

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**Інститут психології імені Г.С. Костюка**

**На правах рукопису**

**ГУРЛЄВА ТЕТЯНА СТЕПАНІВНА**

УДК 159.922.763-056.49

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:  
член-кореспондент НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор  
Татенко Віталій Олександрович

**Київ – 2015**

## ЗМІСТ

<b>Список умовних позначень, символів, одиниць, скорочень і термінів.....</b>	<b>4</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>14</b>
1.1 Проблема відповідальності в сучасній психолого- педагогічній науці.....	14
1.2 Психологічні особливості розвитку відповідальності у підлітковому віці.....	30
1.3 Цілеспрямоване формування відповідальності у підлітків як психолого-педагогічна проблема .....	46
Висновки до першого розділу .....	58
<b>РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРИЧИНИ ДИСГАРМОНІЙ У РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ... </b>	<b>61</b>
2.1 Програма дослідження відповідальності у важковиховуваних підлітків .....	61
2.2 Психологічні особливості відповідальності у важковиховуваних підлітків .....	70
2.3 Психолого-педагогічні причини дисгармонійного розвитку відповідальності в учнів-підлітків .....	106
2.4 Безвідповідальність як фактор важковиховуваності підлітків.....	113
Висновки до другого розділу .....	122
<b>РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ.....</b>	<b>125</b>
3.1 Експериментальне дослідження умов формування просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків .....	125

3.2 Психолого-педагогічна профілактика дисгармоній у розвитку відповідальності в учнів-підлітків .....	159
Висновки до третього розділу .....	180
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>184</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>188</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>214</b>

### **Список умовних позначень, символів, одиниць, скорочень і термінів**

СД – семантичний диференціал

РСК – рівень суб'єктивного контролю

ЯВ – ситуаційний тест «Як вчинити?»

ВВ – важковиховувані підлітки

БП – благополучні підлітки

## ВСТУП

**Актуальність теми.** У наш час надзвичайно важливим є виховання в сучасної молоді поваги до суспільних норм, формування здатності вчиняти морально і брати на себе відповідальність за власні дії, покладаючись на внутрішній закон (І. Кант, М. М. Бахтін). Ідеться про становлення самодетермінованої творчої особистості (Д. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. Маслоу, В. А. Роменець, Е. Фромм), суб'єкта індивідуального й суспільного життя, свідомого громадянина (К. О. Абульханова, Г. О. Балл, В. В. Рибалка, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.).

Проблема відповідальності залишається гострою на тлі економічної та політичної нестабільності в суспільстві, зростання кількості правопорушень серед дітей та підлітків. Здебільшого це учні загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, ідентифіковані як важковиховувані. Зовнішні умови, відбиваючись через призму свідомості та самосвідомості, систему цінностей і стосунків юної особистості (О. М. Леонтьєв, В. М. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн), дістають свій вияв у соціальних чи асоціальних настановленнях, у відповідальній чи безвідповідальній поведінці.

У методичних рекомендаціях з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2014/2015 навчальному році (Лист МОН № 1/9-376 від 25.07.14 р.) наголошується на тому, що інтерес дитини до подій, що відбуваються, до людей, які її оточують, чутливість до несправедливості є тими передумовами, які формують соціальну поведінку і залежать від стосунків у сім'ї та взаємодії учня з педагогами та іншими дітьми у школі. «Внутрішня робота» дитини над власними переживаннями, реакція на покарання чи похвалу за ті чи інші вчинки сприяють формуванню основ просоціальної поведінки. Її різноманітні форми – від простої люб'язності до серйозної благодійної допомоги, яку надає людина іншим людям (домінанта на взаєминах з іншими – за О. О. Ухтомським) – значною мірою визначаються рівнем сформованості якості відповідальності.

Критичним для розвитку відповідальності є підлітковий вік. Легковажне або негативне ставлення до соціальних цінностей і своїх обов'язків, несформованість

совісті (О. М. Бандурка, О. В. Змановська, Ю. О. Клейберг, М. В. Савчин й ін.) зумовлюють особистісні проблеми у підлітків, є причиною і наслідком як девіантної та делінквентної поведінки учнів, так і виховних проблем у їхніх батьків і педагогів. Підлітковий вік вважається найбільш сензитивним для появи різних відхилень, і водночас найбільш відповідним для накопичення досвіду саморегуляції поведінки, розвитку здатності особистості покладати на себе відповідальність за свої вчинки і життя у цілому.

Одним з недоліків педагогічної практики є неврахування такого потужного потенціалу зростаючої особистості, як її прагнення до експериментування, самопізнання, самореалізації, самоствердження, самозмін через потребу брати на себе відповідальність за свої дії, вчинки, проявляти і стверджувати себе суб'єктом свого життя. Адже на сьогоднішній день відповідальність розглядається не лише перед сім'єю, школою, суспільством тощо, а передусім перед собою, власною совістю, не як здатність і навички старанного виконавця, а як якість автора свого життя, який знаходиться у згоді з власними нормами і тими вимогами, які створені на основі загальних законів і правил вищої моралі і духовності (О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, М. І Пірен, С. А. Руденко, В. О. Татенко та ін.).

Якість відповідальності неоднаково виявляється у різних життєвих ситуаціях і сферах діяльності, що може вказувати на її незрілість, інфантильність. Це, у принципі, не суперечить специфіці розвитку психічних властивостей і якостей у підлітковому віці, але, враховуючи «зону найближчого розвитку» (за Л. С. Виготським), не можна ігнорувати передумови для повноцінного розвитку й успішного формування у підлітків якостей людини-творця.

Актуальним бачиться вивчення того оточення учня, яке здатне зберегти й розвивати особистість підлітка, тих соціально-педагогічних умов виховання і навчання, які необхідні для розвитку відповідальності, попередження безвідповідальності, а, значить, і важковихованості. На становлення в учня відповідальності впливають ситуація в сім'ї, особливості взаємодії з учителем, а також особистісні риси педагога: толерантність, принциповість, самодисципліна,

честь і гідність, гуманістична спрямованість, висока відповідальність у професійній діяльності (С. Д. Максименко, Н. Ю. Максимова, І. П. Подласий, М. Л. Смульсон, В. В. Рибалка, Д. І. Фельдштейн, І. С. Якиманська та ін.).

Вирішення зазначеної науково-практичної проблеми пов'язане з розкриттям сутності феномену відповідальності та створенням психолого-педагогічних умов її формування у важковиховуваних підлітків. Соціальна значущість і недостатня наукова розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: *«Психолого-педагогічні умови формування відповідальності у важковиховуваних підлітків»*.

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження проводилось відповідно до комплексних тем лабораторії психології важковиховуваних підлітків (державний реєстраційний номер 01.82.1048318 і 01860027535) і лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Теоретико-методичні засади психотерапевтичної допомоги людині в її особистісному розвитку» (державний реєстраційний номер 0105U000279) і «Соціокультурні чинники становлення сучасної парадигми психотерапевтичної допомоги особистості» (державний реєстраційний номер 0108U000272). Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 2 від 28.02.1983 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 27.03.2001 р.).

**Об'єкт** дослідження – відповідальність як особистісна якість.

**Предмет** дослідження – психолого-педагогічні умови формування відповідальності у важковиховуваних підлітків.

**Мета** роботи полягає у визначенні психологічних особливостей відповідальності та психолого-педагогічних умов її формування у важковиховуваних підлітків.

**Гіпотеза** дослідження: важковиховуваним підліткам властивий дисгармонійний характер розвитку відповідальності як особистісної якості;

психолого-педагогічною умовою формування цілісної просоціальної відповідальності у важковиховуваних учнів є включення їх у спільну діяльність з учителем і однокласниками, коректне застосування стосовно них психолого-педагогічного механізму вимоги.

Відповідно до поставленої мети і гіпотези визначено такі завдання дослідження:

1. На підставі аналізу літератури сформулювати вихідні теоретичні положення щодо дослідження відповідальності як особистісної якості, запропонувати її типологію; визначити припущення щодо умов та можливостей її формування у важковиховуваних підлітків.

2. Здійснити емпіричне дослідження особливостей відповідальності, а також з'ясувати конкретні психолого-педагогічні причини, які перешкоджають її розвитку у важковиховуваних підлітків.

3. За результатами експериментального дослідження визначити психолого-педагогічні умови формування просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків.

4. Розробити рекомендації для вчителів з метою запобігання дисгармоніям у розвитку відповідальності в учнів підліткового віку.

**Теоретичну та методологічну основу** дослідження склали наукові положення щодо становлення і розвитку особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, В. О. Брушлинський, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Д. О. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, С. Д. Максименко, А. В. Петровський, В. А. Роменець, Л. С. Рубінштейн, Т. М. Титаренко), її самосвідомості (К. О. Абульханова, М. Й. Боришевський, Н. Ю. Максимова, М. В. Савчин, В. В. Столін, П. Р. Чамата), мотивації, самодетермінації, самоактуалізації особистості як активного суб'єкта життя та духовного розвитку (А. Маслоу, Д. О. Леонт'єв, І. Д. Бех, З. С. Карпенко, В. О. Киричук, Л. Колберг, О. В. Моляко, А. В. Петровський, А. О. Реан, К. Роджерс, В. А. Роменець, В. О. Татенко, С. П. Тищенко, Е. Фромм, Х. Хекхаузен, Г. А. Цукерман та ін.), генези і становлення ціннісно-сислової сфери (Б. С. Братусь, В. П. Зінченко,



Д. О. Леонт'єв, Дж. Роттер, В. Е. Чудновський). Вивчення проблеми спиралось на принципи гуманістичної психології (Г. О. Балл, Дж. Бьюдженталь, Ф. Ю. Василюк, Д. О. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, М. Л. Смульсон, В. Франкл, Е. Фромм, Н. В. Чепелева та ін.); наукові погляди відомих педагогів (Ш. А. Амонашвілі, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.).

Під час роботи над дисертацією враховувалися положення дитячої, вікової та педагогічної психології (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, М. В. Вовчик-Блакитна, Т. В. Драгунова, С. Д. Максименко, Р. С. Немов, І. О. Синиця, О. В. Скрипченко, С. Г. Якобсон та ін.), психології важковиховуваних підлітків (М. О. Алемаскін, О. В. Змановська, Л. М. Зюбін, Ю. О. Клейберг, Н. Ю. Максимова, В. М. М'ясищев, І. О. Невський, В. О. Татенко, С. І. Яковенко та ін.). Вивчалися проблеми теорії колективу й міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі (М. Й. Боришевський, О. В. Киричук, Я. Л. Коломінський, А. С. Макаренко, С. Д. Максименко, М. І. Пірен, В. О. Сухомлинський, В. Д. Шульга та ін.), проблеми засвоєння дитиною моральних норм і вимог у контексті взаємодії з дорослим, що ґрунтується на принципах гуманізму й співробітництва (Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. М. Лисенко, О. О. Ставицький, Д. І. Фельдштейн, М. М. Фіцула, В. В. Целуйко та ін.).

Спеціальну увагу приділено науковим працям, присвяченим проблемам відповідальності (М. Т. Дригус, В. О. Віндельбанд, Д. О. Леонт'єв, К. Муздибаєв, М. В. Савчин, А. Л. Слободський, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), умовам і методам її формування (О. О. Бодальов, Т. Ф. Іванова, І. С. Кон, О. П. Патинок, В. М. Піскун, С. І. Самаріна, Т. С. Фасолько та ін.), вивченню професійних якостей учителя (Н. П. Волкова, Е. І. Драніщева, Л. М. Завацька, Л. М. Карамушка, Р. В. Козубовський, С. Д. Максименко, С. А. Руденко, В. Є. Сорочинська), психологічній допомозі підліткам і їхнім сім'ям (З. Г. Кісарчук, Г. П. Лазос, В. П. Панок та ін.), принципам побудови досліджень у гуманітарних науках (О. О. Бодальов, Ю. З. Гільбух, С. Д. Максименко, Р. С. Немов, І. М. Носс, В. В. Столін та ін.).

Для реалізації завдань і перевірки сформульованої гіпотези використано **комплекс методів**:

– *теоретичні*: аналіз, синтез та узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів щодо досліджуваної проблеми;

– *емпіричні*: метод спостереження зовнішніх проявів відповідальності у підлітків на уроці, анкетування, інтерв'ю з учителями для отримання даних про особливості розвитку відповідальності у важковиховуваних підлітків і процесу пред'явлення їм педагогічних вимог; аналіз шкільної документації (характеристики учнів) та продуктів діяльності підлітків (твір «Мій відповідальний учинок»); ігровий метод (гра-змагання між учнями) для виявлення особливостей прояву досліджуваної якості і розуміння підлітком результатів власної поведінки у спільній діяльності; авторські прийоми (малюнок «Відповідальність: як я її розумію» – для вивчення особливостей переживання відповідальності і ставлення учнів до педагогічних вимог; анкету та ситуаційний тест «Як вчинити?») для вивчення типів і видів відповідальності; прийом «Світлофор» – для вивчення найбільш прийнятних методів впливу на підлітків з різними типами відповідальності, прийом «Моя казка» для отримання даних щодо вибраної учнем мети, засобів її досягнення та інстанцій відповідальності); методику дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) (модифікація тесту Є. Ф. Бажина, К. А. Голинкіної, О. М. Еткінда) і сконструйовану на базі її тверджень шкала «Інтернальність – інтегрована відповідальність»; методику «Семантичний диференціал» (СД) (авторська модифікація методики Ч. Осгуда), а також сконструйовані на її базі шкали «Розуміння відповідальності» і «Ставлення до відповідальності» – з метою з'ясування особливостей розташування в семантичному просторі підлітків таких понять, як відповідальність, безвідповідальність та їхніх зв'язків із совістю, уявленням про майбутнє, ідеалами, життєвим смислом тощо; авторську методичну розробку ділової гри на тему «Відповідальність у моєму житті», захід «Волонтерська акція» з метою організації спільної діяльності учителя, важковиховуваного учня і його однокласників;

– *методи математичної статистики* (U-критерій Манна-Уїтні, T-критерій Вілкоксона, t-критерій Стьюдента, кореляційний і факторний аналізи).

**Експериментальна база дослідження.** Психолого-педагогічний експеримент проводився на базі шкіл № № 7, 33, 35, 219, 237 м. Києва, Канівської гімназії імені І. Франка Черкаської області, Зазимського навчально-виховного комплексу Київської області. Емпіричним дослідженням було охоплено 650 (з них 260 важковиховуваних) підлітків віком від 12 до 15 років і 117 педагогів. Дослідження проводилось у три етапи: теоретичний, констатувальний, формувальний.

**Надійність і вірогідність** результатів дослідження забезпечувалися методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, єдністю кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, використанням сучасних методів їх математичного опрацювання.

**Наукова новизна та теоретичне значення** результатів дисертаційної роботи полягають у тому, що вперше теоретично й експериментально досліджено психолого-педагогічні умови формування просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків; розширено уявлення про відповідальність як інтегративну якість особистості, її психологічну сутність, особливості та причини дисгармонійного розвитку в підлітковому віці, про роль і психологічні особливості педагогічної вимоги у формуванні цієї якості; розроблено й емпірично апробовано методика формування у важковиховуваних підлітків просоціальної відповідальності, що передбачає застосування методу спільної діяльності учня з вчителем й однокласниками та психолого-педагогічного механізму вимоги.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробленні методики діагностики відхилень у розвитку відповідальності в підлітків, методики організації психолого-педагогічного впливу на важковиховуваних учнів з метою формування у них просоціальної відповідальності, визначенні психолого-педагогічних умов для її гармонійного становлення. Запропоновані методичні рекомендації можуть бути використані шкільними психологами, класними

керівниками, вихователями, інспекторами у справах неповнолітніх в індивідуальній та груповій роботі з важковиховуваними підлітками.

Результати дослідження **впроваджено**: у навчальний процес на соціально-гуманітарному факультеті НПУ імені М. П. Драгоманова (1997 р.); у практичну роботу шкільних психологів і вчителів загальноосвітніх шкіл № № 33, 35, 219, 237 м. Києва, Канівської гімназії імені І. Франка (довідка № 45 від 21.04.2015 р.), Зазимського навчально-виховного комплексу (довідка № 41 від 21.04. 2015 р.).

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Положення й основні результати дослідження представлені на численних міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях і семінарах, серед яких: Друга всеукраїнська наукова конференція «Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави» (Київ, 1997), Всеукраїнська конференція «Проблеми безпеки української нації на порозі XXI сторіччя» (Київ, 1998), П'яті Костюківські читання «Українська психологія на перетині тисячоліть», Друга й Третя Всеукраїнські конференції молодих учених «Проблема особистості в сучасній науці: результати й перспективи досліджень» (Київ, 1999–2000), Міжнародний конгрес «Стрессы в повседневной жизни детей» (Одеса, 2000), конференція «Проблеми соціалізації дівчат-підлітків в умовах великого міста» (Київ, 2000), міжнародна конференція «Психолого-педагогічні основи гуманізації виховного процесу в школі та вузі» (Рівне, 2001), II Міжнародна науково-практична конференція «Психологічні умови виховання й навчання студентів із особливими потребами» (Київ, 2001), Всеукраїнська науково-пошукова конференція «Комплексна реабілітація дитини: стратегія, технології, перспективи» (Київ, 2002), Міжнародна науково-практична конференція «Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці» (Кам'янець-Подільський, 2002), Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Київ, 2002), II Міжнародний конгрес «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» (Мінськ, 2003), міжнародна конференція «Розвиток демократії й демократичне утворення в Україні» (Львів, 2005; Київ, 2009),

Всеросійські конференції «Дружининские чтения» (Сочі, 2006–2010), Міжнародна наукова конференція «Обрії свободи» (Київ, 2006), Міжнародна конференція «Тиждень освіти дорослих» (Київ, 2007), науково-практична конференція «Школа вчинку: творчий діалог освіти й науки» (Канів, 2008), Міжнародна наукова конференція «Особистісний розвиток у контексті психотерапії» (Київ, 2008), міжнародна конференція «Екологія простору культури: проблеми та рішення» (Київ, 2009), IV міжнародна науково-практична конференція «Психологія праці та управління» (Київ, 2009), Шоста міжнародна конференція «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика» (Іркутськ, 2009), Методологічний семінар «Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти» (Київ, 2010), Третя Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Кам'янець-Подільський, 2011), XIII міжнародна наукова конференція «Традиція і культура. Обрії свободи» (Київ, 2014), Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософсько-психологічні аспекти духовності: соціальні трансформації та відродження національної гідності» (Львів, 2015).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях лабораторії психології важковиховуваних підлітків, лабораторії консультативної психології та психотерапії і на наукових сесіях Інституту психології імені Г. С. Костюка (1999–2014 рр.).

**Публікації.** Основні положення дисертації викладено у 51 публікації, з них 13 статей у виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, у 3 одноосібних методичних посібниках, 3 розділах у колективних монографіях, а також у 32 статтях й тезах в інших наукових виданнях і матеріалах конференцій та семінарів.

**Структура та обсяг роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (276 найменувань, з них 11 іноземною мовою) та 17 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 285 сторінок, основний зміст роботи викладено на 187 сторінках. Робота містить 7 таблиць на 7 сторінках і 5 рисунків на 5 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1 Проблема відповідальності в сучасній психолого-педагогічній науці

Поняття відповідальності має різні тлумачення у філософських і психолого-педагогічних джерелах, зокрема через неоднозначно представлену роль особистості. В окремих наукових визначеннях відповідальності недооцінено або соціальну детермінацію поведінки, або, що особливо важливо, особистісний потенціал людини, саморух її активності (Г. С. Костюк), потребу й прагнення до самодетермінації та самоактуалізації (А. В. Петровский, А. Маслоу та ін.), до пошуку смислу власного життя (Д. О. Леонтьєв, В. Франкл та ін.). Так, приміром, у радянських наукових джерелах відповідальність розумілася як підзвітність окремого індивіда суспільству, як категорія, що характеризує відношення особистості до суспільства з точки зору виконання нею певних поставлених до неї моральних вимог [128, с. 214]. При цьому ігнорувалися бажання, прагнення, воля, пріоритетні соціальні орієнтації конкретної людини, суб'єктивне переживання нею особистої відповідальності. Не враховувався той факт, що проміжною ланкою між окремою особистістю й суспільством виступає референтна для неї група й навіть окремий індивід, перед яким людина несе відповідальність.

У словнику російської мови С. І. Ожегова, що протягом багатьох десятиліть відбивав, зокрема, і поняття філософської думки, відповідальність тлумачиться як необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, учинки, що означає усвідомлювати свої дії і брати на себе провину за помилки. Той, хто не несе, не усвідомлює відповідальності, іменується безвідповідальним [196]. Таке трактування не передбачає наявності інстанції, перед якою людина вважається відповідальною або безвідповідальною, і представляє її не як суб'єкта, що виявляє власну волю, творить своє життя, а як індивіда, що підкоряється, боїться, розплачується за помилки своєї поведінки.

Як філософсько-соціологічна категорія, відповідальність відбиває об'єктивно необхідні взаємини між особистістю, колективом і суспільством, що виражають історично конкретний характер їхніх взаємних обов'язків, що реалізуються у свідомій і вольовій поведінці та діяльності. Таке розуміння вже відображає відносини відповідальної залежності між людьми, людиною й суспільством. Звертає на себе увагу принцип «рівної відповідальності», що може бути реалізований тільки на основі рівних обов'язків, які впливають із однакового матеріального становища й спільної зацікавленості у вирішенні поставлених завдань [135, с. 42]. За нерівного матеріального становища громадян, яке не припускає «рівних обов'язків», абсолютно кожна людина, на нашу думку, має нести рівну з усіма відповідальність за свої вчинки не стільки перед значущими середовищами, у яких вона перебуває, скільки перед власною совістю.

У наукових джерелах, крім об'єктивної сторони відповідальності («від суспільства – до особистості»), усе активніше підкреслюється суб'єктивна її сторона («від особистості – до суспільства») [156], простежується ідея про суб'єкт-суб'єктні стосунки між особистістю і суспільством, про «співучасть» рівноправних суб'єктів життєдіяльності [135]. Відповідальність людини виступає необхідною умовою реалізації як власної, так і чужої свободи, рівень якої визначається ступенем усвідомлення особистістю об'єктивних соціальних умов, глибиною розуміння особистого обов'язку й особистої відповідальності [12; 150].

У психологічній літературі відповідальність розглядається не тільки як схильність особистості дотримуватися прийнятих у певному соціальному оточенні норм і виконувати рольові обов'язки, але і як готовність відповідати за свої дії й учинки, не тільки самому додержуватися приписів, але й захищати цінності значущого оточення, активно сприяти досягненню його цілей [138], як почуття, яке виникає перед людьми й суспільством [196]. Відповідальність як особистісна якість характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з точки зору користі або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки із суспільними нормами, законами [40], виступає основним показником соціальної зрілості особистості [40; 48; 66; 76; 220]. За визначенням

С. Д. Максименка, відповідальність сприяє завершеності особистості, означає, що внутрішній світ стає людиною усвідомлений і сформований. Тому цю якість слід розглядати «центральною елементом зрілої особистості» [125, с. 25].

Відповідальність як стійка характеристика суб'єкта, стабільна риса, «якість вищого ґатунку», тісно пов'язана з емоційною, моральною й світоглядною сторонами особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, О. Ф. Плахотний, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин та ін.). Відповідальність містить у собі, на думку Т. Ф. Лисенко, знання особистістю обов'язків і потребу здійснювати свої обов'язки за позитивного до них ставлення [117]. Знання морального особистісного смислу діяльності та його переживання є тією умовою, що сприяє єдності свідомості й поведінки. Однією з підстав відповідальності вважається знання не тільки про необхідне, але й про самого себе, свої можливості, що, на думку А. Маслоу, зменшує контроль над людиною ззовні й підвищує контроль «зсередини», тобто самодетермінацію [272, с. 43]. О. Шпенглер підкреслює значення особистісної рефлексії в самовихованні, необхідності самим «будувати» свою моральну поведінку [254, с. 181, 206].

Сучасні психологи, як вітчизняні, так і закордонні (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, С. Д. Максименко, К. Муздибаєв та ін.) відповідальність розглядають у взаємозв'язку з такими якостями, як чесність, вимогливість до себе, почуття обов'язку, стійкість, упевненість у своїх силах. Цей перелік можна доповнити й такими властивостями особистості, як переконаність, ретельність, здатність адекватно оцінювати свої і чужі вчинки [163; 222]. Істотними ознаками відповідальності вважається також готовність відповідати за наслідки власних дій, точність, пунктуальність, надійність, вірність особистості у виконанні своїх обов'язків. У той же час названі якості не можуть реалізуватися успішно, якщо у людини не розвинені емоційні риси: здатність до співпереживання, чутливість до чужого болю й радості. Відповідальність людей проявляється в їхній допомозі тим, хто залежить від них [266]. Виконання будь-якого обов'язку вимагає вольових якостей і зусиль: наполегливості, ретельності, стійкості, сміливості, витримки [138]. Воля як прояв єдності емоцій й інтелекту дає змогу людині



свідомо ставити мету, переборювати труднощі, впливаючи на зовнішній світ, змінюючи при цьому його і самого себе [62 та ін.]. Очевидно, прояв «доброї» волі можливий за наявності внутрішньої відповідальності, в основі якої лежить чиста гуманістична совість, здатна утримати людину від підпорядкування авторитету в ситуаціях, подібних тим, що їх змодельював С. Мілграм [82].

Критеріями відповідальності виступають дисциплінованість [150], трудова й соціальна активність особистості [186]. Відповідальність як ретельність, що припускає буквальне слідування правилам та інструкціям, усе більше поступається місцем творчій відповідальності, що розвиває, синтезує волю, творчість, мислення. Проблема відповідальності досліджується у зв'язку з настановленням особистості, що є результатом активності людини. Вольова відповідальна поведінка, вважає О. С. Прангішвілі, виступає й переживається як самоактивність і самовідповідальність, а саме настановлення в цьому випадку – як показник «готовності до активності й відповідальності» [161, с. 192]. Щоб змінити власне життя, людині необхідні сила волі й ступінь особистісної рішучості, без чого, пише Ю. М. Швалб, особистість не може відбутися й реалізуватися. Люди часто легко приймають рішення, але рідко їх реалізують, і необхідність волі виникає тоді, коли вичерпана вся мотивація до здійснення дії [251, с. 196–199].

Цікавою є теорія О. О. Ухтомського щодо домінанти (психологічного настановлення-мотивації) на самовдосконалення, свідоме й цілеспрямоване змінювання особистістю самої себе, що досягається гуманними стосунками між людьми (любов, співчуття, прийняття, розуміння, допомога) і методичною організацією навчального процесу (стимул, партнерські стосунки та ін.). Першою необхідною людині духовною домінантою є смисл життя як шлях неперервного духовного самовдосконалювання, постійний рух до ідеалів Істини, Добра, Краси. На цьому шляху й відкривається смисл життя: істинна цінність земних благ, щастя служіння людям, Богу, підкреслює вчений [226].

Відповідальність як форма активності гармонійно поєднує обов'язок і бажання, є певним простором самостійності, права особистості приймати рішення й водночас переборювати труднощі, обов'язку досягати результату за обставин,

що змінилися. Самоактивність спрямована не тільки на підвищення можливостей саморегуляції поведінки у відповідності з моральними нормами, але й на визначення людиною для себе правил, вимог, принципів. Оптимальну самоактивність вона проявляє у вчинку, що є стрижневим елементом діяльності [1; 175]. За суб'єктом відповідальності визнається творче ставлення до своєї діяльності, здатність передбачати її результати й відповідати за наслідки, усвідомлена необхідність узгоджувати й творчо направляти свою поведінку в інтересах суспільства [7; 52]. Вибір людини, зауважує Б. Ф. Поршнев, припускає найчастіше не перевагу однієї можливості, а придушення, відсторонення іншої, через що і вивільняється перша [160, с. 347]. Тобто людина відповідальна не тільки за те, що вона робить, але й за те, що вона не визнала за потрібне реалізувати. Крім того, людина сходить до рівня суб'єкта свого життя, коли може дозволити собі не вибирати, а творити своє життя [213, с. 208], коли в неї «відбувається процес включення в розвиток унікальної здатності до самовизначення, самостійного прийняття рішень» [11, с. 67].

За С. Л. Рубінштейном, відповідальність – це втілення істинного, найглибшого й принципового ставлення до життя. Це усвідомлення відповідальності за наслідки усього вчиненого й за все упущене. Це здатність людини детермінувати події, дії в момент їхнього здійснення аж до радикальної зміни свого життя. Відповідальність – у свободі свого вибору [177, с. 635]. Одним з найважливіших модусів відповідальності вчений вважає детермінованість людини, її властивостей, рішень, відповідальність не тільки за те, що вона робить, але й за те, чим вона буде, стане, за саму себе, за те, чим вона є, оскільки те, чим вона є зараз, – це в якийсь попередній момент її життя було тим, чим вона буде, – отакий необхідний зв'язок сьогодення, минулого і майбутнього в житті людини [176, с. 374]. Аби «стати суб'єктом і бути суб'єктом», необхідно взяти на себе відповідальність за своє минуле, пише А. Маслоу [130, с. 19].

Для регуляції власної поведінки величезне значення має розвинуте почуття совісті, що є ядром моральної свідомості, здатністю особистості контролювати поведінку відповідно до суспільних вимог, обов'язку [7; 211; 219; 249]. Совість, за

І. Кантом, – це не що інше як співвіднесення вчинків «закону, що живе в нас» [92], і яким, за словами О. М. Радіщева, не можна знехтувати, коли б «будь-яка влада на землі примушувала тебе до неправди, до порушення обов'язку совісті» [167]. З «чистою совістю» Г. Сковорода пов'язував прагнення людини «бути кращою», а не «жити краще» [190]. Заслуговує на увагу поділ совісті на «авторитарну» й «гуманістичну» Е. Фромма [239]. Так, соціально прийнятна поведінка припускає наявність «чистої» совісті, однак вона може мати різне походження: або створюється зовнішнім авторитетом, або формується зсередини, власним уявленням людини про добро й зло, справедливість і несправедливість, правду й неправду. Таке бачення совісті дає змогу зняти розбіжності в науковому розумінні зовні схожих, але внутрішньо суперечливих учинків людей. «Авторитарна» (або зовнішня) і «гуманістична» (або внутрішня) совість лежать в основі зовнішньої (соціальної) і внутрішньої («автономної») відповідальності. Соціальна відповідальність характеризується підпорядкованістю авторитету (окремій особі, групі), внутрішня – здатністю людини прислухатися до голосу власної совісті [54; 59]. Те, що особистостей, яким властиві самодетермінація та самоактуалізація, за даними учених, від 1% до 20%, не тільки не применшує, але й підсилює необхідність створення соціальних, економічних, психолого-педагогічних умов для становлення в людей внутрішньої відповідальності. Відомий експеримент С. Мілграма [82] розкриває причину невідповідності взагалі-то добрих намірів піддослідних («учителів») і реального прояву ними жорстокості стосовно інших учасників експерименту («учнів»). «Учителі» вражали смертельною дозою струму «учнів» не тому, що бажали їм зла, а лише з тієї причини, що не змогли ослухатися особи, наділеної авторитетом і владою – експериментатора, а отже, ними керувала зовнішня совість, а не внутрішня.

Саме совість, вважає І. Д. Бех, виступає глибинним ціннісним смислом, завдяки їй збагачується морально-духовна система, що забезпечує безперервний самореалізаційний потенціал особистості [17]. Рівень особистості, за Б. В. Зейгарник і Б. С. Братусем, – це рівень ціннісно-сміслової детермінації, рівень існування у світі смислів і цінностей [79, с. 122]. Совість пов'язана з

найбільш розвинутою формою моралі, поєднана з ідеалом, наголошує В. В. Столін [205], підноситься над різного роду розсудливими або кон'юнктурними самозастереженнями, орієнтує на вищі цінності й смисли, на виконання досконалості й виражає відповідальність людини перед самою собою як суб'єктом вищих і загальнозначущих (а також абсолютних й універсальних) цінностей і вимог [19; 196].

Можна стверджувати, що саме внутрішня, гуманістична совість спонукує людину до пошуку й реалізації вищих, буттєвих смислів, без яких розвиток суб'єкта неможливий [54]. За реалізацію «високого смислу життя» як цінність особистість несе відповідальність [56]. «Найпіднесенішою формою покладання відповідальності», що дає змогу людині пізнати себе як особистість, пояснює її як відповідальність перед власною моральною й релігійною свідомістю, В. Віндельбанд називає «самовідповідальність совісті». На думку вченого, це внутрішній процес покарання або заохочення, і хоча ці почуття ніби протилежні, вони мають загальні риси, наприклад, спрямованість у майбутнє [36]. Така форма відповідальності підкреслює значення совісті в орієнтації людини на самовдосконалення, у творенні внутрішнього морального закону, що не суперечить заданим ззовні нормами й правилам. У цьому сенсі можна погодитися з Н. А. Мінкіною, яка вважає: коли відбувається збіг зовнішніх вимог про відповідальну поведінку й діяльність із внутрішнім ставленням до цих вимог, відповідальність стає якістю особистості, і відбувається перехід із царини належного в царину суцього. Таке «наднормативне» ставлення до обов'язків і реалізація їх у соціально значущих поведінці й діяльності і є внутрішня відповідальність особистості, що характеризується такими поняттями, як самоконтроль, самооцінка, самоврядування, самоактивність, самовідповідальність, що тісно пов'язана із самовдосконаленням [135, с. 88–89].

Прояв відповідальності пов'язують із внутрішнім прийняттям людиною на себе провини за можливі й реальні негативні наслідки своєї поведінки. На думку І. Л. Уличного, провинна підсилює почуття відповідальності [225, с. 568]. Людина, яка не готова взяти на себе провинну, розглядається як безвідповідальна [99,

с. 150–151], а «внутрішня совість» і «внутрішня провина» – як заслужене самопокарання за зраду внутрішньому «Я» [130, с. 323]. Тож провина – це розуміння особистістю результату своєї поведінки як негативного, а також почуття, що лежить в основі передбачення, оцінки й запобігання небажаним наслідкам своїх учинків.

Відповідальність може проявлятися стосовно чого-небудь або кого-небудь, перед кимсь, за щось. Так, у літературі описаний вид відповідальності щодо справи, норм, людей [195], «за всіх», коли відповідальність зростає до рівня суспільної й людина починає виступати від колективу й стосовно до товаришів [120]. Існує тип людей, які прагнуть перекласти свою відповідальність на інших, тим самим застрахувавши себе від можливих негативних наслідків власного вибору [80], або тип надвідповідальних рідкісних особистостей, що працюють на самозношування й відрізняються від «безособистостей», морально безвідповідальних, більш пристосованих до життя [107, с. 261]. Людина з «абсолютною відповідальністю», «приречена бути вільною», відповідальна за все у світі, тому що вона сама постійно створює проект свого «Я» і сама є автором ситуації, у якій опиняється [184, с. 38]. Однак така особистість, зрештою, не витримує тягаря «своїх проектів» і має всі шанси перетворитися в безвідповідальну [264]. У цьому контексті доречно говорити про «міру» відповідальності, що визначається рівнем свідомості; ступенем необхідних вольових зусиль за наявності об'єктивних труднощів, які необхідно перебороти; конкретним характером відповідальної поведінки і діяльності [135, с. 41].

У відповідальності «за когось» і «перед кимось» виявляється суспільна сутність людини, розкривається ступінь включеності її в систему суспільних відносин [76; 138]. Але при цьому першорядною представляється орієнтація особистості на свою совість, виплеканий всередині себе закон, звід правил і вимог, за якими людина живе [54; 60 та ін.]. У потребу бути відповідальним за події як сьогодні, так і майбутнього трансформується потреба знайти смисл, мету в житті [138]. Зрілий суб'єкт бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях, він не може абстрагуватися від суспільного життя, тож

одним з її проявів є «відповідальність за все, що відбувається» [220, с. 89–92]. Людина свідомо й активно стає своїм власним «проектом» і несе відповідальність за власну істоту [276], між тим вищий обов'язок людини повинен досягатися як «спів-і-для-інших-буття-в світі» [76], саме у відповідальності за іншого і за себе вона стає «причиною своїх дій» [116].

Відповідальність, на думку К. Муздибаєва, характеризує, насамперед, соціальну типовість особистості, її схильність дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у «певному суспільстві», у «конкретному оточенні» соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і готовність дати звіт за свої дії [138]. Від різноманіття соціальних стосунків, у які людина вступає, залежить кількість інстанцій, яким вона підзвітна, які здійснюють наглядову функцію й функцію санкціонування, що є істотним регулятором плину суспільного життя. Однак особистість у своєму розвитку має пройти шлях від простого виконавця до активного суб'єкта, наслідком чого є перенос інстанції, перед якою суб'єкт звітує, із зовнішнього рівня на внутрішній. Це значить, що, стаючи активним суб'єктом діяльності, людина відповідає за свої дії насамперед перед самою собою [138, с. 15], виходячи з надгрупових, надіндивідуалістичних, а значить, з вищих загальнолюдських інтересів, ідеалів, цінностей, сутнісних життєвих смислів [59].

Бути відповідальним – це значить давати відповідь комусь, і цей «хтось» для людини насамперед – «Я сам». Особистісна відповідальність неможлива без звертання людини до своєї совісті як своєрідного «гаранта» або «органа» інтуїтивного відбору найвищих буттєвих цінностей (Т. М. Титаренко, С. П. Тищенко, Е. Фромм та ін.), до пошуку й реалізації високих смислів, без чого особистісне самовизначення й самореалізація малоімовірні. Адже бути суб'єктом відповідальної поведінки – це, насамперед, означає додати особистісний смисл загальнолюдським і конкретно-історичним цінностям, вважає М. В. Савчин [181]. Підтримка в людині здатності жити на основі віри, любові, совісті, надії, справедливості (М. М. Бахтін, В. В. Розанов, С. Л. Франк), відновлення її за допомогою люблячого, особистісного, співчутливого і творчого ставлення – спілкування-вчинку – є суть психологічної допомоги, наголошує

О. Ф. Бондаренко [24, с. 160]. Крім ситуації спілкування безпосередньо із психологом, прийнято вважати, що відповідальність проявляється й опосередковується діяльністю суспільних інститутів, колективів, у рамках яких вона діє. Утім, існує досить розповсюджена точка зору, відповідно до якої колективні, суспільні відносини не можуть дати особистості нічого, крім залежності й «подібності на всіх інших» [16, с. 324], придушення індивідуальності творчої особистості [142], «розмивання» індивідуальної відповідальності, що в остаточному підсумку призводить до безвідповідальності [138; 173]. Можна погодитися з тим, що, якщо людина стоїть перед вибором, який очікується на користь групи, і приймає вимоги колективу, то відбувається це зазвичай на шкоду, нехай і незначну, власним інтересам. Але, коли йдеться про підлітковий вік, то не можна не брати до уваги природну потребу підлітка у спілкуванні з однолітками [41; 71; 147; 182; 231], у «групуванні», бажання бути схожим на інших, стати «своїм серед своїх», адже йому ще належить придбати той досвід життя, особисті переконання, рівень відповідальності, які дадуть йому можливість визначитися у виборі між «сам» або «із групою, колективом». Збори підлітків спрямовані на ствердження особистістю своєї «самості» (К. Роджерс), адже саме в групі однолітків можливі розвиток і прояв особистої відповідальності. У цьому аспекті важливе розуміння колективів не як «середньо- і слаборозвинених в соціально-психологічному відношенні колективів» [142], а як об'єднань, що будуються на суб'єкт-суб'єктних, людських стосунках, що розвивають окрему особистість і дають змогу досягти оптимального результату спільної діяльності [4; 27; 32; 61 та ін.].

Варто говорити про створення умов для становлення в особистості внутрішньої, автономної відповідальності, критичності до дій ззовні, – що, на жаль, ще недостатньо відображено в сучасних наукових підходах і методах. Так, відповідальність, читаємо в психологічному словнику, як риса особистості формується у процесі спільної діяльності в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Відзначається принципова можливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на процес формування у

членів згуртованого колективу, групи самокритичної та адекватної оцінки ступеня особистої відповідальності за результат спільної справи, спільної діяльності [165, с. 257], але залишається недостатньо розкритим, який саме зміст вкладається в поняття особистої відповідальності. У джерелах знаходимо, що відповідальність може бути «внутрішня» і «зовнішня», мати позитивну чи негативну ідентичність за своєю спрямованістю: зовнішня відповідальність, орієнтована на суспільство, у разі позитивної ідентичності означає участь, змагання; у разі негативної – виступає у формі агресії (дискримінація, насильство); внутрішня – це відповідальність, орієнтована на себе, вона буває позитивною чи негативною: позитивна означає самовираження (самовиховання, самовдосконалення), негативна виступає у формі саморуйнування (порочні нахили, наркоманія, самогубство та ін.) [259]. До цього доречно додати, що внутрішня, позитивна відповідальність обов'язково передбачає наявність совісті, без якої неможливі ні самовиховання, ні самовдосконалення особистості. Власна совість – це усвідомлення та переживання відповідальності [138], а «відчуття совісті» – це усвідомлення своїх вад у ставленні до людей, до себе, своїх обов'язків, діяльності в цілому, що є проявом докорів сумління [62, с. 70]. Це правильно тоді, коли людина вільна від зовнішніх авторитетів, а загальні вимоги стали для неї глибоко особистісно значущими [231; 244], утворивши внутрішній моральний закон.

Внутрішня відповідальність з'являється не відразу, а проходить три основні стадії і три етапи розвитку. Уже в ранньому віці у зв'язку з існуванням суспільних вимог у дитини виникає усвідомлення обов'язкового й забороненого. Поряд із формулою «хочу», пише В. М. Мясіщев, чітко виникає формула «можна», «не можна», «потрібно», «повинно» [139]. Побоюючись морального осуду й покарання з боку близьких, дитина поступово перестає робити те, чого «не можна», а діє відповідно до встановлених правил. Це нижчий рівень життєвої позиції (тривалість збереження якої свідчить про особливий рід соціальної інфантильності), на якому чітко проявляється відповідальність-санкція, а основний мотив здійснення тих або інших дій – прагнення уникнути покарання. Другим спонукальним мотивом дотримання сталих норм і правил є прихильність



до оточення, насамперед, до членів сім'ї. На цій основі з'являється внутрішня готовність виконувати неприємні зовнішні вимоги або відмовлятися від бажаного, але забороненого. Сутність другого рівня визначається елементарним почуттям соціальної відповідальності: особистість виконує соціальні норми не через страх покарання, а в силу усвідомленого розуміння їхньої необхідності; прагне до соціально корисних дій, але не завжди вміє їх здійснювати. Третій рівень життєвої позиції характеризується переростанням почуття відповідальності (як бажання відповідально вчиняти) у соціальну відповідальність, що зобов'язує людину вибирати лінію поведінки, що враховує життєві інтереси інших людей і відповідає потребам суспільного розвитку в цілому [211].

Якщо перекласти цю схему на підлітковий вік, то другий рівень, за В. М. М'ясищевим, можна доповнити так: особистість прагне бути корисною не тільки значущим іншим, але і самій собі, оскільки авторитетні дорослі формують у дитини потребу в саморозвитку, самовираженні, самопроектуванні, а будь-яке ствердження «самості» не може бути без орієнтації на себе, свої потреби та інтереси. Можна припустити, що зростаюча особистість «не завжди» виконує вимоги не тільки в силу невміння, а з причини опору соціально очікуваним діям, що відображає протиборство нормативного та внутрішнього «Я». Третій рівень може бути доповнений не тільки обов'язком особистості вибирати лінію поведінки, що враховує інтереси інших і суспільства, а й потребою у відповідальному вчинку, регульованому власною совістю. Для розуміння відповідальності важливим є розгляд відповідальної людини як особистості, котра поважає інших і приймає їхню самоцінність, відчуває свою і сприймає свободу інших людей. Як пише В. Л. Махлін, відповідальність – це не тільки «моя» відповідальність, «за себе», вона має межі, переступивши які зустрічає в реальному житті «іншу відповідальність», інше рівноправне «Я». Це означає, що справжня, а не одностороння, або, за висловом М. М. Бахтіна, «самозвана», відповідальність повинна активно (а не формально) враховувати цю іншу відповідальність, цього «іншого», не зливаючи його з моїм місцем у світі, але й не відриваючи «іншого» від мого «Я» [134, с. 12]. Тут важливою є ідея про визнання

особистістю і за іншою людиною права на вільний вибір, власну індивідуальність, самобутність, добровільність у вчинках. Свобода й відповідальність як «ядерні механізми особистості», наповнюючись змістом смислового рівня, визначають рівні розвитку смислової сфери, створюють те силове поле, у якому вона формується, наголошує А. Маслоу [131].

Сучасні психологи вважають, що прогресивний розвиток особистості відбувається в результаті ослаблення детермінації ззовні й посилення самодетермінації і залежить від самої особистості, яка самоактуалізується. «Якщо особистість відчуває себе "самобутньою", – відзначає Х. Хекхаузен, – то для передбачення її поведінки це має більше значення, ніж будь-який інший об'єктивний показник примусу. І, навпаки, якщо особистість вважає себе "пішаком", то її поведінка буде значною мірою залежати від зовнішніх факторів, хоча об'єктивні дані свідчать про її свободу» [240, с. 66]. Відповідальність можна розглядати як якість суб'єкта, який, орієнтуючись на вимоги й очікування суспільства, все ж не стає «пішаком», а виявляє свій інтерес, мету, вміє здійснювати вибір між очікуваним ззовні і особистісно значущим (тобто відбувається перехід від орієнтації на очікування – до свідомого самостійного вибору, до самодетермінації). Тут проглядається чіткий розділ між відповідальністю зовнішньою, очікуваною, і внутрішньою, індивідуальною, яка відображає незалежність, автономність, творчість особистості [53].

Відповідальність як відношення і почуття безпосередньо пов'язана з поведінкою, виявляється у діяльності. Підкреслюючи цей зв'язок, М. В. Савчин виділяє когнітивний, афективно-мотиваційний і поведінковий компоненти відповідальності. Когнітивний включає знання, розуміння інстанції відповідальності і своїх можливостей діяти в тих чи інших ситуаціях. Афективно-мотиваційний компонент включає ієрархізовану систему смислів і цінностей, емоційні переживання, пов'язані з предметом, інстанцією і ситуацією. Третій компонент проявляється у виборі варіанту поведінки, певної лінії поведінки, конкретних вчинків [182]. Про три основні рівні відповідальності говорить також Д. О. Леонт'єв: когнітивним компонентом виявляється суб'єктивна причинність;

емоційним – мужність, тобто готовність приймати різні не прогнозовані повороти подій, не змінюючи загальної орієнтації, своїх цілей, планів, здатність не піддаватися впливу різних зовнішніх сил, зберігати керованість власної поведінки, відповідальність за свої дії. Дієвий компонент відповідальності – це вибір як реалізація суб'єктної причиновості. У феномені вибору або ухилення від нього феномен відповідальності або її уникнення отримує свій найбільш безпосередній дієвий прояв [116]. Людина стає відповідальною в різних ситуаціях, які несуть конфлікт різних смислових рівнів, коли відбувається процес смислоутворення, вважає О. П. Патинок. До критеріїв відповідальності психолог відносить і самоконтроль, вміння регулювати свою поведінку та мотивацію [149].

У зв'язку з вищесказаним слід згадати про локус контролю, який означає якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результат своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний, внутрішній локус контролю) [106]. Локус контролю вказує на спрямованість відповідальності – на себе або на зовнішні сили і тісно пов'язаний з атрибуцією відповідальності (приписування відповідальності за успіх і невдачу), яка, своєю чергою, пов'язана з мотивацією досягнення учнів, їхнім прагненням домогтися якихось результатів [88; 133; 138; 182; 240]. Дослідження вчених показали, що з віком інтернальність зростає, оскільки в міру дорослішання зростаюча особистість у процесі самопізнання виявляє все більші внутрішні сили. Крім того, рівень інтернальності-екстернальності піддається педагогічній корекції [10; 66; 138]. Однак важливо визначити суть відповідальності інтернальної особистості, психолого-педагогічні умови, які сприяють її становленню.

Розгляд категорії відповідальності в психологічній літературі тісно переплітався з аналізом відомих педагогічних поглядів. До педагогічних теорій відповідальності відноситься, наприклад, концепція «відповідальної залежності», «виховання в колективі і через колектив», «гармонійної єдності особистої та колективної відповідальності», «розвитку вимогливості до себе та інших», за А. С. Макаренком. Він вважав, що відповідальність є результат залежності між

членами суспільства, що знаходяться не в простому натовпі, а «прагнуть до певної мети». Необхідною складовою цієї якості педагог вважав вимогливість до себе та інших, він показав, що відповідальність проявляється не тільки у випадку боязні покарання й відплати, але і якщо людина переживає за результати своєї діяльності незалежно від зовнішньої регуляції [121]. Імовірно, у цьому розгляді простежується взаємозв'язок зовнішньої і внутрішньої відповідальності індивіда. Крім того, єдність відповідальності в колективі передбачає взаємовідповідальність усіх його членів, що можна розуміти як покладання на себе відповідальності за загальний результат кожним учасником спільної діяльності. Важливим проявом відповідальності А. С. Макаренка вважав почуття провини, коли індивід розуміє шкоду від свого проступку і шкодує про те, що трапилось. Отже, підтверджуються розглянуті вище положення про переживання особистістю групової, колективної, індивідуальної відповідальності, особистої участі у спільній справі, яка має свій, особливий сенс, про орієнтацію на совість.

На думку В. О. Сухомлинського, відповідальність – це здатність людини самостійно формувати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку і контроль. Відповідальність повинна, вважав вчений, проявлятися перед колективом, суспільством, але насамперед перед самим собою, перед власною совістю, цим «неспокійним і суворим стражем розуму» [208]. Тож під відповідальністю можна розуміти внутрішній обов'язок, який дає змогу людині здійснювати моральний вибір, поєднувати особисте і суспільне на основі їх глибокого розуміння й прийняття, прислуховуючись до голосу власної совісті.

Те, для чого людина живе, які у неї стосунки з людьми і людством взагалі, яку міру відповідальності вона несе за свою справу, визначає зрілість особистості. Таким бачив «ідеал зрілої людини» педагог Я. Корчак [270, с. 26]. Очевидно, що зріла відповідальність людини передбачає в ідеалі наявність глибокого особистісного смислу і потребу втілити його у життя.

Вивчення концепцій людини як суб'єкта, який має здатність до самопізнання, самовизначення, самоактуалізації та самодетермінації, що висвітлено у працях К. О. Абульханової, Р. Т. Байярда, А. В. Брушлинського,

А. Маслоу, С. Л. Рубінштейна, В. О. Татенка, Д. І. Фельдштейна, розуміння відповідальності як стійкої характеристики суб'єкта, вищого – ціннісно-смыслового – етапу розвитку та самовдосконалення (Б. В. Зейгарник, С. Д. Максименко та ін.) і совісті як головної підзвітної інстанції відповідальної особистості, як внутрішнього морального закону, «що живе в нас» (праці І. Канта, К. Муздибаєва, О. М. Радіщева, Г. Смайлса, В. О. Сухомлинського, В. К. Демиденка, В. Франкла та ін.), дало змогу дійти таких висновків.

*Відповідальність у дослідженні визначається як інтегративна якість, що відображає моральну спрямованість людини, її активне і творче ставлення до життя, здатність до вчинку і готовність відповідати за наслідки своїх дій.*

За суб'єктом відповідальності визначається: знання загальноприйнятих норм і своїх обов'язків; розуміння і внутрішнє прийняття їхньої особистісної та суспільної необхідності; відповідний меті й обставинам вибір засобів діяльності із передбаченням можливих наслідків їхнього творчого застосування; вміння і досвід поводити себе згідно з певними еталонами; готовність відповідати за результати своїх вчинків перед власною совістю, значущими іншими, суспільством у цілому, норми яких збігаються з особистими уявленнями. Відповідальність є ознакою соціальної й особистісної зрілості, проявляється у вимогливості до себе та інших, у сумлінному виконанні своїх обов'язків, співвіднесенні своєї поведінки з еталонами людяності, у безкорисливій допомозі оточуючим. Відповідальна людина виражає та захищає норми значущого оточення, спрямована на побудову стосунків, які відповідають принципам гуманізму, на розвиток власної відповідальності, орієнтована на майбутнє, на повну реалізацію у своєму житті вищих моральних і духовних цінностей. Найвищий рівень відповідальності визначає здатність людини до самовідданості і самопожертви, «віддавати», а не «брати», що є внутрішньою умовою здійснення морального вчинку. Внутрішнім «законом», «контролером» у вчинках виступає совість, а невідповідність поведінки особистісно значущим загальноприйнятим вимогам викликає у людини докори сумління і почуття провини, що обмежують можливість безвідповідальних вчинків у майбутньому. Відповідальність – це

показник самостійності, критичності, незалежності, особистісної та соціальної свободи людини, задоволеності своїм «Я» і положенням у системі суспільних відносин, ступеня самодетермінації і самоактуалізації. Все це свідчить про внутрішню відповідальність – якість особистості, в основі якої лежить, за висловом Е. Фромма, «чиста гуманістична совість».

Запропоноване визначення відповідальності можна віднести до характеристики дорослої, психологічно і соціально зрілої людини. В аспекті нашого дослідження необхідне вивчення й уточнення відповідальності з точки зору динаміки її розвитку, особливостей прояву, зокрема, у підлітковому віці, чому присвячений наступний підрозділ цього розділу.

## **1.2 Психологічні особливості розвитку відповідальності у підлітковому віці**

З позиції вітчизняної психології формування психіки, свідомості й особистості в онтогенезі розуміються як процеси, обумовлені активним, цілеспрямованим впливом суспільства на дитину. Проте існують внутрішні джерела й рушійні сили психічного розвитку, під якими Г. С. Костюк мав на увазі внутрішні необхідність, логіку й можливості самоздійснення людини [105]. З віком, писав учений, поступово збільшується, актуалізуючись у підлітковому віці, роль власної активності особистості в її розвитку, закономірний прояв якого являє собою прагнення до самовиховання, до вдосконалювання себе за допомогою власної діяльності [37, с. 116–117]. Розвиток особистості неможливий без навчання і виховання, і ці процеси, на думку Г. С. Костюка та С. Д. Максименка, «сполучені» між собою. Проблему психічного розвитку досліджував В. В. Давидов, який вважав, що розвиток є тим змістом, формою реалізації якого є спілкування й спільна праця людей, їхнє навчання й виховання [200, с. 217].

Психолог В. П. Зінченко описує розвиток особистості у формі сходження від якогось живого першоруху до його вищих рівнів, вбачаючи у цьому

особистісний ріст. На його думку, «... живий рух і недиференційовані форми активності породжують поведінку і діяльність, поведінка і діяльність породжують свідомість, свідомість породжує вільні дії і вчинки, зрештою, останні породжують особистість, що усвідомлює своє місце в історії <...> Своєю чергою, особистість породжує нові форми діяльності, розширює власну свідомість. Саме в цьому полягає особистісне зростання» [84, с. 55]. Становлення й розвиток (як «саморух»), особистісний ріст відбувається в людському середовищі, за допомогою стосунків з іншими людьми, спільнотами, суспільством у цілому. Причому варто враховувати суперечливість і агресивність соціального середовища, що, як справедливо зазначає Ю. О. Клейберг, зумовлює ставлення кожної людини до самого соціального середовища, соціальних норм, мотивації вчинків і стосунків, традицій, культури і до самої себе [98].

Говорячи про онтогенез розвитку відповідальності, насамперед слід сказати про сім'ю як такий колектив, де людина не тільки народжується, отримує все необхідне і відчуває себе захищеною, а й стає особистістю. Наявність труднощів в актуальній життєвій ситуації (у сім'ї) емоційно переживається підлітком як фактор, що ускладнює життя, викликає негативні переживання, вважають Г. П. Лазос, З. Г. Кісарчук та ін. [111; 162]. Саме в родині у дитини починають формуватися моральні переконання, життєва позиція, на неї покладаються перші обов'язки, і відповідальність за їхнє виконання переходить у внутрішній план, стаючи потребою людини. Сім'я формує соціально-відповідальну особистість, і, вступаючи у відносини відповідальної залежності з іншими людьми і колективами, тією чи іншою мірою реалізує ці стосунки, розвиває їх або, навпаки, виступає гальмом їх реалізації [135]. Близьке оточення, члени сім'ї своїм ставленням до дитини і власною поведінкою сприяють становленню не тільки певної обов'язковості, соціальності, але також і автономності юної особистості, її внутрішньої відповідальності. Тому атмосфера навколишнього середовища має відповідати принципам гуманності і демократичності. Саме завдяки «хорошій сім'ї» перед дитиною, писав В. О. Сухомлинський, «розкривається все те, на чому

затверджується її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага, її непримиренність до всього аморального, антисуспільного» [209, с. 409].

Важливо, щоб у дитини з'явилося відчуття «природної відповідальності», коли вона починає розуміти, що її вчинки призводять до деяких неприємних наслідків, писав А. С. Макаренко, і підкреслював, що дорослий у сім'ї – це «не повний, безконтрольний хазяїн», а тільки «старший, відповідальний член колективу» [120, с. 61]. Значить, сім'ю можна розглядати як такий різновіковий колектив, у якому дорослий виконує керівну роль, але, що важливо, стосовно не до молодшого члена сім'ї, а до процесу, який сприяє поступовому становленню автономності дитини. На жаль, виховний алгоритм зазвичай не виходить за рамки «відповідальної залежності» між членами сім'ї (а в подальшому – між членами класного, студентського, трудового колективу і т. д.), коли інстанцією відповідальності виступає зовнішній авторитет, а не сама людина, її власна совість. За таких умов дитина опиняється в залежності, пов'язаній з «авторитетом», а точніше, з авторитарним пресингом батьків, який часто тяжіє над людиною протягом її життя, спонукаючи бути слухняною і правильною згідно з виставленими ще в дитинстві вузькими рамками поведінки, перешкоджаючи можливості самоствердитися як творчій автономній особистості.

У цьому зв'язку перспективними можуть бути стосунки, побудовані на «альтруїстичній любові», за Р. Ассаджолі [8], між дорослими і дітьми, яка передбачає певний рівень духовного розвитку, насамперед, батьків. Важливе значення має гуманізація процесів групової інтеграції в сімейній групі і міжпоколінної взаємодії взагалі [11; 49; 90; 202; 219; 229]. «Дослідження говорять про те, – пише А. Маслоу, – що у дітей і дорослих, яких оточує атмосфера любові, поваги, безпеки, присутнє те, що ми називаємо совістю, що заснована на почутті любові, бажанні приносити радість іншим людям і робити їх щасливими, а також на правді, логіці, справедливості, сталості й обов'язку. Поведінка здорової людини меншою мірою визначається почуттями страху, ненадійності, провини, сорому, і більшою – правдою, логікою, справедливістю, гармонією, красою тощо» [131, с. 405]. Думка вченого підтверджує значущість совісті, вищих буттєвих



смислів у процесі становлення внутрішньої відповідальності зростаючої особистості вже у власній родині.

У психології відзначається роль благополуччя сім'ї та внутрішньосімейних стосунків, від яких залежить характер соціалізації дітей та підлітків. Скажімо, за даними американського соціолога К. Лонгфеллоу, серед дітей, які виростили у благополучних сім'ях, тільки 5% показують відхилення у поведінці. Серед дітей, що мають погані стосунки з батьками, але за умови, що сім'ї зберігають свою стабільність, 25% демонструють девіантну поведінку, у той час як в нестабільних сім'ях 90% дітей, що мають погані відносини з батьками, демонструють антисоціальну поведінку [271]. У сім'ях же, де мають місце конфлікти між батьками, зауважує В. Я. Титаренко, спостерігається безвідповідальне ставлення до навчання [218]. Затяжні конфлікти батьків гальмують розвиток волі дітей, в генезі виховання якої, на думку Д. М. Узнадзе, формується ставлення «зобов'язування-підпорядкування» [224, с. 47], що бере свій початок саме в сім'ї. На формуванні відповідальності позначається також стиль сімейного виховання.

Досліджувані О. С. Дмишко стилі, такі, як «домінуюча гіперпротекція», «потураюча гіперпротекція», «емоційне відмежування», «підвищена моральна відповідальність», «жорстоке поводження» і «гіпопротекція», характеризуються покладанням на дитину певної міри відповідальності, по-своєму впливають на показники особистісної зрілості, рівня морального розвитку, а також локусу суб'єктивного контролю підлітків [67]. Батьківська відповідальність, пише Н. А. Мінкіна, – це, насамперед, відповідальність за формування і розвиток відносин відповідальної залежності у сім'ї. Це своєрідна «школа виховання відповідальності відповідальністю» [135], де члени сім'ї всі без винятку виконують свої обов'язки по відношенню один до одного. Але, якщо при цьому створюються перешкоди для розвитку внутрішнього обов'язку, внутрішньої відповідальності, совісності, то досвід відносин відповідальної залежності, перейшовши за рамки сім'ї (у дошкільний заклад, у школу, а потім і в студентський і трудовий колектив) і зміцнюючи свої позиції, здатний перетворити молоду людину в безвідповідального індивіда. Це підкреслює необхідність

створення умов становлення не тільки соціальної, а й внутрішньої відповідальності, важливість вивчення їхнього взаємозв'язку і взаємозалежності.

У результаті аналізу психолого-педагогічних особливостей розвитку відповідальності в онтогенезі, що відображено у дослідженнях Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, М. Т. Дригус, В. П. Зінченка, І. С. Кона, Г. С. Костюка, Ж. П'яже, Т. О. Піроженко, Л. С. Славіної та ін., встановлено, що ознаки відповідальності проявляються вже в дошкільників, у підлітковому ж віці вона може знаходити яскраве вираження у поведінці, спільній діяльності учня з учителем і однокласниками.

Підлітковий вік є сензитивним для розвитку соціальної відповідальності, бо характеризується активним включенням індивіда в соціальне оточення [70; 102; 110; 182; 215; 256]. Вже на етапі раннього дитинства, у віці до п'яти років, за дослідженнями Е. Еріксона, у дитини формується почуття автономності та особистої цінності, що супроводжується виникненням відповідальності, поваги до порядку й дисципліни [267]. Згідно з Ж. П'яже, моральна свідомість, а, отже, і відповідальність, розвивається не в результаті безпосереднього присвоєння соціального досвіду, а в ході творчої, активної взаємодії із соціальним середовищем та людей один з одним. Так, під час гри, виконуючи певні ролі, діти починають усвідомлювати взаємозалежність, з'являється зацікавленість у взаємному контролі та уніфікації правил. Учений виводить двостадійну схему відповідальної поведінки: «об'єктивну» і «суб'єктивну» відповідальність. На першій стадії (тобто в 7–8 років) об'єктивної відповідальності міру відповідальності або ступінь покарання діти пов'язують з величиною завданих ними збитків, і оцінка відповідальності відбувається на основі результату дії незалежно від їх наміру. На другій стадії, до 12-ти років, у дитини формується суб'єктивна відповідальність, тобто її цікавлять вже мотиви вчинку, які спонукають до певної лінії поведінки [273, с. 148].

Л. Колберг, розвиваючи ідеї Ж. П'яже, прийшов до висновку, що діти, які перебувають на стадії «доморальної свідомості», бояться того, що їх можуть звинуватити в поганому вчинку, а соціально зріла молодь воліє дотримуватися

законів, оскільки це «треба», необхідно [269]. Перехід від об'єктивної відповідальності до суб'єктивної повторює логіку історичного переходу від колективної до індивідуальної відповідальності [138]. Проте залишається не розкритим, якого характеру совість («авторитарна» чи «гуманістична», за Е. Фроммом) є ядром колективної та особистої відповідальності людини. Отже, уже в дошкільному дитинстві дитина засвоює і дотримується правил колективного життя, попри те, що ці правила поки що недостатньо нею усвідомлені. Про відповідальність молодшого школяра можна говорити як про відносно стійку якість, що проявляється на рівні звички, емоційного пориву або на рівні свідомо-вольової напруженості [25; 88; 133; 194; 217; 258]. Очевидно, у цей період можна говорити про становлення соціальної відповідальності, а не про внутрішню якість. Навіть у початковій школі, за даними Л. В. Дзюбка, статус «адаптованого» школяра допускає наявність чутливості до групових норм, переважання ціннісних орієнтацій реальної соціальної групи, керованості, слухняності, залежності від інституційних організацій, з якими учень ідентифікується (клас, школа) [65, с. 8]. Суть процесу становлення відповідальності полягає у засвоєнні дитиною зовні заданих норм поведінки і перетворення їх у внутрішні регулятори діяльності. Відповідальність, вважає С. І. Дмитрієва, формується поетапно, що дає змогу виділити для кожного вікового періоду свій певний рівень зрілості цієї якості і відповідні форми її прояву: відповідальність як зовні задана необхідність (ранні етапи розвитку особистості); відповідальність як усвідомлена необхідність (підлітковий період); відповідальність як потреба (період ранньої юності) [66]. Можна припустити, що тільки третя форма відображає прояви автономної відповідальності, за якої суб'єкт орієнтується, перш за все, не на задані норми і правила, а на внутрішні спонукання, прислухаючись до голосу власної совісті.

У психологічній літературі зазначено, що для дитини, особливо підлітка, суб'єктивно значущий не сам по собі майбутній результат діяльності як такий, а сама вона – дитина – як суб'єкт, автор, творець цього результату. Починаючи із середини підліткового віку, спостерігається значне кількісне збільшення мотивів

саморегуляції. Що стосується більш раннього віку, то, як зазначає В. О. Татенко, у дитини молодшого шкільного віку накопичується «внутрішня психологічна злість», котра свідчить про своєрідний «внутрішній бунт», який можливий не раніше, ніж дитина відчує себе вільною, «здатною воліти», а, отже, долати. У підлітковому віці довільність як якась «внутрішнє свавілля» означає нічим не обмежене, що не припускає відповідальності, право людини на самовизначення стосовно прийняття рішень, що стосуються і навіть не стосуються її персони. Самовизначення для підлітка – це, насамперед, «міркування-обговорення-промовляння», наприклад, на тему, який варіант життєдіяльності обрати для себе з числа можливих, наскільки поставлена мета досяжна обраними для неї засобами в конкретній ситуації діяльності. У цьому віці особистість ніби бере на себе відповідальність «за можливі наслідки невдалого “проекту” самовизначення». Логіка становлення підлітка як суб’єкта психічної активності полягає в тому, що йому предзадано зсередини самому виявити в собі споконвічну здатність-прагнення до діяння, включити в розвиток суб’єктний механізм самовизначення, і «запустити» мовну функцію, як необхідний психічний засіб обговорення-промовляння переваг одного варіанта самовизначення перед іншим. І тільки на цій основі «зла воля» (за Гегелем) підлітка поступово переходить у волю «розумну» юнака. Проте і на цьому етапі йдеться не про переживання відповідальності, а лише про «своєрідне «тренінгове осягнення» її як значимого критерію в структурі суб’єктності. Тут відповідальність ще не суб’єктивізується, а безвідповідальність не супроводжується переживанням провини. Тому вимагати від юнака зрілої відповідальності ще рано; вона тільки-но починає по-справжньому включатися у розвиток, вважає вчений [213, с. 277–284].

Однак орієнтувати підлітка, який стає на шлях дорослішання, на зрілу відповідальність можна і потрібно. Бо саме «у горнилі підліткового віку», зауважує Д. О. Леонтьєв, можливе становлення самодетермінованої особистості [115]. Власне, саме підлітковий вік, пише Л. В. Дзюбко, знаменитий появою такого новоутворення як здатність до «самозміни», коли із суб’єкта окремих дій людина стає суб’єктом цілісної діяльності [64, с. 31]. Мотив до довірливої

внутрішньої дії, довільність як «внутрішнє свавілля», «проект» самовизначення» та «тренінгове збагнення» відповідальності і є взаємозв'язані між собою етапи становлення внутрішньої відповідальності особистості, які у тих чи інших пропорціях, зливаючись воєдино, дають потужний ривок у розвитку цієї якості саме в підлітковий період. За несприятливих психолого-педагогічних умов формування відповідальності може йти по шляху деіндивідуалізації, сприяючи однобокості, дисгармонійності цієї якості, резюмує В. О. Татенко [213].

Наведені уявлення про відповідальність, розглядаючи її у багатьох випадках як соціальну якість, так чи інакше пов'язують її із саморегуляцією, потребою і здатністю до автономії, суб'єктністю. Але одна лише соціальна відповідальність, за всіх її позитивних характеристик, позбавляє людину автономності, авторства, суб'єктності, сприяє появі важковиховуваності як соціально-педагогічної проблеми [65; 182; 222; 228]. Тому принципово важливим вбачається поділ відповідальності на соціальну (зовнішню) і автономну (внутрішню), що мають різні психологічні механізми, а саме: орієнтація на зовнішній авторитет у першому випадку і на власну, чисту гуманістичну совість у другому. Гармонійне поєднання обох видів відповідальності можна вважати показником особистісної зрілості індивіда, критерієм її дорослості [55; 57]. «Почуття дорослості» є центральним психологічним новоутворенням підліткового віку [39; 43; 83; 109; 187], яке визначається об'єктивними умовами життя дитини і тим ривком, який робить розвиток її психіки. Особливістю соціальної ситуації розвитку в цей період стає протиріччя між зростаючим прагненням до самостійності та можливостями її реалізації, між автономністю і здатністю до саморегуляції. Підліток починає ставитися до себе як до особистості, яка вчиться брати на себе відповідальність за власні вчинки. Якщо дошкільник грає в дорослого, молодший школяр наслідує його, то підліток ставить себе в ситуацію дорослого в системі реальних стосунків, зазначає Д. І. Фельдштейн [230, с. 33]. Відповідальність проявляється у вимогливості особистості до самої себе: чим дорослішою стає людина, тим ефективніше вона прагне використовувати свої здібності, вміння, навички, час свого життя взагалі. У ситуації взаємовимогливості (наприклад, у

суспільно корисній і особистісно значущій праці, груповій навчальній діяльності) зросла вимогливість до інших учасників спільної діяльності є проявом усвідомлення людиною персональної відповідальності за загальний результат справи. Чим вищий рівень розвитку групи, у якій інтегрована особистість, чим більш зрілі особистості входять до її складу і об'єднані спільною метою, тим більш дорослою відчуває себе конкретна людина, більш зрілим стає її почуття дорослості, що пов'язано з покладанням на себе відповідальності за процес власного дорослішання [55]. Найважливішим позитивним утворенням, яке забезпечує повноцінний розвиток особистості, підкреслює Л. І. Анциферова, є її здатність творчо ставитися до минулого і сьогодення, об'єднувати їх з майбутнім [6]. Це неможливо без переживання особистої відповідальності за свій гармонійний розвиток у часі (О. К. Абульханова-Славська, С. Л. Рубінштейн та ін.), без правильної оцінки помилок і досягнень у минулому і тепер, без постановки реальних планів і перспектив з урахуванням своїх можливостей, майбутніх потенцій і пережитого досвіду.

Прагнення бути дорослим особливо заявляє про себе в підлітковий період, оскільки підліток починає яскраво відчувати свою причетність до суспільного життя, до справ свого оточення, до творіння власної долі. Підліток не тільки хоче, але й відчуває себе дорослим за умов, коли вчиняє відповідально. Успіх у результаті власних дій закріплює відчуття себе дорослим, неуспіх же, навпаки, може повертати до дитячих, регресивних проявів, викликати переживання власної неповноцінності [55]. Підлітки з розвиненим почуттям дорослості здатні брати на себе відповідальність за свої дії, поведінку, власне життя. За даними проведеного нами анкетування [57] учні 7–9-х класів (68 осіб), які орієнтовані на дорослість і сприймають її як бажану і очікувану, за результатами методики РСК [10] показали високі значення за шкалою внутрішнього контролю і низькі показники за шкалою зовнішнього контролю. Далеко не всі підлітки прагнуть стати дорослими, їх цілком влаштовує статус «дитини», особливо це стосується семикласників і восьмикласників, які частіше, ніж старші підлітки, вдаються до інфантильних форм реагування та поведінки, «маскуються» під маленьких. Багатьох з них

дорослість лякає, відштовхує, що часто буває наслідком негативного прикладу незрілих дорослих, які їх оточують. Дев'ятикласники більш упевнено стоять на шляху свідомого дорослішання, більш критично ставляться до власних і чужих проявів дорослості. Підлітки восьмого класу (а тим більше сьомого) позитивно і терпимо ставляться до проявів «дитячості» і дещо негативно – до «дорослості». Учні дев'ятого класу, навпаки, відкидають «дитячість», а до «дорослості» ставляться позитивно: вони більш схильні до самостійних дій, їхнє почуття дорослості характеризується не тільки прагненням бути дорослими – вони докладають зусиль відповідати новому статусу, що зароджується. Ці учні не тільки бажають, щоб до них ставилися як до дорослих – вони намагаються самі зрозуміти старших, критично ставитися до проявів дорослості, поважати позицію дорослого. Тенденція до дорослості визначається не стільки некритичною претензією на дорослість, як у молодших підлітків, скільки утриманням своєї нової позиції, певною орієнтацією на зрілість думок і вчинків. Тож якість відповідальності легше піддається корекції і формуванню у старших підлітків, оскільки ступенем вираженості цієї якості вимірюється почуття дорослості.

Насамперед у молодших і середніх підлітків, має бути вироблено позитивне ставлення до дорослості взагалі, а значить і до особистої і колективної відповідальності (оскільки відповідальність оцінюється дітьми як риса дорослої людини). Завдяки педагогічним діям, що сприяють задоволенню потреби підлітка у визнанні, прийнятті, повазі, самоствердженні, самодетермінації, самозміні, у школяра буде зростати почуття відповідальності, він буде неухильно і гармонійно дорослішати. Неприйняття підлітком майбутнього статусу дорослого, відсутність прагнення до відповідальності, до відповідності ідеалу дорослої людини – все це можна вважати відхиленнями в розвитку почуття дорослості. Нерозуміння підлітком співіснування у себе проявів як дитячості, так і дорослості в минулому, теперішньому і майбутньому, теж здатне викликати глибокий особистісний конфлікт на шляху становлення відповідальності, а значить, спровокувати появу і посилення важковиховуваності школяра. Добре, пише М. Т. Дригус, якщо поруч з підлітком є значимий дорослий – мудрий і освічений наставник, здатний

визначити «болючу точку особистісної дисгармонії» і дати зважені відповіді на питання, що хвилюють школяра [35, с. 3]. Важливо, щоб у період кризи дорослішання педагог і шкільний психолог, допомогли підлітку усвідомити свій дійсний статус (положення між дитинством і дорослістю), спрямували зусилля учня на виховання та удосконалення власної особистості, якості відповідальності.

Важливо, щоб почуття дорослості знайшло свою реалізацію в системі нових для підлітка відносин, зокрема у відносинах взаємовідповідальності, що можливо у значущій групі, у колективі ровесників. Особливе значення мають форми спільної діяльності дітей і дорослих, у якій кожен робить свій внесок, що відповідає його можливостям, несе відповідальність за свою частину спільної справи [170; 180; 182]. Наприклад, О. М. Чайковська підкреслює значимість групових форм роботи, колективної творчої праці, сюжетно-рольових ігор, тренінгових занять [244]. Усвідомлення учнем власного дорослішання можливе завдяки глибокому розумінню («прослідковуванню») себе як постійно зростаючої особистості, покликаної і здатної брати й нести відповідальність за свої вчинки. Почуття дорослості визначається не тільки тоді, коли підліток відчуває себе тією чи іншою мірою дорослою людиною сьогодні, зараз, у цій ситуації, а й за наявності так званої «тенденції до дорослості», тобто прагнення ставати все більш дорослою, особистісно та соціально зрілою людиною. Можна сказати, що в підлітковому віці якість відповідальності тільки починає набувати форми «дорослої моделі відповідальності» і поки що перебуває у стадії «визрівання». Знання особливостей розвитку відповідальності в цей період сприяє знаходженню найбільш оптимальних шляхів і засобів допомоги підліткові в процесі розвитку, а також створенню психолого-педагогічних умов для самовиховання цієї якості, попередженню безвідповідальності серед учнів.

Враховуючи необхідність вивчення відповідальності в осіб, схильних до асоціальної поведінки, нами виділено відповідальність двох видів: 1) ту, що проявляється в підпорядкуванні людиною своєї поведінки суспільним вимогам (соціально орієнтована, або просоціальна), і 2) ту, яка виявляється у спрямованості індивіда на досягнення цілей, що засуджуються суспільством



(асоціально орієнтована, або асоціальна). В результаті виокремлено 4 типи просоціальної і 4 типи асоціальної відповідальності, в основу яких покладено «адресат», інстанцію підзвітності (перед ким саме людина несе відповідальність) [53; 59]. Так, до виду просоціальної відповідальності віднесено такі її типи:

1-й тип. *Інтегрована відповідальність* – характеризується тим, що загальнолюдські, високоморальні норми суспільства стали для людини особистісно значущими, утворюють її внутрішній зміст. Вона бере на себе відповідальність і звітує за результати своєї поведінки насамперед перед власною совістю, а також перед значущими іншими (соціально орієнтованою групою, колективом) і суспільством, норми і правила яких відповідають власним переконанням. Таку відповідальність мають індивіди з глибоким внутрішнім переконанням у необхідності слідувати етичним нормам, власному внутрішньому закону, незалежно від миттєвих особистих чи вузькогрупових уподобань, творити і вдосконалювати самого себе і власне життя, вступати в добрі, взаємозбагачувальні, людяні стосунки з іншими людьми, змінювати і покращувати зовнішній світ. У разі безвідповідальної поведінки особа переживає провину, каяття, докори сумління, виявляє вимогливість до виконання норм поведінки в інтересах загальної справи не тільки від себе, але і від інших. Діяльність, яка виконується в інтересах значущого оточення важлива для таких людей тому, що це пов'язано з визначенням свого місця в ньому, прийняттям ролі «відповідача» за сформованого ставлення до загальної справи як до своєї особистої, за потреби у творчій участі в значущій діяльності. Таке внутрішнє прийняття й дотримання загальноприйнятих вимог характеризує глибоку, цілісну якість відповідальності, свідчить про високий рівень самосвідомості, особистісної та соціальної зрілості, здатності до відповідального вчинку. Адже вчинок, як дія, що спрямована на досягнення суспільно значимої мети й спонукана суспільними мотивами, виявляє високий рівень особистої відповідальності.

Інтегрована відповідальність є показником і причиною особистісного зростання, вдосконалення себе та свого життя в інтересах своїх та інших людей. Підліток, якому властивий цей тип відповідальності, не схильний до

правопорушення, а у важковиховуваного підлітка з таким типом відповідальності за дотримання правильних психолого-педагогічних умов може проявитися прагнення до переосмислення власної поведінки.

2-й тип. *Вузькогрупова відповідальність*, якій властива орієнтація на референтну групу, на досягнення вузькогрупових цілей. Індивід із таким типом відповідальності співвідносить свою поведінку тільки з нормами значущої для нього групи і відповідає перед нею. Водночас він знімає із себе відповідальність перед власним сумлінням, людьми, які не входять у значуще оточення, суспільством у цілому, що свідчить про безвідповідальність перед цими «інстанціями». Людина з таким типом відповідальності підпорядковує свою поведінку вимогам значущої для неї групи і відповідає перед нею за свої вчинки. Критерієм оцінки власної поведінки виступає думка лідера і членів групи. Однак така людина може не бути орієнтованою на суспільні, загальнолюдські цінності, а також ігнорувати і власні потреби (наприклад, у саморозвитку) та інтереси. Особливістю цього типу є те, що індивід за свої невдачі і помилки відповідає перед значущим мікросередовищем, але неуспіх групи ставить у провину всім тим, хто не входить до його найближчого оточення.

3-й тип. *Вузькоособиста відповідальність*, орієнтована лише на особисті корисливі інтереси, розглядається як безвідповідальність стосовно найближчого соціального оточення, суспільства взагалі. Таким особам не властиві докори, «муки сумління», підзвітність перед власною совістю.

Відповідальність 2-го і 3-го типів можна вважати «відносною».

4-й тип. *Дифузна відповідальність*, коли індивід знає і виконує загальноприйняті вимоги, але у нього не сформовано особисте ставлення до них, відсутній або «розмитий» адресат підзвітності, «моральна інстанція», перед якою він звітує за свою поведінку. Підпорядкування поведінки вимогам носить зовнішній, формальний, часто наслідувальний характер. У таких людей відсутня чи недостатньо розвинена самостійність у виборі варіанту поведінки, вони пасивні й безініціативні в умовах спільної діяльності, у вирішенні конфліктних ситуацій. Вони не здатні правильно оцінити свою і чужу поведінку, зробити

відповідні висновки, оскільки не усвідомлюють і не переживають особистої відповідальності ні перед собою, ні перед іншими людьми, суспільством у цілому. Людина, що не усвідомлює і не переживає особистої відповідальності ні перед ким, визнається як інтегрована безвідповідальна, але у неї, за відсутності психічної патології, є всі передумови для прогресивного розвитку якості відповідальності, переходу її з зовнішнього у внутрішній план особистості. Цей тип відповідальності визначає аморфний стан наведеної якості, що говорить про недорозвинену, удавану чи «несправжню» відповідальність.

В основі 2-го, 3-го і 4-го типів лежить так звана «зовнішня совість», підпорядкована впливу певного реального чи вдаваного авторитету. Така відповідальність характеризує суб'єкта поведінки як залежного від зовнішніх впливів. Лише відповідальність 1-го типу можна вважати внутрішньою, бо вона спирається на закон власної «чистої гуманістичної» совісті (Е. Фромм). Стосовно до інтегрованого типу, 2-й, 3-й і 4-й типи відповідальності відображають її дисгармонійність. Крім «чистих» типів, можливі ще змішані, або «комполітні» типи, які також свідчать про певні дисгармонії у розвитку цілісної якості. Якщо індивід перебуває в неблагополучному середовищі, то якість відповідальності може «обслуговувати» негативні за своїм змістом мотиви діяльності. Тому аналогічно типам просоціальної відповідальності виділено чотири типи асоціальної відповідальності.

1-тип. *Інтегрована асоціальна відповідальність* – характеризується орієнтацією особистості на антисуспільні норми. Індивіди такого типу протиставляють себе суспільству в цілому, сповідують антигуманну ідеологію, культуру, спосіб життя, своєрідний «асоціальний кодекс честі», визнають свою відповідальність лише за те, що несе шкоду суспільству, звітуючись перед «чорною (оберненою)» совістю. Підлітки з таким типом відповідальності свідомо підривають дисципліну в класі, порушують загальні правила, схилиючи інших учнів до прогулів, грубості стосовно до вчителів та однокласників.

Особи, для яких характерний 2-й тип – *вузькогрупова асоціальна відповідальність* – виступають прибічниками інтересів групи, члени якої схильні

або вже порушують норми суспільного життя. У шкільному середовищі це учні-підлітки, які легко піддаються впливу лідера групи таких же підлітків, як і самі, що їх вважають безвідповідальними і важковиховуваними.

3-й тип – *вузькоособиста асоціальна відповідальність* – характеризується орієнтацією людини з асоціальною спрямованістю на досягнення вузькоособистих, егоїстичних цілей. Вона не вважає себе відповідальною ні перед ким іншим. Це можуть бути правопорушники-одинаки, або ті, хто використовує інших у своїх власних злочинних інтересах. Такі учні порушують дисципліну, прогулюють уроки, незалежно від того, як поведуться інші учні.

4-й тип – *асоціальна дифузна відповідальність* – проявляється в наслідуванні негативних зразків поведінки без визначеного «адресату підзвітності», чіткої орієнтації на ті чи інші асоціальні, антисуспільні зразки. Такі учні схильні порушувати норми і правила, виправдовуючись тим, що «інші так роблять».

Розпізнавальним критерієм просоціальної відповідальності виступає внутрішнє прийняття вищих норм моралі, гуманних вимог суспільства, критерієм асоціальної відповідальності – норм, що суперечать їм. Випадки злиття двох видів відповідальності можуть свідчити про протиріччя мотивів, ціннісних орієнтацій, про те, що підліток не несе відповідальність ні перед соціально, ні перед асоціально орієнтованим оточенням, проявляючи, в кінцевому рахунку безвідповідальність. Можливі випадки змішування (поєднання) типів просоціальної й асоціальної відповідальності (такі типи, як і типи одного виду, умовно можна назвати змішані або композитні). Під безвідповідальністю можна розуміти відхилення або дисгармонії у розвитку цілісної якості особистості.

Типи відповідальності можуть характеризувати рівні розвитку якості відповідальності (аналогічно рівням соціально орієнтованої визначено рівні асоціально орієнтованої відповідальності).

*1-й рівень* – високий – це «інтегрована відповідальність» як цілісна, гармонійна якість особистості; наявність такої відповідальності свідчить про високий ступінь совісності людини, її особистісної та соціальної зрілості, про

індивіда як суб'єкта своєї поведінки. У цьому сенсі якість відповідальності являє собою гармонійну єдність зовнішньої і внутрішньої відповідальності, яка є істинною основою свідомого, вільного і творчого перебування індивіда в суспільстві. Внутрішня відповідальність розглядається ніби всередині соціальної, забезпечуючи внутрішньо мотивовану просоціальну поведінку людини.

*2-й рівень* – середній. Це відповідальність, орієнтована тільки на групу або на особисті цілі (вузькогрупова та вузькоособиста) і характеризує нерозвиненість, відносність, «ущербність» цієї якості, а, отже, означає безвідповідальність в тих чи інших випадках («відносна» або «неповна» відповідальність). Середній рівень відповідальності вказує на наявність певного зовнішнього авторитету, якому підзвітний індивід.

*3-й рівень* – низький – являє собою дифузний тип відповідальності, відсутність адресата підзвітності, а значить і чітких мотивів та адекватних засобів досягнення висунутих цілей («хибна», «удавана» відповідальність, або інтегрована безвідповідальність, подібно до інфантильного рівня відповідальності дитини – за В. М. Мясіщевим).

Перший рівень свідчить про суб'єктність індивіда, другий і третій рівні – хоча і характеризують особистість як таку, якій властива просоціальна відповідальність, проте говорить про незрілість цієї якості, про залежність, несаможиттєвість людини. Виділено такі *поєднання типів* відповідальності: 1) поєднання різних типів соціально орієнтованої відповідальності з переважанням одного з них; 2) те саме, тільки без переважання одного з них; 3) поєднання різних типів асоціально орієнтованої відповідальності з переважанням одного з них; 4) те саме, тільки без переважання одного з типів; 5) поєднання різних типів соціально та асоціально орієнтованої відповідальності з переважанням будь-якого типу; 6) те ж, тільки без переважання якого-небудь типу.

Таким чином, відповідальність підлітка можна розглядати як здатність брати на себе відповідальність за свою поведінку перед власною совістю та іншими людьми. Підліток вчиться «відповідь давати», тією чи іншою мірою залежачи від оточення, очікувань значимої групи. Якість відповідальності

характеризується також нестійкістю щодо соціально-асоціальної спрямованості, що свідчить про схильність підлітків зазнавати впливу різних, часом протилежних тенденцій, думок, зразків, ідеалів. Однак, певно, і за наявності таких дисгармоній розвитку цієї якості є можливість її успішної психолого-педагогічної корекції.

### **1.3 Цілеспрямоване формування відповідальності у підлітків як психолого-педагогічна проблема**

Розуміння розвитку як спонтанного, внутрішньо-необхідного руху, за Г. С. Костюком, не знімає завдань педагогічного керівництва цим процесом, а вказує шляхи успішного його здійснення, яке полягає в тому, щоб уміло пробуджувати і направляти «саморух» дитини, сприяти формуванню її ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою поведінку [105]. У формуванні особистості, вважає С. Д. Максименко, дуже важливу роль відіграє поступальність у навчанні та вихованні. Неправильне виховання призводить до невмотивованих вчинків учнів, невиконання ними вимог, відхилень у поведінці. Провідну ідею гуманізації освіти, пише Г. О. Балл, можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форм і методів освіти на особистість того, хто навчається, гармонізацію її розвитку, підвищення ролі її власної активності у його детермінації [13].

У психолого-педагогічній літературі розглянуто особливості процесу розвитку відповідальності та її прояву в різних видах діяльності, психолого-педагогічні умови і механізми формування цієї якості у важковиховуваних підлітків (З. Н. Борисова, Л. С. Виготський, С. Б. Єлканов, Н. Ю. Максимова, Л. С. Славіна, В. Г. Степанов та ін.). Підкреслюється роль навчальної (С. Д. Максименко, Г. О. Цукерман, Ю. М. Швалб та ін.) та суспільно корисної діяльності, методу вимоги (В. П. Левкович, Г. О. Люблінська, А. С. Макаренко, В. М. Піскун, І. О. Синиця, О. О. Ставицький та ін.), спільної діяльності вчителя й учнів, чим досягаються позитивні зміни у розвитку школярів як суб'єктів життя,

де розкриваються і розвиваються їх творчі сутнісні сили, духовний потенціал, здатність і вміння самостійно визначати мету і засоби діяльності, відповідально приймати рішення і добиватися їх виконання, прислухатися до голосу совісті, допомагаючи у цьому значущим іншим (В. О. Татенко, В. Д. Шульга). Згідно з результатами досліджень Л. І. Анциферової, В. М. Кудрявцева, С. Г. Якобсон, С. І. Яковенка та ін., об'єктивною основою регуляції суспільного й особистого життя людей виступають соціальні норми, звичаї, традиції, засвоєння яких відбувається у спілкуванні та спільній діяльності з іншими людьми. Зовнішні умови, впливаючи на особистість, переломлюючись через призму її свідомості та самосвідомості, систему цінностей і стосунків (О. М. Леонтьєв, В. М. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн), отримують своє вираження у соціальних чи асоціальних установках і формах поведінки.

Різноманітні уявлення про відповідальність, особливості її розвитку в онтогенезі породило безліч підходів до аналізу ефективності процесу її цілеспрямованого формування. Однак під час формування відповідальності не завжди враховується віковий сенс розвитку якості, а, отже, виховні методи і прийоми, які підходять для застосування, скажімо, в дошкільному закладі, мало виправдані в середніх і старших класах школи, хоча самі по собі мають певну наукову і практичну значимість. Так, у якості засобу виховання відповідальності у дітей молодшої і середньої групи дитячого садка З. Н. Борисовою було запропоновано чергування в їдальні [25]. Дітям роз'яснювали обов'язки чергового, показували виконання тих чи інших функцій, діти самі призначали чергових і здійснювали контроль, у результаті – кожен ясніше усвідомлював роль чергового. Стосовно ж до підліткового віку, усвідомлення підлітком ролі чергового ще не означає прийняття її і покладання на себе відповідальності. Отримуваний виховний ефект для груп дитячого садка видається нам одним з важливих проявів відповідальності, але лише в початковій стадії її становлення.

Молодший школяр уже здатен самостійно засвоювати, визнавати і розділяти моральні вимоги, у нього є психофізіологічні передумови для формування довільної поведінки, а значить і здатність стримувати імпульсивні

вчинки, проявляти самостійність, контролювати свої дії, що зазначено в роботах Л. І. Божович, Т. Ф. Іванової, О. В. Скрипченка, С. Г. Якобсон та ін. Однак більшість моральних норм і вимог сприймаються учнями початкових класів, заданими О. О. Ставицького, як зовні нав'язані, і дотримання їх залежить від авторитету вихователя, санкцій заохочення і покарання в різних формах. А значить, молодший школяр керується моральними нормами у своїй діяльності лише за наявності зовнішнього контролю [203].

Прогресивними бачаться педагогічні умови формування відповідальності у молодших школярів, запропоновані Н. А. Басюк. Це спрямованість виховного процесу на розвиток особистісних цінностей; насичення виховного середовища емоційним фоном доброзичливості, взаєморозуміння і співпраці; осмислення дітьми знань, норм і правил поведінки, оволодіння прийомами планування, оцінювання, аналізу вчинків і ситуацій, які характеризують моральний обов'язок особистості; розвиток емоційної сфери, внутрішньої мотивації; залучення школярів до різних видів діяльності (навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної, комунікативної, оцінково-орієнтаційної, добродійної) з урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей; координація життя і діяльності школярів органами учнівського самоврядування; поетапний розвиток почуття відповідальності дітей із систематичним діагностуванням і корекцією негативного досвіду; єдність зусиль батьків і педагогів у вихованні почуття відповідальності молодших школярів [15].

У середній школі, на думку В. П. Землянухіна, потрібно змінювати стиль відносин класного керівника з підлітками, активізувати в різних видах суспільно корисної діяльності мотиви суспільної значимості. У процесі формування у підлітків відповідальності необхідно переорієнтувати їх з індивідуалістичної мотивації на колективістичну. Все це позитивно мотивує діяльність із самовиховання учнів, проявляючись в активізації прагнення самореалізації діяльності, що має суспільну значимість [81]. До сказаного можна додати, що завдання педагога полягає у формуванні не просто абстрактної відповідальності, а цілісної якості зрілої особистості, якою підліток починає ставати. Недостатньою



видається нам переорієнтація підлітків з індивідуалістичної мотивації на колективістичну, більш далекосяжною вбачається загальнолюдська мотивація особистості, яка формується в суспільно корисній та особистісно значущій спільній з іншими діяльності, у спільному вчинку. У ситуації спільного вчинку, відзначає В. Д. Шульга, стає можливою добровільна й зацікавлена співучасть дорослих носіїв соціального досвіду і дітей у створенні духовних цінностей [255, с. 7], які складають основу внутрішнього морального закону особистості, що особливо важливо для успішного процесу дорослішання підлітка.

Вагомими можна вважати результати дослідження С. Б. Єлканова, згідно з якими відповідальність у підлітків формується шляхом організації самовиховання, для чого необхідні відповідні зовнішні умови, тобто наявність суспільних і педагогічних вимог, а також свідомої активності особистості у формуванні цієї якості. Підкреслюється необхідність враховувати рівень морального розвитку школяра: чим він нижчий, тим більше значення для виникнення самовиховання відповідальності мають зовнішні фактори (зовні задані зразки поведінки, зовнішні вимоги, зовнішній контроль і оцінка) [75].

Зовнішні умови особливо необхідні в роботі з важковиховуваними підлітками, де самовиховання відповідальності неможливе без прикладу, зразка, первинного зовнішнього стимулу, оцінки і контролю їх поведінки. Причому за оптимізації розвитку внутрішніх умов неприпустима підміна самостійної діяльності учнів «жорсткою» зовнішньою організацією їхньої поведінки, яка позбавляє підлітка можливості вільно здійснювати моральний вибір, і, отже, перешкоджає розвитку його відповідальності. Педагог повинен не «дресирувати» учнів у зовнішньо відповідальній поведінці, а направляти їхній розвиток і саморозвиток, приділяти увагу навичкам самоконтролю, самопереконання, самовиховання, що сприятиме підвищенню відповідальності зростаючої особистості. Так, за даними Л. І. Рувинського, 23% підлітків у формуванні в себе позитивних якостей використовують самопереконання [179], а за даними А. І. Висоцького, у якості засобу самовиховання підлітки віддають перевагу самонаказам, які їм легше застосовувати, ніж самопереконання [46], що може

говорити про те, що діти побоюються негативних санкцій, а, отже, свідчить про наявність у них певних захисних реакцій. Тому самонаказ, як елемент обмеження і насильства, не може стати спонукальною силою до розвитку вищих почуттів, одним з яких є відповідальність. Виникає необхідність допомогти підлітку у виробленні власних механізмів саморозвитку та самовдосконалення. Так, Л. С. Славіна акцентує увагу саме на формуванні у підлітка відповідальності, а не на вимозі її готового вираження, на підході педагога до вибору прийомів і методів розвитку цієї якості, ставлення учня до такого виховного прийому [193, с. 3]. Обмеження виховного впливу лише пред'явленням вимог і очікуванням їх зовнішнього виконання призводить до незначного або негативного результату, попереджав С. Л. Рубінштейн, і закликав зробити моральні вимоги внутрішньо значущими для людини [178, с. 138-139].

За Д. І. Фельдштейном, одним з найважливіших психологічних механізмів перетворення суспільних вимог в зразки поведінки є наслідування, інший механізм полягає в цілеспрямованому введенні правил, норм поведінки і контролю за їх виконанням у процесі організації різноманітної діяльності дитячого колективу. Підкреслюється, що важлива не формальність правил, а їхній органічний зв'язок з розвитком власних спонукань дитини до оволодіння зразком, що вимагає активних дій для його засвоєння, з озброєнням його адекватними цим діям засобами організації та контролю [233, с. 252–253]. Для розуміння механізмів глибокого засвоєння дитиною нормативів незаперечною є думка Л. С. Виготського про те, що необхідно виключити виникнення у школяра страху перед вимогою і вчителем, боязнь здійснити аморальний вчинок, і відводити вирішальне місце «соціальної координації» поведінки школяра з поведінкою колективу і суспільною думкою [44].

У якості механізмів перетворення зовнішнього правила у внутрішнє можна назвати: пред'явлення вчителем вимог і норм, вибір ним прийомів і методів розвитку цієї якості в учня, засобів організації та контролю, залучення підлітка в спільну з іншими діяльність, а також наслідування, самопереконавання, самоспонування, самовиховання і самовдосконалення [64; 83; 118; 140; 146; 242].

Мистецтво виховання, пише О. М. Леонт'єв, полягає у використанні такого важливого психологічного механізму, як створення правильного поєднання «витлумачених мотивів» і мотивів «реально діючих», в умінні вчасно надати більш високе значення успішному результату діяльності, щоб забезпечити підйом і до більш високого типу мотивів, керуючих життям особистості [114, с. 210]. А значить, і до більш високого рівня відповідальності.

Важливе значення приділяється фактору успіху і довіри, які стимулюють активність підлітків. Ще з молодшого шкільного віку ситуація успіху виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами, зазначає Н. А. Басюк [15]. А недовіра учнів до педагогів розглядається як змістовний психолого-педагогічний критерій важковиховуваності, вважає С. І. Яковенко [262]. На думку К. О. Абульханової-Славської, зростанню відповідальності як рисі особистості, сприяє як довіра, так і одночасно зняття дріб'язкового контролю, психологічного натиску, створення атмосфери не «вольового», а «ціннісного» відношення людей [1, с. 239]. Величезне значення має особистість самого педагога. Як афористично висловився К. Д. Ушинський, «виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti, програми, ніякі організаційні форми, як би хитро вони не були придумані, не можуть замінити впливу особистості вчителя у справі виховання» [227, с. 42].

Якість відповідальності формується на основі знань людини про належне, особистісного сенсу діяльності, переживань і звичок, – це сприяє єдності свідомості і поведінки школяра. Основний шлях формування твердих навичок і звичок, пише Н. І. Болдирев, – шлях вправи, а основними методами виховання відповідальності є переконання і вправляння [23]. Спочатку засвоєння суті вимог носить зовнішній характер через неможливість чинити інакше. У подальшому з'являється розуміння дитиною своїх обов'язків, усвідомлення своєї відповідальності, відповідність свідомості й поведінки, вимогливість до себе. Однією з важливих умов формування вимогливості до себе, на думку О. О. Бодальова, є створення високого рівня вимог у колективі [20], що, очевидно, залежить від рівня вимогливості педагога до кожного конкретного підлітка і класу

в цілому. У процесі пред'явлення вимог педагогу необхідно завжди пам'ятати про почуття міри. На важливості «міри впливу» наголошував І. О. Синиця: «Виховні засоби – що ліки в медицині: необхідно дозування. Принцип “чим більше, тим краще” тут не підходить. Краще те, що в міру» [189, с. 34]. Обов'язковими в педагогічній практиці були і залишаються справедливість, єдність, доцільність, зрозумілість і посиленість вимог у школі, взаємовимогливість між усіма учнями класу, атмосфера взаємної поваги і довіри, наголошує М. М. Фіцула [235].

Неабияку роль у спілкуванні вчителя, як і шкільного психолога, з важкими підлітками відіграє, на думку Е. І. Драніщевої, «мовне спілкування», що впливає на якість їхнього взаєморозуміння, створює для підлітка психологічний комфорт і відчуття захищеності у групі ровесників. Вправління важковиховуваного підлітка в активізації мовленнєвої діяльності під керівництвом шкільного психолога в колективі однокласників (одночасно з допомогою у навчанні) протягом місяця може перебудувати ставлення до учня з боку ровесників і сприяє помітній і успішній його соціалізації, а також витісненню з мовної практики важковиховуваного підлітка вуличного жаргону [71] як символу приналежності до ненормативного середовища. На мовну поведінку, частоту і варіативність використання ненормативної лексики певною мірою впливають ціннісні орієнтації самого індивіда, а також соціокультурний рівень групи, соціально-рольова позиція індивіда в групі, вважає Н. Ю. Панова [147].

Вирішальна роль у вихованні відповідальності учнів відводиться колективу однолітків, який може виступати основною формуальною силою, цілеспрямовано керованою вчителем [248 та ін.]. Взаємовимогливість між однокласниками і шанованим педагогом сприяє усвідомленню учнями необхідності загальновизнаних норм поведінки і нетерпимості до порушення їх з боку всіх учасників спільної діяльності (включаючи педагога), які вправі вимагати один від одного виконання покладених на них обов'язків. У результаті зміни позиції керованого і керівного у підлітка формується специфічне ставлення до себе «як до дорослого», рівного з ровесниками та старшими людьми, з якими складаються суб'єкт-суб'єктні стосунки, він починає відчувати себе «великим»

(М. Й. Боришевський, Т. Ю. Коннікова та ін.). Суб'єкт-суб'єктні стосунки у спільній діяльності стануть реальністю лише за умови (Л. В. Дзюбко, Г. О. Цукерман та ін.), коли кожен з учасників буде особистістю, яка здатна і має можливість проявити свою суб'єктність, право на вибір і творчу самореалізацію, реалізувати потребу і право в «самозміні» [64; 243].

Важливо підкреслити, що рівень самосвідомості підлітка вимагає конкретизації інстанції, перед якою він тримає відповідь, того, за що саме йому слід відповідати, щоб не перешкоджати «вимальовуванню», формуванню «Я-образу», самоідентичності, самореалізації. Учня важливо навчити тримати відповідь перед референтною групою, колективом класу, значимим учителем, перед власною совістю, іншими людьми, суспільством у цілому. Тому істотний інтерес представляють роботи В. В. Рибалка, М. І. Смірнова та ін., у яких описано досвід формування у підлітків відповідальності засобами організації їх суспільно корисної діяльності та спільної продуктивної праці з однолітками і дорослими [171; 199].

Суспільно корисна праця удосконалює трудові вміння і навички, привчає до трудових зусиль, розвиває громадську активність, волю, дисциплінованість, ініціативність, точність, старанність, відповідальність [15]. Більше того, у праці, на думку В. О. Моляко, проявляється творчість як здатність творити нову реальність, що задовольняє різні суспільні потреби, створювати матеріальний або духовний продукт [206]. У процесі спільної діяльності у підлітків формується внутрішня відповідальність перед суспільством, присвоюються норми людських взаємин, поглиблюються уявлення про власну зростаючу особистість, про мотиви поведінки інших людей. Така діяльність має бути не тільки суспільно корисна, а й обов'язково особистісно значуща для учня. Важливо, щоб учитель, залучаючись у спільну з учнями діяльність, сам ставав її рівноправним і творчим учасником [18].

Досліджуючи особливості виховання відповідальності в старших класах, В. М. Піскун експериментально довів, що найбільш ефективною психологічною умовою формування відповідальної поведінки старшокласників є усвідомлення ними причетності до соціально цінної діяльності. При цьому фактор «вкладена

праця» є визначальним у формуванні відповідальної поведінки учня [153]. Щодо залучення підлітка до значущої діяльності, можна припустити важливість покладання ним на себе ролі «відповідача» за результати своїх вчинків перед самим собою, суспільством, іншими людьми, усвідомлення себе «співучасником» спільної з іншими діяльності. Роль співвідповідача вимагає від особистості не тільки виконання своїх обов'язків, а й творчого підходу до справи, до перетворення себе, до власного внутрішнього росту та якісного поліпшення свого оточення, процесу і результату спільного заходу. А це можливо в рамках діяльності, яка налаштовує підлітка до такої участі і самовираження, якою є спільний вчинок учня зі значимими іншими – учителем та однокласниками (В. О. Татенко), їхня морально-творча спільна активність (В. А. Роменець).

У сучасних соціокультурних умовах реалізувати почуття особистої відповідальності певною мірою надає змогу волонтерство [42; 93; 185], яке є вагомим ресурсом соціальної роботи, способом особистісної самореалізації, можливістю принести користь суспільству. А піклування про людей, надання їм необхідної допомоги є умовою запобігання девіантній поведінці [100].

Залучення підлітка до спільного вчинку можливе за умови обґрунтування вчителем необхідності такої діяльності, визначення ролі в ній кожного учасника, внутрішнього прийняття ними правил і приписів, що досягається за допомогою методу педагогічної вимоги. Від особливостей пред'явлення вимог залежить ефективність включеності учня у спільну справу, у вчинок, що забезпечує розвиток здатності особистості до соціально і психологічно відповідального, творчого творення свого оточення і себе в ньому, пише В. О. Татенко [214]. Однак постійне втручання у світ учня за допомогою прямого пред'явлення вимог може створювати конфліктні ситуації, ускладнюючи взаємини педагога і учнів. Тому в деяких випадках більш ефективним є непрямий вплив, суть якого полягає в тому, що педагог спрямовує свої зусилля не на учня, а на його оточення (однокласників і друзів). Змінюючи обставини життя учня, вчитель змінює в потрібному напрямку і його самого [166]. А напруга підлітка внаслідок постійних вимог значно зменшується, коли зовнішні вимоги перетворюються на самовимоги, а

орієнтація на очікування відповідальності ззовні переходить у самовідповідальність.

Проблема вимоги у вихованні загалом та у формуванні якості відповідальності зокрема розглядалася в роботах В. П. Левковича, Т. Д. Лейченкова, Г. О. Люблінської, Н. П. Волкової, В. М. Піскуна, І. О. Синиці, В. О. Татенка та ін. Цей метод має місце в сучасній школі, але розуміється неоднозначно щодо його застосування як до звичайних, так і до «важких» учнів, немає єдиного уявлення про суть, структуру методу, той виховний ефект, який слід очікувати в результаті його застосування.

Наукові визначення поняття вимоги відзначають здебільшого кінцевий результат її використання, не розкривають психолого-педагогічний механізм, а скоріше вказують на деякі умови, що забезпечують результативність цього методу [113]. Зазначається, що «метод педагогічної вимоги», «метод єдиних вимог» [103], «метод вимоги» [223], «метод примусу» містить у своїй основі психолого-педагогічний механізм зобов'язування, що означає добитися визнання учнем необхідності підкорення нормі, правилам, законам [222, с. 72]. Проте відомо, що процес засвоєння і прийняття вимог виступає передусім як процес становлення переконань, що виключається лише зобов'язуючим впливом. Навіть в суворих умовах колонії А. С. Макаренка разом з вимогою використовував «залучення» і «спонуку», що представляють собою «немовби в слабкій формі вимогу» [120], і по суті спираються на елементи переконливого впливу. Тому в структурі методу вимоги розглядається пара механізмів – переконання і зобов'язування, оскільки виховний процес повинен відповідати двом критеріям: критерію бажаності позитивних результатів і критерію обов'язковості їх досягнення [214].

Використання методу вимоги, вважає В. О. Татенко, дозволяє досягти суворого підкорення засобів моральної діяльності, якими володіє підліток, соціально значущим цілям [222, с. 8]. Особливо це важливо в роботі з важкими підлітками, правопорушниками, злочинцями, коли застосування одного лише переконування буде недостатнім, а лише одне примушування призводить до неприйняття і відмови учня виконувати вимоги педагога. Порушення балансу між

жорстким ставленням і закликом до певної дії викликає прями чи приховані проблеми у спілкуванні між учителем і учнем [126 та ін.]. А високі наміри і почуття, до яких належить і відповідальність, взагалі не можна викликати шляхом примусу. Тому, певно, має йтися про спонукання як ту силу, яка підштовхує людину щось робити і залишає можливість вибору, на відміну від різних варіантів негативної мотивації, коли бажання що-небудь зробити викликається болем або страхом [157].

У зв'язку з проблемою формування суспільної поведінки принагідним є визначення педагогічної вимоги М. М. Фіцули, який вважає, що цей метод впливає на свідомість вихованця, активізує його волюві якості, перебудовує мотиваційну й почуттєву сфери з метою спонукання його до позитивної діяльності або гальмування його негативних дій і вчинків [235]. Тобто педагогічна вимога розглядається як процес, який має певну логіку, а значить, можна говорити про психолого-педагогічний механізм педагогічної вимоги з метою досягнення відповідного психологічного ефекту. У цьому контексті доречно згадати і теорію О. О. Ухтомського про домінанту на самовдосконалення [226], згідно з якою створення домінанти на пошук ідеалів істини, добра, краси, любові, честі і гідності, гуманних стосунків між людьми проблематизує настановлення-мотивацію на порушення загальноприйнятних норм і правил, асоціальну поведінку. Отже, сама по собі спонука до позитивної дії вже може виступати гальмом негативної.

У практиці виховання і перевиховання педагоги нерідко стикаються з ситуаціями, коли учень не бачить для себе необхідності приймати вимоги вчителя або систему педагогічних вимог в цілому. Такий прояв конфліктної ситуації називається «смісловим бар'єром». Це явище являє собою глибокий конфлікт підлітка з навколишнім середовищем, може бути наслідком порушення педагогічного такту, помилок у вихованні і причиною деструктивних взаємин між учителем і учнем. Під час своїх спостережень на уроках психологам рідко вдавалося зафіксувати вимоги, які йдуть не від учителя, а від самих учнів та звернені або до педагога, або один до одного, до класу. Тим часом, «право учнів



звертатися до вчителя з проханням повторити запитання, ще раз пояснити якесь складне правило повинно бути завжди таким же природним, як і їхній обов'язок виконувати вимоги педагога» [168, с. 243]. Таким же правом учня має бути вимога від педагога виконання своїх обов'язків. Тільки в атмосфері взаємовимогливості і взаємовідповідальності всіх учасників можливий високий рівень прийняття кожним ролі співвідповідача за підсумок спільної діяльності.

Важливою умовою становлення відповідальності є сприятлива психологічна атмосфера в школі, характер взаємин підлітків і вчителів. Дитина має відчувати, що дорослий приймає її як особистість, поважає її бажання, почуття свободи і самостійності, чесний в оцінках своїх почуттів до неї, коли між дорослими і дітьми виникає співпраця, – тоді, за Ю. Б. Гіппенрейтер, дитина прислухається до прохань і вимог вихователів і батьків, між ними не виникають конфлікти [51]. На думку гуманіста К. Роджерса, розвитку й саморозвитку дитини сприяють «допомагальні стосунки», у яких вчитель приймає роль «фасилітатора», тобто не формує і не переробляє вихованця під певний зразок, а допомагає йому віднайти можливості стати самим собою [274]. У ситуації внутрішнього конфлікту, він закликає до «недирективного спілкування» з підлітком [172].

У контексті актуальності творчої співдії вчителя й учня, їхньої спільної морально-творчої активності особлива увага приділяється грі, де діти ставлять перед собою мету, організують середовище для вирішення своїх завдань, переживають різні стани. У грі учням надається право вільного вибору, вони приймають на себе певні зобов'язання, і не просто засвоюють знання, а й вчаться співпрацювати з учителем і один з одним [3; 91; 155; 241 та ін.]. Саме ігрова діяльність передбачає новаторство, створює умови вільної творчої праці. У такій діяльності дитина проявляє свою індивідуальність, може самоствердитися, реалізувати свої творчі потенції і що особливо важливо – «радіти життю», – це відповідає головному принципу гуманізації освіти: принципу природовідповідності [91]. У грі, зауважує В. О. Татенко, реалізуються, принаймні дві важливі умови – це «обговорення-промовляння» «проекту самовизначення» і тренування, «проба» своїх сил, спроба пережити

відповідальність в ігровій ситуації. Важливе значення має рефлексія, самозбагнення, пошук у собі того, хто творить життя, відкриття в самому собі «царя», «батька», «наставника» (за висловом Г. С. Сковороди) [213]. Педагог А. С. Макаренко вважав гру необхідним способом формування і згуртування дитячого колективу, розвитку уяви і фантазії, сміливості й рухливості. Він сам грав по-справжньому, пристрасно і захоплено, бо грати в колективі – «це означає постійно бути в дії, напрузі, відчувати незвичайне, нове, смак до життя, його творчий оновлюючий характер». Це – «рух вперед, творчість, творення все більш досконалого» [168, с. 139–140], чого в підлітковому віці ніяким нудним моралізаторством і зовнішніми вимогами досягти неможливо. Використання вчителем ігрових форм бажано для адаптації важковиховуваних учнів до школи і класу, для їх подальшої активної участі в навчально-виховному процесі [89; 204; 241]. Однак, незважаючи на важливість використання гри з метою виховання і перевиховання, сама теорія гри розроблена досить добре переважно в галузі дошкільного виховання (творча, сюжетно-рольова гра) [155; 258], що говорить про особливу актуальність спеціальних досліджень і рекомендацій щодо застосування ігрових методів у шкільному, зокрема, підлітковому віці.

### **Висновки до першого розділу**

У розділі дано аналіз психолого-педагогічної літератури щодо відповідальності, особливостей її розвитку та формування в підлітковому віці. Відповідальність розглядається як якість особистості, що відображає морально-психологічну спрямованість людини, її активне і творче ставлення до життя, здатність до вчинку і готовність відповідати за наслідки своїх дій.

Відповідальність інтегрує такі складові, як знання норм, правил, обов'язків; розуміння і прийняття їхньої особистісної та суспільної значимості і необхідності, усвідомлення своїх можливостей для виконання належного; здатність передбачати результати своїх дій і співвідносити засоби з поставленою метою; бути готовим до дії і відповідати за її наслідки перед собою, власною совістю, іншими людьми, орієнтованими на вищі цінності та ідеали.

У роботі показано роль якості відповідальності у розвитку психологічних новоутворень і провідних мотивів підліткового віку – почуття дорослості, потреби у визнанні, спілкуванні з ровесниками і довірі до дорослих, самопізнанні, самозміні, експериментуванні, самоствердженні, у пошуку смислу особистого життя, орієнтації на власну совість, своє майбутнє та ідеал (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, В. О. Татенко, Д. І. Фельдштейн, Ю. М. Швалб та ін.).

Розглянуто психологічні особливості розвитку відповідальності в підлітковому віці. У цей віковий період учень тільки вчиться покладати на себе відповідальність, яка характеризується нестійкістю і чергується з проявами безвідповідальності. Це можна пояснити тим, що більшість підлітків не можуть «чинити по совісті», в основному залежать від групи, зовнішнього авторитету, егоїстичних мотивів. Інстанція відповідальності визначила необхідність виділення рівнів розвитку цієї якості, вищий з яких забезпечує здатність підлітка до здійснення морального вчинку.

Представлена типологія відповідальності: інтегрована (високий рівень), вузькогрупова і вузькоособиста (середній рівень), дифузна – (низький рівень). В основі інтегрованої відповідальності лежить власна совість як вища інстанція підзвітності, внутрішній регулятор поведінки, орієнтація на вищі моральні цінності. Така типологія враховує насущні потреби підлітків знайти своє місце в групі і в більш широкому соціумі й водночас пошуку власної самобутності, індивідуальності, особистої автономності.

Вивчення відповідальності як особистісної якості у важковиховуваних підлітків, частина з яких схильна до асоціальної, девіантної поведінки, типологія відповідальності передбачає не лише інстанцію підзвітності, а й соціальну і асоціальну спрямованість, позитивну і негативну мотивацію поведінки.

Аналіз літератури показав різноманітність підходів до ефективного формування відповідальності у дітей підліткового віку, за якими простежується певна логіка: відповідальність особистості формується за допомогою внутрішніх і зовнішніх умов. До внутрішніх умов належать знання учнями суспільних норм і своїх можливостей, впевненість у правильності здійснюваних дій, здатність

підпорядковувати обрані засоби моральній меті, прогнозувати наслідки своєї поведінки, прагнення стати автором власного життя тепер і в майбутньому. До зовнішніх факторів належать пред'явлення вчителем педагогічних вимог, різні форми залучення учнів до спільної з учителем і однокласниками діяльності, морально-творчої активності, створення умов для самовиховання. Втім, констатується, що проаналізовані психолого-педагогічні умови формування відповідальності пропонуються розрізнено, безсистемно і стосуються здебільшого школярів, які не потребують підвищеної уваги та особливого педагогічного підходу.

Зазначається, що у виховній роботі слід спиратися на існуючі особливості відповідальності (а також загальні закономірності розвитку цієї якості, провідних вікових новоутворень) конкретного підлітка і забезпечити учневі повноцінне «дорослішання» відповідальності, переходу її розвитку з зовнішнього у внутрішній план, від бажання бути відповідальним до реальної можливості ставати таким. Від зовнішніх, зокрема, психолого-педагогічних умов багато в чому залежить успішність процесу становлення відповідальності як цілісної особистісної якості, запобігання її дисгармоніям.

Представляється необхідним дослідити та описати особливості якості відповідальності у важковиховуваних підлітків, ті її специфічні характеристики, які детермінують важковиховуваність і мають враховуватися у виховній та корекційній роботі з учнями. Дослідження та аналіз психологічних особливостей відповідальності у важковиховуваних підлітків покладено в основу експерименту з метою формування просоціальної відповідальності у цієї категорії учнів у сучасній школі.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРИЧИНИ ДИСГАРМОНІЙ У РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ

#### 2.1 Програма дослідження відповідальності у важковиховуваних підлітків

У цьому підрозділі представлено програму емпіричного дослідження відповідальності та психолого-педагогічних причин її дисгармонійного становлення у підлітків, наведено результати констатувального експерименту. У дослідженні (на всіх його етапах: підготовчому, основному, заключному) брали участь 596 підлітків (важковиховуваних і благополучних) і 107 педагогів.

Коли говорять про категорії підлітків, що характеризуються відповідальністю і безвідповідальністю, то часто-густо мають на увазі благополучних і важковиховуваних учнів [35; 65; 72; 108; 168; 222]. У науковій літературі під важковиховуваними підлітками розуміється група неблагополучних дітей від 10–11 до 14-15 років, які не мають розладів нервової системи, психіки і не потребують спеціального режиму та особливих умов виховання. За визначенням Л. С. Виготського, це – «важкі діти в масовій школі», яких, за даними В. М. Оржеховської, налічується близько 50% від усієї кількості школярів [144]. Такі учні, переживаючи критичні періоди розвитку, «немовби випадають з тієї системи педагогічного впливу, яка ще зовсім недавно забезпечувала нормальний хід їхнього виховання і навчання» [45, с. 118]. Стосовно до них загальноприйняті форми й методи педагогічного впливу малоефективні або зовсім безрезультатні [87]. Труднощі виховання таких підлітків породжуються педагогічною занедбаністю, поганою сприйнятливістю до соціального досвіду [9; 78; 144; 188; 232]. Термін «важковиховуваність», що означає несприйнятливість і опірність вихованця педагогічному впливу [43], за своєю суттю є поняттям,

вважає А. Й. Капська, протилежним вихованості, і полягає в нездатності особистості правильно сприймати і засвоювати основні соціальні норми та вимоги, піддаватися виховним впливам [93, с. 8]. Важковиховуваність, пише В. О. Татенко, можна розуміти як поняття, що фіксує в собі «максимально наближений до норми рівень відхилень у поведінці (на відміну від правопорушення та патології діяльності), який потребує спеціальної уваги, додаткових зусиль і засобів з боку педагога для їхнього перевиховання в умовах школи, класного колективу, сім'ї» [222, с. 6–7].

На думку вчителів загальноосвітніх шкіл, за нашими даними, важковиховуваних підлітків налічується близько 25% від загальної кількості учнів. У дисертаційній роботі під важковиховуваністю розуміється несприйнятливості підлітком педагогічного впливу і протидія йому, явні або ситуативні відхилення у його поведінці, що є здебільшого наслідком негативного психолого-педагогічного впливу на вихованця (Л. С. Виготський, О. В. Змановська, Н. Ю. Максимова, І. О. Невський, В. Г. Степанов, В. О. Татенко, С. І. Яковенко та ін.). Таке розуміння важковиховуваності виступає орієнтиром у психолого-педагогічній профілактиці безвідповідальності учнів, у виборі підходів до вивчення та формування гармонійної просоціальної відповідальності у «важких» підлітків. Водночас несприйнятливості педагогічного впливу також має свої внутрішні та зовнішні причини. Так, не можна не погодитися з думкою Н. М. Верцінської про те, що важковиховуваність – «це складне, комплексне негативне утворення в духовному світі зростаючої людини, що має глибоке коріння у сфері стосунків з людьми і тенденцію до обтяження за стійких несприятливих умовах життя дитини, що міняє свої ознаки залежно від цього і породжує тривалі негативні психічні стани у маленької людини» [34, с. 8]. Тому важливо розглядати важковиховуваність дитини не лише з погляду утрудненого виховного впливу на неї. Важким підліток може бути, насамперед, для самого себе, складними можуть сприйматися ним форми взаємодії з вчителями та однолітками, імовірні нерозуміння себе, втрата або відсутність смислу життя [58; 86; 250 та ін.]. А. С. Макаренко взагалі вважав, що ніяких особливих

«правопорушників» не існує – є діти, які потрапили в скрутне становище, і в роботі з важкими дітьми головною є проблема стосунків дитини з дорослими людьми, які її оточують [77]. Саме оточуючими людьми важковиховуваність визначається найчастіше як безвідповідальність, зневажливе ставлення підлітка до вимог учителів, класу, школи, батьків. Іноді незвична, нестандартна поведінка підлітка оцінюється як негативна, асоціальна, але при цьому не беруться до уваги особливості культури, виховання, культурних традицій, у яких зростає дитина. Тому перед нами стояло завдання пошуку того, що є спільним, а що різнить відповідальність і безвідповідальність.

Складання програми психологічного дослідження особливостей відповідальності та причин дисгармоній в її розвитку у важковиховуваних підлітків спиралося на основні принципи побудови досліджень у гуманітарних науках (О. О. Бодальов, Р. С. Немов, В. В. Столін та ін.). Програма складалася з таких етапів: 1) підготовчий або початковий; 2) основний або експериментальний; 3) підсумковий або узагальнювальний, із застосуванням математичної статистики.

*Підготовчий етап* передбачав опрацювання літературних джерел з питань проявів і причин безвідповідальності у важковиховуваних підлітків з метою визначення ключових параметрів цієї якості й підбору методів і прийомів їх вивчення. На цьому етапі проводилися емпіричні (розвідувальні або пошукові) дослідження як особливостей відповідальності підлітків, так і причин дисгармоній у її розвитку.

У науковій літературі описано характеристики важковиховуваних підлітків, які допомагають у розкритті якості відповідальності у підлітковому віці та причин її порушень. Так, за даними досліджень М. О. Алемаскіна, 92,2% важких підлітків ізольовані в колективі класу і школи [2]. Г. І. Кузнецова і В. Д. Харченко встановили, що 50% недисциплінованих учнів не виявляють прагнення погоджувати особисті інтереси з інтересами класу, 27% відрізняються антисуспільною спрямованістю (здійснюють дії на шкоду колективу), і лише 23% готові узгоджувати свої індивідуальні потреби з колективними [108]. Значній групі підлітків властива інфантильність як нерозуміння ними доцільності чи

недоцільності своїх дій, відсутність почуття відповідальності. Подібні результати вказують на особливість спрямованості підлітків у керуванні своєю поведінкою (на себе або групу), а також нерозвиненість або відсутність відповідальності.

За нашими даними, під безвідповідальністю нерідко розуміється несумлінне виконання або невиконання учнями нормативних вимог, суспільних обов'язків, правил поведінки, норм моралі. Так, опитування вчителів (32 педагоги) показало, що переважній більшості (82%) важковиховуваних підлітків характерна безвідповідальність (меншою мірою: нестаранність, брехливість, пасивність, упертість і безвольність). Однак ті ж учителі відзначають, що важкі учні проявляють відповідальність у значущому для них середовищі і що серед них трапляються такі, які могли б стати добрими організаторами, «повести за собою» клас, очолити гурток тощо – якби не грубість, брехливість та інші негативні якості. І, навпаки, зовні благополучні підлітки можуть відмовити в допомозі однокласнику, ухилитися від доручень, перекладати провину на іншого, слідувати правилам і «неписаним» законам референтної групи або вимогам авторитетної особи. Таке оцінювання благополучності-неблагополучності, відповідальності-безвідповідальності може свідчити про «порочність» критерію, за яким оцінюють вихованість учня, а саме: він «повинен бути слухняним, старанно вчитися, беззаперечно виконувати всі вимоги» тощо. Із часів авторитарної школи, коли був визначений «зразковий», «благополучний», «непроблемний», «зручний» учень, з якого можна було «ліпити потрібного громадянина», орієнтація в школі на зовні прийнятну поведінку й нині «закриває очі» на варіанти індивідуального прояву моральних якостей, серед яких однією з важливих є якість відповідальності.

Заслуговує на особливу увагу й та обставина, що багато так званих проступків підлітків можуть бути спрямовані проти рутини, несправедливих вимог у школі, непрофесійності деяких учителів. Так, блиц-опитування важких підлітків однієї київської школи у 1999 р. показав, що майже половина з них (9 з 20-ти учнів) не відчували докорів сумління, своєї провини за зовні засуджувану з боку вчителів поведінку, оскільки ставилися до неї як до «бажання довести, що вони (тобто конкретні вчителі) неправі, що так уже не можна ставитися до



сучасної молоді», оцінювали свою непокору як «прорив», прагнення самоствердитися тоді, коли «ніхто не помічає у тебе нічого хорошого», як «боротьбу за своє право самовираження», «щоб не хтось розпоряджався твоїм життям, а ти сам був собі господарем». Підлітки, опитані в 2007 р. (17 осіб), не апелювали у своїх поясненнях до неадекватності «старих методів у нових умовах», а відзначали неповагу педагога до прав учнів, їхньої самостійності й активності, а у 2014 р. (25 осіб) підкресливали в більшості випадків педагогічну некомпетентність вчителя, якого важко поважати, бо він «не розуміє учня і не рахується з його інтересами».

Об'єднавши ці дані, можна говорити про те, що вчителі нині, як і колись, більше орієнтовані на прояви зовнішньої, соціальної відповідальності, ніж внутрішньої, що виражає автономність особистості учня, її суб'єктність. Це узгоджується з даними дослідження О. Г. Шмельова про те, що найбільш тісно пов'язаною із соціальною відповідальністю є сумлінність, яка, на думку педагогів, несумісна з активністю та ініціативністю [253, с. 254–256]. Тобто відповідальні учні, на думку вчителів, – покірні, пасивні, а безвідповідальні, навпаки, – непокірні, активні, незалежні. Утім, учитель має розпізнавати особистісні якості учня, відрізнити його внутрішні мотиви поведінки від зовнішніх проявів. Адже, наприклад, несміливість, безініціативність можуть стати причиною відчуження підлітка з боку інших учнів, особливо, якщо він відстає у навчанні. Так, американський кримінолог Е. Шур зазначає, що невстигаючих учнів відтіняють та ізолюють успішні ровесники, окремі вчителі й сама система в цілому. Такі діти поступово починають дивитися на себе і на своє майбутнє як на щось безрадісне й безнадійне, і, врешті-решт, перебування у школі стає для них все більш незадовільним, що сприяє адаптації до злочинності. Особи, які в дитячому та підлітковому віці пережили емоційну депривацію, часто поповнюють ряди делінквентів, зазначає вчений. Делінквентна поведінка пов'язується з екстернальністю як захисною реакцією на неприйняття і відчуження з боку соціального оточення. Так, А. О. Реан встановив, що серед молодих делінквентів частина екстерналів становить 84%, у той час як до інтерналів належить лише

16%. У групі молодих людей із просоціальною орієнтацією, які проявляють у поведінці високий рівень соціальної зрілості, інтерналів є 72%, а екстерналів лише 4% [169]. Рівень суб'єктивного контролю асоціальних і просоціальних підлітків вивчали С. В. Биков і С. Ю. Алашеев [30], результати дослідження яких загалом підтверджують дані А. О. Реана. Вітчизняний дослідник Д. В. Скрипник також довів, що у соціально дезадаптованих підлітків переважає екстернальний локус контролю (порівняно з адаптованими підлітками), що проявляється в наявності таких ознак, як зняття з себе відповідальності, відчуття нездатності втрутитися в хід подій; низький рівень переживання свого «Я»; відсутність (неусвідомлення) сенсу життя; нездатність протистояти зовнішньому впливу, самостійно вирішувати проблеми; залежність від думки інших; незадоволеність собою; схильність до ризику, пошук гострих відчуттів та ін. [191, с. 156]. Причому, за дослідженнями К. Муздибаєва, екстернальність як характеристика безвідповідальності може стати захисною реакцією людини, яка раніше вважалася інтерналом, на стійкі життєві неуспіхи, матеріальне неблагополуччя, бідність. І, навпаки, інтернальність спостерігається у людей, впевнених у собі і в завтрашньому дні, які перебувають на більш високому рівні матеріального благополуччя, мають більш високий соціальний статус [137].

Очевидно, така інтернальність не є показником справжньої або «гуманістичної» (за Е. Фроммом) відповідальності, в основі якої лежить «чиста совість». Також можна припустити, що в нинішніх соціально-економічних умовах за недосконалої вітчизняної системи виховання у школах може утворитися цілий пласт учнів з несправжньою інтернальністю, а «псевдоекстернали» (по суті, благополучні й відповідальні підлітки) будуть зараховуватися до категорії важковиховуваних тільки тому, що мають меншу соціальну захищеність, ніж їхні матеріально забезпечені однолітки – «лжеінтернали». Тому, думається, показники інтернальності-екстернальності не можуть достовірно свідчити про справжню важковиховуваність, а також безвідповідальність підлітка, для підтвердження чого потрібні інші характеристики особистості та поведінки учня.

Погляд на важковихованого підлітка як на особистість, яка прагне і по своєму намагається бути «господарем самому собі», і на благополучного, який, скажімо, користується вигідною для себе ситуацією, змушує розрізняти зовнішню і внутрішню відповідальність у визначенні критеріїв важковихованості. Слід враховувати можливість появи в шкільному середовищі у цілому зовні адаптованих підлітків, які не схильні прислухатися до голосу власної совісті, шукати сутнісний, буттєвий смисл свого життя і брати відповідальність за його реалізацію, проявляючи тим самим справжню безвідповідальність. Не випадково, розмірковуючи про різні соціальні патології, Д. О. Леонтьєв слушно зауважив: «Скількох трагедій могло б не бути, якби люди не були такі обмежені у своїх можливостях – і зовнішніх, об'єктивних, і внутрішніх, особистісних, – побудувати своє життя розумно й осмислено, взяти на себе відповідальність за реалізацію смислу свого життя і втілити цей смисл у життя. <...> Моральна криза – криза смислу, криза відповідальності – це розплата за теорію і практику виховання людей-«гвинтиків»» [236, с. 3].

Учений О. О. Ухтомський взагалі вважав, що справжні причини недоліків людини та її невдач містяться не в тих обставинах, які її оточують, а в ній самій, у її внутрішньому духовному змісті [226]. Тому постає необхідність у виявленні ставлення підлітків до відповідальності, її переживання. У зв'язку з тим, що більшості важковиховуваних підлітків властиві захисні механізми, для вивчення їхнього розуміння і переживання відповідальності доречно скористатися проєктивними методиками, наприклад, методом семантичного диференціалу, аби спробувати побачити світ «очима досліджуваного», відчутти його способи осмислення світу і самого себе [104; 151].

З метою виявлення особливостей відповідальності у важковиховуваних підлітків, класним керівникам загальноосвітніх київських шкіл було запропоновано охарактеризувати відповідальних і безвідповідальних учнів чотирьох середніх класів. Серед учнів (усього 130 чол.) 72% були визначені як відповідальні (а, отже, на думку вчителів, благополучні) і 8% – як безвідповідальні (відповідно – важковиховувані). За оцінками вчителів, підлітки,

охарактеризовані ними як відповідальні, знають правила поведінки, добре усвідомлюють їхнє значення та необхідність і прагнуть їх виконувати, бо це відповідає уявленням про належне й особистим переконанням учнів, має велике значення для встановлення і підтримки власного авторитету в колективі однолітків. Відповідальні підлітки намагаються вибрати найбільш правильний варіант поведінки і вчинити згідно із совістю (20%). Частина відповідальних учнів прагне дослухатись до думки однокласників, їм небайдуже, яке рішення в тій чи іншій ситуації приймуть однолітки (28%). Чималий відсоток склали відповідальні підлітки, які завжди виконують завдання і доручення, вчасно приходять до школи, однак байдужі до негативних вчинків інших учнів, виявляють бажання брати участь лише в цікавих для них самих спільних заходах, справляють враження таких, які наче «самі собі на умі» (20%). До цієї групи вчителі відносять і тих підлітків, які проявляють егоїзм, прагнуть забезпечити для себе «зручний» статус серед однокласників, відкрито ігнорують групові, колективні, суспільні цілі (2%). Інших підлітків характеризує дисциплінованість, але вони, кажуть учителі, «слухняні, якісь без переконань, без внутрішнього стрижня» (30%).

Отже, опитані вчителі відзначають різні прояви якості відповідальності у підлітків. Стосовно «безвідповідальних» учнів також відзначалась конкретна інстанція, перед якою підлітки готові нести відповідальність за свою поведінку («егоїстичні» – 29%, «легко піддаються впливу таких же друзків – порушників дисципліни» – 18%, «погано поводяться взагалі, був би тільки почин» – 51%, «затяті порушники, злісні прогульники, підбурювачі» – 2%). «Відповідальні» підлітки, на думку вчителів, здебільшого поводять себе в межах норми, загальних правил і вимог, а «безвідповідальні» – часто на грані або наперекір останнім. Крім того, деякі з числа і тих, і інших подеколи виходять за рамки характерної для них поведінки, що викликає чимале здивування з боку вчителів: важкий учень несподівано блискуче і вчасно виконує доручення, а благополучний – ухиляється від виконання вимог (таких «сумнівних» виявилось 1% серед благополучних і 5% серед важковиховуваних учнів). Ці дані підтверджують доцільність

запропонованої нами типології відповідальності (див. 1.2) і вдосконалення діагностики цієї якості, її типів у важковиховуваних підлітків.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури (Розділ 1) та власних результатів пошукових розвідок і визначення відповідальності як інтегративної якості, на *основному етапі* дисертаційного дослідження було розроблено комплекс методів і прийомів для вивчення відповідальності важковиховуваних підлітків, а саме таких її показників, як:

- розуміння важкими підлітками відповідальності, особливості її переживання (почуття відповідальності), локус суб'єктивного контролю, здатність вибрати засоби досягнення поставленої мети і передбачати наслідки своїх дій;

- уміння вступати у продуктивну взаємодію з однокласниками; здатність надавати допомогу та спрямованість на досягнення соціального значущого продукту (спільної мети);

- ставлення важкого підлітка до педагогічних вимог, її необхідності й доцільності, а також здатність до спільної діяльності з учителем та однокласниками;

- орієнтованість на вищі цінності, моральний ідеал, на однолітків і дорослих, прогнозування свого майбутнього, прийняття свого «Я»; вид і тип відповідальності;

- схильність важковиховуваного підлітка до просоціальної та асоціальної поведінки.

*Кінцевий етап* дослідження – етап узагальнення та порівняння отриманих даних, із залученням їхнього якісного та кількісного аналізу (2.2).

Результати констатувального дослідження враховувалися під час побудови експерименту з пошуку умов формування у важковиховуваних підлітків відповідальності як особистісної якості та у процесі розроблення психолого-педагогічних рекомендацій з профілактики та подолання дисгармоній у розвитку відповідальності у важковиховуваних учнів-підлітків (Розділ 3).

## 2.2 Психологічні особливості відповідальності у важковиховуваних підлітків

Вивчення особливостей відповідальності ґрунтувалося на розумінні її структури як цілісності, а також взаємообумовленості когнітивного, емоційного (ціннісно-сислового, мотиваційного) і поведінкового компонентів (М. В. Савчин та ін.). Припускалося, що будь-які дисгармонії розвитку відповідальності зумовлюються такими причинами: нерозуміння учнем значущості й обов'язковості педагогічних вимог; невміння підбирати засоби діяльності для їх виконання; нездатність прогнозувати процес і результат своїх дій, невміння звітувати за свою поведінку перед власної совістю та іншими людьми; відсутність потреби в просоціальній поведінці.

У дисертаційному дослідженні зроблено спроби вивчення зовнішньої і внутрішньої, соціальної і асоціальної відповідальності у благополучних і важковиховуваних підлітків. Для цього було використано метод спостереження, метод аналізу шкільної документації і творів учнів, анкетування, лабораторний експеримент, відомі й авторські опитувальники, спеціально створені проєктивні методики.

За допомогою *спостереження* за підлітками під час уроків у двох восьмих класах (52 учні, з них 7 важковиховуваних) складалася картина відповідальності за такими *зовнішніми показниками*: підліток виконує вимогу якісно і вчасно; звітує за свої дії, не перекладаючи провину на інших; у ситуації успіху радий за себе та інших, а в разі неуспіху – об'єктивно оцінює те, що сталося, частіше звинувачує себе; доводить розпочату справу до кінця; тримає дане слово; у ситуації непевності в собі, своїх силах звертається за допомогою, порадою, щоб виконати завдання; сам надає підтримку; допомагає іншим зрозуміти доцільність вимоги і знайти можливість її виконати. Протилежні значення свідчили про ймовірні зовнішні, спостережувані прояви дисгармонійної відповідальності (див. Додаток А). Отримані результати загалом підтверджують встановлені психологічною наукою і педагогічною практикою видимі прояви

безвідповідальності, що дає змогу говорити про те, що зовнішня, поведінкова, соціальна відповідальність більш вивчена, ніж внутрішня.

Шляхом аналізу шкільної документації (характеристик учнів) виявлено, що для всіх важковиховуваних учнів (86 осіб) характерне порушення даних ними обіцянок виконувати вимоги, підтягнутися в навчанні, не грубити, не пропускати уроків та інше, що свідчить про їх безвідповідальність (цей факт також описаний в літературних джерелах). Однак у характеристиці учня, його навчальної успішності педагогами часто не враховується, наприклад, відсутність у підлітка вдома належних побутових і психологічних умов (пияцтво або відсутність одного з батьків, переживання неприйняття близькими, відсутність робочого столу та ін.). Тож учителі часто не роблять припущень щодо причини, а також спроб підібрати виховний прийом з усунення і профілактики безвідповідальності конкретного учня. Виявлено також, що по відношенню до благополучних учнів деякі вчителі проявляють значно більшу терпимість і прихильність. В усній бесіді вони, немовби поступаючись психологу («привідкриваючи якусь таємницю»), відзначали, що й відповідальні (на їхню думку, благополучні) учні іноді порушують дане слово й обіцянку, але це їм прощається у зв'язку з видимою дисциплінованою поведінкою, хорошою навчальною успішністю, якісним виконанням даних їм громадських доручень.

Отже, за допомогою спостереження, а також шкільної документації можна фіксувати деякі прояви відповідальності та ситуації її вираження у підлітків, зокрема, безвідповідальність часто проявляється в недотриманні обіцянок, а також у порушеннях дисципліни на уроках нешанованих учителів. Однак дані спостереження не дають змоги сказати щось певне щодо уявлення підлітка про відповідальність, особливості її переживання, почуття відповідальності, визначити її тип. У той же час індивідуальні бесіди з педагогами дають підстави говорити про відсутність у них схеми або карти вивчення важковиховуваного підлітка, його внутрішніх мотивів, що впливають на поведінку. Крім того, вчителі не виділяють і не помічають недоліків у навчанні та поведінці благополучних учнів, стан розвитку відповідальності яких залишається поза увагою педагога.

Таким чином, оцінка негативної, зовні регламентованої поведінки переважає над вивченням її внутрішніх причин, що визначило логіку наукового пошуку. Згідно з прийнятою нами загальною моделлю відповідальності – когнітивний, емоційний (ще: ціннісно-смісловий, мотиваційний) і поведінковий (або дієвий) аспекти, а також схильність чи несхильність до асоціальної поведінки – експериментальному вивченню підлягало уявлення учнів про відповідальність, її розуміння, особливості переживання (почуття відповідальності), здатність до спільної з іншими діяльності, орієнтованість на певні цінності і смисли, які знаходять свій вияв у поведінці.

*Уявлення підлітків про відповідальність, її розуміння вивчалось за допомогою анкети, що включала такі питання: «Як ти розумієш відповідальність, що означає бути відповідальною людиною? Для кого або заради чого необхідно бути відповідальним? Перед ким треба бути відповідальним?».* Для встановлення відмінностей у розумінні відповідальності нами були опитані як важковиховувані, так і благополучні підлітки загальноосвітніх шкіл. Так, результати анкетування показали, що більшість з опитаних 120-ти благополучних підлітків (61%) під відповідальністю розуміють беззаперечне виконання своїх обов'язків або просто необхідність за щось відповідати. 6% розуміють відповідальність як виконання чогось вигідного для себе та інших, 33% – як необхідність виконувати належне, відповідати за свої вчинки перед однокласниками, іншими людьми, власною совістю. Приклад відповіді на питання анкети благополучної учениці 8-го класу: «Бути відповідальним – це сумлінно виконувати будь-яку справу, чесно відповідати за свої вчинки. Відповідальна людина повинна мати чисту совість, бути відданою своїй справі. Відповідальним треба бути перед колективом, який, наприклад, доручив тобі якусь справу. Навіть якщо це доручення незначне, все одно його слід виконати. Але, перш за все, треба бути відповідальним перед самим собою. За всі свої невдачі звинувачую себе, адже те, що я роблю, залежить від мене. Думаю, що все хороше – теж завдяки собі, і тому, що навколо є хороші люди». Що стосується важковиховуваних підлітків (140 осіб), то їхні відповіді характеризуються непослідовністю, випадковим набором слів, а то й небажанням



відповідати, бравадою («Ай, не хочу відповідати!», «Відповідальність – це погано!», «От будеш себе добре поводити, і відповідати не треба буде ні за що», «Відповідальним потрібно бути перед учителем, який щось від тебе хоче і вимагає!»). Відповідальність в уявленні переважної більшості «важких» підлітків (92%) носить характер беззаперечного виконання обов'язків і доручень, за що потрібно обов'язково звітувати перед учителем. Частина учнів (8%) вказують на необхідність відповідати за свої вчинки, за дане слово, не висловлюючи свого ставлення до цієї необхідності чи до того, перед ким потрібно відповідати. Якісний аналіз відповідей показав, що відповідальність сприймається важкими підлітками переважно як обов'язок, а не внутрішнє прийняття вимог. Можна припустити, що фрагментарне, неповне уявлення про відповідальність відображає особливості педагогічного впливу на підлітка, який засвоює норми і вимоги так, як вони пред'являються з боку вчителя.

Інформація про *усвідомлення та особливості прояву* підлітком особистої відповідальності була отримана в результаті аналізу продуктів діяльності – твору на тему: «Мій відповідальний учинок». Про глибину усвідомлення особистої відповідальності мали свідчити не стільки констатація виконаного доручення, здійсненої дії, скільки пояснення учнем свого ставлення до того чи іншого вчинку, чому він вважає його відповідальним, а також логіка поведінки (план дій). Важливо було також виявити, які вимоги і доручення потрапляють у розряд тих, які, на думку підлітків, потрібно виконувати відповідально.

Кількісний і якісний аналіз творів важковиховуваних підлітків (33 особи), а також бесід з учнями з приводу їх оповідань дав змогу отримати цікаві результати. Показово, що третина опитаних підлітків зазначили, що їм взагалі ніколи не давали відповідальних доручень. Такі завдання, як, наприклад, піти в магазин, прибрати у кімнаті, вони розглядають як такі, що не потребують відповідального ставлення. Разом з тим у своїх творах опитані пишуть, що за невиконання такого роду доручень батьки їх «лають», «по-звірячому б'ють», «жорстоко карають» (тобто вимагають і очікують виконання). Ці дані можуть свідчити про те, що «звичайні» доручення недобросовісно виконуються

підлітками через нерозуміння їхньої доцільності, важливості й цінності для себе та інших людей. Такий висновок правильний тому, що друга третина підлітків – авторів творів вважає, що вимога, скажімо, піти в магазин, є досить відповідальним дорученням, від виконання якого залежить успіх іншої, більш важливої справи або заходу, тобто ці підлітки передбачають результат своєї поведінки: «Дуже важливо вчасно дістати томатний соус до м'яса, засмаженого мамою до свята». Однак для виконання підлітками вимоги можуть виникати певні перешкоди («не всі книжки підклеїв, бо клею не вистачило», «не купив картоплі до обіду, тому що ринок у цей день не працював, а в найближчий магазин не було сил іти»), які часто служать приводом для відмови від виконання вимоги, зручним приводом «піти», «сховатися» від відповідальності, переклавши всю провину на обставини, випадок, інших людей. Решта опитаних підлітків під відповідальним вчинком розуміють виконання «тут-і-тепер» будь-якої ініціативи, що йде від дорослого, і готові «абияк» її виконати, «аби відчепилися». Примітно, що описуючи відповідальний вчинок, важковиховувані підлітки не відзначали власних переживань, почуттів, не пов'язували конкретний випадок і свою відповідальність з власними цінностями і моральними орієнтирами – це може свідчити про психологічний захист від дорослого, небажання «пускати» його у свій внутрішній світ, а також про брак почуття власної відповідальності за скоєне. Звертає увагу також те, що опитані підлітки описували відповідальний вчинок, зазвичай здійснений ними поза школою. Можливо, вимоги у школі, з боку вчителів, сприймаються ними швидше як такі, невиконання котрих потягне за собою не аналіз, усвідомлення, отримання явних доказів небажаних наслідків, врешті-решт прощення, як, наприклад, удома, а розплату у вигляді покарань, більш жорстких вимог з боку вчителя. А останнє сприяє формуванню не внутрішньої відповідальності, а здебільшого боязкої старанності та сліпої підпорядкованості дорослому, залежності від зовнішнього авторитету.

Аналіз творів засвідчив, що в процесі виконання доручення важковиховувані підлітки потребують нагадування, «підхльостування» (а значить, мотивування) у виконанні того або іншого доручення: відсутність цього

призводить до того, що учень лише частково або взагалі не виконує завдання («не знайшов молоко на ринку і повернувся додому»). У деяких випадках може проявлятися лінь, некмітливість, розгубленість, погане самопочуття, у чому дорослі нерідко вбачають безвідповідальність, злісне невиконання вимог, а, отже, імовірно, застосовують до підлітків неадекватні методи впливу.

Якісний аналіз учнівських творів також показав, що для важковиховуваних підлітків відповідальний учинок не пов'язаний з відповідальним вибором засобів діяльності (хоча ці засоби начебто виправдовуються поставленою перед учнем метою, але не задовольняють моральні вимоги, підліток не спрямований на пошук такого вирішення завдання, яке б враховувало інтереси оточуючих, відповідало високим моральним нормам). Виявлено, що для того, аби виконати доручення відповідально і своєчасно, підлітки часто допускають деякі побічні порушення, на кшталт: «Обірвав змивач у туалеті, щоб зробити пристосування, потрібне в кімнаті», «Мокнув ганчірку в калюжу за вікном, оскільки в школі не було води: потрібно було прибирати клас. Трохи забризкав стіну, ну так за справу ж». Отже, важкі підлітки не замислюються над своїми проміжними діями (помилками), а будь-якими можливими способами досягають мети (тут доречно згадати відоме: «Мета виправдовує засоби»). Таку особливість важковиховуваних підлітків слід враховувати в шкільному та сімейному вихованні і допомагати їм будувати план дій, вибираючи доступні, але допустимі засоби реалізації прийнятної ними мети, прогнозувати побічний і кінцевий результат, аналізувати свої дії, вправлятися в правильній поведінці, у виконанні конкретних доручень.

Для вивчення *переживання важкими підлітками особистої відповідальності* використовувався авторський малюнковий проєктивний прийом «Відповідальність: як я її розумію» [53 с. 79-82; 163, с. 95–96], який апробований на учнях середніх шкіл (210 осіб) та на студентах першого курсу Національного педагогічного університету ім. Н. П. Драгоманова (32 особи, 1997 р.). Проєктивні малюнкові методики вже досить успішно зарекомендували себе як діагностичні та корекційні: вони допомагають під час встановлення контакту вчителя і психолога з учнем, у вивченні почуттів, стосунків, станів і причин, що дають змогу краще

зрозуміти зміст цих явищ [201; 216; 265 та ін.]. Метою тематичного малюнка було також отримати причини позитивного чи негативного ставлення підлітка до відповідальності, що підтверджувалося й уточнювалося у процесі короткого діалогу з учнем. Основними критеріями оцінювання малюнка відповідальності були форма, колір (або колірна гама), зміст. Зображення у вигляді сонця трактувалось як надія; лабіринту або вихору – нерозуміння; закритих дверей – безвихідь; темного коридору – трудність шляху; зростаючої квітки – зростання відповідальності, особистісний ріст; хмар і сонця – чергування позитивних і негативних почуттів; зброї та обладунків воїна – захист і агресія; спотворених, страшних облич або морд чудовиськ – як вкрай негативне ставлення до відповідальності. Переважання в малюнку червоного кольору оцінювалося як напруга, переповнення почуттів, урочистість; жовтого – як радість і надія; чорного, коричневого – як труднощі і тяжкість; поєднання різних кольорів – як неоднозначність і суперечливість.

*Інструкція.* Підліткам пропонувалося кольоровими олівцями або фломастерами намалювати ілюстрацію до теми: «Відповідальність, як я її розумію». Перед цим вони розмірковували, яким чином і в якому кольорі чи поєднанні кольорів можна зобразити, наприклад, радість, горе, любов. Подібне попереднє тренування допомагало опитуваним уявити і відтворити таке складне почуття, як відповідальність. Потім свій малюнок підлітки мали пояснити, відповідаючи на такі питання:

1. Чому ти зобразив (ла) відповідальність саме так, а не інакше, що це означає?
2. Що означає форма?
3. Які свої почуття, переживання ти висловив (ла), обарвивши малюнок у той чи інший колір (або гама кольорів)?
4. Як відповідальність переживається у цілому – як щось позитивне, негативне чи нейтральне? Поясни, чому? Із чим саме це пов'язано?

Малюнок вже сам по собі виступав у якості стимульного матеріалу. Вибір кольору (колірної гама) для зображення відповідальності використовувався з

метою більш глибокого аналізу учнем цього почуття, оскільки недостатньо отримати лише розкриття підлітком поняття, його сутності і значення. Описаний метод дає підлітку можливість проникнути у власний світ переживань, відчути, оцінити особисту відповідальність. Крім того, результати цього дослідження виявляють деякі причини опору учнів нормативним вимогам, негативного або байдужого ставлення до них. Дані якісного аналізу інтерпретації підлітками своїх малюнків за заданою вище схемою якісно доповнюють анкетні дані, описані раніше. Наприклад, учень вказує і на значення, і на переживання відповідальності (не тільки на те, що «відповідальність – це справа серйозна, коли відповідаєш за себе, за інших, за справу», а й на те, що «вона викликає радість, дисциплінує»). Так, важкий підліток зображує відповідальність у вигляді піраміди: верхній шар – червоний – означає те, що відповідальність «урочиста, важлива»; середній шар – жовтий, за словами підлітка, означає «надію і радість», проте нижні пласти – чорний і коричневий – оцінюються ним як «труднощі у виконанні доручень, коли неприємно слідувати правилам, коли вимоги незрозумілі, несправедливі і не хочеться їх виконувати». А благополучна учениця зобразила відповідальність у вигляді чоловічка з шістьма розкинутими руками, тіло якого зафарбоване в коричневий колір. Дівчинка пояснює свій малюнок так: «Відповідальність – це коли всі роботи, доручення тягнеш на собі. Від натуги змінився колір тіла». Виявилось, що в школі на ученицю було покладено чималі обов'язки: староста класу, відповідальна за випуск стінгазети, участь в олімпіадах і багато іншого. Цей факт може свідчити про помилки педагогів у пред'явленні вимог та їхньому дозуванні для «важких» і благополучних учнів. Результати опитування допомагають зрозуміти, чому, наприклад, «хороша» учениця не виконує доручень, а «закоренілий важкий» охоче і якісно виконує вимогу нового вчителя.

Аналіз дослідження показав, що «важкі» підлітки зображують відповідальність як щось неприємне, страшне, як непосильний тягар, який вони зобов'язані «тягти», що викликає бажання ухилитися, уникнути необхідності виконувати вимогу. Здебільшого важковиховувані підлітки малювали страшне чудовисько або агресивну людину (частіше окрему голову або інструмент

агресії/захисту), використовуючи переважно темні кольори або такі їх комбінації, в яких читається напруга, страх (див. Додаток Б, рис. Б.3 , рис. Б.4 ). Аналіз їхніх малюнків відповідальності показав, що підлітки ставляться до неї загалом негативно, характеризуючи її як важку, небажану, жахливу, нав'язану іншими необхідність, а не як внутрішню вимогу, у підґрунті якої лежить власна совість. Інтерпретуючи малюнки, ці підлітки нерідко вказували на нерозуміння доцільності вимог, доручень, невміння долати труднощі у виконанні того, що від них очікують вчителі. Крім цього, важковиховувані учні відзначають, що вони із задоволенням виконують доручення, але за умови, якщо їм довіряють і вони усвідомлюють корисність необхідного для всіх. Можна сказати, що важкі підлітки не прагнуть і не вчаться брати на себе відповідальність, оскільки не вбачають у ній величезний потенціал розвитку власної особистості, здатної самостійно будувати й удосконалювати своє життя, виходячи з вищих людських цінностей. Навпаки, благополучні підлітки демонструють в цілому позитивне ставлення до відповідальності, характеризують її як у міру важку, але не обтяжливу, яка полягає в доланні труднощів, у потребі в дорослішанні, у самовдосконаленні. Благополучні підлітки зображують відповідальність як сонце, квітку, ріст якої спрямований уверх, вихід на світло з темного коридору, благополучну родину, гору книжок тощо. Вони оцінюють відповідальність як таку, що вимагає наполегливості і подолань, її реалізація викликає радість і задоволення, а безвідповідальність – смуток і розчарування, докори совісті (див. Додаток Б, рис. Б.1 , рис. Б.2 ).

Згідно з результатами інтерв'ю з учителями, благополучні школярі бувають не обов'язковими у виконанні доручень, нерідко не прагнуть до покращення свого навчання і самих себе, можуть відмовити в допомозі однокласнику чи вчителю, а важковиховувані підлітки – активно включатися у справи поза школою і класом, відповідально діяти у колі ровесників з негативною спрямованістю особистості. Це підтверджує ту обставину, що відповідальність як якість особистості може мати і просоціальну, і асоціальну спрямованість та відповідати (за критерієм інстанції підзвітності) певному типу. Виходячи з типології відповідальності,

описаній у першому розділі (див. 1.3), з метою визначення *виду і типу відповідальності, інстанції*, перед якою підліток відповідає і готовий звітувати в майбутньому, підліткам пропонувалася анкета «Ідеал підзвітності». Учні видавався бланк з 6-ма твердженнями, кожне з яких відповідало певному типу відповідальності, а саме: 1. «Я відповідальний перед самим собою, власною совістю, а також іншими людьми, що входять і не входять до мого найближчого оточення», – що відповідає типу інтегрованої відповідальності; 2. «Я відповідальний тільки перед тими людьми, думка яких для мене важлива» – відповідає типу вузькогрупової відповідальності; 3. «Я відповідальний тільки перед самим собою, за те, що мені одному цікаво і важливо, незалежно від очікувань і думки будь-кого» – відповідає типу вузькоособистої відповідальності; 4. «Не знаю, перед ким я відповідальний, але намагаюся виконувати те, що від мене вимагають, вести себе «так, як роблять усі» – відповідає дифузному типу відповідальності. Вираз 5. – «Я схильний не вступати в протиріччя із загальноприйнятими в суспільстві та школі нормами і правилами, намагаюся виконувати пред’явлені мені вчителем вимоги» – відповідає виду просоціальної відповідальності. Вираз 6. – «Для мене не прийнятні загальні для всіх норми і педагогічні вимоги, за своїми переконаннями я волію поводитися наперекір їм» – вказує на вид асоціальної відповідальності.

*Інструкція.* «Прочитай, будь ласка, ці твердження. Спочатку з перших чотирьох вибери одне твердження, яке відповідає тому, що є у теперішньому часі (відзнач буквою Т.), потім одне, яке відповідає тому, що вже було (відзнач буквою Б), і одне, яке позначає те, що було б для тебе бажаним у майбутньому (відзнач буквою М.). Те ж саме виконай з 5-м або 6-м твердженням». Вибір одного з перших чотирьох і одного з останніх двох (5-го чи 6-го) виразів вказує на ймовірний тип і вид відповідальності підлітка. Під час аналізу відповідей зверталась увага на те, перед якою інстанцією підліток готовий відповідати в досяжному майбутньому, чим фіксувався «ідеал підзвітності» підлітка, його стійкість або тенденція до зміни в часі. Розглянемо найбільш вагомі дані цього анкетування. Так, серед благополучних підлітків 13 років (82 особи), які

виявляють соціальну спрямованість, 41% орієнтовані в майбутньому на групу однолітків, висловили готовність відповідати насамперед перед значущими іншими, 20% – не продемонстрували прагнення до якогось ідеалу підзвітності, 3,3% – прагнуть до задоволення вузькоособистих інтересів, 33% – орієнтовані на високий рівень відповідальності, що свідчить про розуміння цієї групою підлітків особистої відповідальності насамперед перед власною совістю. Більшість важких підлітків цієї ж вікової категорії (38 осіб) виявляють ідеал підзвітності референтній групі (38%), причому зазначений ідеал характерний для тих, хто вже виявляє орієнтацію на групу. Такий ідеал підзвітності виказують і ті підлітки, яким властивий дифузний тип відповідальності (27%). Лише невелика група важких учнів з егоїстичною спрямованістю (9%) орієнтована в майбутньому на особисті інтереси, і таких дітей більше, ніж серед благополучних.

Можна припустити, що така позиція для них більш зрозуміла і безпечна, ніж орієнтація на будь-яку групу однолітків і дорослих, які можуть оцінювати підлітка часто не на користь його самооцінки. Є учні, які прагнуть до нормативної поведінки, орієнтовані на суспільні норми й цінності, сприймають їх і готові сумлінно виконувати, але на момент опитування вважаються важковиховуваними через ухиляння від виконання педагогічних вимог вчителів (12%). Ці підлітки складають потенційну групу на перехід в розряд благополучних за умови, якщо вчителям вдасться залучити їх до колективу класу, до суспільно корисної діяльності, сприяти їхньому творчому самовизначенню. Встановлено також, що 19% опитаних важковиховуваних підлітків виявили негативну (асоціальну) відповідальність, і тільки половина з них орієнтована на таку відповідальність в майбутньому, решта – на просоціальну. Отже, за результатами анкети, більшість підлітків обох груп виявляють схильність у майбутньому до відповідальності перед референтною групою, а половина з тих, кому властивий тип асоціальної відповідальності, наперед прагнуть до нормативної поведінки. Врахування «ідеалу підзвітності» може сприяти корекції відхилень у розвитку відповідальності у важковиховуваних і «псевдоважковиховуваних» підлітків, а також у тих благополучних учнів, які порушують правила поведінки і ухиляються



від виконання доручень, виявляючи тим самим безвідповідальність. «Ідеал підзвітності» допомагає розгледіти за діями учнів їхню реальну відповідальність, а не тільки непослух чи недисциплінованість. Результати, отримані за наведеною орієнтувальною анкетною, наштовхнули на ідею створення тестової методики для діагностики типу і виду відповідальності, яка б проявлялась у конкретних ситуаціях шкільного життя і мала б показати більш повну характеристику цієї особистісної якості у залежності від інстанції підзвітності, її стійкості або змінності, пріоритетності для учня.

Тому з метою більш детального *визначення виду і типу відповідальності* був розроблений і апробований тест «Як вчинити?». Він складений за типом тесту «Що робити?» Х. Хетсхорна і М. Мея [50], де дається опис низки моральних колізій, до кожної з яких пропонується декілька альтернативних дій. Досліджуваний вибирає ту альтернативу, яка, на його думку, відповідає його особистим моральним переконанням. Підліткам пропонувався вибір за трьома типовими ситуаціями зі шкільного життя, до кожної з яких додається по 8 альтернативних рішень: 4 варіанти визначають типи відповідальності з позитивною (просоціальною) мотивацією; 4 – з негативною (асоціальною) мотивацією. Варіанти вирішення ситуації підібрані таким чином, щоб за окремим випадком і загальним результатом можна було отримати орієнтири про вид і типи (або про переважання якого-небудь типу) відповідальності у підлітка. Варіанти вибору розташовані в порядку, що виключає вгадування учнем їх приналежності до певного типу (бланк, який містить інструкцію та завдання методики наведені у Додатку В, ключі представлені в Додатку Г).

Після інструкції підліткам роздавались бланки з вмістом ситуацій і альтернативними відповідями на них. Робота проводилася з невеликими групами учнів, які розташовувались по одному за партою, і тривала 10–15 хвилин. В експерименті було задіяно 200 важких і 230 благополучних учнів 13–14 років. За допомогою ситуаційного тесту «Як вчинити?» досліджувані підлітки були поділені за видами і типами відповідальності. Дані по тесту «Як вчинити?» представлено в таблиці 2.1. Згідно з даними тесту, представленими у таблиці,

Таблиця 2.1

**Частотний розподіл благополучних та важковиховуваних підлітків по чистим та композитним типам  
просоціальної та асоціальної відповідальності**

	Кількість проявів типів просоціальної відповідальності				Кількість поєднань різних типів просоціальної та відповідальності				Кількість поєднань різних типів асоціальної відповідальності				Кількість проявів типів асоціальної відповідальності							
	Відповідальність інтегрована	Відповідальність вузькогрупова	Відповідальність вузькоособиста	Відповідальність дифузна	Відповідальність інтегрована	Відповідальність вузькогрупова	Відповідальність вузькоособиста	Відповідальність дифузна	Відповідальність інтегрована	Відповідальність вузькогрупова	Відповідальність вузькоособиста	Відповідальність дифузна	Відповідальність інтегрована	Відповідальність вузькогрупова	Відповідальність вузькоособиста	Відповідальність дифузна				
Відсоток благополучних підлітків	15	7,5	2,5	2	36	7	1	7	16	0	1,5	0	4,5	0	0	0				
Усього	27				67				6				0							
Відсоток важковиховуваних підлітків	2	3	5	1	11	9	11	2	11	8	11	8	4	2	1	1				
Усього	11				44				33				8				4			

інтегровану просоціальну відповідальність виявили 2% важковиховуваних і 15% – благополучних підлітків. Лише серед важковиховуваних учнів визначено 4% з чистим або композитним типом асоціальної відповідальності. Певна кількість учнів з асоціально орієнтованою відповідальністю (55%) поводять себе відповідно загальноприйнятним нормам і правилам (серед благополучних таких – 94%). 28% важковиховуваних учнів за «чистим» і композитним типом частіше орієнтуються на групу, ніж звичайні (відповідно серед благополучних – 14,5%). Благополучні підлітки значно рідше орієнтовані «на себе», ніж їхні важковиховувані ровесники (відповідно 5% і 27%). Як соціально, так і асоціально орієнтована відповідальність в опитаних підлітків є нецілісною, дисгармонійною. Поєднання різних видів відповідальності може вказувати на певну соціальну дезорієнтованість школяра, а також на можливість переходу від одного виду відповідальності до іншого, зі знаку «–» у знак «+», і навпаки. Те, що серед важковиховуваних є учні з композитною соціально орієнтованою, а серед благополучних – асоціально орієнтованою відповідальністю, може свідчити про те, що вчителі не можуть чітко відрізнити важковиховуваних учнів від благополучних, розпізнати прихованих важких серед так званих «благополучних» і відповідальних – серед «важковиховуваних», а, отже, визначити особливості педагогічного впливу на тих або інших.

Визначеність будь-якого типу відповідальності за змінної спрямованості (на позитивні або на негативні норми) говорить про можливість переходу одного виду відповідальності в інший. Так, в одній ситуації підліток підтримує референтну групу з соціальною, в іншій – з асоціальною орієнтацією, що може вказувати на групову спрямованість, проте нормативну дезорієнтацію особистості. Встановлений у дослідженні факт поєднання типів відповідальності вказує на можливість її корекції, зміни знаку відповідальності зі знаку «–» на знак «+». Імовірно, якість педагогічного впливу може або сприяти усвідомленню підлітком особистої відповідальності і своєї ролі «співвідповідача» («Я виконую норму або вимогу тому, що це потрібно мені самому й іншим людям; я несу

відповідальність за результат спільного заходу такою ж мірою, що й інші»), або перешкоджати цьому, формуючи й закріплюючи безвідповідальність учня.

Наявність типів соціально орієнтованої відповідальності може свідчити про схильність і готовність підлітків до виконання педагогічних вимог, організації своєї поведінки і діяльності відповідно до загальних норм. У цьому випадку виховне завдання полягає у формуванні цілісної, інтегрованої якості особистості. Однією з умов ефективності цього процесу є таке пред'явлення вимог підлітку, яке б сприяло розвитку відповідальності перед власною совістю, значущою групою однокласників чи колективом класу, іншими людьми, суспільством у цілому, а не обумовлювалося вигодою або прагненням досягти зовнішньої дисциплінованості. З метою покращення ефективності виховної роботи з важковиховуваним підлітком можна скористатися анкетною «Ідеал підзвітності» як допоміжним засобом для отримання інформації не лише про наявний вид і тип відповідальності, але й про інстанцію, перед якою такий учень прагне нести свою відповідальність у майбутньому.

За результатами тестування, у більшості підлітків соціально орієнтована відповідальність не стала стійкою рисою характеру (як якість особистості, вона не є цілісною, гармонійною, інтегрованою). Можливо, нормативні вимоги для учнів лише частково є особистісно значущими з причини недостатнього розуміння їх особистої та загальної значущості та необхідності, відсутності досвіду відповідальної поведінки. У деяких підлітків з асоціальною відповідальністю спостерігаються соціально прийнятні дії, що може бути пов'язано з конформністю, наслідуванням, небажанням бути покараним соціальними інстанціями. Інші учні з негативною мотивацією заперечують доцільність загальних норм, активно включаються в протиправні дії, чітко осмислюючи свою роль в них, те, перед ким їм належить відповідати за свої дії, і є свідомими ініціаторами порушення дисципліни. Але деякій частині важковиховуваних підлітків властива внутрішня відповідальність, яка, на жаль, не знаходить своєї реалізації в соціально зорієнтованому оточенні. Такі різні оцінки відповідальності й особливостей її реального втілення залежить від суб'єкта оцінювання. Так, якщо

суспільством учинок розцінюється як безвідповідальний, то з боку людей з асоціальною спрямованістю він може розглядатися як відповідальний, позитивний, і навпаки.

Виникає необхідність у вивченні того, що лежить в основі інстанції підзвітності, той емоційно-ціннісний аспект, який визначає якість відповідальності.

Внутрішню відповідальність, яка має внутрішню інстанцію, доцільно розглядати у взаємозв'язку з совістю [17; 132; 138; 196] і високими життєвими смислами (правда, честь, совість, гуманізм, співчуття, справедливість та ін.), оволодіння якими і реалізація яких сприяє сходженню людини на вищий рівень розвитку (Д. О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Л. Рубінштейн, В. Е. Чудновський та ін.). Особистість як «суб'єкт вчинення» (за М. М. Бахтіним) лише тоді може затвердити особисту незалежність, розвинути вміння «володіти собою», вибудувувати своє життя як усвідомлюване «вчинення», коли зведе у свій власний імператив високі вимоги моралі, які і будуть складати внутрішній моральний закон. Життєві смисли, пише В. Е. Чудновський, не існують самі по собі, а підпорядковані найважливішому, найвищому смислу, який забезпечує високу якість життя і стає для людини цінністю надзвичайно високого порядку [250]. Люди, які свідомо чи несвідомо займають позицію активного творця свого життя і спираються на такі цінності, як любов, краса, творчість, добро, розвиток, мають зазвичай високі показники осмисленості життя і загального рівня суб'єктивного контролю [33].

Пілотажне дослідження 58-ми підлітків 14–15 років показало, що всі вони усвідомлюють різновид життєвих смислів, можливість збагачення уявлень про них у процесі дорослішання і накопичення досвіду, необхідність долати труднощі під час реалізації життєвих смислів. Більше того, юні респонденти виявляють потребу і докладають зусиль до пошуку індивідуальних смислів, потребують допомоги реалізувати такі з них, які б вивищували життя, готові брати відповідальність за це на себе, прислухаючись до власної совісті. Переважна частина опитаних підлітків різним чином поєднують такі поняття, як

відповідальність, совість і високі життєві смисли. Це видно із їхніх відповідей на питання бліц-інтерв'ю: «Що таке відповідальність?», «Відповідальна людина – яка вона?», «Що означає бути безвідповідальним?». Серед відповідей звертають увагу наступні: «Відповідальний – це той, хто діє по совісті і досягає чогось важливого в житті», «Відповідальна людина не може бути безсовісною, тому що так вона нічого доброго не зробить», «Відповідальність проявляється у високих вчинках», «Відповідальний той, хто живе по совісті», «Відповідальна людина не дозволить собі нічого негідного, думає про інших, щоб усім було добре, а безвідповідальна – здійснює підло». Підлітки згадують ці поняття і користуються ними в процесі індивідуальної або групової бесіди, коли можливе більш глибоке їх усвідомлення, розуміння їх єдності і взаємозалежності.

Насправді дослідження совісті, її місця серед інших етичних категорій і власних уявлень підлітка про самого себе, про перспективи власного розвитку, є хоч і вельми складним, але надзвичайно важливим для розуміння та діагностики відхилень у розвитку відповідальності. Згідно із твердженням Л. Б. Філонова, важковиховувані підлітки використовують своєрідні способи захисту для зняття напруги, порушуючи нормативну поведінку, зокрема, нейтралізуються такі етичні структури, як совість і каяття, включається смисловий бар'єр, внаслідок чого до підлітка наче «не доходить» все те, що для нього є неприйнятним, але прямо чи побічно пов'язане з протиправними діями [234]. Згадаймо, за даними нашого дослідження, твори важковиховуваних підлітків на тему «Мій відповідальний учинок», де вони уникають опису своїх переживань, захищаючись від власної совісті та інших вищих людських почуттів.

Врахування прихованого почуття совісті, а також таких новоутворень підліткового віку, як потреба в смислі життя, орієнтованість на майбутнє та ідеал, у прийнятті себе самим і своїм найближчим оточенням сприяло вибору об'єктів для оцінювання, покладеного в основу семантичного диференціала, а саме: «Відповідальність», «Совість», «Високий смисл життя», «Я – у минулому», «Я – у теперішньому», «Я – у майбутньому», «Я ідеальний», «Мій ровесник», «Ідеальний дорослий», «Безвідповідальність», «Матеріальний смисл», «Герой

сучасності». Проективний метод СД як спосіб дослідження індивідуальної свідомості людини [104; 151] допомагає розкрити емоційне ставлення підлітків до заданих понять, а зв'язки їх у семантичному просторі учнів можуть вказувати на розуміння підлітками значень та поєднання і взаємозалежності цих об'єктів між собою.

Для вивчення особливостей відповідальності важковиховуваних підлітків як *єдності когнітивного, емоційного і поведінкового складових* була застосована авторська батарея методик (РСК, СД і тест «Як вчинити?»). У дослідженні брало участь 80 підлітків у віці від 13–14 років, з них – 19 важковиховуваних учнів. На базі цих методик були сконструйовані шкали: «Ставлення до відповідальності», «Розуміння відповідальності» (на базі модифікованого семантичного диференціала Ч. Осгуда та методики «Рівень суб'єктивного контролю») і шкала «Інтернальність – інтегрована відповідальність» (на базі методик РСК і «Як вчинити?»). Сконструйовані шкали мають наступні психометричні властивості: внутрішня надійність, конструктна валідність, критеріальна валідність (Додаток Г).

За шкалами методики вивчення рівня суб'єктивного контролю нами не встановлено значущих відмінностей між групами важковиховуваних і благополучних підлітків (серед важковиховуваних інтерналів – 18,8%, серед звичайних підлітків – 21,7%). Натомість за шкалою «Інтернальність – інтегрована відповідальність» між групами важковиховуваних і благополучних наявні значущі відмінності ( $p < 0.05$ ) (Додаток М, таб. М.1, с. 284): у групі благополучних виявлено 63% інтерналів, а в групі важковиховуваних – лише 19%. Ця шкала корелює зі шкалою «Відповідальність просоціальна інтегрована» (за методикою «Як вчинити?») з коефіцієнтом кореляції 0,40 (за Пірсоном), шкалою загальної інтернальності: 0,69 і шкалою інтернальності у сфері учбових відносин: 0,70 (за РСК) (Додаток Л, таб. Л.1, с. 281). Шкала складається з 12-ти завдань питальника, які входять до складу шкал РСК: сфери виробничих (трудових, учбових) відносин, досягнень, невдач, здоров'я, і має внутрішню надійність за критерієм альфа Кронбаха = 0,67 (Додаток Г, с. 232). Встановлено також значущі

відмінності в оцінках підлітками об'єктів за шкалами СД (див. таб. 2.2 та Додаток К, таб. К.1, с. 277, Додаток Й, рис. Й.1-Й.6).

Таблиця 2.2

### Значущі відмінності між групами ВВ (n = 19) та БП (n = 61)

#### в оцінках об'єктів СД

№	Назва антонімічної пари та об'єкта, що оцінюється	Критерій	
		Манна-Уїтні U	p
1.	Світлий (відповідальність) Темний	747	0,043 *
2.	Ніжний (відповідальність) Грубий	809,5	0,007 **
3.	Тяжкий (совість) Легкий	333	0,005 **
4.	Активний (високий смисл життя) Пасивний	742,5	0,050 *
5.	Швидкий (високий смисл життя) Повільний	769,5	0,025 *
6.	Таємничий (високий смисл життя) Звичайний	399,5	0,037 *
7.	Світлий (я - у минулому) Темний	756	0,039 *
8.	Красивий (я - у минулому) Некрасивий	748,5	0,046 *
9.	Тяжкий (я - у минулому) Легкий	398	0,038 *
10.	Приємний (я - у теперішньому) Неприємний	772	0,022 *
11.	Світлий (я - у теперішньому) Темний	844	0,002 **
12.	Красивий (я - у теперішньому) Некрасивий	800	0,009 **
13.	Активний (я - у теперішньому) Пасивний	779,5	0,015 *
14.	Нерухомий (я - у теперішньому) Рухомий	333,5	0,005 **
15.	Сильний (я - у теперішньому) Слабкий	757,5	0,035 *
16.	Красивий (я - в майбутньому) Некрасивий	780	0,011 *
17.	Світлий (я ідеальний) Темний	737	0,050 *
18.	Красивий (я ідеальний) Некрасивий	811,5	0,002 **
19.	Впорядкований (я ідеальний) Хаотичний	770,5	0,021 *
20.	Нерухомий (я ідеальний) Рухомий	399,5	0,034 *
21.	Складний (я ідеальний) Простий	356	0,010 **
22.	Красивий (мій ровесник) Некрасивий	776	0,019 *
23.	Красивий (ідеальний дорослий) Некрасивий	747	0,029 *
24.	Швидкий (ідеальний дорослий) Повільний	806	0,004 **
25.	Складний (безвідповідальність) Простий	408	0,050 *
26.	Складний (герой сучасності) Простий	289,5	0,001 ***

Примітки: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Наприклад, для важковиховуваних учнів: «Совість» є більш тяжка; «Відповідальність» – груба, тяжка і велика; «Високий смисл життя» – більш повільний і пасивний; «Я – у минулому» – тяжкий і некрасивий; «Я – у майбутньому» – некрасивий; «Я – у теперішньому» – темний, некрасивий, нерухомий, неприємний, пасивний, слабкий; «Я ідеальний» – некрасивий, темний,



нерухомих, хаотичний; «Мій ровесник» – некрасивий; «Ідеальний дорослий» – повільний, некрасивий, «Герой сучасності» – більш складний, таємничий. Ці дані можуть свідчити про загалом негативне ставлення підлітків до відповідальності, а також про більш низьку особистісну значущість для них відповідальності, совісті, морального ідеалу, про невисоку оцінку самих себе й оточуючих. Багато з цих оцінок стали основою факторно-аналітичної шкали [97, с. 238] «Ставлення до відповідальності», внутрішня надійність якої за критерієм Кронбах-альфа = 0,85 (див. Додаток Г). Шкала має потужну здатність диференціювати групи БП і ВВ ( $p \leq 0,01$ ) (див. Додаток М, таб. М.1, с. 284) і найбільшою мірою пов'язана з емоційним компонентом відповідальності.

Важковиховувані також значущо відрізняються від звичайних підлітків за факторно-аналітичною шкалою «Розуміння відповідальності» ( $p \leq 0,01$ ), що побудована на множині зв'язків (за Пірсоном) між об'єктами СД і має високу внутрішню надійність за критерієм Кронбах-альфа (0,94). Дані, наведені у таблиці 2.3, дають змогу дійти таких висновків стосовно важковиховуваних підлітків: у них наявне порушення цілісного сприйняття себе у часі (пари 7, 10); відповідальність розуміється ними не як внутрішня, яка сприяє задоволенню потреб буттєвого рівня наприклад, у милосерді, а як зовнішня (пара 1); «Я» у різних його аспектах має менші семантичні зв'язки з потребами вищого порядку (пари 2–6, 8, 9, 11–15).

На рисунку 2.1 у просторі двох шкал СД представлено: порівняльний розподіл спостережень, які належать групам ВВ і БП; центроїди груп (на місці розташування їх середніх значень); границі розташування стандартних відхилень груп (еліпси). З цього рисунку можна зробити такі висновки: 1) за обома шкалами групи ВВ і БП значущо відрізняються одна від одної; 2) групи мають як зону перетину розподілів, так і зони, у яких розташовані тільки спостереження однієї групи. Це говорить про те, що «високі» (більші за одне стандартне відхилення) і «низькі» значення за шкалами належать протилежним групам, що вказує на наявну критеріальну валідність обох шкал, пов'язану з важковиховуваністю, встановлену методом «контрастних груп» [97].

Таблиця 2.3

**Значущі відмінності між групами благополучних і важковиховуваних підлітків у середніх значеннях кореляцій об'єктів СД**

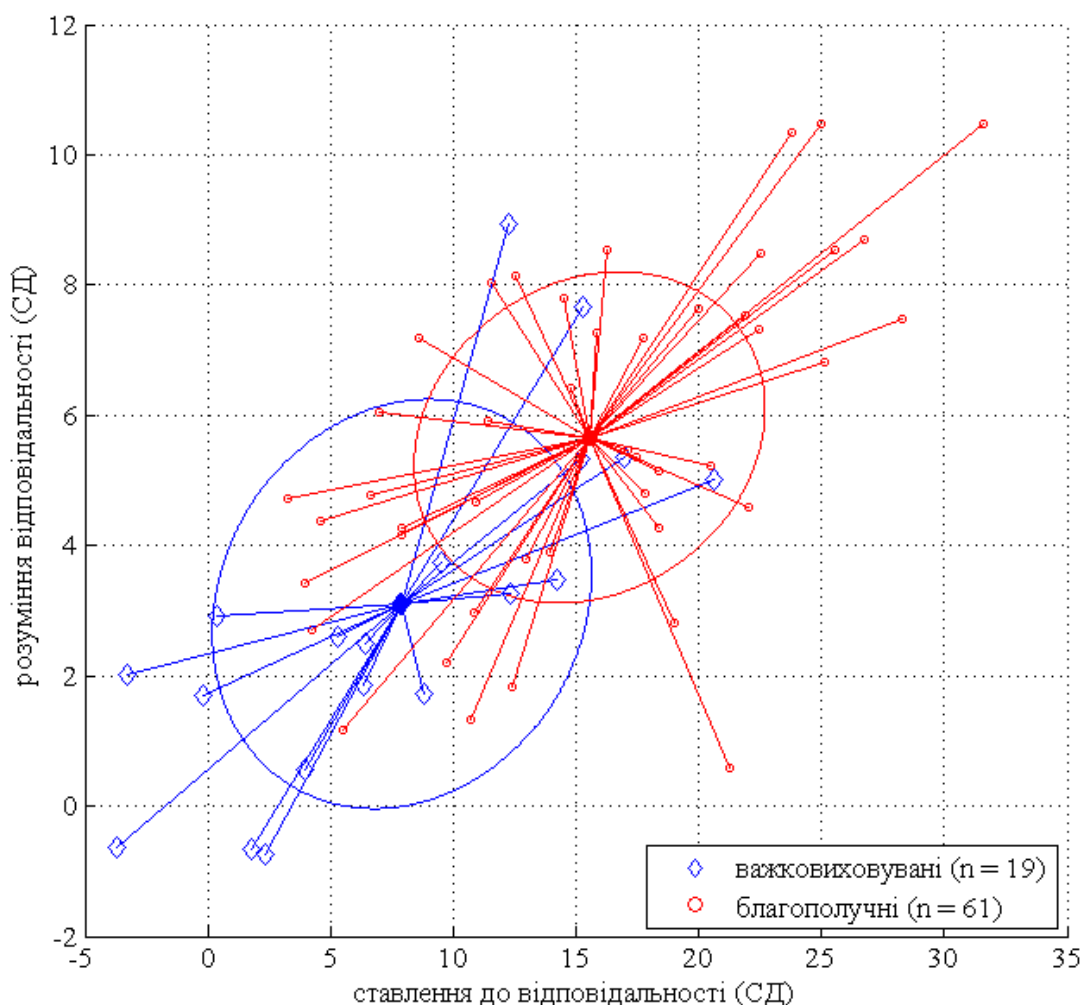
№	Назва кореляційної пари об'єктів СД	Критерій Стьюдента (t)	Середнє значення кореляцій у групі благополучних (r); (n = 61)	Середнє значення кореляцій у групі важковиховуваних (r); (n = 19)
1.	Відповідальність_Високий смисл життя	-2,06 *	0,45	0,26
2.	Совість_Я ідеальний	-2,21 *	0,44	0,23
3.	Високий смисл життя_Я - у минулому	-2,49 *	0,42	0,18
4.	Високий смисл життя_Я - у теперішньому	-2,58 *	0,55	0,32
5.	Високий смисл життя_Я - у майбутньому	-2,17 *	0,53	0,32
6.	Високий смисл життя_Ідеальний дорослий	-2,34 *	0,47	0,27
7.	Я - у минулому_Я - у майбутньому	-2,12 *	0,45	0,24
8.	Я - у минулому_Я ідеальний	-2,65 *	0,45	0,19
9.	Я - у минулому_Герой сучасності	-2,32 *	0,38	0,14
10.	Я - у теперішньому_Я - в майбутньому	-2,33 *	0,64	0,42
11.	Я - у теперішньому_Я ідеальний	-2,72 **	0,57	0,30
12.	Я - у теперішньому_Герой сучасності	-2,00 *	0,47	0,26
13.	Я - в майбутньому_Я ідеальний	-2,73 **	0,64	0,40
14.	Я ідеальний_Ідеальний дорослий	-2,62 *	0,55	0,27
15.	Ідеальний дорослий_Герой сучасності	-2,41 *	0,57	0,33

Примітки: r - коефіцієнт кореляції за Пірсоном; значущість відмінностей: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

З рисунку видно, що не спостерігається випадків, коли є високий ступінь розуміння відповідальності і низький ступінь позитивного ставлення до неї. Якщо не буває позитивного ставлення без розуміння (протилежний випадок спостерігається і може свідчити, наприклад, про наслідок сугестивного впливу на учня, його підлеглості зовнішньому авторитету), тоді більш пріоритетним у формуальному впливі повинно бути роз'яснення підлітку суті справжньої відповідальності і її значення в житті людини.

Тісний зв'язок між цими двома шкалами (коефіцієнт кореляції 0,68 за Пірсоном) пояснює еліпсоїдну форму розподілу спостережень у просторі шкал.

З аналізу усереднених відстаней між оцінюваними об'єктами у семантичному просторі груп ВВ и ББ підлітків, представлених у вигляді дендограм (рис. 2.2), можна зробити такі висновки:



**Рисунок 2.1 Порівняльний розподіл спостережень, які належать групам благополучних та важковиховуваних підлітків у просторі двох шкал СД**

– у семантичному просторі БП об'єкт «Я – у теперішньому» розташований максимально далеко від об'єкту «Безвідповідальність», для ВВ, навпаки, ця відстань майже мінімальна (це свідчить про те, що ВВ сприймають себе як безвідповідальних);

– для БП найближчим до об'єкту «Я – у теперішньому» є об'єкт «Я – у майбутньому», це вказує на спрямованість БП у майбутнє (як ознака розвитку,

руху вперед), яке для них виглядає як «красиве», у той час як для ВВ найближчим об'єктом для «Я – у теперішньому» є об'єкт «Я – у минулому», що свідчить про наявний регрес (як захисну реакцію [86 та ін.]), зупинку у поступальному розвитку особистості;

– для БП об'єкти «Я – у теперішньому», «Я – у майбутньому», «Високий смисл життя», «Відповідальність», «Совість» утворюють цілісний кластер, навантажений позитивними оцінками («приємний», «світлий», «активний» та ін.), це свідчить про його високу значущість для БП;

– для ВВ до цілісного кластеру увійшли об'єкти – «Я – у теперішньому», «Совість», «Відповідальність», але цей кластер має більш негативне, ніж для БП, забарвлення («неприємний», «темний», «тяжкий», «пасивний», «нерухомий»);

– для БП, на відміну від ВВ, ідеали себе, ровесника і дорослого пов'язані між собою і мають позитивне забарвлення, окрім того, пов'язані з об'єктом «Герой сучасності», який у ВВ оцінюється як «складний» і «таємничий» (див. Додаток К).

На рисунку 2.2 видно й інші значущі відмінності між групами важковиховуваних і благополучних підлітків, що підтверджує цінність методики семантичного диференціалу для вивчення уявлень і ставлень респондентів, особливо дітей і підлітків, які ними важко усвідомлюються і формулюються.

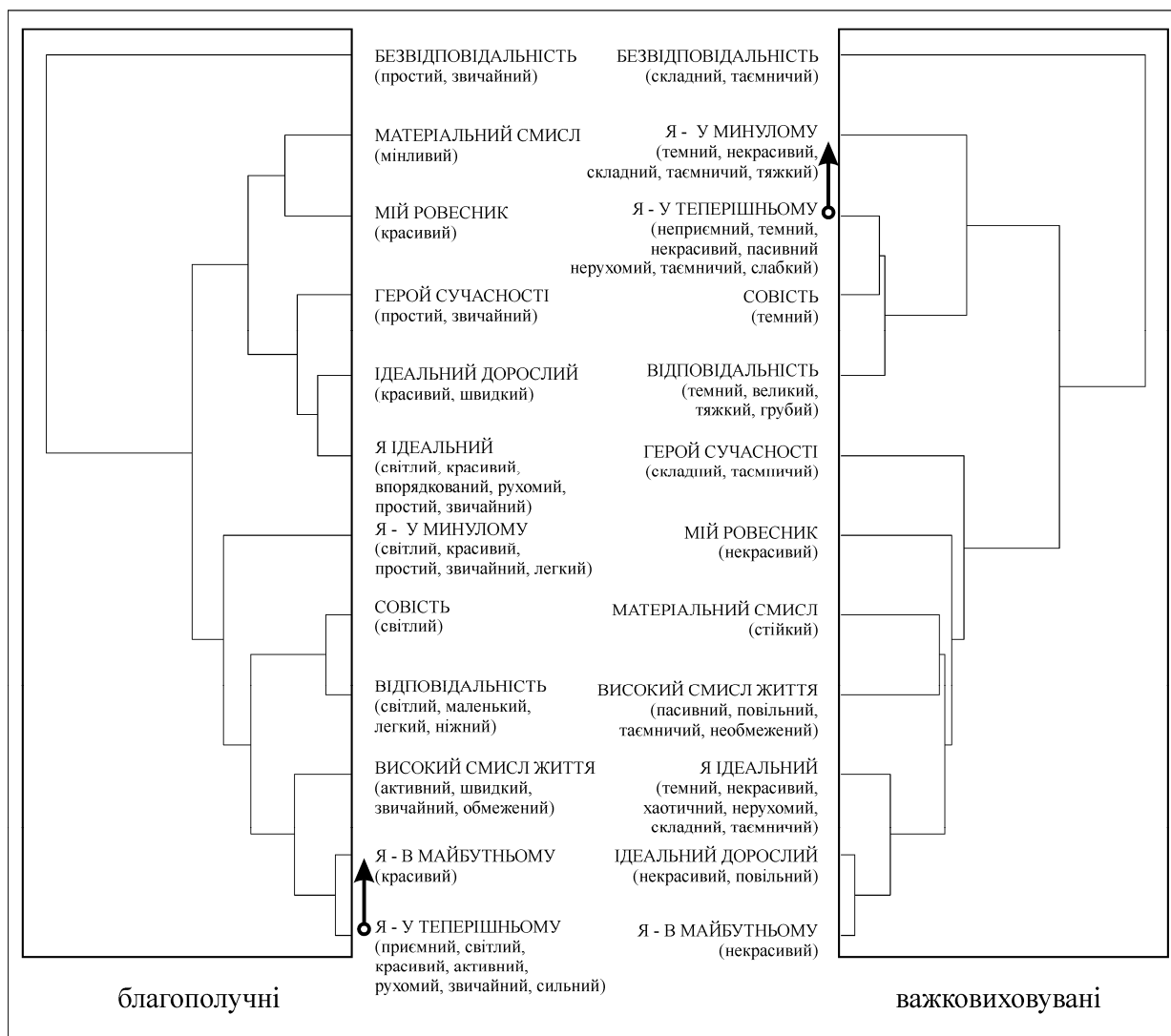
У психологічній літературі описані оцінки шкал СД, згідно з якими:

– низькі значення за фактором «Оцінка» («неприємний», «темний», «некрасивий») свідчать про низьку самооцінку, непривабливість об'єкта, негативне ставлення до нього;

– низькі значення по фактору «Сила» («маленький», «слабкий», «легкий») – про низький самоконтроль, нездатність триматися прийнятої лінії поведінки, залежність від інших людей і обставин, підлеглість, астеничність і тривожність;

– низькі значення по шкалі «Активність» («пасивний», «розслаблений», «повільний») – про інтровертованість, пасивність, повільність (Т. Є. Косаревська, Р. Р. Кутькіна, В. Ф. Петренко та ін.).

Згідно з отриманими даними, для важковиховуваних підлітків, які брали участь в констатувальному експерименті, характерна низька самооцінка, уникнення відповідальності як важкої і неприємної, відсутність орієнтації на



Примітки: Під назвою об'єкта, у дужках, наведено перелік прикметників з тих антонімічних пар, за якими між групами благополучних та важковиховуваних підлітків встановлено значущі відмінності. У переліку присутній той прикметник з пари, з яким по один бік на шкалі оцінок СД розташоване середнє значення оцінки об'єкта у групі відносно середнього значення по вибірці у цілому.

Одна зі стрілок показує сильний зв'язок між об'єктом «Я - У ТЕПЕРІШНЬОМУ» та «Я - В МАЙБУТНЬОМУ» у благополучних підлітків та їх орієнтацію на майбутнє; інша стрілка, навпаки, показує орієнтацію на минуле у важковиховуваних підлітків.

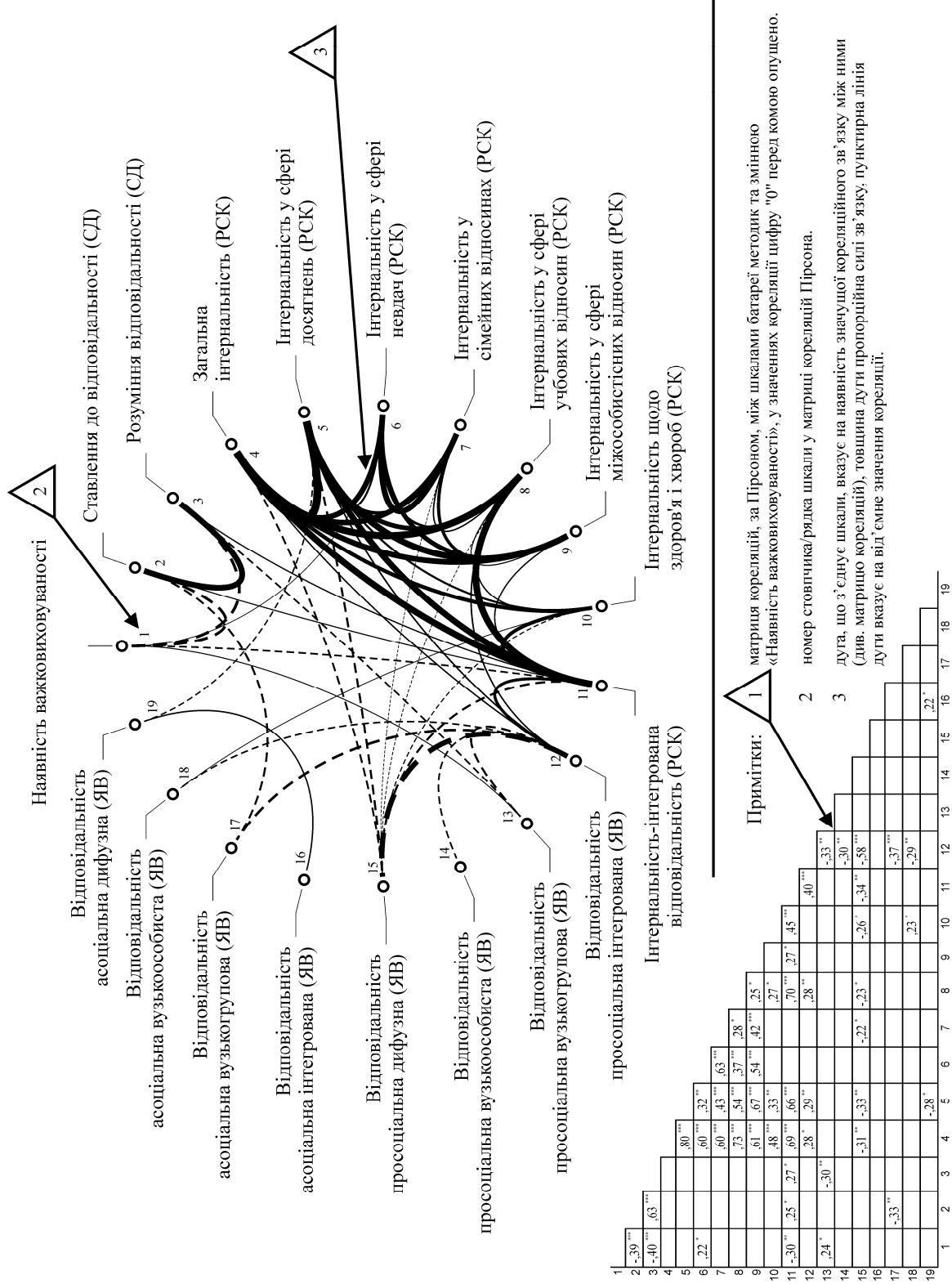
**Рисунок 2.2 Дендограми автоматичної класифікації об'єктів СД для благополучних (n = 61) та важковиховуваних (n = 19) підлітків, отримані за результатами кластерного аналізу (евклідова відстань, метод Варда)**

майбутнє, яке сприймається як незадовільне, непривабливе. Ці дані можуть свідчити про нерозуміння підлітками переваг відповідальної поведінки над

безвідповідальною (а саме: прийняття ровесниками, повага дорослих, відчуття власної ідентичності, отримання задоволення від своїх дій, гордість за себе та своїх друзів), про недостатній розвиток емоційно-мотиваційної складової відповідальності. Отримані цікаві результати стосовно відмінностей між особливостями відповідальності підлітків обох статей. Так, для дівчаток відповідальність більш приємна і красива, вони більш приязно ставляться до ровесниць (як позитивна ідентифікація себе з дівчатами) і бачать себе у майбутньому красивими і приємними (Додаток З, таб. З.1, с. 266). Однак, між хлопчиками і дівчатками немає значущих відмінностей у сприйнятті себе в минулому, в той же час, між групами ВВ і БП такі відмінності наявні (див. таб. 2.2). Інші гендерні відмінності наведені у Додатку З (див. таб. З.2).

За тестом «Як вчинити?» (ЯВ) у групі важковиховуваних підлітків, на відміну від благополучних, встановлено значущо вищі показники за шкалою «Відповідальність вузькогрупова асоціальна» ( $p \leq 0,05$ ) (див. Додаток М, таб. М.1, с. 284). Це свідчить про те, що «важкі» учні частіше, ніж звичайні, орієнтовані на «свою» групу та схильні до групових правопорушень, недотримання навчальної і трудової дисципліни. Шкали методики ЯВ мають множинні значущі кореляційні зв'язки (Додаток Л, таб. Л.1, с. 281) зі шкалами методик РСК та СД, які представлено у вигляді ліній (рис. 2.3). Сила кореляційного зв'язку пропорційна товщині лінії, а його додатність або від'ємність показана суцільністю або пунктирністю лінії. Візуалізація кореляційних зв'язків унаочнює той факт, що немає жодної шкали ЯВ, не пов'язаної зі шкалами інших методик. Значущими для встановлення конструктної валідності шкал ЯВ ми вважаємо кореляційні зв'язки між:

– шкалами «Відповідальність просоціальна інтегрована» (ЯВ) та «Інтернальність-інтегрована відповідальність» (РСК) – пара 11-12 ( $r = 0,40$ ) (наявність такого значущого зв'язку свідчить про те, що ці шкали репрезентують один і той самий конструкт – «відповідальність», але різні його аспекти: «інтернальність» та «головну інстанцію підзвітності – совість»);



**Рисунок 2.3** Значущі кореляційні зв'язки між шкалами батареї методик та змінною «Наявність важковихованості»

– шкалою «Відповідальність просоціальна вузькогрупова» (ЯВ) та змінною «Наявність важковиховуваності» (ця змінна відображає експертні оцінки педагогів і психолога щодо приналежності учня до категорії важковиховуваних) – пара 13-1 ( $r = 0,24$ ). Цей зв'язок вказує на критеріальну валідність (як складову конструктної валідності [5, с. 147]) цієї шкали тому, що суголосний теоретичним уявленням про те, що ВВ частіше за БП обирають у якості інстанції підзвітності групи;

– шкалою «Відповідальність асоціальна вузькогрупова» (ЯВ) та «Ставлення до відповідальності» (СД) (яка, в свою чергу, від'ємно корелює зі змінною «Наявність важковиховуваності») – пара 17-2 ( $r = -0,33$ ). Такий зв'язок підтверджує теоретичні уявлення про те, що ВВ властиве негативне ставлення до відповідальності та деякі з цих підлітків мають інстанцію підзвітності – асоціальну групу, що і є характеристикою важковиховуваності.

Значущі зв'язки шкал методики «Як вчинити?» наявні майже з усіма шкалами інших методик та зі змінною «Наявність важковиховуваності» – це свідчить про спільні фактори, що спричинюють існування цих зв'язків.

За допомогою факторного аналізу (метод «Найбільшої правдоподібності», обертання «промакс») на множині дев'яти шкал (Додаток Л, таб. Л.3, с. 283), які мають найбільші кореляційні зв'язки зі змінною «Наявність важковиховуваності» (таб. Л.1, с. 281), виділені два фактора:

- фактор 1 – «Позитивне ставлення до відповідальності та її розуміння»;
- фактор 2 – «Орієнтація на просоціальну групу».

Цю кількість факторів обрано з двох причин: 1) «злам» на монотонному зниженні кількості дисперсії, яку пояснюють ці фактори, припадає саме на другий фактор (рис. Л.1, с. 282) (фактори пояснюють 27% та 15% загальної дисперсії відповідно таб. Л.2, с. 282); 2) за обома факторами наявні значущі відмінності між групами ВВ та БП за критерієм Стьюдента (див. Додаток Л, таб. Л.5, с. 283).

Розподіл змінних за факторними навантаженнями у просторі двох факторів показано на рис. 2.4. На рисунку також зображено центроїди груп ВВ та БП та границі, у межі яких потрапляють значення менші за одне стандартне відхилення.



Лінія, яка проходить через центроїди груп, утворює фактор «Важковиховуваність». Чітко видно, що кут, який утворюється між лініями цього фактора та змінної «Наявність важковиховуваності», є дуже невеликим, що вказує на їхню тотожність. Майже на одній лінії зі змінною «Наявність важковиховуваності» (але у протилежному напрямку) розташовано шкалу «Розуміння відповідальності» (СД). Ця шкала відбиває найдовшу проекцію на лінію фактора «Важковиховуваність» і спрямована у протилежному напрямку від центроїда групи ВВ. Це свідчить про те, що брак адекватного уявлення у ВВ про відповідальність є найбільш значущим маркером важковиховуваності.

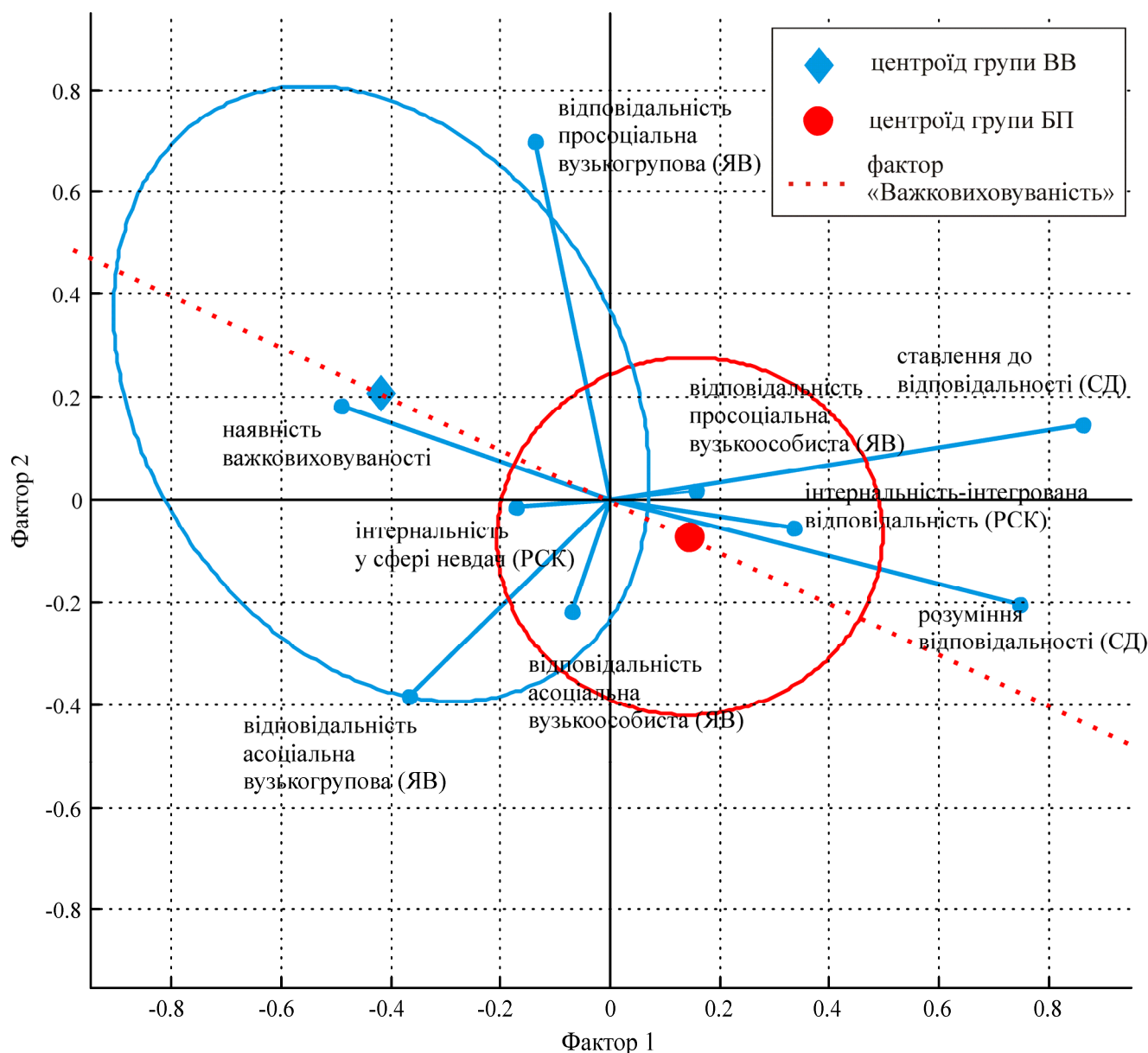
Другим та схожим за значущістю виступає шкала «Ставлення до відповідальності» (СД) (у даному випадку проекція на лінію фактора «Важковиховуваність» дещо менша).

Третю та четверту за розміром проекції на лінію фактора «Важковиховуваність» утворюють шкали «Відповідальність просоціальна вузькогрупова» (СД) та «Відповідальність асоціальна вузькогрупова» (СД). Ці шкали відбивають свої проекції у напрямі центроїда групи ВВ. Це можна інтерпретувати як схильність ВВ обирати у якості інстанції підзвітності референтну групу (просоціальну, або асоціальну), що свідчить про нерозвиненість, негармонійність якості відповідальності, яка може набувати форми просоціальної або асоціальної спрямованості.

З рисунку 2.4 також видно, що група ВВ є менш однорідною у порівнянні з групою БП (радіус еліпса у групі БП помітно менший). Це можна пояснити тим, що причини важковиховуваності можуть бути дуже різними, а їх комбінації породжують великий спектр відхилень у поведінці. «Благополучність» же у групі БП більш однорідна і характеризується наявністю позитивного ставлення до відповідальності, її розуміння як такої, що пов'язана з буттєвими потребами, високими смислами, просоціальними ідеалами.

Наведені результати факторного аналізу підтверджують теоретичні припущення про характер зв'язків між шкалами батареї методик та фактором «Важковиховуваність», що свідчить про високу факторну валідність шкал

[5, с. 337] (див. Додаток Л, таб. Л.3, с. 283), тобто про зв'язок між важковиховуваністю, встановленою експертами (вчителями і психологом – змінна «Наявність важковиховуваності») і фактором 1.



**Рисунок 2.4 Зв'язок деяких шкал батареї методик з фактором важковиховуваності**

Отже, за результатами проведення батареї методик і виділених шкал встановлено значущі відмінності між важковиховуваними і благополучними підлітками, а саме: у розумінні поняття відповідальності, його зв'язку із совістю і

високим життєвим смислом; у ставленні до себе, свого майбутнього, минулого і теперішнього, в орієнтації на ідеал самого себе, ровесників і дорослих.

Виходячи з того, що одним з критеріїв відповідальності розглядається *визначення підлітком своєї ролі в суспільстві, співвіднесення засобів прийнятій меті*, нами був модифікований «метод інтерпретації» як засіб пізнання змісту і структури «особистого світу» [201]. Розроблений прийом «Моя казка» дає змогу, подібно тесту ТАТ (тематичний аперцептивний тест), вивчати особистість у системі стосунків «організм – середовище», де знаходить своє відображення мрія, має місце конфлікт, передісторія, перспектива особистісного розвитку. Учневі пропонується скласти казку (або фантастичне оповідання), яка не була б схожа на жодну, вже відому. Казка повинна мати початок, кульмінаційний момент і кінець, одного або кількох героїв. Нами була використана схема аналізу оповідань за Мерреєм у відповідності до предмету нашого дослідження (Додаток Г, с. 244).

Метод складання казки виявляє цілі, бажання, прагнення підлітка, виявлені у фантазії, з використанням казкових засобів. Помічено: чим більше чарівних способів вирішення проблем, тим виразніше простежується неспроможність підлітка реально досягти бажаного, самостійно знайти вихід зі складної реальної ситуації. Надмірне занурення у «казковість», у вигаданий світ розкриває болючі проблеми підлітка, вказує на відчуженість від оточуючих, певну «нежиттєздатність» у справжньому житті. У фантазіях також може проявитися тенденція до здійснення проступків, негативних, антигромадських дій. Відомо, що будь-який проєктивний метод, у тому числі й пропонований, хоча і має діагностичну цінність, не є дзеркальним відображенням особистості досліджуваного, його життєвого шляху, рівня розвитку досліджуваної моральної якості. Метод дає орієнтовний матеріал для дослідника і повинен перевірятися і доповнюватися іншими методами.

Якісний аналіз даних дослідження показав, що благополучні учні (25 осіб) зображували здебільшого одного головного, позитивного героя, з яким ідентифікували себе, описували його очікування, прагнення, засоби та шляхи досягнення бажаного. Мета ставилася завжди суспільно прийнятною. Герой

вирішував свої і спільні завдання шляхом добра і справедливості, тією чи іншою мірою переслідуючи власні чи групові інтереси позитивної спрямованості (приклад казки див. у Додатку Г, с. 246). Важкі учні (27 осіб), на відміну від своїх благополучних однолітків, ставили перед собою не суспільно значиму, яка навіть у кінці розповіді ніяк не окреслювалася, а вузькоособисту чи вузькогрупову мету, виявляли інфантильність у виборі способів її досягнення. У них відсутня або недостатньо проявляється перспектива пошуку смислу життя. На відміну від благополучних учнів, важковиховувані зазвичай зображують кількох героїв, як позитивних, так і негативних, що може свідчити про їхню схильність до проступків, складності взаємин з іншими, про труднощі у розумінні справжнього в людях і їхній поведінці, у визначенні свого місця в соціальному житті тощо (див. Додаток Г, с. 245).

Можна припустити, що учень є важким, бо відчуває свої сили, шукає самого себе, але допускає помилки. Якщо благополучний підліток здатний самостійно аналізувати власні вчинки і нарощувати позитивний життєвий досвід, «важкому» це якщо і вдається, то зі значними зусиллями, і він потребує психолого-педагогічної допомоги з боку вчителя і психолога.

Позитивним моментом є те, що важковиховуваний підліток завжди знаходить вихід із казкового або фантастичного становища, що виявляється вельми скрутним і проблематичним в реальному житті. Враховуючи таку «віртуальну здатність до виживання», психолог або вчитель може допомогти підлітку знайти оптимальний варіант вирішення його нагальної проблеми в дійсності. Доречно згадати про ті випадки зі шкільного життя, коли важковиховуваним, недисциплінованим учнем через безглузду випадковість або некомпетентність учителя вважався підліток, до якого не змогли знайти індивідуальний підхід, допомогти реалізувати його особистісні потенції, залучити до життя класу, у якого не помітили потреби в самовизначенні, незалежності, здатності покладати відповідальність на себе самого, навіть якщо наслідки його поведінки зовні могли (не враховуючи мотиви дитини, які скеровували її поведінку) кваліфікуватися як негативні, ненормативні. «Я вирубав всі дерева в

лісі, коли почалася пожежа, і це погано, і мене за це вигнали з королівства. Але я врятував білочок, що могли загинути у вогні», – так виправдовує свого героя «важкий» учень. Така казка може «приховувати» по-справжньому відповідальний мотив підлітка, який за діями його героя може оцінюватись як негативний.

Подібна неоднозначність трактування поведінки, її мотивів має місце в оцінці казок також благополучних учнів. Так, деякі фантастичні розповіді нагадують добре продуманий, правильний сюжет, однак «режисером» його був не сам учень, а оточення, той вплив, який чинився на нього авторитетними людьми. В аналогічних казках проявляється не глибоке почуття особистої відповідальності, а слухняність, дисциплінованість, старанна відповідність ззовні очікуваному образу. «Це добре!», «Так треба, всі б схвалили вчинки такого героя!», «Я б хотіла бути принцесою, тому що її всі люблять», «Мій герой – сильний, а над слабкими сміються, їх не поважають, не бояться. Він може заробити багато грошей, купити собі все, що забажає!» – подібним чином пояснюють свої твори звичайні хлопчики й дівчатка, яких учителі вважають «прикладом для наслідування».

Загалом метод казки, а також розповіді, міфу, притчі тощо широко використовується в психологічній практиці як діагностувальний і корекційний метод в роботі з дітьми та дорослими, з благополучними і соціально дезадаптованими учнями [122; 246; 263; 265]. Адже будь-який твір, що містить метафору, дає змогу людині краще усвідомити суб'єктивну безвихідь ситуації, і тим самим сприяє її переосмисленню [268], а значить пошуку шляхів її вирішення.

На зміст казки або фантастичного оповідання впливають різні чинники (наприклад, сварка з однокласником, образа на нього). Тому додаткові дані про особливості відповідальності учня можна отримати за допомогою інших прийомів і методів (РСК, СД, тест «Як вчинити?» та ін.).

Згідно із завданнями дослідження, вивчалися особливості *прояву відповідальності також у процесі спільної з іншими діяльності*, яка допомагає розкрити усвідомлення важковиховуваним підлітком своєї відповідальності – чи

здатний він прийняти на себе провину за негативні наслідки своїх дій, відчутти й усвідомити себе «співвідповідачем» у спільній справі, її співучасником або ж перекладе відповідальність на іншого. За умовами лабораторного експерименту для цього була організована гра-змагання двох команд підлітків. Для гри, яка мала назву «Головоломка», застосовувався збірний стимульний матеріал відповідної назви. В експерименті взяло участь 16 важких і 25 благополучних підлітків 13-ти років.

Суть експерименту полягала в тому, що за заданим зразком кожний з членів команди, що складалася з двох осіб, по черзі мали викласти фігуру із доданих до комплекту «Головоломка» фішок. Робота виконувалася за принципом змагання (по парах). Запрошувалися 4 підлітки, яких розсаджували по два за парту, їм пропонувалось дати назву своїй команді. Задавалася інструкція (Додаток Д, с. 248), учнів знайомили із зразками фігур (додаток до гри), які вони мали розподілити між собою для подальшого складання, засікався час, і робота починалася. Час розбивався на дві частини: для виконання першого і другого завдання окремо. Кількість відпущеного часу не мала принципового значення – психолог-дослідник орієнтувався на команду успішних, щоб поставити іншу команду в позицію відстаючої, а значить переможеної. Час, який повідомлявся учням для виконання кожного з двох завдань – 3 хвилини.

Перед змаганням підлітки самостійно розподіляли між собою завдання (за складністю). Уже початок гри дав змогу судити про ініціативність окремих учнів, готовність узяти на себе важчу частину роботи. Однак це могло означати як покладання на себе відповідальності за виконання загального завдання, так і, наприклад, бажання представити себе у більш вигідному світлі. Неоднозначність інтерпретації вимагала індивідуального інтерв'ю з кожним з учасників відразу ж після експерименту (див. Додаток Д, с. 248). Інтерв'ю розкривало наявність або відсутність переживання власної провини за негативний особистий і загальний результат, усвідомлення підлітком себе в ролі співучасника у спільній справі, здатність і характер надання допомоги напарнику, факт захисту його від зовнішнього осуду, орієнтацію в процесі діяльності на певну інстанцію. Спочатку

здавалися питання з приводу першого результату змагання, потім другого (1-го і 2-го туру). Якщо команда виграла чи програла двічі, то учнів запитували, що було б, якби їхня команда з тими недоліками (або перевагами), що були, могла зазнати поразки (або перемогти). Тобто, кожна пара ставилася в ситуацію реальної або передбачуваної поразки і перемоги, підлітки оцінювали свій і загальний результат з обох позицій – успіху та невдачі.

Важких і благополучних підлітків включали в змагання за взаємною симпатією, а також і з тими, до кого вони ставилися недостатньо добре або байдуже. Під час гри фіксувалося, хто з підлітків намагався допомогти однокласнику, який був з ним у парі, вийти зі становища відстаючого. Після зміни напарника у грі (на того, хто викликав антипатію чи байдужість) відповідальні (благополучні) учні поводити себе аналогічно випадкам за взаємною симпатією, безвідповідальні (важковиховувані) – звинувачували напарника, а заслугу частіше приписували собі, допомога іншому з їхнього боку надавалася чисто формально або взагалі була відсутня. Між тим, у парі з приятелем «важкі» підлітки надавали йому зацікавлену допомогу, дружню підтримку.

Результати дослідження інтерпретувалися наступним чином. У цілому методика «Гра-змагання» виявила неготовність важковиховуваного підлітка надавати допомогу, підтримувати партнера (окрім випадків, коли напарник – так само важковихований), відсутність переживання задоволеності від участі у спільній творчій діяльності, що свідчило би про прийняття учнем на себе відповідальності за особистий та спільний результат. Підлітка можна вважати відповідальним, якщо він усвідомлює і переживає свою провину, власні промахи, а також вину спільника при загальному успіхові або невдачі. Допомога напарникові, незалежно від симпатії, розглядається як прийняття підлітком на себе відповідальності за загальний результат. При цьому учень вказував на дійсну свою або чужу провину, що говорить про вимогливість до себе й іншого.

Про діяльний характер відповідальності свідчить те, що необхідними умовами перемоги у змаганні підліток вважає взаємодопомогу, взаємопідтримку і не тільки вказує на ці необхідні умови, але і в процесі виконання завдання слідує

своїм уявленням. Гра-змагання дає інформацію щодо інстанції підзвітності учня, перед ким (перед собою, іншими) або в ім'я чого, заради чого (спільної справи, особистого престижу, самоствердження, торжества справедливості і т. д.) він бачить доцільність домагатися успіху у спільній з іншими діяльності. Отримані дані підтверджують переважно вузькогрупову орієнтованість неблагополучних підлітків.

Якщо підліток заслугу за успіх приписує собі й однокласнику, а провину тільки йому (у разі власної невдачі – вину обом) – це говорить про невимогливість до себе. Якщо невдачі учень пов'язує тільки зі своїми прорахунками, а заслугу приписує обом або тільки напарникові, то це може свідчити про невпевненість у собі, про невимогливість до інших або завищені, недостатньо адекватні вимоги до самого себе (гіпервідповідальність).

Якщо учень головною причиною невдачі вважає те, що він сам або його напарник «просто не встиг» або «поквапився» виконати своє завдання, а головною причиною неуспіху те, що кожен «квапився» і не вказує, наприклад, на необхідність допомагати один одному, то це може пояснюватися недостатньою озброєністю підлітка засобами і способами спільної діяльності, відсутністю необхідного досвіду. Небайдужість, допомогу й моральну підтримку напарника, навіть якщо він не належить до числа приятелів, можна вважати показником співвідповідальності.

Виходячи з того, що команді пропонувалося одне завдання, але розділене на окремі частини, важковиховувані підлітки не виявили належного ступеня відповідальності за результат спільної діяльності: вони виступали як виконавці свого відрізка роботи. У цих підлітків добре спостерігалася здатність до розмежування своєї або чужої провини за невдачу за критерієм «встиг – не встиг» виконати завдання, але була відсутня здатність взяти на себе відповідальність за загальний результат, яка виражалася б, зокрема, у допомозі напарнику.

Відзначимо, що після гри-змагання, у процесі інтерв'ю деякі важковиховувані підлітки робили спробу правильно оцінити свою і чужу роль у спільній (у цьому випадку – у змагально-ігровій) діяльності. Цей позитивний факт



можна інтерпретувати як здатність частини з них до переосмислення своїх вчинків, причому з точки зору моральних принципів. Переживаючи якусь моральну колізію, важкі підлітки виявляють схильність до пошуку (нехай навіть «заднім числом») найбільш оптимального її вирішення з позиції добра, справедливості, совісті, особистої відповідальності. Накопичення позитивного індивідуального досвіду такого осмислення і дії буде сприяти здійсненню відповідальних вчинків підлітком, оптимізації його внутрішньої роботи над підвищенням рівня особистої відповідальності. Таблиця приписування підлітками заслуги чи провини за успіх чи неуспіх у груповій діяльності, а також окремі висновки аналізу участі в грі-змаганні 16-ти важковиховуваних учнів, представлено у Додатку Д, таб. Д.1, с. 249.

Отже, виходячи з вищевикладеного, причини порушень у розвитку якості відповідальності у важковиховуваних підлітків можна пов'язати з негативним ставленням учнів до пропонованих вимог, неприйняттям їхньої істинності й значущості як для себе особисто, так і для оточуючих, з відсутністю або «розмитістю» інстанції підзвітності, почуття відповідальності.

Прояви безвідповідальності можуть бути обумовлені незалученістю підлітка до суспільно корисної діяльності і спільної дії зі значимими іншими, за допомогою чого стало б можливим усвідомлення учнем себе суб'єктом рішень, прийняття ролі «співвідповідача» за результат спільної справи, формування інтегрованої якості особистості. Важливе значення має розмірковування учнів над своїми діями і тим, що їх спонукає до тієї чи іншої поведінки, роздумування над власною відповідальністю і способами її реалізації в житті.

Виховна робота має забезпечувати усвідомлений вияв просоціальної інтегрованої відповідальності, підбору тих методів психолого-педагогічного впливу, які б сприяли розвитку і саморозвитку цієї якості у важковиховуваних підлітків. У наступному підрозділі розглянуто основні недоліки у педагогічній практиці, що спричиняють дисгармонійний розвиток відповідальності.

## 2.3 Психолого-педагогічні причини дисгармонійного розвитку відповідальності в учнів-підлітків

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найбільш ефективною умовою, яка сприяє становленню якості відповідальності у підлітків, є залучення їх до спільної діяльності з учителем і ровесниками-однокласниками. Ефективність спільної діяльності, спільного вчинку значною мірою залежить від атмосфери доброзичливості, співробітництва, прийняття, поваги один до одного всіх учасників взаємодії. Згідно з гіпотезою нашого дослідження, початок, процес і результат спільної діяльності забезпечуються методом педагогічної вимоги.

У психолого-педагогічній літературі метод вимоги розглядається в одному ряду з іншими методами, але не зовсім чітко розкривається його внутрішня структура та механізм самостійного процесу, що представляє собою певну логіку послідовних впливів педагога на учня, спрямованих, зокрема, на формування у нього цілісної якості відповідальності, що впливає на здатність до індивідуального та спільного з іншими людьми морального вчинку. У наявних трактуваннях методу вимоги не достатньо враховані умови його застосування до різних категорій учнів, у тому числі й до важковиховуваних дітей. Звернення до шкільної практики дало можливість проаналізувати, як сучасні педагоги (усього було опитано 114 осіб) розуміють метод вимоги, чи використовують у своїй роботі з підлітками, який виховний ефект очікують отримати в результаті його застосування, – усе це, на нашу думку, має значення для розуміння та переживання учнями відповідальності, її реалізації у поведінці.

За допомогою інтерв'ю було опитано 30 педагогів. До інтерв'ю увійшли такі питання:

1. Які методи педагогічного впливу на учнів ви використовуєте у своїй педагогічній практиці?
2. Як часто ви використовуєте метод вимоги (рідко, часто, досить часто)? (підкресліть)

3. Назвіть основні ознаки, які відрізняють метод вимоги від інших методів педагогічного впливу.

4. З яким словом ототожнюється слово «вимагати»? Назвіть, будь ласка, кілька синонімів для підтвердження своєї думки.

Незважаючи на те, що поряд з такими методами педагогічного впливу, як переконання, навіювання, покарання, заохочення тощо, учителі «досить часто» використовують метод вимоги, далеко не всі з них можуть більш-менш чітко назвати ті ознаки цього методу, які відрізняють його від інших. Зате слово «вимагати» здебільшого ототожнюється з такими словами, як «наказувати», «примушувати виконати» і т. д. Це дає змогу припустити, що в педагогічній практиці вимога зазвичай замінюється примусом, наказом, санкціонуванням, очікуваним результатом яких має бути беззаперечне виконання учнем розпоряджень вчителя. Таке припущення вимагало додаткової експериментальної перевірки.

Дані інтерв'ю в цілому підтвердилися результатами проведеного анкетування. Педагогам (58 осіб) було запропоновано у бланку позначкою «+» відмітити ідентичність запропонованих методичних прийомів за їх значимістю і виховним ефектом (див. Додаток Е). Встановлено, що 41% опитаних учителів ототожнюють метод вимоги із санкціонуванням, примушуванням, очікуваний результат яких – беззаперечне виконання учнем розпоряджень учителя. Лише 5% (із 41%) розуміють вимогу як переконування і зобов'язування у їхній єдності. 24% педагогів із загального числа опитаних не змогли дати відповідь на поставлене питання, а 35% – ототожнюють вимогу з наказом.

Педагогічна вимога, яка в школі носить переважно адміністративно-санкціонувальний характер, аналогічним чином сприймається учнями: серед 100 підлітків (без поділу на благополучних і важких), виявилось лише 11%, які підібрали до слова «вимога» слова-синоніми з позитивним значенням («прохати», «пропонувати», «радити», «нагадувати» та ін.). Більшість – 89% – називали також і слова-синоніми з негативним навантаженням («наказувати», «випрошувати», «клянчити», «змушувати» та ін.). За даними анкетування виявлено, що серед

учнів-підлітків (опитано 120 осіб) 76% тих, які, на їхню ж думку, «не завжди» виконують вимоги вчителів. Це відбувається з таких (іноді двох-трьох одночасно) причин: «не вважаю за потрібне слідувати нормам» – 33%, «вимога не під силу» – 31%, «не хочу, не цікаво виконувати» – 31%, «не розумію вимог» – 21%, «не вмію виконувати те, що вимагають» – 9%, «вимоги несправедливі» – 9% та ін.

Отже, за даними результатів опитування учителів і учнів можна зробити висновок, що вимоги вчителі не аргументують, не доводять до учня їхню значущість для нього самого і для інших, не надають допомогу підліткові у виборі засобів і подоланні труднощів для досягнення поставленої мети, не враховують рівень розвитку відповідальності, її соціальну чи асоціальну спрямованість. Можна говорити й про те, що вимоги досить часто пред'являються без урахування інтересів і першовартостей учня, його творчого потенціалу, потреби у прояві самостійності, оригінальності, що сприяє розвитку самооцінки, прийняттю в середовищі однолітків, потреби в самопізнанні й самовдосконаленні.

Дані емпіричних досліджень переконують також у тому, що вчителі не можуть пояснити процедурну сторону пред'явлення вимог, тобто психолого-педагогічний механізм, назвати очікуваний виховний ефект методу вимоги. Виявилось, що 50% опитаних вчителів (26 осіб) на питання про педагогічну доцільність використання методу вимоги і про його очікуваний виховний результат («Для чого, з якою метою потрібно застосовувати вимогу?», «Який очікуєте отримати виховний ефект?») не відразу й за допомогою навідних запитань (наприклад: «А що означає «щоб учень добре себе поведив»? Які якості він повинен при цьому проявляти?») відповіли, що без вимоги не можна сформулювати почуття відповідальності, яке, на їхню думку, проявляється в «вимогливості учня до себе», «дисциплінованості», «свідомому відношенні до вчинків, до себе», «добровільному виконанні норм», «почутті обов'язку», «підштовхуванні» себе у поведженні з однокласниками, «у виконанні не тільки того, що цікаво, але й того, що необхідно», «в умінні доводити почату справу до кінця». 25% вчителів розуміють значення вимоги дуже загально, а саме: припускають за допомогою методу «отримати учня, який би засвоїв програму

певного класу із задовільною оцінкою». 25% педагогів не змогли описати необхідний виховний ефект. По суті, 50% опитаних вчителів «наосліп» або зовсім не вдаються до цього методу, що може негативно позначитися на формуванні відповідальності у школярів, сприяючи розвитку в них стійких форм безвідповідальної поведінки, а значить і важковиховуваності.

Встановлено, що педагогам буває незрозуміле не тільки саме призначення методу, але й логіка його застосовування. Учителям було запропоновано назвати послідовність своїх дій у процесі пред'явлення учням конкретної вимоги – «Акуратно вести учнівський щоденник». Виявилось, що 27% з них у цю вимогу включають переконання учня у значущості та необхідності акуратно заповнювати щоденник, а також нагадування про встановлену норму ведення записів, контроль за її виконанням. Зате 38% вчителів, впливаючи на учнів шляхом прикладу зразкового ведення щоденника, контролю і оцінки, не приділяють уваги поясненню особистісної значущості та необхідності цієї вимоги. 36% педагогів взагалі не змогли пояснити процедурну сторону методу вимоги.

Часто після пояснення вчителем того, що вимагається, розуміючи його необхідність, «важкий» учень все ж не бажає виконувати належне й очікуване від нього. На думку А. В. Дулова, засобом, здатним збудити внутрішнє усвідомлення необхідності змінювати певні властивості, звички, які неприйнятні для суспільства, засуджуються ним, є педагогічний примус [73]. Цей засіб здатен викликати вимушену активність і поступово привчає людину робити те, що не пов'язане з актуальними бажаннями, а вимагає докладання певних вольових зусиль. Моральну поведінку учня, дотримується подібної точки зору І. С. Мар'єнко, не можна пояснити тільки з погляду його потреб та інтересів – в кінцевому рахунку вона має визначатися уявленнями про громадянські обов'язки [129]. Метод примусу зазвичай використовується в тих випадках, коли переконання виявляється недієвим або немає можливості до нього вдаватися, і виражається у прямій вимозі погодитися з пропонованим рішенням, прийняти готовий план дій і безпосередньо приступити до його реалізації. Примус, зобов'язування трактується як пряма форма вимоги (ще: наказ, погроза,

заборона), що розрахована на підкорення підлітка дорослому і загалом викликає протест, внутрішній супротив дитини, таїть у собі небезпеку придушення особистості [242]. Примус, як осуд і покарання, вважається методом прямої дії, і доцільний тільки тоді, коли спирається на переконання та інші методи [183]. Тому, домагаючись внутрішнього, а не формального чи зовнішнього виконання підлітком вимог, використання тільки лиш примусу без переконання в істинності й значущості необхідного, може викликати в учня реакцію, протилежну очікуваній учителем.

Моральний вчинок, пише В. П. Левкович, повинен бути заснований «не на слідуванні нормі, а на свідомому ставленні до неї, що вимагає вибору рішення на основі особистої відповідальності» [112, с. 68]. Тому дитина повинна спершу хотіти діяти згідно з вимогами дорослих, у неї має бути емоційно позитивне ставлення до засвоєваним форм поведінки. Якщо ж засвоєння здійснюється лише з примусу, то вона може навчитися діяти згідно з засвоєними моральними вимогами, але у неї не виникне потреба в такій поведінці і позитивні результати не будуть досягнуті, попереджають психологи [22]. Адже суть виховання не в тому, щоб приневолити дитину, а в тому, наголошує В. В. Целуйко, щоб спонукати її свідомо вчиняти так, як належить [242]. До стимулюючих прийомів Е. Ш. Натанзон відносить заохочення, увагу, прохання, зміцнення віри у власні сили, залучення до цікавої діяльності, довіру тощо. До гальмівних, на думку психолога, належать такі, як наказ, натяк, ласкавий докір, уявна байдужість, уявна недовіра, прояв обурення, осуд, попередження тощо [140]. Питанню психологічного впливу на соціальні настановлення особистості приділяв увагу Р. С. Немов, виділяючи такі фази цього впливу: залучення уваги, збудження інтересу, переконання, вказівка на бажані дії [142].

Формування відповідальності, участь учня в суспільно-корисній діяльності будуть ефективними тоді, коли дитина емоційно переживає доручене їй завдання, усвідомлює важливість і необхідність своєї діяльності не тільки для себе самої, а й для інших людей [138]. Важливо, щоб прийоми і методи виховної роботи були наповнені суспільним смислом [88], оскільки «сміслові переживання» є

найважливішим фактором активності особистості, її дій [62, с. 56]. Слід враховувати становлення й особистих смислів, смислу відповідальності кожного конкретного учня [164; 236], а також вищих смислів, наявність яких визначає особистісний ріст і самовдосконалення людини [24; 26; 231; 236; 247; 250; 255].

Педагогічна вимога як метод, що спрямований на формування відповідальності в учнів, повинен сприяти прийняттю ними норм і вимог, переживанню їх як особистісно цінних і значущих. Метод вимоги нагадує метод індукції, за Д. Шеффером, який ґрунтується на аргументації дитині правильності поведінки та пропозиції прийняти те, що потрібно, а також повірити в те, що після вчиненого вона буде почувати радість, задоволеність собою [257]. Бажання, намір діяти, читаємо в словнику С. І. Ожегова [196], пов'язане з відповідальністю, яка, на думку Е. Фромма, є не нав'язаний ззовні обов'язок, а відповідь людини на звернене до неї прохання, яке вона переживає як власну проблему [238]. Крім того, вимога передбачає «зворотний зв'язок», а це означає, що перед прийняттям доручення учень має прояснювати його значення й варіанти виконання, міркувати. Адже без розмірковування, зауважує І. Д. Бех, неможливий свідомий моральний вибір людини [18].

У дисертаційній роботі *вимога* розглядається як механізм психолого-педагогічного впливу, що передбачає *обґрунтування* (роз'яснення, апелювання до прикладів) учню загальної й особистої значущості правил і норм життя та необхідності їх додержання, визначення можливостей виконання того, що вимагається, а також *спонукання* (м'яка форма вимоги, за А. С. Макаренком; прохання, за Е. Фроммом; пропозиція, за Д. Шеффером; зобов'язання, за В. О. Татенком; примус, за А. В. Дуловим) його до реалізації цих норм.

За допомогою цього механізму вчитель обґрунтовує важливість і необхідність для учня та інших людей моральних норм і спонукає його діяти згідно з ними, виходячи з усвідомлення й прийняття того, що належить виконати, готовності тримати відповідь за наслідки своїх дій перед власною совістю, іншими людьми, суспільством у цілому. Спонукування до активної дії відбувається з урахуванням потреб, захоплень і устремлінь підлітка, його ставлення до вчителя

та його настанов, може використовуватися в прямій або непрямій формі (нагадування, порада, натяк, попередження, примус тощо).

В аспекті формування просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків *структура психолого-педагогічного механізму вимоги* складається з повідомлення або нагадування учневі про норму і вимогу, якій доцільно слідувати; обґрунтування істинності й значущості необхідного для самого підлітка та інших людей; пояснення учневі не тільки необхідності, а й бажаності виконати вимогу і бути готовим нести відповідь за свої дії перед собою, іншими людьми, суспільством в цілому; ненав'язливого контролю з боку педагога за виконанням вимоги (коли учень знає і відчуває, що його поведінка знаходиться під контролем, але він має можливість самостійно вибирати), адекватної оцінки дій учня, передачі йому впевненості в спроможності творчо виконати вимогу, у його здатності до морального вчинку в майбутньому. У контексті нашого дослідження метод педагогічної вимоги, що складається із обґрунтувального та спонукального впливів, спрямований на формування відповідальності учня, на підйом її з нижчого до високого, інтегрованого рівня, від негативної – до позитивної мотивації поведінки підлітка.

У вихованні відповідальності в підлітків особливе значення мають визнані у педагогіці дотримання педагогами і учнівським колективом єдності вимог, їх справедливе пред'явлення до всіх учнів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з них. В іншому разі підліток буде вважати вимоги й правила незначущими, необов'язковими або несправедливими, а значить прагнути ухилитися від їх виконання. Це може стати причиною порушення нормальних стосунків між однокласниками, вчителем та окремим учнем. Тому формування відносин співробітництва між педагогом і учнями, їхньої «співвідповідальності» по відношенню один до одного, розуміння підлітками особистої та загальної корисності й обов'язковості поставлених їм вимог – це необхідні умови свідомого, внутрішнього виконання останніх. Але достатніми вони стануть лише в тому випадку, якщо передбачатимуть прояви підлітком самостійності, автономності, свободи творчого самовираження. Причому



прикладом цього має бути шанований, авторитетний учитель, а також група чи колектив однокласників. Особливими умовами досягнення позитивного ефекту від педагогічної вимоги є атмосфера прийняття важковиховуваного підлітка учителем й іншими учнями класу, поважання його особистості, права на творчий вияв власної індивідуальності. Важливі людяні, теплі стосунки, які здатні зруйнувати неконструктивні захисні механізми у важкого підлітка і смислові бар'єри, що виникають між ним, учителем та однокласниками, роблять усіх їх рівноправними співучасниками шкільного життя.

Отже, дисгармонії в розвитку відповідальності у важковиховуваних підлітків можна пояснити психологічними проблемами становлення їхньої ціннісно-сміслової сфери, формування системи стосунків з оточуючими людьми і ставлення до самих себе, а також складнощами (зокрема, неузгодженістю) у функціонуванні когнітивних, емоційних та поведінкових механізмів їх психічної активності. Важливим фактором, що негативно впливає на процес формування в учнів відповідальності, є некоректне використання вчителями психолого-педагогічного механізму вимоги.

## **2.4 Безвідповідальність як фактор важковиховуваності підлітків**

У якості детермінант важковиховуваності можна назвати безліч різних чинників. У психолого-педагогічній літературі відведено особливу роль навчальній неуспішності школярів, порушенням дисципліни, пропускам уроків без поважних причин, акцентуаціям характеру і т. д. [34; 85; 141; 144; 163; 191; 204; 222; 262]. Труднощі дитини, писав Л. С. Виготський, майже завжди вказують на труднощі середовища, які слід зняти, аби усунути і труднощі дитини. Ці та інші чинники часто є як причиною, так і наслідком важковиховуваності. У нашому дисертаційному дослідженні наголошено на безвідповідальності як самостійному факторі, провідній детермінанті серед безлічі інших. Це пояснюється тим, що нездатність зростаючої особистості брати на себе

відповідальність за свою поведінку, за своє життя, за себе самого й інших людей, а також орієнтація на антисуспільні зразки поведінки і способи самовираження та інші прояви порушень у розвитку цієї особистісної якості є причинами багатьох показників важковихованості. Так, приміром, учень не піддається педагогічному впливу; на нього важко покластися, довірити відповідальну справу; підліток не може без нагадування виконати доручення; нездатний приймати рішення і самостійно знаходити спосіб дії: піддається впливу більш сильного та впливового однолітка або групи підлітків, які можуть сповідувати аморальні, асоціальні норми; активно протидіє педагогічному впливу або «маскується» під інших тощо. На сформованість відповідальності впливає орієнтованість підлітка на певну інстанцію підзвітності, вибір варіанта поведінки, його узгодженість із загальнолюдськими, гуманістичними нормами, наявність морального ідеалу та орієнтації на майбутнє, що наповнене вищими життєвими смислами, моральний авторитет в особі ровесників чи дорослих.

Показником безвідповідальності може служити, зокрема, вибір підлітками невідповідних загальновизнаним еталонам засобів спілкування з дорослими і ровесниками обох статей. Відомо, що люди, які спілкуються між собою, постійно перебувають у стані пошуку способів поведінки, «які враховують індивідуальну своєрідність тих, кому вони адресовані і які разом з тим працюють на досягнення цілей спілкування» [21, с. 130]. Дані нашого пілотажного дослідження засвідчили, що важкі й благополучні підлітки хоча і мають схожі цілі спілкування з представниками протилежної статі, такі як, наприклад, дружба і любов, але вибирають різні засоби їх досягнення. Так, важковиховані дівчата, на відміну від своїх благополучних ровесниць, поводяться і проявляють своє ставлення до юнаків нерідко у спотвореній формі, виявляють убогість і одноманітність способів взаємодії з ними. Певною мірою це може залежати від того, що саме ними очікується від спілкування, чи готові вони самі будувати свою поведінку відповідно до очікувань партнера і взяти на себе відповідальність за узгодженість своєї поведінки з етичними і моральними нормами й очікуваннями. 75% важких дівчаток (із 53-х опитаних) прагнуть передбачати найбільш прийнятні для свого

партнера форми взаємин, але тільки 14% з них готові узгоджувати свої дії з очікуваннями юнака. Примітно й те, що за результатами методики РСК та індивідуальних бесід, більшість важковиховуваних дівчат здатна брати на себе відповідальність за події в їхньому житті, але зазнають чималих труднощів у побудові загально визнаних форм спілкування з особами протилежної статі. Дівчатка-підлітки часто не знають, як поводити себе, не розуміють, чому декларовані суспільством зразки поведінки обов'язкові і для них також, яким чином ті чи інші моральні норми можуть вплинути на їхнє приватне життя, особисте щастя [58, с. 28–36]. Ці дані додатково стверджують необхідність розуміння і прийняття вимог підлітками, уміння на їхній основі вибудовувати спілкування, підбирати вибір наявних засобів для встановлення гармонійних взаємин з людьми, які входять чи не входять в їхнє референтне оточення.

Підтвердженням того, що нерозуміння відповідальності, негативне ставлення до неї, орієнтованість підлітка на групу (як соціальну, так і асоціальну) як провідну інстанцію підзвітності, і представляють собою своєрідні маркери важковиховуваності, являються результати факторного аналізу, представленою на рис. 2.4, с. 98.

Тож можна сказати, що якість відповідальності є моральною основою особистості, а її дисгармонії, аморальна чи асоціальна спрямованість – серйозною причиною для різних відхилень у поведінці учнів, їхніх стосунках з іншими, у ставленні до себе, до оточуючих, а також діяльності, до якої вони долучаються.

Аналіз літературних джерел і даних власних емпіричних досліджень дають нам змогу зробити певні висновки щодо найбільш типових проявів якості відповідальності й безвідповідальності у підлітковому віці.

1. Під *відповідальністю* розуміється гармонійна, цілісна якість особистості. Відповідальний учень визнає необхідність педагогічних вимог, а особисті інтереси в процесі вирішення поставленого завдання пов'язує з інтересами і потребами значущого оточення, підтримує конструктивну громадську думку. Відповідальний учень визнає як важливу певну моральну мету (або ж самостійно ставить її перед собою), знаходить і приймає відповідальні рішення, намічає план

дій, відповідно до ситуації намагається знайти правильний спосіб дії. У разі прорахунків у поведінці такі учні переживають почуття каяття, докори сумління, провини, а в разі успіху – почуття піднесення, задоволення, гордості за себе та інших. Підліток обходиться без сторонньої допомоги (не схильний перекладати відповідальність на будь-кого), проте в скрутному становищі охоче приймає її від однолітків, а також надає допомогу іншим, тим самим сприяючи завершенню завдання, переживає за якість і своєчасність його реалізації. Такі учні, усвідомлюючи свою роль у значущій спільній діяльності, спонукають до дії тих, хто відстає або не бажає брати участь у ній. Це сприяє взаємовідповідальності, покладанню кожним на себе ролі «співвідповідача» за загальний очікуваний результат спільної справи, що є важливим показником відповідальності і внутрішньою умовою її формування в підлітковому віці.

2. Під *безвідповідальністю* розуміються будь-які прояви середнього та низького рівня розвитку якості відповідальності, які характеризують її ущербність, відносність, нерозвиненість, що тягнуть за собою певну дисгармонійність у прояві всіх супутніх і таких, що доповнюють, якостей особистості. Такими дисгармоніями можна вважати неякісне й невчасне виконання вимог, які чужі підлітку; нездатність доводити до кінця справу, що не лежить у сфері інтересів референтної групи; відсутність готовності прийняти на себе відповідальність за загальний результат спільної діяльності; нездатність надати допомогу іншому, який не входить до близького оточення, а також якщо ця допомога не несе вигоди тому, хто її надає; зняття із себе відповідальності й невизнання провини за проступок, скоєний кому-небудь на шкоду; відсутність позитивних переживань, почуття задоволеності від вчиненої соціально схвальної дії; схильність до сприйняття зовнішнього впливу авторитетних осіб або групи, до підпорядкування їм. Відмітною особливістю асоціальної відповідальності є орієнтація індивіда на асоціальні норми, сповідування такого собі «кодексу честі» зі знаком мінус, звертання до так званої «чорної совісті». У загальному сенсі будь-який прояв асоціальної відповідальності можна вважати вираженням безвідповідальності, бо характеризує неприйняття відповідальності за свою

поведінку перед власною «гуманістичною» совістю, соціально орієнтованим оточенням, суспільством, у якому живе особистість.

Можна стверджувати, що безвідповідальність у будь-якому її прояві може стати причиною важковихованості підлітків, оскільки утворює певну «лазівку» для порушення учнями норм, відхилень у поведінці. Тільки просоціальна інтегрована відповідальність, що характеризує цілісну якість, може зумовити гармонійне формування особистості, її здатність чинити відповідально тепер і в майбутньому. Оскільки у підлітковому віці учень тільки вчиться брати й нести відповідальність, він потребує допомоги з боку вчителя, яка включає спілкування з учнем, безпосереднє звертання до нього, постановку вимог, спільну діяльність.

У цій роботі зроблено спробу дослідити зв'язок безвідповідальності як фактора підліткової важковихованості з особливостями педагогічної вимоги. Для цього було розроблено спеціальну авторську методику під назвою «Світлофор». Значення відповідей на запропоновані питання відповідали значенням сигналів світлофора (червоний – «ні», жовтий – «більш-менш», зелений – «так»). Психолог поміщав на лівій стороні дошки кольоровий паперовий світлофор і пропонував назвати значення кожного кольору для пішоходів. Упевнившись у єдиному розумінні підлітками заданих сигналів, він повідомляв, що на питання, які буде роздано, кожен має дати самостійні відповіді: на бланках навпроти номера питання потрібно поставити букву того кольору, який відповідає одному з трьох запропонованих відповідей (Ч. – червоний («ні»); З. – зелений («більш-менш»); Ж. – жовтий («ні»)). Зразки відповідей записувалися психологом на дошці праворуч, навпроти кожного із трьох кольорів світлофора. Учням повідомлялось, що психологам цікаво було б дізнатися, які навчальні предмети їм найбільше подобаються, з яких предметів уроки більш цікаві. Передбачалась низка питань для з'ясування ставлення підлітка до конкретного предмету (всього було 3 бланки), а, отже, і до конкретного вчителя. Опитувались одночасно 3–4 підлітка, що забезпечувало відносну самостійність у роботі. Весь експеримент тривав 30 хвилин, у ньому взяло участь 36 важковиховуваних учнів 14-ти років, які стояли на внутрішньому обліку у школі (опитувальник, Додаток

Є). Результати опитування аналізувалися по групах учнів, що виявили один і той само тип відповідальності (або поєднання типів, за методикою «Як вчинити?»). Зазначимо, що переважна більшість із загального числа опитаних підлітків (окрім трьох, які орієнтовані на групу) не виявили конкретний чистий тип соціально орієнтованої відповідальності. Це підтверджує думку про те, що будь-яка невизначеність, дисгармонійність у прояві цієї якості вже детермінує важковиховуваність. Наведемо найбільш значущі результати аналізу, синтезу й узагальнення отриманих даних.

Підлітки, у яких виявлені *різні типи соціальної відповідальності з переважанням на групу із соціальною спрямованістю*, виявляють схильність «зривати» дисципліну «назло» тому вчителю, який веде урок. Ці учні висловлюються проти покарання, нерідко приписують провину вчителю. На місці педагога найчастіше використовували б нагадування, попередження, прохання, і лише іноді – покарання. Поведінка підлітків цієї групи багато в чому залежить від авторитету і педагогічного такту конкретного вчителя. Певно, підліткам, що підтримують один одного, легше проявляти свій протест і переносити покарання спільно. Можна припустити, що залучення таких учнів до суспільно корисної й особистісно цінної, морально-творчої діяльності, до спільного діяння зі значущими однолітками і дорослими сприяло б нормативній поведінці цих учнів, закріпленню соціально орієнтованої відповідальності та формуванню цілісної якості особистості.

Для підлітків, у яких виявлені *різні типи соціальної відповідальності з переважанням орієнтації на себе*, характерні порушення дисципліни на більш ніж половині предметних уроків, а також неприязнь до педагогів. У 50–70% випадків ці учні не замислювалися про результати своїх дій, особливо якщо були не згодні зі способом впливу з боку вчителя. Підлітки болісно реагували на покарання, воліли, аби до них ставилися більш уважно, просили б їх не порушувати дисципліну або нагадували про те, чого не слід робити, попереджали про можливі неприємні наслідки проступку. Примітно, що ці підлітки, будучи незгодними з покаранням, на місці вчителів застосовували б ту саму форму

впливу, і тим частіше, чим частіше вона використовується по відношенню до них. Певно, у підлітків цієї групи недостатньо розвинена мотивація соціально відповідальної поведінки. Вони потребують допомоги, нагадування, контролю, підтримки, уваги до своєї особистості, до власних потреб. Для таких учнів неприйнятні, а отже й недоцільні жорсткі форми покарання, оскільки це їх озлоблює, викликає бажання відповідати «тією ж монетою».

Учні з *дифузним типом соціальної відповідальності* більш-менш позитивно, «м'яко» реагують на покарання, дисципліну як порушують, так і не порушують рівною мірою, часто не замислюючись над причинами своїх вчинків. Будучи на місці вчителів, проявляли б невизначеність у виборі виду впливу. У 70% випадків «не пам'ятають», дотримувались вони обіцянки, що її дали вчителям, чи ні. Ця група важких підлітків характеризується повною невизначеністю у виборі як своєї поведінки, так і власного способу впливу на інших людей, що підтверджує припущення про їхню дифузну відповідальність, а, отже, нерозвиненість відповідальності як якості особистості.

Важкі підлітки, у яких виявлено *поєднання соціальної та асоціальної відповідальності*, порушують дисципліну в 40–50% випадків. До них іноді застосовують покарання, проте в невиконанні вимог та доручень вони схильні звинувачувати самих себе і вчителів, віддають перевагу більш м'яким формам впливу, таким, як нагадування про вимогу, прохання. Стосовно до них є справедливим припущення, що було висловлене про учнів з орієнтацією на соціальну групу – без сумніву, у школі до цих учнів неправильно пред'являються вимоги, підлітки залишаються поза ситуаціями, які вимагали б від них прояву й закріплення середнього та високого рівня просоціальної відповідальності. Підлітки виявляють критичність до своєї поведінки, схильність покладати на себе відповідальність, що, ймовірно, ігнорувалося, а то й придушувалося в школі.

Учні, у яких виявлено *змішаний тип соціальної відповідальності*, позитивно ставляться до всіх учителів. Ці підлітки оправдовують малий відсоток власних порушень дисципліни, крім того, вказують на уроки, на яких вони завжди поведуться недисципліновано (кількість таких уроків дуже незначна). Ніхто з

учнів не порушує дисципліну «зі зла», а свою дисциплінованість пояснюють небажанням підводити вчителя, інших учнів, самого себе. У 30% випадків підлітки цієї групи не замислюються над сенсом і наслідками своєї поведінки. Переважно ці підлітки визнають провину за собою, оскільки добре розуміють, що порушувати дисципліну не можна. У деяких випадках вони помічають і відзначають не тільки свої помилки, але й несправедливість учителів. До покарань такі учні ставляться без негативних емоцій, бо усвідомлюють свою провину. На місці вчителів використовували б у 70–80% випадків попередження, а в інших – прохання. Ніхто з цих дітей не схильний зі свого боку вдаватися до покарання. Це може вказувати на те, що для підлітків зі змішаним типом соціальної відповідальності попередження або прохання самі по собі вже є достатніми для виконання вимог учителя. Можливо, відсутність чіткої інстанції підзвітності зумовила нездатність таких підлітків відстоювати свою точку зору, обґрунтовувати правильність чи неправильність своєї поведінки, а через окремі проступки і нездатність відповідати за них, а також відсутність підтримки з боку колективу однокласників і педагогів їх зарахували до важковиховуваних. Такі підлітки в 1,5–2 рази рідше порушують дисципліну на уроках, ніж учні, у яких виявлено конкретні типи соціальної чи асоціальної відповідальності. Це можна пояснити кращою пристосованістю таких підлітків до ситуацій, меншою конфліктністю. Адже, відстоювання своєї думки, відкрите протистояння групі однокласників, демонстрація своєї незалежності від учителя вимагає від підлітка прийняття на себе відповідальності, а, значить, додаткових емоційно-вольових зусиль, передбачає глибокі власні переконання, особисту відповідальність.

Виходячи з вищенаведених у цьому підрозділі міркувань, можна констатувати, що будь-які порушення в розвитку відповідальності, а також орієнтація підлітків на асоціальні норми є детермінантами важковиховуваності. Однією з причин прояву безвідповідальності у підлітків, порушень ними дисципліни на уроках може бути неправильне використання вчителями покарання без урахування типу відповідальності учнів, їхнього особистого ставлення до вживаного педагогічного впливу. Так, за допомогою методики «Світлофор»



виявлено, що важковиховувані підлітки здебільшого (крім підлітків з вузькоособистим типом відповідальності) не вважають такий вид впливу, як покарання, неправильним, бо цілком свідомо йдуть на проступки, добре знаючи, що їх можуть покарати. Примітно, що всі без винятку важковиховувані підлітки вказували на доцільність застосування в педагогічній роботі попередження. Нагадування про норму, а також прохання (меншою мірою) найбільш сприятливі для важких підлітків: на уроках вчителів, які вдаються до цих засобів педагогічного впливу, учні значно рідше порушують дисципліну. Прохання буває неприйнятним лише в тих випадках, коли підліток усвідомлює свою провину, а компромісність учителя вважає недоречною. Отже, такі спонукальні прийоми, як нагадування про вимогу, прохання виконати її вчасно і якісно, попередження про негативні наслідки невиконання (почуття провини, докори сумління, невдоволення групи однокласників), повинні стати невід'ємними складовими методу вимоги, застосовуваного до важких учнів. Можна говорити про те, що істотною причиною проявів безвідповідальності підлітків можуть бути чи то крайні міри покарання, чи то надмірна м'якість педагога. Тому «почуття міри», тепле ставлення до учня, але й висока вимогливість, повага до особистості підлітка сприятимуть подоланню безвідповідальності і формуванню цілісної, гармонійної якості відповідальності. У шкільній практиці необхідно цілеспрямовано створювати психолого-педагогічні ситуації, що актуалізують потребу важковиховуваного учня в прояві інтегрованої відповідальності, здійсненні відповідального вчинку, створювати умови для вироблення підлітком механізмів саморегуляції (самопізнання, самопереконання, самопримус, самовідповідальність, самовимогливість тощо).

Дисгармонією у розвитку якості відповідальності доцільно вважати брак самостійності, незалежності, нездатність розвивати й удосконалювати свою індивідуальність через відсутність «внутрішнього закону», потреби й уміння «прислухатися до власного серця» і «жити по совісті», що «заглушались» і «перекривались» через використання авторитарних методів впливу на учнів. Неконкретність інстанції відповідальності, а також «ідеалу підзвітності» підлітка

підтверджує його підвищену сугестивність, некритичність, конформність, у деяких випадках страх. Асоціальність підлітків виникає тоді, коли вони не знаходять себе, а також застосування своїх умінь і талантів у соціально схвальній діяльності, коли їм не надається допомога в самовизначенні, у знаходженні засобів для реалізації власної індивідуальності, щоб цей процес був адекватним ходу гармонійного особистісного розвитку та соціальним очікуванням.

Вже не дитина, але й не дорослий, важкий підліток не в змозі визначити своє місце і самореалізуватися в соціальному середовищі, а свою неспроможність виявляє у вигляді протесту, свавілля проти того оточення, яке з тих чи інших причин не знайшло можливим допомогти й підтримати, створити умови для його творчого, вільного самовираження. Образно кажучи, «добра енергія» дитини, готової любити весь світ, перетворюється на «злобну енергію» підлітка, що протестує проти всіх, хто стримує можливості проявляти життєво необхідну потребу любити і бути любимим. А людина, яка не відбулася, є нещасливою, не може брати на себе відповідальність за своє життя як суб'єкт, творець, самодостатня особистість, здатна творити на благо собі і людям. Така незріла особистість, яка, утім, прагне до розвитку, у пошуках смислу життя і себе у житті, методом проб і помилок неминуче допускає різні порушення в поведінці, у реагуванні на світ, людей, їхні впливи, у тому числі педагогічні. Знайти юній особистості себе, самовизначитися, реалізувати себе в світі людей може допомогти школа, заснована на гуманістичних принципах.

### **Висновки до другого розділу**

У розділі представлено програму емпіричного дослідження відповідальності і психолого-педагогічних причин її дисгармонійного становлення у підлітків, наведено результати констатувального експерименту.

Вивчення особливостей відповідальності базувалось на розумінні її структури як цілісності та взаємообумовленості когнітивного, емоційного (ціннісно-сміслового, мотиваційного) і поведінкового компонентів.

Констатувальний експеримент показав певні порушення в розвитку структурних компонентів відповідальності у важковиховуваних підлітків, а саме:

– когнітивний компонент – недостатня інформованість про норми і правила поведінки, моралі, нерозуміння їхньої необхідності і значущості для себе та інших, власних можливостей для виконання тієї чи іншої вимоги;

– емоційний компонент – негативне ставлення до норм і вимог, відсутність бажання згідно їм чинити, залежність від зовнішнього авторитету або страх перед покаранням, брак співпереживання, «зашореність» совісті, низька самооцінка, невизначеність морального ідеалу;

– поведінковий компонент – неготовність дотримуватися норм і правил, відповідати за свої вчинки, насамперед, перед власною совістю, а також іншими людьми, брати і виконувати роль «співвідповідача» у спільній діяльності, коригувати свою поведінку відповідно до норм, здійснювати вибір засобів дії;

– соціальний-асоціальний компонент – соціальна дезорієнтованість у поведінці, формальне виконання вимог вчителя або явне протистояння їм, уникнення участі в соціально значущій діяльності, відсутність орієнтації на загальнолюдські, гуманістичні цінності.

Встановлено, що відповідальність у важковиховуваних підлітків є в цілому дисгармонійною, нецілісною, що спричинено психологічними проблемами становлення їхньої ціннісно-сислової сфери, формування системи стосунків важких учнів з оточуючими людьми і ставлення до самих себе, а також складностями (зокрема, неузгодженістю) у функціонуванні когнітивних, емоційних та поведінкових механізмів психічної активності

Констатувальний експеримент виявив помилки (некоректності) у пред'явленні педагогічної вимоги підліткам, зокрема, з метою формування у них відповідальності: учителі, які здебільшого широко використовують поряд з іншими методами впливу на особистість учня метод вимоги, недостатньо орієнтуються в розумінні його суті й особливостей застосування; їм важко назвати психолого-педагогічний механізм вимоги з метою формування в учнів відповідальності.

Встановлено, що прояви безвідповідальності у важковиховуваних учнів спричинені неприйняттям ними педагогічних вимог. Доведено, що переважання примусового впливу над обґрунтованим і спонукальним призводить до зовнішнього виконання чи невиконання педагогічної вимоги, формальної участі у спільній справі. Безвідповідальність та асоціально зорієнтована відповідальність є результатом вимагання від учня дисципліни й належної якості виконання завдань без внутрішнього бажання, готовності та здатності їх виконувати. Порухення у розвитку відповідальності в учнів обумовлюються надмірною м'якістю чи жорсткістю пред'явлення вимог без урахування виду і типу відповідальності підлітка, шанованості вчителя.

Теоретично доведено, що дисгармонії у розвитку просоціальної і прояви асоціальної відповідальності є чинником важковиховуваності підлітків, оскільки спричинюють зовнішнє підпорядкування чи навіть свідоме протистояння педагогічним вимогам.

Отже, дисгармонії розвитку відповідальності у важковиховуваних підлітків можна пояснити психологічними проблемами становлення їхньої ціннісно-сміслової сфери, формування системи стосунків з оточуючими людьми і ставлення до самих себе, а також складностями (зокрема, неузгодженістю) у функціонуванні когнітивних, емоційно-вольових та поведінкових механізмів психічної активності. Важливим фактором, що негативно впливає на процес формування відповідальності в учнів, є некоректне використання вчителями психолого-педагогічного механізму вимоги.

З огляду на результати, отримані на констатувальному етапі дослідження, було поставлено завдання розроблення та апробації методики формування просоціальної якості у важковиховуваних підлітків. Психолого-педагогічні умови й можливості формування цілісної просоціальної відповідальності у цієї категорії учнів розглянуто в третьому розділі дисертації.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

### 3.1 Експериментальне дослідження умов формування просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків

У розділі дано теоретичне обґрунтування і описано процедуру формувального експерименту, запропоновано рекомендації вчителям щодо запобігання дисгармоніям у розвитку просоціальної відповідальності учнів.

Успішність формування просоціальної відповідальності як якості особистості у важковиховуваних підлітків забезпечується створенням атмосфери прийняття цих учнів в середовищі однолітків, поваги з боку вчителів, шкільного психолога і батьків (О. В. Киричук, С. Д. Максименко, А. Маслоу та ін.). Через залучення важких підлітків до спільної вчинкової діяльності (В. О. Татенко, В. Д. Шульга), за умови правильного використання методу педагогічної вимоги (М. М. Фіцула та ін.), досягається розвиток когнітивної, емоційної та поведінкової складових відповідальності, забезпечується набуття учнем позитивного досвіду свідомої відповідальної поведінки (Д. О. Леонтьєв, М. В. Савчин та ін.).

За умови зняття під час формувального експерименту деструктивних захисних механізмів («глушіння» совісті і каяття, за Л. Б. Філоновим) у підлітків актуалізується здатність прислухатися до голосу власної совісті. Покращення стосунків з однолітками і дорослими робить можливим задоволення потреби підлітків відчувати себе цінним у значущому середовищі (Т. В. Драгунова, Д. І. Фельдштейн, Г. О. Цукерман та ін.), що призводить до підвищення самооцінки і спрямовує на власне майбутнє, не затьмарене проблемами сьогодення (погана успішність, неприйняття, неповага, статус

важковиховуваного, ізгою тощо), на пошук сутнісних життєвих смислів (Б. В. Зейгарник, В. Е. Чудновський та ін.).

В умовах складного соціально-економічного розвитку нашої країни важливим є не сліпе підпорядкування вимогам, а узгодження людиною своєї поведінки з вищими, загальнолюдськими цінностями, усвідомлення своєї відповідальності перед людьми і самим собою, готовність до морального вчинку, прагнення до побудови гуманістичних стосунків з іншими людьми.

Інтегральною метою виховання у сучасній школі виступає вчинок. «В основі вчинку, – пише Г. О. Люблінська, – лежить підпорядкування людиною своєї дії певній суспільній вимозі, в основі проступку – порушення встановлених у суспільстві правил [119, с. 404]. За С.Л. Рубінштейном, вчинок – це така дія, в якій провідне значення має ставлення людини до інших людей, суспільства, до норм суспільної моралі [177]. Тільки у події вчинку, у подіях вільної відповідальної дії, пише Г. В. Дьяконов, різноманітні сфери й проекції людського буття втілюють у собі справжню екзистенційність людського самобуття і співбуття [74]. На думку М. К. Мамардашвілі, умовою здійснення вчинку є тривала внутрішня робота з цінностями, яка проведена раніше або ведеться безперервно. У цьому випадку безперервного самобудування вчинок перетворюється на засіб саморозвитку особистості, момент її самореалізації [127]. В. А. Роменець наголошував на тому, що необхідно уважно й відважно переглянути вищі цінності й смисли людського буття, вибрати серед життєвих мотивів найбільш автентичні, сформулювати мету і натхненно, а також відповідально діяти в напрямку її досягнення. Тільки за таких обставин на цьому етапі післядії наша совість буде чистою, а діти будуть пишатися своїми батьками і дякувати їм за справжні вчинки Істини, Добра, Краси і Любові [174]. У нашому дослідженні умовою формування відповідальності у важковиховуваних підлітків виступає спільна діяльність учня, педагога й інших учнів класу, в основу якої покладена ідея методу «спільного вчинку вчителя і учня» В. О. Татенка, коли здійснюється спільне вирішення тих чи інших моральних завдань [212; 222], що

можливе шляхом співпереживання, співучасті, перебуваючи з іншими людьми у співбутті, в екзистенційному діалозі [213, с. 364].

Будь-яка спільна відповідальна діяльність, чи то суспільно корисна праця, чи то групове навчальне заняття, чи то гра, чи то спільний учинок, забезпечується методом педагогічної вимоги. Цей метод розуміється нами не тільки як певний алгоритм впливів на учня, а і як орієнтир, що передбачає суб'єкт-суб'єктні стосунки між двома і більше людьми, встановлення між ними відносин прийняття, поваги, довіри, бажання допомогти; сприяє розвитку як індивідуальному, так і разом з іншими, прагненню і досягненню спільної, прийнятої усіма сторонами, мети. Обов'язковою умовою пред'явлення вимоги, її виконання є атмосфера рівності («інший такий самий, як і я»), обопільного бажання допомогти: у разі дотриманні цієї умови вимога буде почута, прийнята, виконана якісно і вчасно, з позитивним очікуванням наступного спільного заходу. Результатом застосування методу вимоги передбачається усвідомлення, внутрішнє прийняття учнем доцільності вчиняти належним чином щодо себе та інших, готовність відповідати за наслідки своїх дій перед власною совістю, а також оточуючими, суспільством у цілому, мотивоване, добровільне виконання педагогічних вимог. Обов'язковим підсумком виконаного має стати позитивний психологічний ефект – відчуття задоволеності, радості, корисності здійсненого для себе особисто і для інших людей. Коли очікуване від учня стає значущим і бажаним, що сприяє особистісному розвитку і задоволенню вікових потреб юної особистості, тільки тоді у нього з'являється внутрішня необхідність у належній поведінці не лише зараз, але й у майбутньому.

*Корекційне завдання* полягає у тому, щоб: 1) сприяти формуванню і закріпленню у підлітків із соціально спрямованістю інтегрованого типу відповідальності; 2) учня, для якого характерний той чи інший тип асоціально зорієнтованої відповідальності, переорієнтувати на свідоме прийняття суспільних вимог і добровільне слідування їм. Перевиховання підлітків з асоціальною відповідальністю передбачає зміну негативних мотивів на позитивні, а також формування просоціальної якості.

Нами виведено наступні *етапи процесу переходу асоціально зорієнтованої відповідальності у свою протилежність* – інтегровану просоціальну відповідальність:

- на першому етапі відбувається інформування підлітка або нагадування йому про моральні норми, правила для досягнення прийнятої мети;

- на другому етапі вчитель переконує підлітка в доцільності і необхідності тих чи інших вимог, викликає у нього сумніви в істинності та доцільності прийнятих ним раніше асоціальних норм;

- на третьому етапі педагог пропонує підлітку змінити свою поведінку, залишає за ним деяку самостійність, ініціативу, водночас надаючи необхідну допомогу у подоланні труднощів у виборі соціально схвалюваних способів поведінки, у нормативній реалізації необхідного;

- на четвертому етапі вчитель заохочує випадки відповідальної поведінки підлітка, стимулює самостійні рішення та дії, водночас продовжує контролювати його поведінку, підтримує процес формування суспільно значущих мотивів, соціальної спрямованості;

- п'ятий етап – це етап оцінки дій підлітка, закріплення здатності свідомо, добровільно слідувати педагогічним вимогам;

- шостий етап – створення ситуацій, які сприяють більш глибокому засвоєнню і прийняттю учнем норм і правил, усвідомленню себе суб'єктом власної життєдіяльності, відповідачем за те, що відбувається. Необхідно допомогти учневі побачити й зафіксувати себе як людину «зростаючу», здатну самостійно робити вибір і здійснювати моральний учинок, опираючись на внутрішній моральний закон.

Процес переорієнтування важкого підлітка на соціальне оточення, присвоєння загальноприйнятих норм, зразків і способів самореалізації є можливим у разі встановлення з ним гуманістичних, діалогічних стосунків. Педагоги та психологи-гуманісти акцентують увагу на тому, що тільки особистість здатна виховати особистість, відповідальність виховується відповідальністю, суб'єкт – суб'єктом. Власним прикладом учитель здатен



викликати увагу і збудити інтерес до очікуваних дій, що сприятиме успішному обґрунтуванню ним важливості й необхідності вимоги, а також спонуці учня до нормативної поведінки. Звідси випливає: якщо педагог сам не є відповідальною особистістю, то він не зможе стати тією людиною, у якій і через яку підліток зможе побачити перспективу власного особистісного зростання, моральну красу відповідальності й відповідального вчинку. Якщо педагогу завдяки власному прикладу вдасться залучити важкого підлітка до процесу пізнання та розвитку, із цього моменту починається самовиховання, активна самозміна, причому в той бік, який запропонує шанований, «близький за духом» педагог.

Процес самовиховання успішно йде лише в тому випадку, якщо підліток вчиться розуміти себе, замислюватися про минуле, сьогодення і майбутнє, усвідомлювати себе членом суспільства, розуміти свої взаємини з оточуючими людьми, світом у цілому. Бути готовим нести відповідь перед собою, своєю совістю та іншими означає бути готовим прийняти також і негативні переживання, почуття (досади, провини, засмучення) від власних дій. А ця готовність формується щирою підтримкою з боку вчителя, а також глибоким прийняттям себе і свого оточення, без чого підліток з легкістю може переходити з групи в групу, знімаючи з себе відповідальність і перед цією групою, і перед самим собою, проявляючи врешті-решт безвідповідальність.

Виходячи з того, що рівень відповідальності у кожного з учнів неоднаковий, підходити до них слід диференційовано, враховуючи конкретні дисгармонії або відхилення у розвитку якості відповідальності. Крім того, вчителі далеко не в кожній життєвій ситуації самі проявляють особистісну відповідальність, рівень якої певною мірою позначається на формуванні цієї якості у підлітків, котрі орієнтуються на значущих дорослих та однолітків (зокрема, на вчителів та однокласників). Навіть професійно підготовлені вчителі часто «навпомацки» опановують мистецтво формування відповідальності, однак некритичне використання ними різних прийомів (нерідко взаємовиключних, наприклад: прохання і покарання) подолання безвідповідальності не приносить необхідних результатів. Більшість педагогів потребує методичної моделі цілеспрямованого

формування відповідальності у підлітків, особливо важковиховуваних, а також учнівського колективу в цілому. Важливого значення набуває розвиток здатності педагога до аналізу власної діяльності, уміння висувати вимоги всьому колективу і кожному учню окремо, а також до самого себе як суб'єкта взаємодії.

Поліпшення психологічної підготовки та методичної майстерності вчителя дасть змогу підвищити рівень взаєморозуміння між сторонами виховного процесу, ефективність спільної діяльності педагога і важковиховуваних учнів, у процесі якої в них буде формуватися інтегрована просоціальна відповідальність. Формується ця якість завдяки ефективному застосуванню педагогічної вимоги, дотриманню гуманістичних умов постановки і реалізації норм і правил, що забезпечує розвиток здатності підлітка до відповідального вчинку. Підкреслимо, що ефективність будь-якого впливу на дитину визначається ступенем узгодженості застосовуваних засобів з актуальною лінією розвитку дитини. За вдалим визначенням Ю. М. Швалба, завдання формування включає в себе образ того, яким ми хочемо бачити дитину в майбутньому, а вибір засобів реалізації завдання формування буде залежати від наявної ситуації і актуального рівня розвитку дитини. Підкреслюється значення зворотного зв'язку між діями педагога і учнем, що веде до результативності всього формувального впливу: «У ситуації безпосередньої взаємодії засоби формування виступають і функціонують як завдання діяльності дитини. Якщо ці задачі “приймаються” дитиною, якщо вони набувають для неї особистісного смислу і її “бачення” задачі адекватне нашому, то їхнє вирішення і приводить до розвитку особистості дитини» [252, с. 160].

У вихованні просоціальної відповідальності високого рівня вважаємо важливим те, щоб підліток розумів позитивні сторони відповідальності (а також відчував і вмів втілити їх у реальність) і негативні сторони безвідповідальності, а саме: відповідальна поведінка відкриває можливості отримати визнання, прийняття і повагу з боку однолітків і старших, відчутти свою дорослість, задовольнити потребу в пошуку ідеалів та орієнтирів на майбутнє; безвідповідальність, навпаки, посилює ізоляваність від соціально зорієнтованого оточення, порушує формування у підлітка почуття себе дорослим, суб'єктом

власного життя. Необхідно довести, що задоволенню провідних потреб підліткового віку, пов'язаних із розвитком гармонійної відповідальності як особистісної якості, сприяє залучення учня до спільної діяльності з його ровесниками-однокласниками і дорослими-вчителями, а також метод педагогічної вимоги.

Беручи до уваги отримані дані теоретико-експериментальних досліджень особливостей і процесу розвитку відповідальності, нами розроблена методика формування цієї якості у важковиховуваних підлітків, яка не суперечить законам внутрішнього розвитку особистості учня. Методика дає учневі змогу «прийняти» пропонувану діяльність і простежити поступове перетворення асоціальної відповідальності в соціальну, тенденцію розвитку відповідальності від низького й середнього рівня – до високого. Метод формувального експерименту застосовано з метою прослідковування й фіксації певних значущих змін якості відповідальності важкого підлітка у процесі активного впливу на нього з боку психолога-дослідника, вчителя, однокласників. Цей експеримент спрямований на вивчення можливостей і шляхів, що приводять до гармонізації розвитку відповідальності як особистісної якості, перетворення її негативного знаку на позитивний. Стійкий виховний ефект не обмежується проведеним експериментом, що може лише продемонструвати умови, за яких відбуваються зміни у розвитку відповідальності, а забезпечується протягом тривалого часу організацією цілої низки індивідуальних і групових учинкових справ важковиховуваного учня з однолітками і дорослими.

Отже, метою експериментальної роботи в нашому дослідженні було перевірити ефективність розробленої нами програми розвитку відповідальності у важковиховуваних підлітків. Під час аналізу емпіричних даних ми мали за мету перевірити гіпотезу дослідження, а саме те, що в процесі застосування психолого-педагогічного механізму вимоги і включення учня у спільну діяльність з однокласниками та вчителем відбувається формування цілісної якості відповідальності. Перевірку гіпотези буде здійснено на етапі проведеного емпіричного дослідження.

*Формувальний комплекс був організований і проводився у три етапи.*

Перший етап – підготовчий, у ході якого визначалися мета, завдання, методи і прийоми роботи, були відібрані групи випробуваних, де рівною мірою представлені підлітки, яких класні керівники і шкільний психолог віднесли до числа важковиховуваних (з якими є певні проблеми у навчанні, спілкуванні з однокласниками, виконанні педагогічних вимог, участі в суспільно корисній діяльності) і благополучних.

Другий етап – основний – спеціальна організація індивідуальної роботи з важковиховуваними підлітками і спільної діяльності, де б виявлялася і зростала соціально зорієнтована відповідальність учнів, у той час як асоціальна мала б можливість перейти у свою протилежність – просоціальну відповідальність.

Третій етап – порівняння експериментальних даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах підлітків.

Загальна тривалість формувального експерименту склала чотири місяці.

*На першому, підготовчому етапі* формувального експерименту було відібрано два підліткових класи (приблизно однакових за основними показниками у навчальній діяльності й дисципліні, за кількістю важковиховуваних учнів, педагогічною компетентністю класних керівників): експериментальний (27 учнів) та контрольний (28 учнів), до складу яких увійшли важковиховувані підлітки (відповідно – 7 і 6 осіб).

На цьому етапі проводився попередній констатувальний зріз у цих двох класах. Рівень суб'єктивного контролю вивчався за допомогою питальника РСК. За допомогою модифікованої методики СД оцінювалося розташування в семантичному просторі підлітків 12-ти понять/об'єктів. Мета використання методики – виявлення орієнтації підлітка на відповідальність, її зв'язок із совістю, прийдешнім, ідеалом і життєвим смислом, ставлення до самого себе в минулому, теперішньому і майбутньому. Для визначення ймовірного типу відповідальності підлітка, її соціальної чи асоціальної спрямованості застосовувався ситуаційний тест «Як вчинити?» (ЯВ), а також виведені нами шкали: «Розуміння відповідальності», «Ставлення до відповідальності», «Інтернальність –

інтегрована відповідальність» (Додаток Г). Зазначені методики та шкали використовувалися у комплексі як взаємодоповнювальні, такі, що знімають когнітивний, емоційний (ціннісний, мотиваційний), поведінковий аспекти відповідальності, її соціальну чи асоціальну спрямованість. Батарей методик (бланк завдань з інструкціями у Додатку В) непрямим способом виявляла ставлення конкретного учня до педагогічної вимоги: неправильне її використання призводить (згідно з результатами констатувального експерименту) до нерозуміння відповідальності, негативного ставлення до неї, обов'язків і власних потенцій, що виражається у поганому ставленні учня до себе, свого минулого, майбутнього і теперішнього, у відсутності позитивного ідеалу і високого смислу життя. Розроблявся план активного психолого-педагогічного впливу, тобто прогнозування можливостей і шляхів розвитку просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків.

*На другому, основному етапі* здійснювалося активне сприяння змінам у розвитку якості відповідальності в процесі спеціально організованої виховної роботи, у ході якої класний керівник керувався наданою йому настановою щодо використання методу вимоги до кожного з важковиховуваних учнів із властивими їм індивідуальними особливостями відповідальності, ставлення до неї. Загальні рекомендації стосувалися і благополучних підлітків експериментального класу.

Під час коротких діалогів з важковиховуваними учнями вивчалось їхнє ставлення до вимог, тієї чи іншої діяльності, до своєї ролі у спільній справі. Учитель намагався досягти того, щоб кожен підліток класу розумів те, що від нього очікується, сприйняв це як значуще для себе та інших, був готовий до його виконання, володів усім арсеналом власних можливостей, узяв безпосередню участь у спільній діяльності, яку оцінив би як важливу й цінну, проявив співчуття, надав допомогу, висловив бажання взяти участь у майбутніх спільних справах.

*На третьому, заключному етапі* дослідження проводився повторний зріз в експериментальному класі: ці дані порівнювались як із результатами до і після формувального експерименту, так і з даними, отриманими у контрольному класі.

Формувальний експеримент було проведено з метою перевірки гіпотези про те, що успішному формуванню просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків сприяють психолого-педагогічні умови, які спонукають розвиток в учнів здатності прислухатися до власної совісті і можуть бути забезпечені залученням важких підлітків до спільної вчинкової діяльності із учителем та однокласниками. Механізмом сприяння такій співдії виступає метод педагогічної вимоги, в основі якої лежать обґрунтовувальний, спонукальний і гальмівний впливи. Під час організації роботи з експериментальною групою визначальне значення приділялося створенню умов спільної діяльності педагога з учнями усього класу з метою формування у підлітків відповідальності як просоціальної особистісної якості. Друга, контрольна група перебувала у звичайному шкільному режимі.

Вирішальними психолого-педагогічними передумовами формування просоціальної відповідальності, її цілісності, а також запобігання відхиленням у розвитку цієї якості, а, отже, і подолання важковиховуваності у підлітків, представлялося створення атмосфери доброзичливості, взаємовідповідальності і взаємовимогливості у системах «вчитель-підліток-учні класу», «вчитель-учні-батьки» і ситуацій, що сприяли самопізнанню та самовдосконаленню зростаючої особистості, а також врахування особливостей відповідальності підлітків у процесі пред'явлення їм вимог. У виборі способу корекції відхилень у розвитку відповідальності ми керувалися ідеєю про внутрішню психологічну обумовленість виховної ролі дитячого колективу та суспільно корисної діяльності як провідної в підлітковому віці, а також сензитивності цього віку до дорослості, автономності, саморегуляції, самодетермінації, самозмін [12; 27; 43; 47; 63; 68; 69; 95; 96; 101; 126; 159; 182; 193; 204; 213; 256; 260 та ін.].

За участю важковиховуваних підлітків, усього класу, психолога і вчителя, підтримки з боку батьків, формувальний експеримент полягав в організації спільної діяльності з елементами спільного вчинку, характерного тим, що кожна людина сприяє розвитку іншої і відповідальна за те, що відбувається. Загалом спільний вчинок є найвищим, духовно-екзистенційним рівнем спільної діяльності,

наповненої моральною творчістю, глибоким екзистенційним змістом і розвивальним потенціалом для її учасників, усвідомленим, цілеспрямованим і в той же час спонтанним, а також лінійно-нелінійним життєтворчим актом двох і більше людей, що передбачає вільний і бажаний для кожного з учасників взаємообмін наявними в них духовно-екзистенційними ресурсами (цінностями, смислами, досвідом), процесом загального творення людьми нових вимірів індивідуального та суспільного життя у відповідності з велінням совісті, моральним ідеалом і вищими цінностями (М. М. Бахтін, В. А. Роменець, В. О. Татенко, В. Д. Шульга, О. В. Яремчук та ін.). Формат спільної діяльності передбачав добровільність, співробітництво, творче самовираження учасників, розвиток у них здатності брати на себе роль «співвідповідача» за результат спільної справи, чому мало сприяти застосування методу педагогічної вимоги.

Формувальний експеримент був спрямований на: 1) розвиток когнітивних аспектів відповідальності підлітка; 2) активізацію його емоцій, почуття відповідальності; 3) формування готовності та здатності до індивідуального і групового вчинку; 4) отримання підлітками досвіду відповідальної просоціальної поведінки, скерованої на вирішення високої мети. Передбачалось підвищення у важковиховуваного підлітка рівнів суб'єктивного контролю і просоціальної відповідальності, пробудження здатності прислухатися до голосу власної совісті, формування позитивного ідеалу себе та свого майбутнього. Заходи, які мали сприяти позитивним змінам у розвитку відповідальності, стосувалися важковиховуваних підлітків як рівноправних учасників спільної дії, а також усіх інших учнів експериментального класу.

На *основному етапі* було реалізовано план групової та індивідуальної роботи з важковиховуваними підлітками (8 пунктів).

1. *Бесіда-знайомство* з учнями експериментального класу, оголошення мети зустрічі й подальшої роботи (20 хв.). Мета бесіди – викликати позитивне ставлення підлітків до подальшого експериментального дослідження. Учням було запропоновано посприяти психологічній науці у вивченні особливостей сучасних школярів підліткового віку, а саме: сприйняття ними низки морально-етичних

понять, ставлення до себе і світу, до своїх можливостей і власної поведінки. Питання, які було розглянуто під час цієї бесіди: «Чим особливим відзначається сучасна молода людина? Які риси особистості й поведінки притаманні сучасним дівчатам і хлопцям? Яким би ви хотіли бачити майбутнє своїх ровесників?». Зверталась увага учнів на те, що участь у дослідженні може допомогти їм самим краще пізнати себе, своє ставлення до інших людей і світу взагалі.

2. Проведення первинного *діагностування* підлітків цього класу (45 хв.). Використовувалася батарея методик – питальник РСК, авторська модифікація методики «Семантичний диференціал», ситуаційний тест «Як вчинити?» – представлена у формі бланку-брошури (див. Додаток В).

3. Розробка на основі отриманих даних *інструкцій для класного керівника і психолога* щодо використання методу педагогічної вимоги до «важких» учнів із властивими кожному з них психологічними особливостями розвитку відповідальності (приклад пропозиції щодо виховного впливу на важковиховуваного учня наведені у Додатку І; індивідуальні дані підлітка, на основі яких даються пропозиції – у Додатку Ж). Доцільність такого інструктування пояснювалася необхідністю психологічної підготовки важковиховуваних учнів до відповідального виконання поточних, щоденних доручень вчителя та добровільної участі в спільній справі з однокласниками і педагогом. Учитель домагався того, щоб учень розумів, що від нього очікується, сприйняв це як значущу для себе та інших справу, був готовий до виконання поставлених вимог, володів усім арсеналом власних можливостей, реально прийняв безпосередню участь у суспільно корисній діяльності, яку б оцінив як важливу і цінну для себе, був готовий відповідати за свої дії, висловив бажання взяти участь у наступних спільних учинкових справах. У ході діалогів з «важкими» підлітками педагогом вивчалася ставлення останніх до педагогічних вимог, до виконуваної діяльності та своєї ролі в ній, до власних особистісних змін, які вони могли в собі спостерігати. Учні пропонувалося по-своєму, творчо підходити до виконання завдання і в цьому надавалася психологічна допомога. Важливою умовою для досягнення виховного ефекту було визначено



доброзичливе ставлення самих педагогів до кожного важковиховуваного учня і сприяння прийняттю їх іншими учнями (протягом всього часу).

4. Проведення класним керівником *виховних годин з учнями* всього класу на теми «Правила життя: для всіх і для мене» і «Відповідальний вчинок: від звичайної дії – до героїчного подвигу».

На занятті «Правила життя: для всіх і для мене» (40 хв.) обговорювались такі питання: «Які правила життя ви можете назвати? Назвіть правила для учнів у школі. Що спільного між правилами життя взагалі і правилами в окремій школі? Для чого правила потрібні? Чи потрібні вони для тебе особисто? Чи завжди їх треба виконувати і перед ким відповідати за виконання загальних правил? Назвіть основні аргументи “за” конкретне правило. Як саме, у яких ситуаціях життя можна виконати те або інше правило?». Мета бесіди – повторення підлітками спільних для всіх правил, розуміння ними значущості для себе і виконання кожного з них (культура здійснення, підпорядкування меті і життєвій ситуації), розуміння необхідності відповідати за виконання цих правил перед собою, власною совістю та іншими людьми.

На занятті «Відповідальний вчинок: від звичайної дії – до героїчного подвигу» (40 хв.) обговорювались такі питання: «Що таке відповідальність? У чому виявляється відповідальність? Що спільного і яка відмінність між виконанням доручення і вчинком? Що таке героїчний вчинок? Які почуття переживає людина, коли вчиняє по совісті? Опишіть справжнього героя сучасності. Який він?». Мета бесіди – поєднати у свідомості підлітків поняття відповідальності, совісті, вчинку, подвигу, самопожертви, допомоги іншим людям, справжнього ідеалу для наслідування.

5. Організація учителем *батьківських зборів* на тему «Виховуємо відповідальну людину» (120 хв.) та індивідуальних консультацій батьків важковиховуваних підлітків з питань виховання відповідальності в умовах сім'ї з врахуванням психологічних рекомендацій (протягом місяця). Мета зборів – добитися того, щоб батьки розуміли значення виховання відповідальності,

власного прикладу у цьому процесі, особливостей постанови вимог і спільної участі з дітьми у відповідальних справах.

6. Проведення керівництвом школи *педагогічної наради* на тему «Проблеми учня: спільне подолання і виховання відповідальності» (50 хв.). Мета заходу – обговорення і вироблення вчителями школи загальної стратегії спілкування з важковиховуваними учнями з урахуванням їх умов життя в сім'ї, індивідуальних проблем, стосунків з іншими учнями і вчителями; визначення особливостей постановки педагогічних вимог із врахуванням рівня розвитку відповідальності.

7. До складу формувального експерименту входило проведення *ділової гри* «Відповідальність у моєму житті».

Ділова гра тривала 90 хв. і була спрямована на виконання таких завдань:

- а) поглибити й розширити уявлення підлітків про відповідальність;
- б) задіяти емоційну сферу учня («зачепити» його емоційно) розповідями про почуття відповідальності; допомогти відчувати, що відповідальність породжує глибокі позитивні емоції, вона неначе «розгортається» в поведінці, у вчинку, даючи можливість людині самовиразитися, утвердитися, удосконалюватися як особистість, суб'єкт;
- в) допомогти підлітку усвідомити, що найбільш високий рівень відповідальності – це, перш за все, відповідальність перед власною совістю, собою, а також перед оточуючими людьми, суспільством, норми і правила, цінності та смисли якого прийняті особистістю і є основою внутрішнього морального закону; це здатність не брати, а віддавати, жертвувати вузькоособистим чи вузькогруповим заради вищої мети; це не тільки остаточний результат, а й проміжні дії, підпорядковані моральним цінностям;
- г) викликати позитивне ставлення і внутрішню готовність до відповідальної поведінки;
- ґ) допомогти зрозуміти учню особливість власної відповідальності; наскільки відрізняється його бачення відповідальності від уявлення про цю якість однокласників (у цій ситуації учень вчиться оцінювати свою поведінку, орієнтуватися на думки й очікування інших людей, на свій ідеальний образ цього

почуття і переживання, навчається бачити й виправляти в собі прояви безвідповідальності, гіпервідповідальності, зовнішньої відповідальності);

– д) сприяти усвідомленню важковиховуваними підлітками переваг відповідальної поведінки над безвідповідальною, соціально прийнятних дій над діями з асоціальною спрямованістю, важливості прогнозування наслідків свого поведіння, плюсів спільної відповідальності.

Ділова гра передбачала осмислення підлітком особистої відповідальності, аналіз своїх досягнень і прорахунків у процесі її розвитку, активізацію процесу самоусвідомлення і самовиховання цієї якості. Як відомо, суть ділової гри полягає у творчій діяльності учасників, яким належить відшукати проблему і способи її осмислення і рішення [8; 89; 265]. У діловій грі використовувався варіант методики соціальної взаємодії і групової психокорекції, коли група на рівні колективного мислення визначає якість відповідальності, особливості її переживання і проявів.

#### *Процедура проведення ділової гри*

Бесіда починається з привітання й пояснення учням мети зустрічі: «Кожна людина щодня робить вибір, приймає для себе правильне або неправильне рішення. І відчуває від цього задоволення або засмучення, намагається щось виправити, або, навпаки, утвердитися у своєму виборі. Як ви вважаєте, які риси або якості кожному з нас життєво необхідні?». На це питання учні з місця давали такі відповіді: «потрібно вміти думати», «бути хорошим», «виконувати свої обіцянки», «бути відповідальним», «рішучим», «не дозволяти собі некрасиві вчинки (лаятися, пиячити, вживати наркотики)», «допомагати батькам», «цінувати друзів» тощо. З цього переліку ведучий вибирав «відповідальність», акцентував увагу учнів на цій якості і пропонував їм на попередньо розданих білих аркушах паперу письмово відповісти на питання: «Що таке відповідальність?», «Перед ким, у чому вона проявляється?».

Ведучий зауважував, що важливе не лише розуміння того, що таке відповідальність, а й переживання, які у кожного свої, неповторні. Далі учням пропонувалося на зворотному боці аркуша зобразити кольоровий малюнок на

тему «Відповідальність: як я її розумію». Перед виконанням цього завдання підлітки усно описували у формі і кольорі радість, горе, заздрість (наприклад: радість – бузкова або рожева у вигляді повітряної кульки або різнобарвною веселки; горе чорне, як хмара, або кіл, який вражає; заздрість – отруйно-зелена пляма). Після цього учням було запропоновано по черзі вставати з-за парти, називати своє ім'я, зачитувати власне розуміння відповідальності, спробувати пояснити, демонструючи свій малюнок, особисте переживання відповідальності за допомогою форми і кольору. Після кожного виступу ведучий робив узагальнення щодо розуміння й переживання відповідальності підлітками, які допомагали йому формулювати загальні визначення.

Так, благополучна дівчинка-підліток написала: «Відповідальність – це відповідь за якийсь вчинок. Це обдуманий вчинок. Відповідальність може бути перед сім'єю, за тварин, за навчання, за свою поведінку. Якщо, наприклад, перед людиною з'являється вибір, то спочатку потрібно добре подумати. Якщо людина відповідальна, вона нічого поганого в житті не зробить і завжди піде правильним шляхом». Далі, занурюючись у власні переживання, дівчинка пояснила свій малюнок відповідальності (у вигляді жовтого сонця з променями, до якого ледь торкаються сірі хмаринки) таким чином: «Відповідальність з'являється щодня, і коли людина правильно поводить себе, то відповідальність – яскравого жовтого кольору, а коли неправильно – то у вигляді сірої хмаринки». Ведучий запитував: «Що відчуває людина, коли добре вчиняє?». Доповнюючи і розширюючи своє розуміння, дівчинка відповіла: «Радість, задоволення». «А коли погано?». «Сором, каяття. Відповідальність може бути яскрава, сонячна. А може бути сіра, але це вже, мабуть, безвідповідальність». Отже, до попередніх відповідей учнів додається інтерпретація дівчинки: «Відповідальність – це обов'язок, вона багатогранна, проявляється щодо навчання, людей, тварин, сім'ї, може бути розвинена і нерозвинена, буває світлою, яскравою і похмурою, загалом викликає добрі почуття». Інша дівчинка так відповіла на питання: «Відповідальність – це внутрішнє відчуття, яке тісно пов'язане з діями і керує процесом вибору. Це індивідуальне відчуття, притаманне кожному, але не всі можуть його

використовувати». Намалювавши квітку від кореня до яскравих пелюсток, дівчинка пояснила, що відповідальність іде зсередини людини, з глибини душі, від найтемнішого, від кореня, до найсвітлішого – до правильного вибору». Учасниками заходу ця думка формулювалася так: «Відповідальність є глибоке почуття, воно народжується в душі, і потрібно вчитися його відчувати і правильно до нього звертатися. Це шлях уперед, до висот, до усвідомлення себе людиною, яка росте і вдосконалюється».

Важковиховуваний підліток намалював відповідальність у вигляді темного лабіринту, з якого немає виходу і охарактеризував це як щось, «незрозуміло, для чого і кому потрібне». Інший важкий учень намалював розплющеного грудною каміння чоловічка, який наче кричить від напруги, і пояснив свій малюнок: «Я втомився від постійного навантаження, завжди комусь щось винен, для мене відповідальність важка». На питання ведучого, що б сприяло тому, аби відповідальність не викликала подібних емоцій, підлітки давали відповідь на кшталт: «щоб питали, що мені цікаво, а лише потім вимагали чогось», «щоб усе було зрозумілим, цікавим, по силі», «коли справа того вартує, то й бажання зробити з'являється», «відповідальність може бути навіть приємною, коли тебе поважають», «коли робимо разом якусь цікаву справу» тощо.

Після кожного виступу ведучий робив разом з учнями певні висновки щодо розуміння й переживання ними відповідальності. Взаємні доповнення, роздуми й узагальнення сприяли розширенню розуміння учнями цієї якості, емоційного переживання власної відповідальності.

Емоційне збудження, позитивні враження від «відкриття відповідальності» дали можливість ведучому перейти до пропозиції зобразити на тілесному рівні відповідальну й безвідповідальну людину. Виявилось, що безвідповідальну особу зобразити значно легше, ніж відповідальну, тому що за зовнішньою стриманістю і вихованістю, помітили учні, можуть приховуватися риси і почуття, далекі від відповідальності: конформність, залежність, страх, лукавство та ін. Та й безвідповідальність, до речі, вважають підлітки, може нав'язуватися «бешкетникові», шкільному «клоуну», який може бути внутрішньо порядною

людиною, здатною на добрі вчинки. У процесі виконання цього завдання діти приходили до розуміння і погоджувалися з тим, що зовні вихована людина може вчинити підло, безвідповідально, а той, кого вважають безвідповідальним через те, що він погано вчиться, спізнюється на уроки, ухиляється від виконання вимог педагога, насправді талановита і творча людина, що вимагає особливого підходу і розуміння з боку оточуючих; відповідальна людина може бути непримітною, скромною, але здатною на самопожертву, справжній героїчний вчинок.

Учасники ділової гри (ведучий і учні) разом досліджували зовнішні й внутрішні прояви відповідальності. Далі підліткам пропонувалося розповісти про реальний випадок, коли вони особисто проявили відповідальність і безвідповідальність. Це були історії з життя, які пропонували самі підлітки: вони оцінювали кінець історії як позитивний чи негативний з точки зору відповідальності і пропонували свій варіант розвитку проблемної ситуації. Наприклад, благополучна дівчинка розповіла, як її подруга збиралася піти з друзями в парк провести час, але її мати попросила доньку залишитися вдома з маленькою дворічною сестричкою, яку саму залишати не можна: вона може впасти, вдаритися тощо. Дівчинка сказала, що залишилася з сестричкою, бо було страшно за неї, і відмовилася від можливості ненадовго покинути дитину і «збігати таки на прогулянку». У ході обговорення цієї ситуації учні класу визнали відповідальним рішення героїні розповіді залишитися з маленькою сестричкою і провести разом з нею час. Безвідповідальним одноголосно було прийнято рішення знехтувати здоров'ям і навіть життям дитини й піти на зустріч з ровесниками, нехай навіть старша сестра і переживала б за те, що може статися вдома під час її відсутності. Учениця, яка розповіла цю історію, висловила своє задоволення від того, що вчинила, на думку усіх учасників гри, відповідально.

Важкий підліток розповів про те, як одного разу він помітив у коридорі школи відкрите вікно, було досить вітряно, і він зачинив його. «Не знаю, чи був цей мій вчинок відповідальним?» – запитав підліток, сумніваючись у тому, чи може взагалі така дія, як зачинити вікно, мати якісь наслідки. Під час обговорення учні дійшли згоди, що навіть, здавалось би, незначна дія може запобігти

неприємним наслідкам, зокрема, таким як: «пошкодження шкільного майна», «хтось міг поранитися, якби скло розбилося», «через відкрите вікно міг випасти маленький школяр», а, отже, має вважатися відповідальною. Підліток, який розповів про цей випадок погодився, що погано б себе почував, якби щось недобре сталося, а він ніяк цьому не зарадив, хоча й міг би. На питання до учнів «Як ви думаєте, чому все ж таки ваш однокласник закрив вікно, не пройшов повз нього?», учні відповіли: «Мабуть, совість підказала». Не зайвими були й думки про те, як саме треба зачиняти вікна (обережно, впевнившись у надійності), аби не розбити скло і самому не поранитися: так аналізувалися конкретні дії, які забезпечували якісний результат.

Пригадуючи випадки, коли вони самі виявили відповідальність або безвідповідальність, підлітки намагалися проаналізувати й поділитися з оточуючими, який отримали досвід і як до нього поставилися, як переживали, що корисного винесли з пережитого.

Після обговорення відповідей, інтерпретацій відповідальної і безвідповідальної поведінки, учасники гри разом робили висновки, як от: «Відповідальність – це обов'язок, або, скоріше, – це гарні почуття, коли все виходить і коли дієш правильно. Це красиві, приємні переживання, коли я радію своїм досягненням. Відповідальним треба бути перед іншими, тому що вони очікують від тебе якоїсь справи, виконання обов'язків, але, перш за все, перед собою, адже не хтось, а саме я сам щось виконую і за щось відповідаю. Це стан душі, поклик серця. У відповідальної людини є совість, проти якої така людина ніколи не піде, вона вчиняє по совісті, прислухається до власного серця. Відповідальна людина поважає інших, вона стримана, не ображає і не принижує інших своєю поведінкою, продумує свої дії. Відповідальність проявляється в охайному зовнішньому вигляді, у своєчасному і сумлінному виконанні доручених справ. Але зовнішній вигляд не завжди відповідає тому, що всередині, у душі, адже людина може бути красивою зовні, але жорстокою, без совісті. Відповідальний може пожертвувати собою, навіть своїм життям. У безвідповідальної людини немає совісті, вона здатна на злочин. Відповідальність

повинна проявлятися у всіх життєвих ситуаціях, приносить радість собі та іншим. Відповідальна людина завжди прагне кращого, виховує себе».

Під час обговорення прикладів відповідальної поведінки, здійсненого відповідального вчинку, особлива увага надавалась опису позитивного переживання, позитивних почуттів (радість від зробленого, користь для інших, почуття задоволеності тощо), які переживав учасник бесіди. У ході заняття називалися й ті випадки, коли підлітки поводитися безвідповідально, перераховуючи негативні переживання. «Важкий» підліток розповів, як одного разу він запізнювався на урок фізкультури, але останньої миті вирішив зовсім прогуляти урок. На питання, що він тоді переживав і чи так само вчинив би тепер, відповів: «Відчував, що зробив неправильно, що треба буде відробляти цей урок. Нічого доброго з того не вийшло – проскучав, ще й запис у щоденник отримав. Краще було б зайти на урок, ну зробив би вчитель зауваження, так хоч побігав би з усіма». Учні класу зробили висновок, що такий вчинок дійсно можна вважати безвідповідальним, тому що свідчить про невиконання правил (приходити вчасно на заняття, не прогулювати), обманювання самого себе щодо переваг прогулу уроку, переживання провини і незадоволеності собою, своєю поведінкою.

Аналіз та порівняння переживань відповідальності й безвідповідальності, оцінка їх значущості або шкоди для себе особисто і для інших допомагало дітям усвідомити не тільки своє особисте бачення, але й те, як ровесники, група, всі ті, хто брали участь у діловій грі, «бачать» і можуть переживати відповідальність. Спільними зусиллями підлітків окреслювалося поняття відповідальності, особливості її переживання та прояву.

Ведучий акцентував увагу учасників ділової гри також на тому, що відповідальність належить до розряду вищих людських якостей та емоцій поряд з такими, як, зокрема, доброта, гідність, любов, мудрість, радість, гумор. Казав, що відповідальність переживають по-справжньому щасливі люди: вони здатні прислухатися до себе й залишатися вірними собі, знаходять своє місце в житті, уміють спілкуватися з людьми і виходити зі складних суперечливих ситуацій, не нашкодивши ні собі, ні іншому. Доречно було згадати про недоліки і шкоду



гіпервідповідальності, про міру особистої відповідальності, вміння сказати «ні», настояти на своїй думці, про псевдовідповідальність «для галочки», яка може мати негативні, неприємні й несподівані наслідки для себе та інших людей.

Далі ведучий обговорював з підлітками деякі особливості їхньої персональної відповідальності, орієнтуючи кожного на її вдосконалення. Приклад: «Славко, ти сказав, що розумієш відповідальність як непомірний тягар, як “зобов’язалівку”, тиск на тебе з боку інших людей, зокрема вчителів, батьків, старших взагалі, як посягання на власну свободу. Тим не менш, за тестом ти схильний перекладати відповідальність виключно на інших, не намагаючись самому ухвалити якесь важливе рішення у своєму житті. Спробуй потрошку брати на себе відповідальність, спочатку в нескладних питаннях. Постарайся виконати якусь справу самостійно, підключивши фантазію, свої творчі здібності, друзів-однодумців. І відповідальна справа або її невеличка частина, можливо, і не здасться тобі обтяжливою, і ти отримаєш задоволення від її виконання».

Наприкінці ділової гри підліткам пропонувалися притчі, які нагадують людині, що вона сама несе відповідальність за своє життя і є в змозі контролювати свою поведінку [53]. Притча допомагала усвідомити власні приховані здібності та творчі ресурси, відокремити добро від зла, сприяла розумінню учнями особистої відповідальності, формуванню здатності не залежати, а критично ставитися до будь-якого зовнішнього впливу. Далі учням було запропоновано розтлумачити деякі прислів’я, крилаті вирази, віршовані рядки, що сприяло збагаченню розуміння ними відповідальної людини як такої, що творить власне життя і прикрашає навколишній світ. Потім пропонувалося коротко оформити свої думки про відповідальність, її значення у житті людини, у її особистісному розвитку. Серед міркувань були такі: «Потрібно жити по совісті, так, щоб не було соромно за свої вчинки», «Щоб щось хороше залишити після себе», «Щоб життя не було марним і безглуздим», «Потрібно бути відповідальним за все, що ти робиш у житті», «Потрібно любити людей і не думати лише про себе», «Відповідальний любить свою батьківщину і ніколи її не зрадить». І, немовби задаючи «траєкторію відповідального вчинення», розширюючи рамки

розвитку відповідальності, підліткам пропонувалося відповісти на питання: 1. «За що я в житті відповідаю?». 2. «За що я хотів (або хотіла) би відповідати?». 3. «Перед ким?». *Приклад відповіді благополучного підлітка:* «Я відповідаю за навчання в школі, за гарні оцінки, за все, що роблю. Хотів би бути відповідальним за друзів, допомагати іншим. Хотів би навчитися більше думати, правильно чи неправильно я роблю, чи вважають так і мої друзі, чи дає на це згоду моя совість». *Приклад відповіді важковихованого учня:* «Зараз я відповідальний за навчання, за свою поведінку в школі, за те, який я син своїх батьків і друг своїм друзям. Але хочу бути корисним своїй країні, зробити все можливе, щоб у нас був мир. Хотів би відповідати не перед кимось конкретно. Це щось всередині мене».

На етапі закінчення ділової гри бажано було зменшити напругу, яка виникла під час спілкування, і висловити подяку за плідну співпрацю. Вирішальне значення для спілкування з підлітками у майбутньому (на будь-яку морально-етичну тему) має так званий етап виходу з контакту – етап «останнього враження». Важливо, щоб у дітей виникло відчуття «ми». «Коли ми ще зустрінемося і поговоримо про відповідальність?» – таке запитання учнів свідчило про певний рівень довіри до співрозмовника і задоволеність від зустрічі, про співучасть, почуття єдності. У якості домашнього завдання, для закріплення розуміння відповідальності, яке вони отримали під час формувального заходу, підліткам було запропоновано підібрати й обговорити з друзями і батьками прислів'я та крилаті вирази, притчі й вірші, які б відображали високе почуття відповідальності, значення цієї якості для людини, для відкриття і реалізації нею вищих людських цінностей.

Таким чином, у результаті ділової гри було досягнуто розуміння підлітками того, що відповідальність проявляється не тільки в зовнішній поведінці, якісному і своєчасному виконанні доручення, але є внутрішньою якістю, яка переживається перед собою, власною совістю й оточуючими людьми, суспільством у цілому, норми і правила яких внутрішньо прийняті, тому що є людськими, високоморальними. Під час аналізу учнями власних малюнків відповідальності можна було спостерігати певне поєднання таких понять, як відповідальність,

совість, високі життєві смисли тощо («відповідальність як почуття совісті, прояв розуму людини, яка повинна відповідати, зокрема, перед сім'єю»). У ході ділової гри з'ясувалося також, що відповідальності властиві й такі характеристики, як: «відповідальність за себе», «здатність усвідомлювати наслідки своїх вчинків», «це турбота про іншу людину», «допомога близьким», «співчуття», «добре ставлення до людей», «честь і гідність», «відповідальна людина вчиняє по совісті, прислухається до власного серця», «прагне до ідеалу і хоче бути на нього схожим» (у малюнках це, наприклад, – «світло, до якого потрібно довго йти темними коридорами, але воно неодмінно є, важливо себе не зраджувати»). Це підтверджує наявність зв'язку відповідальності між совістю та духовними цінностями.

Ділова гра сприяла усвідомленню підлітком власної відповідальності, її важливості для себе і для значущих людей, виробленню й закріпленню навичок самопізнання і саморозвитку якості високого рівня, орієнтації на власну совість і внутрішню самодостатність у прийнятті важливих рішень, які є запорукою запобігання безвідповідальності, а, отже, і важковиховуваності. Цей метод допоміг підліткам усвідомити психологічні переваги відповідальності над безвідповідальністю, відповідальних дій над безвідповідальними, асоціальною поведінкою, важливість прогнозування наслідків своєї поведінки.

Ділова гра, що включає ігри, вправи, малювання, обговорення художніх творів і проблемних ситуацій, є унікальною формою встановлення контакту між вчителями та учнями, підлітками і шкільним психологом, їх взаєморозуміння та взаємодії, що особливо важливо, коли йдеться про виховання, розвиток і саморозвиток такої високої людської якості, як відповідальність.

Під час організації формувального експерименту ми керувалися виховною значущістю дитячого колективу. Відомо, що здорова моральна атмосфера в колективі підвищує колективну й особисту відповідальність, яка формується в умовах високої, але посильної вимогливості колективу та окремих особистостей як суб'єктів взаємовпливу. Водночас виховання «в колективі і через колектив» таїть певну небезпеку появи так званого «груповізму». Відомо, що члени деяких

дитячих колективів прагнуть до того, аби їхній клас перевершив інші класи будь-що, навіть на шкоду справі, підпорядкованій спільній меті, що аж ніяк не сприяє формуванню справжнього колективізму і справжньої колективної та особистої відповідальності. Виявляючи всередині свого колективу відносини взаємодопомоги, взаємовідповідальності, за межами його підлітки нерідко якостей колективізму не виявляють. «Така відносна відповідальність, – зауважує Д. І. Фельдштейн, – не має нічого спільного зі справжньою відповідальністю». Для формування «суто колективістських якостей особистості» вчений пропонує «абстрагування» від справ і цілей окремого колективу, яке необхідне для того, щоб уможливити усвідомлення зв'язків цих справ і цілей з узятими в цілому більш широкими завданнями колективів, що утворюють наше суспільство, – саме на цьому шляху у підлітка, юнака формується особиста відповідальність за спільні справи. Для здійснення цієї мети пропонується побудова «сітки» різноманітних колективних зв'язків, що являє собою одночасне включення дітей у різні види діяльності, які організуються в постійних і тимчасових колективах-об'єднаннях, що складають багатоплановий колектив. У таких групах дитина може «заявити» про себе як про особистість, отримати підтримку і визнання людей, близьких їй за інтересами, зацікавлених як у досягненні спільної мети, так і в її особистих успіхах [232]. Імовірно, саме за таких умов підліток розуміє взаємини в групі як такі, що мають значення для всіх і для нього особисто, усвідомлює себе «співдіячем», «співвідповідачем» за спільну справу. У цьому контексті учнівський клас розглядається як колектив – зрілий суб'єкт педагогічного процесу, гуманістичних стосунків (Я. Л. Коломінський, А. С. Макаренко, В. Л. Ортинський, А. В. Петровський та ін.).

За допомогою методу спільного вчинку вчителя і учня (В. О. Татенко) вдається домогтися позитивних змін у розвитку учнів як суб'єктів учинкової активності, розкриваються й розвиваються їхні творчі сутнісні сили, зростає духовний потенціал, здатність орієнтуватися в складних життєвих ситуаціях, вибирати той мотив, який відповідає переконанням, уміння самостійно визначати мету й способи вчинкової активності, відповідально приймати рішення і

домагатися їх виконання, прислухатися до голосу совісті в оцінці вчинення і виходити на більш високий рівень «життя як вчинку», допомагаючи також у всьому цьому значущим іншим (В. Д. Шульга) [255].

Саме «духовне сходження» ми вважаємо вершиною успіху, якого можна досягти за допомогою спільного вчинку. Прикладом такої діяльності може бути участь у волонтерській допомозі українським бійцям. У волонтерській діяльності загалом, за дослідженням В. П. Козубовського, має місце постійне вдосконалення взаємовідносин із власним внутрішнім духовним «Я». Людина пізнає себе як джерело бажань і потреб, відбувається самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості), саморозкриття, самореалізація, формування настанови на подолання труднощів [100]. Участь у волонтерських заходах є виявом патріотизму, в якому, на думку Г. О. Балла, найголовнішим є почуття особистої відповідальності за долю своєї Батьківщини, намагання зробити свій внесок у її процвітання як гідної складової світового співтовариства [13]. Однією з форм надання допомоги з боку волонтерів є «читання художньої літератури, преси, написання листів» [185], що було враховано нами в організації формувального заходу.

8. *Центральним елементом основного етапу* формувального експерименту була організація спільної діяльності з елементами спільного вчинку. Такою спільною діяльністю була участь підлітків експериментального класу у «Волонтерській акції» на підтримку воїнів АТО (антитерористичної операції). Цей захід було здійснено у кілька фаз, що охоплювали когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти просоціальної відповідальності.

На *1-й фазі* було проведено вступну бесіду про волонтерський рух у нашій країні задля допомоги й підтримки українських бійців АТО і воїнів у шпиталях, де вони проходять лікування і психологічну реабілітацію, про те, що наші сильні й відважні бійці потребують підтримки, зокрема дітей і підлітків, які мають можливість виразити її у будь-якому вигляді, наприклад, у своїх малюнках, листах, виробках і т. д. На цьому етапі важливо було викликати готовність до

сприйняття учнями інформації, яка передуватиме переживанню емпатії, відчуття потреби у наданні підтримки тим, хто цього потребує.

На *2-й фазі* передбачалось викликати у підлітків сильні почуття співпереживання, гордості за наших бійців, особистої відповідальності, причетності до суспільно значущої справи, сприяти активізації здатності реагувати «тут і тепер» [31]. Дітям було продемонстровано документальні стрічки про допомогу військовим з боку дітей та підлітків, її значення для успіху на фронті, зокрема, коротке відео (7-хвилинний фрагмент передачі «Хоробрі серця» на національному телеканалі «2+2»), у якому йшлося про те, як малюнок хлопчика-підлітка супроводжував українського бійця в смертельних атаках на сході нашої країни і підтримував у важкі хвилини відносного затишшя на фронті. На цій передачі боєць зустрівся з автором малюнка, і присутні в телестудії гості висловили багато сильних аргументів на користь такої волонтерської діяльності, особистої участі дітей у благодійній справі. На цій фазі – «спільного сходження» – стало можливим викликати сильні почуття та емоції, які можна було прочитати на обличчях підлітків: горіли очі, щічки покривались рум'янцем, діти не відводили очей від екрану. Учням було запропоновано долучитися до волонтерської діяльності, отримати можливість не лише «доторкнутися» до події, яку вони щойно переглядали і відчули, а й знайти спосіб вияву власних емоцій, причому разом з іншими – ровесниками-однокласниками і дорослими. Здійснивши індивідуальний вчинок всередині себе, підлітки були готові до спільної дії, аби яскравіше і більш повно, у єдності зі значущими іншими, виразити свої почуття.

На *3-й фазі* учням надавалася можливість знайти форму втілення власних емоцій і намірів. Це фаза – «почуття в дії» – як момент прояву і закріплення найвищих людських намірів у спільному вчинковому діянні – створенні колективного листа-плакату бійцям АТО, які проходили психологічну реабілітацію у госпіталі. Підліткам було запропоновано усім разом підготувати плакат, самим дати йому назву. У результаті короткого обговорення та обміну думками, вийшла така загальна назва плаката, який належало створити: «Дякуємо

відважним захисникам нашої Вітчизни! Ви – справжні Герої!». Учні в довільному порядку, самоорганізуючись, із різних боків підходили до великого аркушу ватману, розташованому на столі, і задалегідь заготовленими кольоровими олівцями й фломастерами залишали свої малюнки і написи, як от: «Тримайтеся, ми з вами!», «Перемога обов'язково буде за нами, мир настане, ми віримо в це!», «Спасибі вам, хай береже вас Бог!» та ін. Підлітки малювали національний прапор, квіти, обмальовували свої долоні в поєднанні жовто-блакитних кольорів, при цьому пояснювали: «Це наче рукостискання!», «Значить, ми разом!», «Я дарую цю квітку пораненому бійцю, щоб він одужав!». Примітно, що ніхто з присутніх учнів не відмовився від такої спільної діяльності, не виявився байдужим спостерігачем, а важковиховувані підлітки самі активно підходили до плаката і залишали свої невеликі послання. Психолог-дослідник, а також шкільний психолог на рівних брали участь у спільному заході, залишаючи власні записи і малюнки на плакаті. Ця подія потребувала логічного завершення: осмислення того, що сталося, змін, які відбулися у самому собі та в загальному настрої.

На *4-й фазі*, після того, як усі учні повернулися на свої місця, була проведена проміжна бесіда, мета якої полягала в тому, щоб учні визначили свій учинок як спільне сходження від ситуативних, егоїстичних, вузькогрупових уподобань – до творення добра, підтримки для тих, ризикуючи своїм життям і здоров'ям, виборює свободу, незалежність і мир у нашій країні, утверджуючи загальнолюдські цінності. Іцей рух душі неможливий був без співпереживання, потреби і готовності допомогти і підтримати, без розуміння значення того, що відбувається. Нарешті, було зроблено важливий висновок про те, що підтримку у вигляді малюнків та листів могла б зробити і кожна людина окремо, і це саме по собі мало б величезне значення: будь-який учень виявив би цим свою особисту відповідальність, продемонстрував свої високі наміри, співчуття, співучасть у спільній справі. У той же час учасники заходу усвідомили і високо оцінили значення саме спільної діяльності, спільного вчинку, як більш сильного морально-духовного сприяння. Підлітки охарактеризували загальний продукт (готовий

плакат) такими словами: «Кожен окремо – теж сильно, але разом – це як кулак або сильне рукостискання!», «Ми у класі були разом – і бійці будуть разом триматися!», «Загальний плакат показує нашу солідарність. Це важливо розуміти тим, хто на фронті», «Бійці в госпіталі будуть читати наші слова разом як одне єдине звернення до них. Разом ми – сила!» (тривалість 1-4 фаз – 90 хв.).

У такому спільному вчинку проявилися особиста й групова відповідальність, причетність до доброї справи, прагнення до вищих людських смислів і найповнішого, найзмістовнішого особистісного самовираження. Діти мали можливість відчутти спільну дію також разом з військовими, які передали учням свою подяку. Цей лист-відгук та учнівські звернення до бійців було оформлено у вигляді плакату-колажу під назвою «Разом – сила!» – як символ єднання українських військових і школярів заради важливої загальної мети – і передано школі. Результат цього заходу продемонстрував важливість «зворотної дії» – високої позитивної оцінки особистого вкладу конкретного, зокрема, важковиховуваного учня, його щирих намірів з боку вчителів, однокласників, а також інших учнів школи. У словах бійців, які написали лист-відповідь, відображається єдність почуттів і спільність дії з учнями, а саме: «Дорогі наші хлопці і дівчата! Дякуємо вам за підтримку! За те, що ви вірите в нас, в нашу перемогу! Як ми можемо жити, сміятися, дихати, боротися без дитячої віри! Слава Україні!» (підпис); «Разом ми – сила, разом нас багато. Народ росте, народ – це ми. Народ – це ви! Ми сильні духом, ми переможемо! Обов'язково переможемо!» (підпис); «Ми вас любимо! Єдиний наш вихід – ПЕРЕМОГА!» (підпис – Олесь); «Діти наші дорогі! Ми вас любимо. Мир за нами. Перемога за нами!» (підпис); «Шановні хлопці, ми, ви – чоловіки, ми витримаємо! Будьте здорові! Захистимо Батьківщину!» (підпис).

*5-та фаза.* Після демонстрації плакату як спільної дії учнів школи й українських бійців на ранковій лінійці, ознайомлення з ним учнів і вчителів усіх класів школи (30 хв.), була проведена підсумовуюча бесіда (50 хв.) з учнями експериментального класу.

Під час бесіди підліткам пропонувалось відповісти на такі питання:



1. Яке враження справив на вас плакат-колаж з листами-малюнками учнів і відповідями бійців?

2. Чи очікували ви на такий результат і чи вбачаєте в цьому власний внесок?

3. Які почуття у вас викликав лист бійців?

4. Чи сприймаєте ви таку переписку як єднання з нашими військовими у досягненні загальної мети – перемоги країни над агресором?

5. Якими словами ви можете охарактеризувати волонтерство, благодійну допомогу бійцям, підтримку їх? Які якості і почуття людей виявляє ця справа? (очікувані і реальні відповіді: сміливість, героїзм, доброта, жертівність, відповідальність, совість та ін.).

6. Чи є у вас бажання ще взяти участь у подібній благодійній акції? Яким чином?

7. Кого ще можна залучити до такого заходу? (очікувані та реальні відповіді: батьків, друзів, учнів інших класів). Для чого це потрібно? (очікувані та схожі відповіді: «щоб було більше тих, хто помагає і бореться», «так ми сильніші», «добро має перемогти» тощо).

8. Чи можна вважати вчинок бійців, які написали листа, відповідальним? Чому?

9. Чи можна вважати вчинок кожного з вас і всіх разом відповідальним, справою, виконаною на совість? Чому?

10. Який, на вашу думку, справжній герой сучасності?

У ході бесіди важковиховувані підлітки визнали позитивне значення для себе та інших благодійної справи, відчуті гордість за свої дії, підпорядковані високим почуттям, голосу власної совісті, задоволеність від участі у спільному вчинку, що можна вважати передумовою розвитку у них внутрішньої, просоціальної, інтегрованої відповідальності. Підлітки оцінили вчинок як спільний не лише з однокласниками, учителем, учнями усієї школи (які ділилися своїми враженнями від плаката), а й з бійцями, яким були адресовані послання і з якими вони вели опосередкований діалог, опираючись на вищі духовні, моральні, загальнолюдські цінності; зрозуміли спілкування з бійцями як спільну з ними дію,

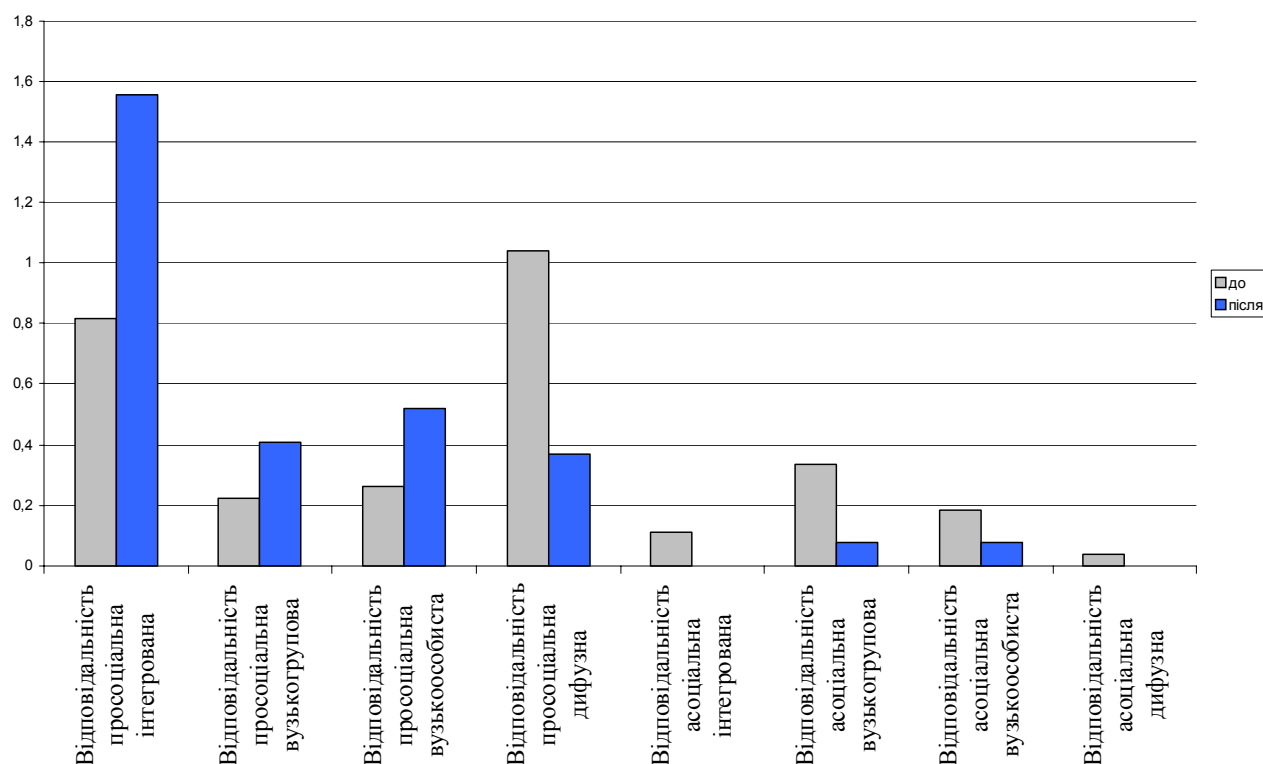
крок назустріч один одному, взаємні зусилля у справі досягнення загальної перемоги (промова психолога перед колективом школи і приклади висловлювань «важких» підлітків щодо участі у волонтерській акції у Додатках И, І).

Таким чином, цей захід організовувався як спільна діяльність-учинок учнів і вчителя. Вона мала мету – допомогти бійцям АТО, підвищити їх дух, щоб вони знали і відчували, що їх підтримують; засоби діяльності – загальний продукт, який мав закінчену форму і був цільним за змістом, де всі учні, включаючи важковиховуваних, а також вчителя та шкільного психолога, вклали свою частку (малюнок і міні-записка підтримки й віри в перемогу); результат (спільно створений плакат), що дійшов до свого адресата, а бійці відповіли учням, підтвердивши і підтримавши їх благородні, високі та щирі почуття і наміри. Цей захід продемонстрував елементи вчинкової діяльності, а саме – вивищення підлітків на більш високий, духовний рівень, почуття причетності, співвідповідальності у справі, яка була не тільки суспільно корисною і значущою, але й особистісно важливою для повноцінного творчого самовираження, самореалізації, самовдосконалення.

Спільна творча діяльність, коректно керована психологом, стимулювала ініціативу підлітків, розкриваючи їхні особистісні, групові та колективні можливості як суб'єктів взаємодії, що сприяло знаходженню кожним своєї ролі у спільному діянні, прояву внутрішньої відповідальності, співучасті, орієнтації на клас як соціально орієнтовану групу, своїх друзів, на високі цінності, життєвий ідеал, який організовує подальше життя людини. Адже, як зазначає В. В. Москаленко, ідеал втілює в собі мету людської діяльності, всередині себе має практичну спрямованість і є сильним стимулом і регулятором людської поведінки [136, с. 31]. Таким ідеалом може стати і так званий «Герой сучасності» – смілива, горда людина, здатна на самопожертву заради торжества таких високих людських цінностей, як любов, краса, честь, гідність, свобода, совість, відповідальність.

**На заключному етапі** в експериментальному й контрольному класах було проведено повторне тестування підлітків. За методиками і шкалами батареї

методик, у контрольному класі у важковиховуваних не зафіксовано будь-яких значущих змін (див. Додаток М, таб. М.2, с. 284; таб. М.3, с. 285). Проте, на рисунку 3.1 видно динаміку значущих позитивних змін типів відповідальності у підлітків експериментального класу (у тому числі й важковиховуваних) до і після формувального впливу.



**Рисунок 3.1** Динаміка змін середніх значень типів відповідальності до і після формувального впливу в експериментальному класі (n = 27).

Найбільших змін у ВВ зазнали такі типи відповідальності: просоціальний дифузний тип (значуще зниження середнього значення при  $p \leq 0,05$ ), просоціальна вузькогрупова (значуще зростання при  $p \leq 0,05$ ) і асоціальна вузькогрупова відповідальність (значуще зниження при  $p \leq 0,05$ ) (таб. 3.1). Збільшилася загальна кількість випадків появи типів відповідальності, що мають просоціальний характер (таб. 3.2).

Контрольна діагностика психологічних особливостей відповідальності учнів дала змогу виявити також позитивні зміни у розвитку рівня суб'єктивного контролю у важковиховуваних підлітків, а саме значне зростання інтернальності за введеною шкалою «Інтернальність – інтегрована відповідальність» ( $p < 0,05$ ).

Значущі позитивні зміни відбулися також за шкалами «Ставлення до відповідальності» ( $p < 0,05$ ) і «Розуміння відповідальності» ( $p < 0,05$ ) (див. таб. 3.1). У групі БП також відбулися значущі позитивні зміни (таб. 3.3)

Таблиця 3.1

**Динаміка змін за шкалами батареї методик до та після формувального впливу у групі ВВ експериментального класу (n = 7)**

Методика	Шкала методики	Процентильний ранг		p	Критерій Манна-Уїтні U	Сума рангів
		до впливу	після впливу			
РСК	Загальна інтернальність	23	46	0,090	11,0	39,0
	Інтернальність у сфері досягнень	44	52	0,428	18,0	46,0
	Інтернальність у сфері невдач	35	51	0,240	15,0	43,0
	Інтернальність в сімейних відносинах	40	62	0,245	15,0	43,0
	Інтернальність у сфері учбових відносин	38	41	0,878	23,0	54,0
	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	43	56	0,441	18,0	46,0
	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб	51	44	0,512	19,0	58,0
	Інтернальність-інтегрована відповідальність	17	42	0,038 *	8,0	36,0
Як вчинити?	Відповідальність просоціальна інтегрована	43	66	0,136	12,0	40,0
	Відповідальність просоціальна вузькогрупова	27	64	0,021 *	7,0	35,0
	Відповідальність просоціальна вузькоособиста	40	62	0,266	14,0	42,0
	Відповідальність просоціальна дифузна	74	32	0,016 *	3,5	73,5
	Відповідальність асоціальна інтегрована	52	52	1,000	24,5	52,5
	Відповідальність асоціальна вузькогрупова	59	23	0,021 *	7,0	70,0
	Відповідальність асоціальна вузькоособиста	56	49	1,000	21,0	56,0
	Відповідальність асоціальна дифузна	51	51	1,000	24,5	52,5
СД	Ставлення до відповідальності	16	43	0,002 **	2,0	30,0
	Розуміння відповідальності	21	58	0,017 *	6,0	34,0

Примітки: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Результати СД показали схильність важковиховуваних підлітків розглядати відповідальність як більш бажану, пов'язувати її із совістю та ідеалом, власним майбутнім, а також зафіксовані зміни на краще у ставленні до самого себе у минулому і теперішньому, що може свідчити про послаблення захисних механізмів, які заважали підлітку вибудовувати адекватні стосунки з іншими людьми, перш за все однокласниками і вчителями, його особистісному самовираженню.

Значення індивідуальної динаміки змін до і після формувального впливу у всіх 7-ми важковиховуваних підлітків експериментальної групи подано у Додатку Ж.

Таблиця 3.2

**Розподіл важковиховуваних підлітків експериментального класу  
за шкалами батареї методик до і після формувального експерименту  
(n = 7)**

Мето- дика	Шкала методики	Кількість спостережень					
		до експерименту			після експерименту		
		рівень шкали			рівень шкали		
		низь- кий	сере- дній	висо- кий	низь- кий	сере- дній	висо- кий
РСК	Загальна інтернальність	0	6	1	0	3	4
	Інтернальність у сфері досягнень	3	4	0	1	5	1
	Інтернальність у сфері невдач	3	3	1	1	3	3
	Інтернальність в сімейних відносинах	5	1	1	2	4	1
	Інтернальність у сфері учбових відносин	0	2	5	0	3	4
	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	5	1	1	2	5	0
	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб	2	4	1	1	6	0
	Інтернальність-інтегрована відповідальність *	5	2	0	2	3	2
Як вчинити?	Відповідальність просоціальна інтегрована *	4	3	0	1	5	1
	Відповідальність просоціальна вузькогрупова *	7	0	0	2	4	1
	Відповідальність просоціальна вузькоособиста *	6	1	0	3	4	0
	Відповідальність просоціальна дифузна *	1	5	1	7	0	0
	Відповідальність асоціальна інтегрована *	7	0	0	7	0	0
	Відповідальність асоціальна вузькогрупова *	2	5	0	7	0	0
	Відповідальність асоціальна вузькоособиста *	6	1	0	7	0	0
	Відповідальність асоціальна дифузна *	7	0	0	7	0	0
СД	Ставлення до відповідальності *	3	4	0	0	4	3
	Розуміння відповідальності *	3	3	1	0	1	6

Примітка: \* - шкали авторських методик.

Підводячи *підсумки* формувального експерименту, зазначимо, що отримані результати в цілому підтвердили обґрунтованість пропонованої методики. Результати формувального етапу дослідження продемонстрували певну тенденцію до змін когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів відповідальності у важковиховуваних учнів, що підтверджує принципову можливість створення умов для певних зрушень у формуванні просоціальної відповідальності у цих підлітків, поступової зміни знаку відповідальності з негативного на позитивний. Результати дослідження засвідчили також ефективність застосування педагогічної вимоги до важковиховуваних підлітків з урахуванням особливостей їх відповідальності.

Таблиця 3.3

**Динаміка змін за шкалами батареї методик до та після формувального впливу у групі БП експериментального класу (n = 20)**

Методика	Шкала методики	Процентильний ранг		p	Критерій Манна-Уїтні U	Сума рангів
		до впливу	після впливу			
РСК	Загальна інтернальність	47	64	0,066	131,5	341,5
	Інтернальність у сфері досягнень	50	52	0,850	192,5	402,5
	Інтернальність у сфері невдач	45	59	0,158	147,5	357,5
	Інтернальність в сімейних відносинах	41	58	0,051	127,5	337,5
	Інтернальність у сфері учбових відносин	53	54	0,946	197,0	407,0
	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	47	53	0,496	174,5	384,5
	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб	51	51	0,989	199,0	409,0
	Інтернальність-інтегрована відповідальність	47	67	0,017 *	111,0	321,0
Як вчинити?	Відповідальність просоціальна інтегрована	39	58	0,042 *	128,0	338,0
	Відповідальність просоціальна вузькогрупова	54	49	0,482	180,0	430,0
	Відповідальність просоціальна вузькоособиста	46	54	0,298	167,0	377,0
	Відповідальність просоціальна дифузна	56	42	0,102	144,0	466,0
	Відповідальність асоціальна інтегрована	52	47	0,163	180,0	430,0
	Відповідальність асоціальна вузькогрупова	54	52	0,654	190,0	420,0
	Відповідальність асоціальна вузькоособиста	51	46	0,394	180,0	430,0
	Відповідальність асоціальна дифузна	51	48	0,342	190,0	420,0
СД	Ставлення до відповідальності	49	65	0,081	135,0	345,0
	Розуміння відповідальності	37	70	0,001 ***	71,0	281,0

Примітки: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Формування просоціальної відповідальності забезпечується системою взаємодоповнювальних і взаємозалежних один від одного психолого-педагогічних умов (а не обмежується яким-небудь одним з них), а саме: пред'явлення підлітку педагогічної вимоги, залучення його до суспільно корисної і особистісно значимої спільної діяльності, спільного вчинку із значущими іншими, а також сприяння й активізація процесу самоусвідомлення, самовиховання, самовдосконалення підлітком відповідальності. За дотримання перерахованих умов можливе успішне становлення у підлітка просоціальної відповідальності як здатності узгоджувати свою поведінку і діяльність із загальними нормами, виходячи з власних уявлень про належне, про високі моральні цінності. Результати емпіричного дослідження показали можливості у формуванні якості відповідальності, подоланні й запобіганні її дисгармоніям, а, отже, і важковиховуваності.

Отримані експериментальні дані після теоретичного узагальнення дали змогу скласти *методичні рекомендації* вчителю щодо умов попередження дисгармоній у розвитку відповідальності підлітків, цілеспрямованого формування інтегрованої якості відповідальності з метою зниження ризику становлення, а також подолання важковиховуваності серед учнів.

### **3.2 Психолого-педагогічна профілактика дисгармоній у розвитку відповідальності в учнів-підлітків**

У цьому підрозділі представлено психолого-педагогічні рекомендації щодо попередження дисгармоній у розвитку відповідальності підлітків, подолання важковиховуваності, що спричинена цими порушеннями. В основі рекомендацій лежить логіка методу спільного вчинку учителя і учня (за В. О. Татенком).

Педагогічна практика доводить, що людину не можна примусити діяти відповідально, не дають належного ефекту численні заклики до відповідальної поведінки, не завжди справляє бажаний вплив (з ефектом на перспективу, довготривалість) і так звана «добровільно-примусова» робота, спрямована начебто на розвиток почуття відповідальності за доручену справу. Довгий час вчені психологи і педагоги-практики заледве враховували у своїй пошуковій професійній діяльності особливості саморозвитку і саморуху (за Г. С. Костюком), замінюючи їх процесом засвоєння належного у навчально-виховному процесі, нехтуючи потребою зростаючої особистості в самодетермінації, самоактуалізації, самозмінах. Ця проблема й нині вимагає поглибленого наукового підходу та широкого практичного вирішення.

Недостатньо приділяється увага розробленню питання запобігання появи тих чи інших негативних проявів у психіці й поведінці дитини. Так, говорячи про «погано пристосованих індивідів», психолог гуманістичного спрямування К. Роджерс закликав усвідомлювати особливе значення всіх адміністративних заходів і методів поводження з індивідом, які впливають на людські стосунки

(«терапія стосунків») та продуктивність роботи, щоб ефективно впливати на процес його адаптації. Учений зазначав, що повністю дискредитували себе такі методи впливу, як накази й заборони, котрі впливають лише на зовнішню поведінку людини. Мета, пише він, не вирішити окрему проблему індивіда, а допомогти йому «вирости» таким чином, аби він сам зміг справитися з наявною, а також з наступними проблемами, ставши вже більш інтегрованою особистістю [172].

У психологів та педагогів і досі немає єдиної думки з приводу обґрунтованих психолого-педагогічних умов, від яких залежить процес становлення відповідальності як цілісної психологічної якості підлітків. Однак безперечно те, що формування відповідальності особистості в сьогоднішніх умовах є важливою соціальною проблемою, актуальність вирішення якої диктується як потребами суспільства, так і необхідністю розвитку людини-творця, автора власної життєдіяльності.

Перед тим, як говорити про цілеспрямований вплив на дитину, зокрема, для становлення її відповідальності, важливо згадати деякі необхідні для цього передумови. Так, на думку А. С. Макаренка, у вихованні відповідальності у школярів велике значення має створення «завтрашньої радості, перспективи» (цю ідею підтримує і Ш. А. Амонашвілі). Важливо наполегливо втілювати більш прості види радості в більш складні і людинозначимі, проводити лінію від найпростішого примітивного задоволення до найглибшого почуття обов'язку. Особиста перспектива повинна починатися з «особистих ліній» і бути нерозривно пов'язаною з навичками, звичками і вправліннями учня у свідомому виконанні педагогічних вимог, пред'явлення яких і в минулому, і в теперішньому в більшості випадків невміле й неправильне. Ідея «перспективи» зберігає своє виняткове значення в роботі з важкими учнями в умовах розмитості етичних орієнтирів, невпевненості підлітка в можливості зайняти бажане місце в референтній групі, реалізуватися як повноцінний член суспільства, творча, самобутня особистість.



Педагог В. О. Сухомлинський на науково-практичній конференції, присвяченій 80-річчю з дня народження А. С. Макаренка, зазначав: «Усі слова про почуття відповідальності залишаються, можна сказати, дитячим базіканням, якщо немає відповідальності трудової, якщо немає відповідальності за матеріальні цінності та результати загальної, спільної праці» [210, с. 21]. Учений стверджував, що перший і найбільш відчутний результат виховання виражається у тому, що людина починає думати про саму себе, задаватися питанням «Що в мені доброго і що поганого?», задумуватися над власною долею [207]. Це є необхідною умовою для свідомої оцінки особистістю навколишнього світу, взаємин між людьми, суспільних вимог і норм, власної поведінки, а також для плекання власного, внутрішнього закону, творення свого майбутнього.

Важливо звернути увагу на особливості процесу постановки вимог важкому учневі. Педагоги та психологи не раз відзначали, що дітям, особливо важковиховуваним, дуже складно, а часом і неможливо щось довести, домогтися від них бажаної поведінки. Але, коли в класі сформований колектив, то необхідно вдаватися до колективного пред'явлення вимог до окремого учня. Формування відповідальності через значущий колектив вважається найбільш ефективною умовою виховання цієї якості у важковиховуваних учнів підліткового віку. Спочатку до важкого учня пред'являють незначні, такі, що не потребують особливих зусиль, вимоги, у той же час до «здорової» частини колективу пред'являють високі вимоги, поступово поширюючи їх на важкого учня. Розвиток почуття й усвідомлення колективної відповідальності піднімає на новий щабель почуття та усвідомлення особистої відповідальності окремого учня, коли свою поведінку він узгоджує з інтересами всього колективу і власною совістю. Працюючи з важким підлітком, слід ставити завдання корекції індивідуальних і групових норм, яким підпорядкований учень, і їхню реорганізацію в колективні, а також у суспільно цінні.

Для прийняття важким підлітком правил і норм поведінки та готовності виконувати їх варто створювати спеціальні ситуації, систему виховних заходів, що сприяє накопиченню особистого позитивного досвіду слідування цим нормам.

Залучення учня до суспільно-корисної діяльності, авторитетний, вимогливий вплив на нього вчителя та однокласників допоможуть сформувати у важкого школяра звичку відповідальної поведінки. Але захисні реакції, емоційна глухота, а то й ворожість важковиховуваного підлітка можуть стати чинниками, що перешкоджають залученню його у спільну діяльність і зацікавленій участі в ній. Тому, крім покращення загальної атмосфери у класі, у міжособистісних стосунках, доцільно вдаватися до ігрових технік з метою усвідомлення й оцінки учнем рівня особистої відповідальності та спроби самовиховання цієї якості.

Виховна робота має сприяти глибокому осмисленню і внутрішньому прийняттю підлітком змісту і значення педагогічних вимог як для себе, так і для інших, розвивати потребу приводити свою поведінку, вчинки у відповідність до загальнолюдських норм, готовність визнавати і виправляти помилки морального вибору, здатність передбачати його результати, відповідати за них перед собою, власною совістю, значимими людьми, суспільством. Між членами учнівського колективу або окремої соціально орієнтованої групи потрібно створювати відносини взаємної відповідальності («співвідповідальності»), взаємодопомоги, взаємовимогливості, а також нетерпимості до проявів безвідповідальності у самого себе й інших людей.

Аналіз експериментального дослідження переконує, що відповідальність у важковиховуваних підлітків не цілісна, а орієнтована чи то на егоїстичні цінності, чи то на значуще оточення, чи то дифузна, або ж композитна. Звертає на себе увагу поєднання протилежних видів відповідальності, її просоціальна й асоціальна спрямованість. Ці факти свідчать про необхідність вдосконалення виховних прийомів і методів, зокрема методу педагогічної вимоги з метою гармонізації цієї якості.

Психолого-педагогічний механізм вимоги дає змогу повідомити учневі інформацію про сутність та цінність норм поведінки для нього особисто, інших людей і для суспільства, переконати в доцільності слідування цим нормам, спонукати до готовності виконувати їх і відповідати за наслідки своїх дій перед собою, власною совістю, значущою групою і людьми, які не входять у референтне

оточення. Важливими умовами виконання нормативних приписів, згідно з відповідями самих учнів є знання і розуміння норм і вимог, бажання й уміння їх виконувати, готовність поводитися належним чином зараз і в майбутньому. У підлітків не викликає внутрішнього протесту вимога-прохання, що до них застосовується, бо в структурі своїй вона має роз'яснювальні та спонукальні елементи. Водночас упрощування оцінюється підлітками як бажання «скинути на учня свої турботи», як педагогічна слабкість, а часте використання вимоги у якості «вимагати», наказувати, карати, «брати за горло», змушувати свідчить про переважання в арсеналі вчителів засобів психологічного тиску, жорсткого маніпулювання, що викликає у підлітків відразу, протест, небажання виконувати вимоги вчителя. Тобто метод педагогічної вимоги має використовуватися вчителем досить виважено, з урахуванням особливостей стосунків з учнем, ставлення його до вимог, рівня сформованості якості відповідальності.

Залежно від того, наскільки ефективно використовується обґрунтування важливості та необхідності здійснення вимоги, чи має воно місце в техніці пред'явлення вимог, доцільно розрізняти два види їх виконання – «внутрішнє» і «зовнішнє», виділити причини «внутрішнього» (усвідомленого), «зовнішнього» (формального) виконання, а також невиконання вимог.

«Внутрішнє» дотримання норм і правил засноване на усвідомленні й прийнятті учнем значущості й необхідності потрібного для себе особисто і для інших. Тобто педагог, пред'являючи вимогу, викликає у підлітка розуміння її особистої і загальної значущості, бажання й готовність її виконати. В іншому разі вчитель отримає зовнішнє, формальне виконання або активну протидію вимозі.

Причиною «зовнішнього» виконання вимог може бути звичка підкорятися авторитету, страх перед покаранням за непокору, конформність. «Зовнішнє» виконання часто є наслідком підміни методу вимоги примусом, направленим на формування здатності беззаперечно підкорятися вказівкам ззовні. Зовнішнє підпорядкування виражається в тому, що неприйнятна для учня норма виконується, але у нього немає внутрішньої переконаності в її доцільності й особистій значущості. Таке підпорядкування частіше має місце при дифузному

типі відповідальності через відсутність адресата підзвітності, незнання підлітком своєї ролі в соціальному оточенні, брак або зняття з себе особистої відповідальності. Зовнішнє, формальне підпорядкування спостерігається і за відповідальності, орієнтованої лише на себе, свої егоїстичні потреби, або тільки на близьке оточення, а також за дифузного типу асоціальної відповідальності, коли підліток поводить згідно з пропонованими зразками не за особистими переконаннями чи під впливом групи, у якій він перебуває, а лише бажаючи уникнути будь-якого зовнішнього, адміністративного покарання.

У тому випадку, якщо вимога для підлітка прийнятна, але свідомо не реалізується в поведінці, таку непокору можна вважати «умовною». Вона може бути обумовлена, насамперед, конфліктними стосунками учня з оточуючими людьми, зокрема з учителем. Зняття «психологічного бар'єру» сприятиме поведінці підлітка, адекватній його особистим переконанням і соціальним очікуванням. Причиною умовного невиконання цілком прийнятної для нього вимоги може бути також захисна реакція підлітка на відчуження з боку однокласників, негативну оцінку його особистості та поведінки у цілому.

Можливе таке зовнішнє невиконання за внутрішнього прийняття вимог, коли підліток «наче все розуміє, але нічого не може», або, інакше кажучи, усвідомлює власну відповідальність, переживає за свій вибір, врешті-решт покладає її на себе, але насправді не може її «нести», реалізувати. Непідйомність особистої відповідальності свідчить про невпевненість у своїх силах, незнанні засобів діяльності, невміння прогнозувати і погоджувати початок і результат справи. Причиною невиконання підлітком педагогічних вимог може бути невміння долати перешкоди, що виникають у процесі вибору потрібного варіанту поведінки. Не випадково, за нашими даними, близько 70% підлітків однією з важливих умов свідомого підпорядкування вимогам, які відповідають внутрішнім переконанням і вподобанням, назвали саме уміння виконати те, що належить. У цьому випадку слід надолужити обґрунтовально-спонукальний вплив на учня, аби він не лише хотів і щиро був готовий, але й міг виконувати педагогічну вимогу і був упевнений у власних зусиллях і їхньому позитивному результату.

Якщо не прийняті школярем загальні правила й вимоги не реалізуються в його діяльності, то таку реакцію можна назвати свідомим невиконанням педагогічних вимог. Таке зовнішнє невиконання може бути наслідком внутрішньої непокори, глибокої впевненості підлітка у своїй правоті чи думці значущого асоціально зорієнтованого мікросередовища. Подолання такого відхилення у розвитку відповідальності полягає у створенні ситуацій незахищеності від здорової думки колективу, де форми безвідповідальної поведінки виглядали б нікчемними і неспроможними, де виключалася б можливість опертися на групу собі подібних (а саме – важковиховуваних), відстоювати ідеї, які не прийнятні в класному колективі та суспільстві. І, безперечно, створювати ситуації для творчої самореалізації, прояву і розвитку суб'єктності підлітка, здатного до індивідуального і спільного зі значущими іншими відповідального вчинку.

Внутрішнє невиконання також може свідчити про наявність мотивів, переконань, спрямованих на задоволення вузькоособистих або вузькогрупових цілей, які суперечать загальноприйнятим. Внутрішня непокора може нагадувати зовні відповідальну поведінку, за якою стоїть конформність підлітка, страх перед покаранням за порушення норм. Тож причиною як зовнішнього підпорядкування, так і внутрішньої непокори виступає передусім нерозуміння учнем значущості пропонованих вимог для самого себе та інших людей, інакше трактування вимог, особливо, якщо мова йде про важких підлітків з викривленими моральними орієнтирами, аморальними або асоціальними груповими нормами. У таких випадках важливим є обґрунтування особистісної цінності, важливості і значущості загальноприйнятих вимог для підлітка.

Безвідповідальна поведінка може бути викликана «реакцією емансипації», яка поширюється на встановлені дорослими порядки, правила і закони. Знання та врахування такої реакції дає можливість педагогу вчасно встановити або не допустити психологічну напруженість підлітка, який часто має неправильні уявлення про процес дорослішання і критерії дорослості. Важливо сприяти задоволенню потреби підлітка ставати і бути дорослим, рівним з однолітками і

старшими людьми. Норми і правила дорослих не будуть сприйматися чужими, якщо підліток відчуватиме повагу до себе, прийняття своєї особистості, своїх бажань, намірів, підтримку і чуйне ставлення з боку оточуючих (згадаймо поради вчених Г. І. Гіппенрейтер, І. С. Кона, І. Ю. Кулагіної, К. Роджерса та ін.).

Важливо, щоб оточення дитини, в якому вона хоче почуватися «своєю», було соціально орієнтованим. Адже у «важких» підлітків, зауважував І. О. Невський, сильно розвинутий «рефлекс наслідування», який спонукає їх некритично переймати форми поведінки у більш занедбаних і зіпсованих підлітків [141, с. 47]. Безвідповідальність може обумовлюватися наслідуванням безвідповідальним однокласникам і старшим учням у школі, несформованістю колективної відповідальності, а також неухважністю, забудькуватістю підлітка, що повинно враховуватися в роботі з ним.

Причиною безвідповідальності може бути вимагання від учня з боку вчителів і батьків старанності, своєчасного й акуратного виконання завдання або доручення без внутрішнього прийняття, щирого бажання й готовності виконувати те, що вимагається, без закріплення позитивного досвіду орієнтації учня на власну совість і думку значущих людей. Справжня, істинна відповідальність неможлива без спрямування підлітка на вищі людські цінності, такі, як любов, краса, честь, гідність, справедливість, тобто без переваги буттєвих, сутнісних смислів над смислами іншого порядку – біологічними, вітальними й соціальними (Г. О. Балл, О. М. Леонтєв, А. Маслоу, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин та ін.). Але для цього мають бути задоволені потреби дитини у безпеці та виживанні, досягнуте її фізичне благополуччя та соціальні потреби в об'єднанні з іншими людьми, у любові й визнанні з боку однолітків і значущих дорослих. Після або на рівні задоволення інстинктивних потреб [237 та ін.] виступають духовні потреби людини, які полягають у самоповазі, саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленні (задоволення цих потреб дає змогу людині бути такою, якою вона може стати). У зв'язку з тим, що різні потреби варіюються, у виховній роботі треба підтримувати вектор духовного розвитку і саморозвитку підлітка, допомагати йому ставати високоморальною людиною, суб'єктом свого життя.

Відхилення у розвитку якості відповідальності в учнів значною мірою залежать від особливостей пред'явлення учителем педагогічних вимог. Адже неправильне пред'явлення вимог зумовлює необізнаність підлітка щодо норм і правил поведінки, нерозуміння їхньої справедливості, доцільності та можливості виконувати і нести відповідь за свої дії перед собою й оточуючими людьми.

*Рекомендації щодо корекції зовнішнього, формального виконання і не виконання педагогічних вимог (підпорядкування чи непідпорядкування поведінки моральним нормам).*

– Корекція *зовнішнього підпорядкування* підлітком своєї поведінки педагогічним вимогам передбачає ознайомлення важкого підлітка з правилами і нормами, прийнятими в суспільстві (або нагадування про них); пояснювання їхнього змісту, особистої та суспільної значущості; визначення можливостей учня, варіантів і засобів виконання норми; надання йому самостійності в поведінці, творчої ініціативи. Важливим є вироблення у важковиховуваного учня внутрішньої потреби до відповідальної поведінки, визначення ролі у спільній соціально орієнтованій діяльності з благополучними учнями і вчителем, покладання на підлітка відповідальності перед самим собою та іншими.

– Корекція *внутрішнього непідпорядкування* нормам без стійких принципів і переконань передбачає таку логіку: розширення знань про загальноприйняті норми і цінності суспільства; переконання в їхній істинності й значущості особисто для підлітка; обґрунтування суспільної корисності вимог, формування потреби їхнього виконання за одночасного витіснення колишніх цінностей, які суперечать загальноприйнятим; надання засобів моральної діяльності, варіантів поведінки шляхом прикладу, організації проблемних ситуацій; витіснення негативного досвіду на основі нарощування позитивного; визначення ролі у спільній з іншими діяльності; покладання на підлітка відповідальності за результати своїх дій перед педагогом, колективом класу, власною совістю; нагадування про відповідальність; надання йому допомоги під час виконання вимог і правил; забезпечення відносин взаємовимогливості та взаємовідповідальності в підлітковому колективі, соціально орієнтованій групі

однокласників. Під час корекції внутрішнього невиконання вимог слід враховувати характер орієнтації важкого підлітка на ту чи іншу інстанцію. За орієнтації на інших або на себе педагог спирається на вузьку референтну групу або особисті бажання й потреби підлітка і переорієнтовує його на інтереси соціальної групи, на задоволення особистих потреб, тільки вже соціально схвальним шляхом. За підпорядкування підлітка асоціальним нормам педагог формує моральні переконання, орієнтує на цінність і справедливість суспільних норм і правил, формує моральні мотиви діяльності.

*Процес перевиховання важковиховуваних підлітків з асоціальною відповідальністю* і усталеними переконаннями вимагає зміни негативних мотивів, ціннісних орієнтацій, формування соціального об'єкта підзвітності. Цей процес має включати: а) інформування підлітка про норми і правила, прийняті в суспільстві; б) переконання його в доцільності й необхідності вимог, спонукання до сумнівів щодо істинності раніше прийнятих ним норм, їхньої оцінки та перегляду; в) пропозиція учневі змінити свою поведінку, залишаючи за ним певну самостійність, ініціативу, але, за необхідності, надаючи допомогу в подоланні труднощів у виборі способу дії, у реалізації того, що від учня очікується; г) заохочення проявів відповідальності у підлітка, підтримка, стимулювання та здійснення належного контролю за його поведінкою, формування суспільно значущих мотивів, ціннісних орієнтацій, позитивної спрямованості, звички прислухатися до голосу совісті; д) оцінка дій і поведінки учня в цілому; ж) закріплення у нього здатності свідомо, добровільно і творчо виконувати педагогічні вимоги через створення ситуацій, які сприяють більш глибокому засвоєнню і прийняттю ним норм і правил, переживанню власної відповідальності, готовності відповідально поводити себе й особистісно змінюватися.

Відповідальність як якість характеризується здатністю особистості відповідати, насамперед, перед власною совістю, а також іншими людьми, норми яких співзвучні з її внутрішніми диспозиціями. Слідування суспільним приписам стає свідомим, внутрішнім тоді, коли перетворюється на вимогу до самого себе, у



мотив відповідальної діяльності. Будь-яка вимога має пред'являтися з урахуванням сформованого у підлітка мотиву діяльності, знання ним моральних зразків і досвіду відповідальної поведінки. Важливо домогтися, щоб підліток хотів діяти згідно з вимогами, щоб у нього виникло емоційно-позитивне ставлення до пред'явлених норм, з'явилася потреба у вчинках, що відображають його моральні життєві смисли і цінності.

Як відомо, *вимога як метод* може бути «згорнута» і «розгорнута». У контексті нашої теми, за розуміння педагогічної вимоги як обґрунтовально-спонукального методу, розгорнута вимога супроводжується детальним роз'ясненням учневі суті і значення очікуваного перед тим, як спонукати до його виконання. За згорнутої форми учень виконує приписи без попереднього обґрунтування (роз'яснення, апелювання до прикладів) йому загальної й особистої значущості правил і норм життя та необхідності їх додержання. Але вимога приймає згорнуту форму і не перетворюється на тиск у тому випадку, якщо учневі вже знайомі запропоновані вимоги, мало місце обґрунтування значущості та доцільності необхідного, коли підліток внутрішньо готовий слідувати нормі і йому відомі можливі способи її реалізації. Інакше згорнута форма вимоги може викликати супротив з боку підлітка або зовнішнє, формальне виконання ним того, що очікується.

Вимога пред'являється у *прямій або непрямій формі* (А. С. Макаренко, Е. Ш. Натанзон, І. П. Подласий, М. М. Фіцула та ін.). У ході формування відповідальності пряма форма педагогічної вимоги передбачає безпосереднє виконання того, що вимагається, містить у собі точне визначення того, які дії і як повинні виконуватися учнем. До прямих прийомів впливу відносяться зауваження, попередження, осуд, заборона. Непряма форма служить стимулом необхідної дії, це може бути порада, прохання, натяк, схвалення. При цьому враховується обсяг знань учнем про норму поведінки, ступінь засвоєння ним попередніх вимог, ставлення до них і до їх пред'явника. У розгорнутому вигляді частіше використовується непряма форма вимоги, пряма виступає переважно в згорнутому вигляді.

Зовнішнє підпорядкування і непокора мають місце у тому випадку, коли вчитель використовує згорнуту форму вимоги без урахування рівня розуміння і прийняття учнем того, що потрібно виконати. Проте згорнута форма вимоги може застосовуватися до підлітка, для якого характерна інтегрована відповідальність, коли у нього вже сформована установка на нормативну поведінку, і він орієнтується на власну совість і гуманістичні цінності. Коли ж у підлітка виявляються різні типи соціально орієнтованої відповідальності, то слід пояснювати йому значущість вимоги для всіх, а не тільки для нього самого або його референтної групи. Розгорнуту форму бажано застосовувати по відношенню до тих підлітків, у поведінці яких виявляються типи асоціально орієнтованої відповідальності – у такому випадку особлива увага приділяється не тільки аргументації доцільності й необхідності соціальних зразків поведінки, а й попередження, нагадування того, що у разі ігнорування останніх підліток понесе покарання: несхвалення з боку однокласників, переживання емоційного дискомфорту, докори сумління. При цьому варто не стільки контролювати якість і своєчасність виконання пред'явлених вимог, скільки заохочувати прояви з боку підлітка творчої ініціативи, самостійності, унікальності.

Непряма форма вимоги найчастіше сприяє закріпленню внутрішнього, свідомого ставлення учня до приписів. Зовнішнє, формальне підпорядкування поведінки правилам часто буває наслідком застосування педагогом прямої форми вимоги без урахування типу відповідальності учня, його знань, досвіду і ставлення до педагогічного впливу. Якщо підліток свідомо слідує нормі, то педагог, враховуючи орієнтацію його відповідальності (на себе або на інших), вдається до непрямой форми вимоги. Якщо учень схильний до асоціальних вчинків, то до нього краще пред'являти вимоги у прямій формі з подальшим обґрунтуванням норм і правил, помилковості його дій і спонуканням до перегляду своїх моральних орієнтирів і поведінки.

Розвиток у школярів якості відповідальності може обумовлюватися не лише особливостями пред'явлення вимог учням з урахуванням виду і типу їх відповідальності, але й самою особистістю вчителя, який коригує власну

педагогічну діяльність, вдосконалює професійну майстерність. Ефективність використання методу вимоги, як і загалом виховної роботи, багато в чому залежить від авторитету вчителя, який викликає до себе повагу.

Під авторитетом ми розуміємо не ту людину, яка вміє підпорядкувати собі, нав'язати власний світогляд, життєві цінності й тим самим паралізувати прояв і розвиток у особистості, що піддається впливу, власної індивідуальності, автономності, суб'єктності. Авторитет – це суб'єкт, цікава особистість, яка, насамперед, сама глибоко автономна, здатна до самодетермінації. Якщо учні будуть щодо педагога налаштовані недоброзичливо, то ніякі його виховні спроби не увінчаються успіхом. До того ж вимоги нелюбимого, неповажаного, неавторитетного вчителя сприймаються підлітками як «примха», «власне хотіння» і не викликають бажання їх виконувати. Навпаки, дії шанованого, авторитетного педагога знаходять гарячий відгук у душі учнів. «Своїми вимогами вчитель робить нас кращими, ніж ми є», – кажуть підлітки про таких вчителів.

Неодмінною умовою, що сприяє внутрішній згоді підлітків з педагогічними вимогами і охочому їх виконанню, є наявність у вихователя певних особистісних якостей (таб. 3.4). Емпіричне дослідження, у якому брало участь сто київських школярів, показало, що на першому місці серед заохочуваних якостей педагога стоїть доброта як інтуїтивне знання вчителем добра і зла, уміння прислухатися до голосу власної совісті, чуйність і уважність до учнів та їхніх проблем. Згідно з судженнями опитаних підлітків, саме добрий, а не «добренький», педагог своїм особистим прикладом може виховати щирість, автономність, відповідальність у своїх вихованців. Розуміння учні трактують як намагання педагога пізнати мотиви поведінки, основні інтереси і прагнення дитини, від чого залежить чуйне і справедливе ставлення до неї, уникання конфліктних ситуацій. Справедливість передбачає те, вважають діти, аби вчитель був однаково добрим і вимогливим до всіх учнів, не виділяючи жодного, адже кожна дитина бажає відчувати до себе приязнь і повагу. Позитивно сприймається підлітками строгість і вимогливість вчителя, який володіє попередніми якостями, а також терплячістю, чуйністю, доброзичливістю, спокійними реакціями на поведінку учня. Значущими для

підлітків є любов вчителя до свого предмета, до педагогічної діяльності, уміння викликати позитивне ставлення, цікавість, а то й любов, до навчальної дисципліни, яку викладає шанований вчитель.

Таблиця 3.4

**Особистісні якості педагога, що налаштовують учнів до виконання  
його вимог**

Ранг	Якості, що налаштовують до виконання вимог	Кількість учнів у %
1.	Доброта	56
2.	Розуміння учня	22
3.	Справедливість	20
4.	Строгість	17
5.	Вимогливість	13
6.	Уважність	12
7.	Любов до учнів	12
8.	Терплячість	10
9.	Чуйність	9
10.	Доброзичливість	8
11.	Спокій	8
12.	Чесність	7
13.	Вміння зацікавити дітей	7
14.	Любов до предмета	6

Вимогливість вчителя часто вимірюється фактом виконання його розпоряджень, але при цьому не враховується морально-психологічний ефект впливів вимогливого вчителя на учня. У зв'язку з тим, що виховання відповідальності суттєво пов'язане з вимогливістю, розглянемо *особливості постановки вимог, які сприяють розвитку в учнів тих чи інших типів*

*відповідальності*, що, за нашою типологією, визначається інстанцією підзвітності, на яку педагог орієнтує чи не орієнтує підлітка.

Так, розвиток *інтегрованої відповідальності*, за якої декларовані норми набувають для підлітка особистісно значущий смисл, може мати місце у тому випадку, коли педагог обґрунтовує учневі необхідність наслідування норм і правил (для нього самого, інших, суспільства). У разі невиконання вимоги вчитель визначає міру заохочення і покарання для учня, виходячи зі свого авторитету і думки значущого колективу, групи однолітків, закликає підлітка звертатися до власної совісті. Причому нагадування про совість не повинно мати повчальний, принизливий характер (наприклад: «А от, цікаво, що говорить тобі твоя совість?», «Прислухайся нарешті до своєї совісті, вона підкаже тобі, як себе поводити!»). Звернення до совісті, відкриття підлітками високих смислів можливе в процесі міркування на морально-етичні теми, залучення їх до діяльності, яка б пробуджувала в підліткові духовні пориви і почуття.

Важливо також мати на увазі, що, якщо вчитель висуває вимоги через значимий для учня колектив класу, групу однокласників, підтримує їхній авторитетний вплив, то у підлітка може формуватися *відповідальність перед колективом класу, колом друзів, однолітків, а, отже, – вузькогрупова відповідальність*. Але відповідальність не стане інтегрованою, якщо педагог у своїй роботі спирається тільки на думку мікрогрупи, значущої для підлітка (групова відповідальність, «груповий егоїзм», за Д. І. Фельдштейном), і недостатньо приділяє увагу вихованню у нього відповідальності перед іншими людьми, суспільством в цілому, самим собою, власною совістю.

*Тип вузькоособистої відповідальності* можна сформувати у підлітка тоді, коли педагогу вдається домогтися від учня виконання лише того, що для нього самого вигідно і бажано, і коли така «зацікавлена» відповідальність заохочується педагогом. У разі непокори визначається ступінь провини учня і міра покарання із врахуванням його особистих потреб.

Вимагання від учня виконання його обов'язків, не пояснюючи їх значимості ні особисто для нього, ні для колективу, ні для інших людей, сприяє

беззаперечному, сліпому підкоренню вимозі. У цьому випадку підлітку важко самостійно вибрати потрібний варіант поведінки, адже він погано орієнтується в ситуації, де слід визначити власну позицію і часто поводить ся очікуваним чином, наслідуючи іншим. Так формується і закріплюється *дифузний тип* відповідальності.

Крім зазначеного, можна виділити також *невимогливих вчителів*, які взагалі не вимагають від учня відповідального ставлення до виконання доручень, правил поведінки, а залишають важкого вихованця «у спокої», уникають давати йому доручення («все одно не виконає»), щоб «не мати клопоту». У таких випадках підліток залишається «не при справах» і «безкарним», він не кається у проступках, схильний перекладати відповідальність на інших, під впливом асоціального середовища і в силу викривлених мотивів може порушувати норми поведінки індивідуально або спільно з іншими. У такому випадку складається сприятливе середовище для розвитку важковихованості. Тоді, коли учень немовби випадає з виховного поля, створюються умови для становлення асоціальної відповідальності

Таким чином, характер пред'явлення вимог, тобто на які норми (егоїстичні, групові, суспільні, внутрішній моральний закон) педагог орієнтує учня, перед ким вимагає звітності за свою поведінку, впливає на формування або закріплення певного типу відповідальності. Тому у процесі попередження чи подолання безвідповідальності і з формуванням інтегрованої просоціальної відповідальності доцільно враховувати наявний тип відповідальності учня і направляти зусилля на поступове підвищення її рівня, якщо треба, змінювати асоціальні мотиви і форми поведінки на соціальні.

Рекомендовані дії педагога щодо різних типів відповідальності у підлітків:

1. Для вчителя не становить труднощів те, що для підлітка характерна *просоціальна інтегрована відповідальність*. Вправління учня у поведінці, яка відповідає високим моральним цінностям, закріпить його свідоме ставлення до вимог. Вчителю слід, спираючись на особистий авторитет, спонукати підлітка до звітності перед самим собою, колективом класу, школи, суспільством в цілому.

2. Якщо учень у своїй поведінці орієнтується на норми і правила *референтної групи*, то за постановки вимог треба орієнтувати його також на особисті і суспільні цінності, пропонувати засоби досягнення групових, особистих і суспільних цілей, закликаючи до відповідальності перед собою, власною совістю, колективом класу, суспільством у цілому.

3. За орієнтованості учня на *особисті, вузькоогоїстичні* норми, педагог в процесі пред'явлення вимог переконує його в доцільності виконувати загальні розпорядження незалежно від власних миттєвих бажань і переваг, зіставляти свою поведінку із загальнолюдськими вищими цінностями, нормами колективу або соціально орієнтованої групи однолітків, необхідності формувати на основі цих значущостей власний моральний закон, визначати способи поведінки.

4. Якщо учень *не має чіткої орієнтації підзвітності*, схильний до конформної поведінки, учитель аргументує значення вимог для всіх людей, необхідність звітувати за свої вчинки перед колективом, самим собою, іншими людьми, прислухатися до власної совісті і думки значущого соціального оточення.

5. Учителю, який знає про *змішаний тип відповідальності*, який з типів переважає у підлітка, важливо домагатися формування інтегрованого типу соціально орієнтованої відповідальності. Так, наприклад, у підлітка переважає відповідальність, орієнтована на себе, над відповідальністю, орієнтованою на групу. У такому разі, враховуючи вузькоособисті інтереси й потреби учня, учитель пропонує засоби та умови самоствердитися підлітку в групі, колективі класу і через них сприяє становленню його відповідальності як цілісної якості особистості. Необхідно роз'яснити підлітку важливість нормативної поведінки для інших і особисто для себе, а також сприяти її реалізації.

6. Що стосується підлітків з *різними типами соціально орієнтованої відповідальності без переважання будь-якого з них*, то тут варто проводити роботу щодо цілеспрямованого формування та самовиховання високого рівня відповідальності, цілісної якості особистості, беручи до уваги кожен з наявних типів.

7. Підлітків з *композитним або чистим типом асоціально орієнтованої відповідальності* слід переконати в значимості для них нормативної поведінки, дати їм можливість зіставити позитивні еталони з негативними, показати шкідливість останніх для них самих та інших людей, суспільства в цілому.

8. Якщо в поведінці підлітка проявляється *дифузний асоціальний тип*, що характеризує зовнішнє невиконання нормативних вимог, педагог допомагає йому відчувати власні потреби і сподівання, впевненість у собі і можливості досягнення поставленої перед ним і прийнятої ним самим моральної мети відповідними їй засобами. Це досягається і підтримується шляхом накопичення учнем позитивного досвіду внутрішнього узгодження своєї поведінки з моральними вимогами та витіснення негативного, залучення учня у діяльність з соціально орієнтованими однолітками і дорослими.

9. За орієнтованості підлітка на вузьке *асоціальне оточення* і його вимоги вчитель не викорінює здатності учня підпорядковувати свою поведінку груповим нормам, а, корегуючи мотиви поведінки, формує моральні цінності, орієнтує на інтереси групи, тільки вже із соціальною спрямованістю, формуючи тип соціальної відповідальності перед такою групою, а потім і високий рівень згаданої особистісної якості.

10. Якщо учень орієнтований на досягнення своїх *особистих цілей*, в основі яких лежать негативні, аморальні, асоціальні мотиви, педагог формує у нього позитивні орієнтації, пропонує високоморальні засоби досягнення особистих інтересів у рамках соціально орієнтованого середовища, обґрунтовує шкоду і небезпеку для себе й оточуючих негативної поведінки та її наслідків.

11. У випадку з наявним у підлітка типом *інтегрованої асоціальної відповідальності* вчитель має справу зі сформованими переконаннями, зі свідомою протидією загальним правилам поведінки, соціальним і педагогічним вимогам. З підлітками, що відстоюють норми і принципи, ворожі суспільним, доцільно проводити ретельно продуману роботу, яка включає спонукання-примус виконувати вимоги з одночасним наданням учням можливості знайти себе у



пропонованій суспільно корисній, спільній з іншими діяльності, що дасть їм змогу впевнитися в доцільності соціально прийнятної поведінки.

Відомо, що зростання як колективної, так і особистої відповідальності, взаємовідповідальності і взаємовимогливості можливе у колективі однолітків, об'єднаних спільною метою. Виховання в колективі і через колектив – безперечно, цінний шлях формування будь-якої моральної якості, у тому числі відповідальності, однак за неодмінної умови – якщо закони окремого колективу відповідають гуманним принципам демократичного суспільства та світової спільноти взагалі, загальнолюдським, гуманістичним цінностям. Вплив колективу на особистість є більш ефективним за умови спільної діяльності, до якої залучені всі учні, включаючи важковиховуваних підлітків.

Основною умовою профілактики та корекції асоціальної поведінки підлітків та формування інтегрованої соціально орієнтованої відповідальності є включення в цей процес самосвідомості підлітка, усвідомлення ним своєї відповідальності, потреби в самовдосконаленні себе як неповторної творчої особистості, члена колективу, суспільства. У процесі самовиховання відповідальності вже сама особистість висуває вимоги до колективу. Одним з проявів моральної самосвідомості є совість, яка характеризує здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їхнього виконання і здійснювати самооцінку своїх вчинків. Якщо ж у ситуації морального вибору виникає конфлікт між совістю і продиктованими необхідністю вимогами ззовні, між переконаннями і миттєвим бажанням, то це є результатом неправильного розуміння підлітком своєї відповідальності перед собою та іншими людьми. Правильне використання педагогами поряд з іншими видами педагогічного впливу методу вимоги, високий рівень вимогливості до вихованця, своєчасне виявлення порушень у розвитку якості відповідальності – усе це є неодмінною умовою запобігання важковиховуваності.

Методика перевиховання важковиховуваних підлітків впливає із змісту загальної методики морального виховання, особливістю якої є прагнення

допомогти школяреві знайти себе, розвинути свої здібності, позитивні якості, у тому числі і якість відповідальності. Так, за визначенням І. П. Подласого, моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття й поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам суспільної моралі [158].

Перевиховання як процес організації позитивного життєвого досвіду учня, розвитку у нього внутрішніх сил задля подолання недоліків і помилок передбачає витіснення наявних асоціальних життєвих установок і цінностей. Цей процес починається з роз'яснення підлітку того, що погано, а що добре, для кого і чому необхідно поводити себе належним чином, а потім організацією такого життєвого досвіду, який би показав і довів підлітку неправильність його поглядів і позиції, що визначають відхилення в поведінці, наповнив би його життя новим змістом. Як справедливо писав С. Л. Рубінштейн: «Головна справа виховання – якраз в тому і полягає, щоб тисячами ниток зв'язати людину з життям так, щоб з усіх боків перед нею вставали завдання, для неї значущі, для неї привабливі, які вона вважає своїми, у вирішення яких вона включається. Це важливіше за все тому, що головне джерело всіх моральних неполадок, всіх вивихів у поведінці – це та душевна порожнеча, яка утворюється у людей, коли вони стають байдужими до навколишнього життя, відходять убік, відчувають себе в ньому сторонніми спостерігачами, готовими на все махнути рукою, – тоді все їм стає байдуже» [178, с.140–141].

Для розвитку й саморозвитку інтегрованої просоціальної відповідальності у підлітків обов'язковим вважаємо створення умов для усвідомлення учнем своєї совісті, досвіду прислухатися до її голосу, для розмірковування над власним життям і його смислом, реальним і бажаним ідеалом себе самого і свого майбутнього. Успішність цього процесу забезпечуватимуть спільна діяльність учителів (як окремих, так і всього педагогічного колективу), учнів і «важких» дітей, а також об'єднані зусилля школи, сім'ї, громадських організацій, загальнодержавної програми освіти й виховання в сучасній українській школі.

Виходячи з вищевикладеного, нами узагальнено *умови формування інтегрованої, цілісної просоціальної відповідальності*, а, отже, профілактики порушень у розвитку цієї якості у підлітків, що перешкоджає виникненню важковихованості серед учнів.

*Перша умова* – формування відповідальності у процесі безпосереднього пред'явлення вчителем педагогічних вимог учневі, із використанням психолого-педагогічного механізму вимоги (єдність обґрунтовального і спонукального впливів). Спонука сприяє просоціальній поведінці підлітка й гальмуванню асоціальних дій і аморальних проступків завдяки створенню, за О. О. Ухтомським, домінанти на свідоме й цілеспрямоване змінювання себе у гуманних стосунках зі значущими людьми, на духовне самовдосконалення. Роз'яснювальний і спонукальний впливи здатні перетворити зовнішнє зобов'язання у внутрішнє зобов'язання, обов'язок совісті.

*Друга умова* – формування якості відповідальності у спільній зі значущими іншими (учителем та однокласниками) діяльності з елементами спільного вчинку, де здійснюється принцип співвідповідальності між усіма учасниками спільної діяльності. На цьому етапі педагог впливає на підлітка і безпосередньо, і опосередковано, через значущих однолітків. Такі умови допомагають розвитку в учня здатності відповідально і творчо вчиняти, «простежувати» себе як зростаючу особистість, «воліючу і спроможну» (В. О. Татенко) взяти на себе відповідальність за власну життєдіяльність. У цьому випадку підліток добровільно бере на себе роль «співвідповідача» як співтворця у соціально значущій і особистісно цінній діяльності. На цьому етапі відповідальний вчинок підлітка можливий за відсутності прямого контролю та оцінки з боку педагога і однокласників, якість відповідальності стає більш гармонійною, цілісною, що надалі проявляється в неконтрольованих ззовні ситуаціях.

*Третя умова* – це створення умов для самовиховання якості відповідальності, за яких учень прагне до самостійного відповідального вибору мети, засобів її досягнення, визначеного плану дій, до свідомої оцінки і фіксації в особистому досвіді результатів власної та спільної діяльності. Ігрові, змагальні

ситуації, а також благодійні акції, що викликають сильні позитивні емоції, радість, почуття задоволеності собою за творче, самостійне, нестандартне рішення проблеми, а також загальний результат сприяють актуалізації мотиву підвищити свою відповідальність і реалізувати її в своїй поведінці.

Названі умови формування просоціальної відповідальності взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють одна одну. Під час здійснення кожної з них, що можна розглядати і як етапи формування відповідальності, підліток відчуває на собі вплив і повагу педагога й однолітків, прагне адекватно цьому планувати і будувати свою діяльність, самостійно здійснювати відповідальний вчинок, прислухаючись до власної совісті. На кожному з етапів педагог звертає увагу важковихованого підлітка на зовнішні й внутрішні прояви дорослості у намірах, рішеннях і конкретних діях, орієнтуючи на високий рівень відповідальності як важливої якості психологічно й соціально зрілої особистості, розуміння переваг відповідальної поведінки над безвідповідальністю в різних її проявах.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі описана процедура формувального експерименту, здійснено порівняльний аналіз даних, отриманих в експериментальній і контрольній групах. Доведено, що успішному формуванню просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків сприяють застосування педагогічної вимоги і залучення їх до суспільно корисної діяльності з учителем та однокласниками.

Дослідження умов формування просоціальної відповідальності у важковиховуваних підлітків дало змогу зробити такі висновки:

– важливою умовою формування відповідальності у важковиховуваних підлітків виступає спільна діяльність учня, педагога й інших учнів класу, в основу якої покладена ідея методу «спільного вчинку вчителя і учня» (В. О. Татенко);

– виховання у важковиховуваних підлітків відповідальності перед власною совістю, іншими, суспільством у цілому досягається шляхом внесення корективів у процес пред'явлення вимог, спонукання учнів всього класу до активного впливу

на свідомість і поведінку важковиховуваного учня в ситуації спільної діяльності, до взаємовимогливості, взаємовідповідальності, взаємодопомоги;

– процес спільної вчинкової діяльності дає змогу викликати у самого педагога мотивацію прийняття важких учнів і допомоги їм, актуалізувати потребу вчителя удосконалювати особисту відповідальність, підвищити сприйнятливність підлітків до педагогічних вимог;

– дотримання розглянутих у дисертаційній роботі психолого-педагогічних умов формування відповідальності сприяє подоланню протистояння між важковиховуваними підлітками, учителем і класом, перетворенню їх у співучасників і співвідповідачів у спільній учинковій діяльності;

– запропонована логіка формування у важковиховуваних підлітків цілісної якості просоціальної відповідальності може використовуватися в ситуації будь-якої соціально значущої діяльності (навчальної, трудової, ігрової та ін.), що передбачає активну і творчу участь кожного з її учасників.

Педагогічна вимога, як обґрунтовально-спонукальний вплив, спрямований на формування інтегрованої просоціальної відповідальності, найповніше виявляє свої можливості і сприяє досягненню необхідного психолого-педагогічного ефекту, коли здійснюється у процесі включення важковиховуваного підлітка у спільну діяльність з педагогом і однокласниками для досягнення високої, зрозумілої і близької для всіх, моральної мети.

Визначено, що успішність виконання учнем педагогічних вимог забезпечується: знанням, розумінням вимоги, бажанням її виконувати як особистісно цінну й важливу для значущого оточення, усвідомленням своїх можливостей і засобів виконання належного, здатністю брати на себе відповідальність як перед власним сумлінням, так і перед іншими людьми, передбачаючи наслідки своїх дій.

Свідченням правильності вимоги є те, що учень проявляє потребу у відповідальній поведінці в індивідуальному житті та в спільних справах з учителем і ровесниками як суб'єкт взаємодії. Необхідною умовою емоційно позитивного сприйняття вимог, готовності і успішного їх виконання є атмосфера

доброзичливості, прийняття, взаємодопомоги і взаємовідповідальності між підлітком, його однокласниками, вчителем, шкільним психологом, а також батьками.

Результати формувального етапу дослідження продемонстрували тенденцію до зміни когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів відповідальності у важковиховуваних учнів, що підтверджує принципову можливість створення умов для суттєвих позитивних зрушень у розвитку гармонійної просоціальної відповідальності.

У групі важковиховуваних підлітків збільшилася загальна кількість випадків появи типів відповідальності, що мають просоціальний характер, знизилися середні значення показників дифузного типу і типу асоціальної вузькогрупової відповідальності. Результати показали схильність важковиховуваних підлітків до розгляду відповідальності як більш бажаної, намір пов'язувати її з голосом власної совісті, ідеалом, власним майбутнім. Разом з тим позитивних змін зазнали показники відповідальності і благополучних підлітків експериментального класу.

Розроблено психолого-педагогічні рекомендації для вчителів щодо попередження й подолання важковиховуваності учнів. Розглянуто можливості коректного застосування психолого-педагогічного механізму вимоги до важких підлітків з різними типами і видами відповідальності. Педагогу пропонується формування у себе таких важливих якостей (що підвищують повагу до нього з боку учнів, їхнє бажання і готовність виконувати педагогічні вимоги), як доброта, справедливість, увага до учня, чуйність, а також особиста відповідальність і самовимогливість.

Таким чином, виховання важковиховуваного учня за допомогою методу педагогічної вимоги та залучення його до спільної вчинкової, морально-творчої діяльності з учителем та однокласниками, оптимізація процесу самопізнання і самовиховання підлітком внутрішньої, цілісної відповідальності є адекватними умовами формування просоціальної відповідальності у цієї категорії учнів і профілактики важковиховуваності серед підлітків.

Стійкий ефект розвитку якості відповідальності у важковиховуваних підлітків забезпечить організація процесу виховання і перевиховання у вигляді системи спільних учинкових справ, протягом тривалого часу, із активним залученням до цієї діяльності сім'ї, громадських організацій тощо. Тільки систематичне і цілеспрямоване проведення спільних учинково орієнтованих заходів створює можливість для формування і розвитку особливого учинкового психолого-педагогічного середовища як основного фактора організації виховної роботи з важковиховуваними підлітками загалом і виховання у них якості відповідальності, зокрема.

## ВИСНОВКИ

У числі актуальних психолого-педагогічних проблем стоїть проблема попередження і подолання важковихованості неповнолітніх, одним із проявів і передумовою якої є несформованість у підлітків відповідальності як особистісної якості. У дисертаційному дослідженні з позицій гуманістичного підходу на теоретичному та емпіричному рівнях вирішено проблему формування у важковиховуваних підлітків просоціальної відповідальності. У межах означеного:

– побудовано теоретичну психолого-педагогічну модель спільної діяльності на зразок вчинку вчителя й учнів із застосуванням педагогічної вимоги як механізму формування якості відповідальності у важковиховуваних підлітків і обґрунтовано її процесуально-функціональні можливості;

– розроблено діагностичну методичку і здійснено емпіричне дослідження особливостей відповідальності важковиховуваних підлітків і психолого-педагогічних причин дисгармоній у розвитку цієї якості;

– з'ясовано можливості підвищення ефективності процесу становлення просоціальної інтегрованої відповідальності у важковиховуваних підлітків на основі психолого-педагогічного механізму вимоги та організації спільного вчинку учнів, їх однокласників, вчителів, психологів і батьків.

На підставі результатів дослідження зроблено такі висновки:

1. На основі *теоретичного аналізу проблеми* запропоновано визначення відповідальності як інтегративної якості особистості, що відображає її морально-психологічну спрямованість, активне і творче ставлення до життя, здатність до вчинку і готовність відповідати за наслідки своїх дій. За суб'єктом відповідальності визнається: знання норм і обов'язків; розуміння і внутрішнє прийняття їх особистої та суспільної необхідності; відповідний меті й обставинам вибір засобів діяльності із передбаченням можливих наслідків їх творчого застосування; вміння і досвід поводити себе згідно з певними еталонами; готовність відповідати за результати своїх вчинків, перш за все, перед власною совістю, значущими іншими, суспільством у цілому. Відповідальність є ознакою



соціальної й особистісної зрілості людини, проявляється у вимогливості до себе та до інших, у сумлінному виконанні своїх обов'язків, у безкорисливій допомозі іншим. Відповідальна людина утверджує та відстоює норми значущого оточення, спрямована на побудову стосунків, які відповідають принципам гуманізму, людяності, на розвиток власної особистості, на майбутнє, на реалізацію у своєму житті вищих моральних і духовних цінностей.

Побудовано типологію відповідальності з огляду на інстанції звітування. Виділено типи просоціальної відповідальності: «інтегрована» – орієнтована на власну совість, значуще оточення, загальнолюдські цінності; «вузькогрупова» – об'єктом підзвітності виступає референтна група; «вузькоособиста» – орієнтована на власні егоїстичні інтереси; «дифузна», яка характеризує зовнішнє підпорядкування підлітка вимогам без орієнтиру на певну інстанцію підзвітності.

2. Сформульовано припущення, за яким якість відповідальності може бути властива і благополучним і «важким» підліткам. В останніх вона характеризується дисгармонійністю розвитку, зорієнтованістю як на соціальні, так і асоціальні норми (описано аналогічні типи асоціальної відповідальності). Обґрунтовано теоретичне положення про те, що правильне використання вчителем психолого-педагогічного механізму вимоги, а також залучення важковиховуваних підлітків до вчинкових справ спільно з іншими учнями, є важливою психолого-педагогічною умовою формування у них просоціальної відповідальності.

3. Результати *констатувальної частини* дослідження дали змогу встановити наявність спільних та відмінних психологічних ознак відповідальності у благополучних і важковиховуваних підлітків. Так, для більшості підлітків характерним є фрагментарний, дисгармонійний формат відповідальності, що виражається у її композитності та дифузності. З'ясовано, що серед важковиховуваних підлітків є такі, яким властива асоціальна відповідальність; найчастіше вони порушують дисципліну у групі ровесників, при цьому недостатньо розуміючи суть і значення відповідальності, сприймаючи її негативно; не мають позитивної життєвої мети і не володіють формами

відповідальної поведінки; їм властиве негативне ставлення до себе, свого оточення, минулого і майбутнього; ці підлітки не орієнтовані на власну совість і моральні ідеали.

4. Встановлено труднощі у розумінні педагогами психолого-педагогічної специфіки постановки вимог до учнів. Переважання примусового впливу над обґрунтуванням, порадою, проханням, нагадуванням про те, що вимагається, доброзичливим контролем за його виконанням, призводить до нерозуміння і неприйняття учнями педагогічних вимог, їх зовнішнього виконання чи невиконання, неготовності до співучасті у груповій діяльності. Порушення у розвитку відповідальності підлітків обумовлюються не лише жорсткістю, а й надмірною м'якістю пред'явлення вчителем вимог, без урахування виду і типу відповідальності учнів. Дається визначення методу педагогічної вимоги.

5. В основу *формульовального експерименту* була покладена ідея спільної діяльності учня з учителем та однокласниками. Включення підлітка у спільну діяльність з елементами спільного вчинку, можливе за умови обґрунтування необхідності такої діяльності, визначення загальної мети, ролі в ній кожного учасника, внутрішнього прийняття, готовності і вибору відповідних засобів виконання ним спільного завдання. Це досягається за допомогою психолого-педагогічного механізму, що лежить в основі методу педагогічної вимоги. Доведено доцільність запровадження педагогічної вимоги з метою розвитку просоціальної відповідальності від дифузної, вузькоособистої і вузькогрупової до її інтегрованої форми; організації спільної діяльності як умови особистісного зростання окремого учня, його однокласників і вчителя; гуманізації їх стосунків на засадах співробітництва, співвідповідальності, пошуку та реалізації суб'єктами взаємодії найвищих цінностей і смислів. Підтверджено ефективність розробленої нами методики, про що свідчать результати порівняльного аналізу даних, отриманих *до і після* завершення експерименту. Зафіксовано статистично значущі позитивні зміни у групі важковиховуваних підлітків, а саме: зростання загальної кількості типів відповідальності просоціального спрямування; поліпшення показників ставлення до відповідальності та її розуміння, більш чітка

орієнтація на голос власної совісті, позитивне сприйняття свого майбутнього, морального ідеалу.

6. На підставі результатів експерименту розроблено *рекомендації* щодо застосування психолого-педагогічного механізму вимоги до підлітків з тим чи іншим типом (рівнем) і видом відповідальності з метою попередження і подолання їх важковихованості. Констатовано, що педагогічна вимога, як обґрунтований і спонукальний вплив, спрямований на формування інтегрованої соціальної відповідальності й гальмування асоціальної поведінки, сприяє досягненню потрібного психолого-педагогічного ефекту, що отримується в результаті залучення важковихованого підлітка до спільної діяльності з педагогом і однокласниками для реалізації високої, зрозумілої і близької для всіх моральної мети.

7. Визначено, що успішність виконання пред'явлених учню педагогічних вимог зумовлюється: знанням, розумінням вимоги і необхідності її виконання як цінної і важливої для себе й значущого оточення, усвідомленням своїх можливостей і засобів виконання належного, здатністю брати на себе відповідальність перед власним сумлінням та іншими людьми, прогнозуючи наслідки своїх дій. Необхідною умовою позитивного сприймання вимог та їх виконання є атмосфера доброзичливості, взаємодовіри, взаємодопомоги, взаємовідповідальності між підлітком, однокласниками і вчителем.

Стійкий ефект розвитку відповідальності у важковиховуваних підлітків може забезпечити організація процесу виховання і перевиховання у вигляді системи спільних вчинкових справ із залученням сім'ї і громадських організацій.

Спираючись на викладені вище висновки, можемо стверджувати, що гіпотеза дослідження в цілому підтвердилась.

**Перспективи** подальшої розробки проблеми вбачаються у спеціальному дослідженні психологічного змісту, специфіки прояву і умов становлення якості відповідальності на різних етапах онтогенезу особистості й у різних сферах діяльності, а також у створенні програм психологічного супроводу учнів, їх вчителів і батьків у процесі формування у дітей якості відповідальності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения / К. А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 218–240.
2. Алемаскин М. А. Воспитательная работа с подростками / М.А. Алемаскин. – М. : Изд-во «Знание» РСФСР, 1979. – 47 с.
3. Амонашвили Ш. Педагогика сотрудничества – момент истины / Шалва Амонашвили // Семья и школа : Педагогика. – 1988. – № 9. – С. 1–2.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е издание. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. Серия «Мастера психологии».
5. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд., междунар. – СПб. : Питер, 2007. – 687 с.
6. Анцыферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – № 5, т. 13. – С. 12–25.
7. Архангельский Л. М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике : [по спецкурсу для вузов] / Л. М. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 318 с.
8. Ассаджолли Р. Психосинтез: теория и практика / Роберто Ассаджолли. – М. : REFL book, 1994. – 314 с.
9. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / В. Г. Баженов. – К. : Рад. шк., 1986. – 129 с.
10. Бажин Е. Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд. – М. : СМЫСЛ, 1993. – 16 с.
11. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд : пер. с англ. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
12. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Георгій Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-метод. збірник. – К. : Контекст, 2000. – С. 94–97.

13. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – Видання друге, доповнене / Г. О. Балл. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
14. Бандурка О. М. Основи психології і педагогіки : підруч. для вищ. навч. закл. / О. М. Бандурка, В. О. Тюріна, О. І. Федоренко ; Нац. ун-т внутріш. справ. – Х. : Вид-во нац. ун-ту внутріш. справ, 2003. – 334 с.
15. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів / Наталія Анатоліївна Басюк : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2005. – 21 с.
16. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – Москва : Плюс-Минус, 2004. – 329 с.
17. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
18. Бех І. Психологічні засади побудови виховного простору особистості / Іван Бех // Дошкільна освіта : наук.-практ. журн. Запоріз. обл. ін-ту післядиплом. пед. освіти. – 2010. – № 3(29). – С. 4–8.
19. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 265.
20. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1965. – 124 с.
21. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
22. Божович Л. И. Советская психология воспитания / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Советская педагогіка. – 1967. – №2. – С. 13.
23. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдырев // Вопросы теории. – М. : Педагогика, 1978. – 221 с. (с. 149)
24. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – изд. 4-е, испр. и доп. – К. : Освіта України, 2007. – 332 с.

25. Борисова З. Н. Дежурство в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / З. Н. Борисова. – Л., 1953. – 25 с.
26. Боришевський М. Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. V, ч. 5. – С. 34–42.
27. Боровець О. В. Формування колективістської спрямованості підлітків у дитячому об'єднанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Боровець Олена Віталіївна ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 236 с.
28. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 3–19.
29. Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
30. Быков С. В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах [Електронний ресурс] / С. В. Быков, С. Ю. Алашеев // Социологический журнал. – 2003. – № 1. – Режим доступа : <http://sj.obliq.ru/article/533>.
31. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь ; пер. с англ. и общ. ред. М. Р. Мироновой. – 3-е изд., междунар. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
32. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітації : навч. посібник / за ред. О. М. Полякової. – Суми : Університетська книга, 2009. – 346 с.
33. Васильева О. С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О. С. Васильева, Е. А. Демченко // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 74–85.
34. Верцинская Н. Н. Трудный ребенок / Н. Н. Верцинская . – Мн. : Нар. Асвета, 1989. – 128 с.
35. Вивчення особистості підлітка / за ред. М. Т.Дригус. – К. : Інститут психології АПН України, 1994. – 128 с.

36. Виндельбанд В. О свободе воли / В. Виндельбанд. – Минск : Харвест; М. : АСТ, 2000. – 208 с.
37. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1976. – 269 с.
38. Вовчик-Блакитна М. В. Сімейне виховання. Юнацтво / М. В. Вовчик-Блакитна. – К. : Радянська школа, 1982. – 144 с.
39. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. – М., 1967. – 360 с.
40. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с. – (Альма-матер).
41. Володарська Н. Д. Екологічність самотворення особистості в сучасних умовах життєдіяльності / Н. Д. Володарська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; [голов. ред. : С. Д. Максименко]. – Житомир : ЖДУ, 2012. – Т. 7 : Екологічна психологія, вип. 28. – С. 72–80.
42. Волонтерство: poradnik для організатора волонтерського руху / [О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Зверева та ін. ; уклад. Т. Л. Лях]. – К. : Волонтер, 2001. – 176 с.
43. Выготский Л. С. Педология школьного возраста / Л. С. Выготский // Проблемы дефектологии. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – С. 19–106.
44. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
45. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский. – Вопросы психологи. – 1972. – № 2. – С. 114–123.
46. Высоцкий А. И. Анализ приемов, применяемых подростками при самовоспитании / А. И. Высоцкий // Матер. II-й Межвузовской научн. конф. по проблемам психологии воли. – Рязань, 1967. – С. 51–53.

47. Галичанська А. Соціально-психологічний потенціал процесів групової інтеграції у між поколінній взаємодії і сімейній групі / А. Галичанська, В. Радчук // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова. Психологія, 2012. – Т. 17, вип. 8 (20). – С. 485–490.
48. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М. : Изд-во Моск. ун-та. – 1978. – 118 с.
49. Генетично-психологічний принцип як методологічна засада ресоціалізації депривованої особистості / Психогенеза особистості: вікові та педагогічні модифікації : монографія / за заг. ред. проф. Я. Гошовського. – Луцьк : Східноєвроп. національн. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. – С. 5–29.
50. Гильбух Ю. З. Возможности применения психологических тестов в исследовании проблем воспитания / Ю. З. Гильбух // Методы педагогических исследований / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – С. 159–214.
51. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 238 с.
52. Грядунова Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма / Л. И. Грядунова. – К. : Выща школа, Головное изд-во, 1979. – 134 с.
53. Гурлева Т. Відповідальність підлітка / Тетяна Гурлева. – К. : Главник, 2008. – с. 128. – (Бібліотечка соціального працівника).
54. Гурлева Т. С. Автономная ответственность в развитии у подростков способности к саморегуляции / Т. С. Гурлева // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика : матер. VI Междунар. конф. в 2 томах / под. ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Т. 2. – С. 53–64.
55. Гурлева Т. С. Відповідальність як умова розвитку “почуття дорослості” у підлітків / Т. С. Гурлева // Наукові записки Ін-ту психології



- ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 100–108.
56. Гурлева Т. С. Високий смисл життя як цінність: особливості психологічного супроводу вітчизняного клієнта з екзистенційною проблематикою / Т. С. Гурлева // Методичні рекомендації щодо врахування соціокультурних чинників в теорії та практиці психотерапевтичної допомоги особистості / З. Г. Кісарчук, Л. О. Гребінь, Т. С. Гурлева та ін. : монографія. – Київ; Кіровоград : Імекс-ЛТД ; 2014. – С. 64–76.
57. Гурлева Т. С. Дисгармонія перехідного періоду від дитинства до зрілості / Т. С. Гурлева // Психологія життєвої кризи. – Гл. 4, розд. II. – К. : Агропромвидав України, 1998. – С. 96–122.
58. Гурлева Т. С. Дівчинка-підліток: проблеми віку і профілактика важковихованості : метод. посіб. / Т. С. Гурлева. – К. : ІЗМН, 1997. – 132 с.
59. Гурлева Т. С. Розвиток автономної відповідальності у підлітка: аргументи «за» / Т. С. Гурлева // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 9. – С. 64–68.
60. Гурлева Т. С. Совість і відповідальність у становленні особистості підлітка / Т. С. Гурлева // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матер. методолог. семінару АПН України, 19 березня 2008 р. – К. : ВІЦ «Місто», 2008. – С. 347–352.
61. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 22–33.
62. Демиденко В. К. Совість : навч.-метод. посібник / В. К. Демиденко. – К., 2000. – 86 с.
63. Денисов І. Г. Усвідомлення підлітками особистісних можливостей як чинник профілактики асоціальної поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ігор Геннадійович Денисов. – К., 2014. – 20 с.
64. Дзюбка Л. В. Особливості становлення самодетермінації особистості підлітка // Матер. наук.-практ. семінару «Актуальні питання психологічного

- забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах» (Київ, 28 листопада 2013 року). – К., 2013. – С. 29–32.
65. Дзюбка Л. В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Людмила Віталіївна Дзюбка. – К., 2000. – 18 с.
66. Дмитриева С. И. Социальная ответственность подрастающего поколения как фактор общественного прогресса / С. И. Дмитриева. – К. ; Одесса : Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 224 с.
67. Дмишко О. С. Психологічні детермінанти розвитку локус-контролю підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олександра Степанівна Дмишко . – Одеса : Б.в., 2012. – 20 с.
68. Довідник класного керівника в запитаннях та відповідях / [авт.-упоряд.: М. Є. Канцедал, О. М. Кравцова]. – Х. : Ранок, 2006. – 383 с.
69. Долгова Н. А. Взаимопонимание между учителем и учащимися подросткового возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталья Александровна Долгова. – Москва, 2005. – 190 с.
70. Драгунова Т. В. Подросток / Т. В. Драгунова. – М. : Знание, 1976. – 96 с.
71. Дранищева Э. И. Речевое общение психолога с трудными подростками / Э. И. Дранищева // Актуальные проблемы прикладной социальной психологии : сборник докладов I Междунар. научн.-практ. конф. (27–28 декабря 2011 г.). – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та управления и экономики, 2012. – С. 113–115.
72. Дригус М. Т. Психологические механизмы развития ответственности личности в онтогенезе / М. Т. Дригус, Д. Новотный // Психологическая наука: проблемы и перспективы. – К., 1990. – Ч.1. – С. 60–61.
73. Дулов А. В. Психологический анализ процесса перевоспитания / А. В. Дулов // Судебная психология. – Минск : Вышэйшая школа, 1975. – 462 с.

74. Дьяконов Г. В. Этика поступка в концепции «Другого» М. М. Бахтина [Электронный ресурс] / Г.В. Дьяконов. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x3071.htm>
75. Елканов С. Б. Воспитание и самовоспитание ответственности у подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Б. Елканов. – М., 1971. – 12 с.
76. Ермоленко А. Н. Этика ответственности и социальное бытие человека (современная немецкая практическая философия) / А. Н. Ермоленко ; НАН Украины. Ин-т философии ; ред. А. И. Шпаковская, отв. ред. В. А. Малахов. – К. : Наукова думка, 1994. – 200 с.
77. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. метод. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Слово, 2008. – 240 с.
78. Зайцева З. Г. Школа та важковиховувані підлітки : кн. для вчителя / З. Г. Зайцева. – К. : Рад. шк., 1991. – 78 с.
79. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : МГУ, 1980. – 157 с.
80. Зеленкова И. Л. Нравственная свобода и ответственность личности / И. Л. Зеленкова. – Минск : Общество «Знание» БССР, 1981. – 21 с. (С. 11)
81. Землянухин В. П. Влияние особенностей структуры самосознания подростка на мотивацию самовоспитания : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Владимир Петрович Землянухин. – М., 1991. – 23 с.
82. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе ; пер. с англ. Н. Мальгиной, А. Фёдорова. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
83. Зимянський А. Р. Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Андрій Романович Зимянський ; Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2015. – 189 с.
84. Зинченко В. П. Проблемы психологии развития (Читая О. Мендельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологи. – 1992. – № 6. – С. 117–130.
85. Зинченко С. Н. Трудные дети / С. Н. Зинченко. – К. : Рад. школа, 1988. – 64 с.

86. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская . – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 288 с.
87. Зюбин Л. М. Учебно-воспитательная работа с трудновоспитуемыми учащимися / Л. М. Зюбин. – М. : Высшая школа, 1982. – 190 с.
88. Иванова Т. Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников : метод. реком. для учителей / под ред. М. В. Матюхиной. – Анапа, 1999. – 115 с.
89. Игры для интенсивного обучения / под ред. В. В. Петрусинского. – М. : Прометей, 1991. – 216 с.
90. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
91. Кальчук М. І. Філософські засади сучасних ігрових педагогічних технологій / М. І. Кальчук // Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти : Наукові записки Київськ. ін-ту туризму, економіки і права. – К. : НПЦ Перспектива, 2001. – Т.1. – С. 146–148.
92. Кант И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М., 1980. – С. 499.
93. Капська А. Й. Соціальна педагогіка / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
94. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
95. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
96. Киричук В. О. Рекомендації до навчально-методичного посібника «Система роботи класного керівника з учнівським колективом на засадах психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку» / В. О. Киричук, О. М. Уліцька. – Миколаїв : Інформаційно-видавниче підприємство «Степ-інфо», 2003. – 60 с.

97. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование / Пол Клайн ; [пер. с англ. Е. П. Савченко]. – К. : ПАН Лтд, 1994. – 283 с.
98. Клейберг Ю. А. Основы психологии девиантного поведения : монография / Ю. А. Клейберг. – СПб : Издательский Дом «Алеф-Пресс», 2014. – 232 с.
99. Козловский В. В. В поисках социальной гармонии (социальная справедливость и социальная ответственность) / В. В. Козловский, В. Г. Федотова. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 208 с.
100. Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ростислав Володимирович Козубовський. – Тернопіль, 2014. – 23 с.
101. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с.
102. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
103. Коротов В. М. Развитие воспитательных функций коллектива / В. М. Коротов. – М. : Педагогика, 1974. – 279 с.
104. Косаревская Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания : метод. реком. / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 61 с.
105. Костюк Г. С. Вибрані психологічні праці / Г. С. Костюк. – М., 1998. – 205 с.
106. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
107. Кудрявцев Ю. Г. Три круга Достоевского / Ю. Г. Кудрявцев. – М., 1979. – 344 с.

108. Кузнецова Г. И. Психологические особенности недисциплинированности подростков / Г. И. Кузнецова, В. Д. Харченко // *Вопр. психологии.* – 1981. – № 6. – С. 138–144.
109. Кулагина И. Ю. *Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособ. / И. Ю. Кулагина.* – 3-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
110. Куниця Т. Ю. *Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Куниця Тетяна Юріївна ; АПН України, Ін-т пробл. виховання.* – К., 2008. – 20 с.
111. Лазос Г. П. *Психологічна корекція негативних переживань підлітків у стосунках з батьками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. П. Лазос ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка.* – К., 2013. – 20 с.
112. Левкович В. П. *Моральная регуляция поведения и активность личности / В. П. Левкович // Социальная психология личности.* – М. : Наука, 1979. – С. 63–84.
113. Лейченков Т. Д. *Дисциплина в школе и требовательность учителя / Т. Д. Лейченков.* – М. : Изд-во гос. Уч.-пед. МП РСФСР, 1963. – 84 с.
114. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев.* – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
115. Леонтьев Д. А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев.* – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
116. Леонтьев Д. *Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем / Дмитрий Леонтьев // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Т. 2. Бирштонас; Вильнюс : ВЕАЭТ, 2005.* – С. 7–22.

117. Лысенко Т. Ф. Исследование уровней нравственной воспитанности / Т. Ф. Лысенко // Управление процессом нравственного воспитания / отв. ред. Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 83–90.
118. Лисенко О. М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка у позаурочний час : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. М. Лисенко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2008. – 20 с.
119. Люблинская А. Л. Детская психология / А. Л. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.
120. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / А. С. Макаренко ; сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 400 с.
121. Макаренко А. С. Семейное хозяйство : соч. в 7 т. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 4. – С. 384–394.
122. Максим О. В. Використання казкотерапії в роботі з соціально дезадаптованими школярами / О. В. Максим, Т. А. Рябовол // Молодий вчений. – 2014. – №12. – С. 260–263.
123. Максименко С. Передмова / С. Максименко // Гуманістична психологія: Антологія : у 3-х т. / за ред. Р. Трача і Г. Балла. – К., 2001. – Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 7–8.
124. Максименко С. Д. Проблема здібностей у контексті генетичної психології / С. Д. Максименко // Збірник матер. Міжнародної наук.-практ. конф. «Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога». – К. : Гнозис, 1998. – С. 7–15.
125. Максименко С. Д. Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини / С. Д. Максименко // Проблеми девіантної поведінки: історія та практика : матер. Всеукр. наук.-пр. конф, 23-24 лютого 2002 р. – К. : Міленіум, 2002. – С. 3–29.
126. Максимова Н. Психологічні засади ресоціалізації умовно засуджених підлітків / Наталія Максимова // Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2012. – № 3. – С. 67–71.

127. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1993. – 352 с.
128. Марксистская этика / под ред. А. И.Титаренко. – М. : Просвещение, 1976. – 335 с.
129. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко. – М. : Просвещение, 1980. – 183 с.
130. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу [пер. с англ.] – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
131. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу [перев. с англ. Татлыбаевой А. М. Вступительная статья Акулиной Н.Н.]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
132. Матласевич О. В. Психолого-історичне дослідження відповідальності у християнській психології Інокентія Гізеля / О. В. Матласевич // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія». – 2012. – Вип.21. – С. 110–130.
133. Матюхина М. В. Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе : сб. научн. трудов / М. В.Матюхина, С. Г. Ярикова ; ВГПИ. – Волгоград, 1984. – С. 115–122.
134. Махлин В. Л. Михаил Бахтин: Философия поступка / В. Л. Махлин. – М. : Знание, 1990. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Философия и жизнь»).
135. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью / Н. А. Минкина. – М. : Высшая школа, 1990. – 145 с.
136. Москаленко В. В. Соціальні ідеали як виявлення творчої сутності свідомості особистості / В. В. Москаленко // Психологія і особистість. – 2014. – № 1 (5). – С. 31–44.
137. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладания и индикаторы депривации / Куанышбек Муздыбаев // Социологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 5–32.



138. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
139. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности / В. Н. Мясищев // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 10–14.
140. Натанзон Э. Ш. Индивидуальный подход к трудным учащимся : пособие для учителей / Э. Ш. Натанзон. – М. : Кишинев, 2001. – 134 с.
141. Невский И. А. Трудный успех (Без «трудных» работать можно). Из опыта работы / И. А. Невский. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.
142. Немов Р. С. Психология : в 3 книгах / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2007. – Книга 2. Психология образования. – 606 с.
143. Носс И. Н. Профессиональная психодиагностика: Психологический отбор персонала : учебно-метод. пособ. для студентов и практических психологов. – М. : Психотерапия, 2009. – 464 с.
144. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. / В. М. Оржеховська. – К., 1996. – 352 с.
145. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник (для студ. вищ. навч. закл.) / В. Л. Ортинський . – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
146. Палагнюк О. Психологічні засади формування соціальної відповідальності в особистості: аналіз в умовах українського суспільства / Ольга Палагнюк // Збірник наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2012. – Вип. 17, ч. 1. – С. 38–46.
147. Панова Н. Ю. Психологічні функції ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Наталя Юріївна Панова ; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2005. – 18 с.

148. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія / В. Г. Панок ; НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.
149. Патинок О. Типологія відповідальності як психологічного феномену : научное издание / Оксана Патинок // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість : [зб. матер. ІХ Всеукр. наук.-практ. конф., 25-27 квітня 2006 р. : у 5 т. / М-во освіти і науки України ; Асоц. навч. закладів України приват. форми власності ; НПУ ім. М.П. Драгоманова ; Європейський ун-т]. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2006. – Т. 3. – С. 173–175.
150. Пеньков Е. М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение : монография / Е. М. Пеньков. – М. : Высш. шк., 1990. – 176 с.
151. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – Москва : Издательство МГУ, 1983 . – 177 с.
152. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / Вадим Артурович Петровский. – М., 1993. – 76 с.
153. Пискун В. М. Психологические условия формирования ответственного поведения старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1986. –156 с.
154. Пірен М. Релігійна соціалізація особистості як чинник утвердження духовних цінностей громадянського суспільства / Марія Пірен // Соціальна психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 31–41.
155. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника : навч.-метод. посібник / Т. О. Піроженко, К. В. Карасьова. – К. : Генеза, 2013. – 96 с.
156. Плахотный А. Ф. Свобода и ответственность (социологический аспект проблемы) / А. Ф. Плахотный. – Харьков : Изд-во Харьковского ун-та, 1972. – 133 с.

157. Побуждение. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]: Психологос <http://www.psychologos.ru/articles/view/pobuzhdenie>. – Название с экрана.
158. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС , 2000. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 575 с.
159. Позаурочна діяльність старших підлітків: аналіз стану організації та шляхи оптимізації / Н. М. Мирончук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб наук .праць] . – К. : Ін-т проблем виховання, 2008. – Вип. 12, кн. 1. – С. 316–325.
160. Поршнева Б. Ф. Функция выбора – основа личности / Б. Ф. Поршнева // Проблемы личности. – М. : Наука, 1969. – С. 344–349.
161. Прангишвили А. Исследования по психологии установки / Александр Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1967. – 203 с.
162. Психологічна допомога сім'ї : навч. посіб. / З. Г. Кісарчук, О. І. Єрмусевич. – К. : Главник, 2006. – Ч. 1. – 128 с. – (Психологічний інструментарій).
163. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / под ред. Л. И. Проколиенко, В. А. Татенко. – К. : Выща школа. Головное изд-во, 1989. – 254 с.
164. Психологическая работа с девиантными подростками: проблемы и возможности : монографія / ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2009. – 316 с.
165. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского: – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
166. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 39, ч. 2. – 351 с.

167. Радищев А. Н. Беседа о том, что есть сын отечества : избр. соч. / А. Н. Радищев – М. : Госполитиздат. 1949. – 265 с.
168. Развитие идей А.С.Макаренко в теории и методике воспитания / под ред. В. М. Коротова. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.
169. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
170. Регіональна модель профілактики підліткової злочинності: досвід упровадження – К., 2008. – 60 с.
171. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого / В. В. Рибалка. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.
172. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс. – М. : Психотерапия, 2006. – 512 с.
173. Розанова В. А. Психология управления : учебн. пособ. – изд. 5-е, перераб. и доп. / В. А. Розанова. – М. : Альфа-Пресс, 2009. – 384 с.
174. Роменець В. А. Історія психології: ХІХ–початок ХХ століття : навч. посібник / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2007. – 832 с.
175. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 247 с.
176. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
177. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 678 с.
178. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
179. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 264 с.
180. Руденко С. Соціальна відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя / Сергій Руденко // Наукові записки. Серія:

- Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 120. – С. 279–286.
181. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
182. Савчин М. В. Духовна парадигма у дослідженні моральної свідомості та самосвідомості особистоті / М. В. Савчин // Моральна свідомість та самосвідомість особистоті : [монографія] / за ред. проф. М. В. Савчина, доц. І. М. Галяна. – Дрогобич, 2009. – С. 41–57.
183. Самаріна С. І. Проблема методів формування дисципліни учнів у шкільній освіті: історико-педагогічний контекст / С. І. Самаріна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Івано-Франківськ, 2012. – Вип. 66. – С. 118–122.
184. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр. – М. : Мир, 1953. – 176 с.
185. Серцем покликані до милосердя: волонтерський рух в Україні та світі : інформаційні матеріали для написання рефератів / уклад. В. І. Матяш. – Полтава, 2014. – 36 с. – (Бібліотечка рефератів).
186. Силадьи Т. Свобода и ответственность при социализме : дисс. канд. филос. наук / Т. Силадьи. – М., 1982. – 185 с.
187. Силкіна С. А. Важковиховуваність підлітків як соціально-педагогічна проблема / С. А. Силкіна // Теорія і практика освіти в сучасному світі. – Миколаїв, 12-13 грудня 2014 р. – С. 70–74.
188. Силкіна С. А. Система соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи / С. А. Силкіна. – «Young Scientist» – No 2 (17) – february, 2015. – P. 105–108.
189. Синица И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя / И. Е. Синица. – К. : Рад. школа, 1981. – 319 с. (на укр.яз.)
190. Сковорода Г. С. Собрание починений : в 2 т. / Г. С. Сковорода. – М. : Мысль, 1973. – 486 с.

191. Скрипник Д. В. Психологічні чинники корекції рівня відповідальності у соціально дезадаптованих підлітків / Д. В. Скрипник // Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх : монографія / [Н. Ю. Максимова, І. Ф. Манілов, А. М. Грись та ін.] ; за ред. Н. Ю. Максимової. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – С. 155–170.
192. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. для викл. психології і педагогіки, асп. / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – 2-е вид., доповн. та переробл. – К. : Укр. Центр духов. культури, 2005. – 712 с.
193. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 214 с.
194. Славина Л. С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений / Л. С. Славина // Вопросы психологии личности школьника. – М., 1961. – С. 386–406.
195. Слободской А. Л. О социально-психологическом аспекте ответственности в деятельности специалиста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Л. Слободской. – Л., 1976. – 15 с.
196. Словарь русского языка / сост. С. И. Ожегов, ред. С. П. Обнорский – М. : ОГИЗ, 1949. – 968 с.
197. Слюсаревський М. М. Суспільне життя і соціальна психологія: спроба співвіднесення траєкторій розвитку / М. М. Слюсаревський // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний та освітньо-методичний журнал, 2012. – № 7 . – С. 1–5.
198. Смайлс С. Долг / Сэмюэл Смайлс ; пер. с англ. С. Майковой. – СПб. : Изд. Ф. Н. Плотникова, 1882. – 425 с.
199. Смирнов М. И. Взаимная требовательность школьников в труде, как существенная черта коллективизма и некоторые пути ее изучения /

- М. И. Смирнов // Проблемы психологии личности и психологии труда. – Пермь, 1960. – С. 79–87.
200. Смульсон М. Л. Проектування дистанційних середовищ саморозвитку в умовах новітніх комп'ютерних технологій / М. Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т. 8, вип. 7. – С. 215–225.
201. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1980. – 176 с.
202. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Є. Сорочинська ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – К. : Кондор, 2010. – 208 с.
203. Ставицький О. О. Психологічні умови усвідомлення молодшими школярами моральної вимоги : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. О. Ставицький. – К., 1994. – 126 с.
204. Степанов В. Г. Индивидуальный подход к трудным школьникам : [учеб. пособие] / В. Г. Степанов. – изд. 2-е, испр. и доп. – М. : МПУ, 1995. – 320 с.
205. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
206. Стратегії творчої діяльності : монографія / Акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
207. Сухомлинский А. В. Разговор с молодым директором школы / А. В. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1973. – 208 с.
208. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1988. – 269 с.
209. Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. : в 3 т. – М., 1983. – Т. 3.
210. Сухомлинский В. А. Слово об А. С. Макаренко / В. А. Сухомлинский // Развитие идей А. С. Макаренко в теории и методике воспитания / под ред. В. М. Коротова. – М. : Педагогика, 1989. – С. 20–23.

211. Табунов Н. Д. К вопросу о социальной ответственности человека / Н. Д. Табунов // Личность при социализме. – М. : Наука, 1968. – С. 244–259.
212. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Віталій Татенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 3–13.
213. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
214. Татенко В. А. Психолого-педагогические механизмы формирования поступка учащихся : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Татенко. – К., 1978. – 162 с.
215. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітн : монографія / [Н. Ю. Максимова, І. Ф. Манілов, Т. А. Рябовол та ін.] – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2012. – 258 с.
216. Терлецька Л. Г. Психокорекція засобами малюнку / Л. Г. Терлецька. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
217. Терновик Н. А. Психологічні умови розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності (на матеріалі курсу «Світова література» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Терновик ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 20 с.
218. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 352 с.
219. Титаренко Т. М. Нравственное воспитание дошкольников в семье / Т. М. Титаренко [под ред. В. К. Котырло]. – К. : Рад. шк., 1985. – (Библиотека для родителей). – 95 с.
220. Титаренко Т. М. Особистісне зростання як умова формування громадянськості / Т. М. Титаренко // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : матер. Другої всеукраїнської наук. конф. – К. : ДОК-К, 1997. – 402 с.
221. Тищенко С. П. Дискурс-аналіз інтенційної «Я»-активності особистості в контексті її переживань / С. П. Тищенко // Наукові записки Ін-ту психології



- ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 367–399.
222. Трудный подросток: причины и следствия / [В. А. Татенко, А. Г. Антонова, Т. С. Гурлева и др.] ; под ред. В. А. Татенко. – К. : Рад. шк., 1985. – 175 с.
223. Турбовской Я. С. К проблеме соотношения методов воспитания / Я. С. Турбовской // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 95–99.
224. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 450 с.
225. Уличний І. Л. Почуття провини як показник морального розвитку особистості / І. Л. Уличний // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості : у III-х частинах. – К., 1994. – Ч.1, III-й розділ. – С. 566–568.
226. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
227. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1990. – Т. 6. – С. 397.
228. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. С. Фасолько ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2000. – 18 с.
229. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн. – М. : Воронеж, 2010. – 512 с.
230. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31–41.
231. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.
232. Фельдштейн Д. И. Психологические вопросы корректирования поведения «трудных» детей / Д. И. Фельдштейн // Возрастная и педагогическая психология. – М. : Просвещение, 1979. – С. 243–247.
233. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания / Д. И. Фельдштейн // Возрастная и педагогическая психология. – М. : Просвещение, 1979. – С. 216–258.

234. Филонов Л. Б. Поиск пределов допустимого как одна из особенностей поведения «трудных» подростков / Л. Б. Филонов // Социальная психология личности. – М. : Наука, 1979. – С. 114–137.
235. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-є вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. (Альма-матер).
236. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл [перевод с англ. и нем.] ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
237. Фрейджер Р. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология: К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй [пер. с англ.] / Роберт Фрейджер, Джон Фейдимен. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
238. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Мн. : Харвест, 2003. – 384 с.
239. Фромм Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики / Эрих Фромм ; пер. с англ. [и послесл.] Л. А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
240. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : – в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
241. Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – изд. 2-е, доп. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 272 с.
242. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Настольная книга для родителей о воспитании счастливых детей / Валентина Целуйко. – Екатеринбург : У-Фактория ; М. : АСТ Москва : Хранитель, 2008. – 430 с. – (Семья, Психолог и Я).
243. Цукерман Г. А. Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста / Г. А. Цукерман // Вестник МАРО. – 2000. – № 7. – С. 34–43.
244. Чайковська О. М. Психологічні особливості корекції конфліктності у молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки : автореф. канд. ... дис. : 19.00.07 / Чайковська Оксана Миколаївна ; Київ ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2014. – 20 с.

245. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П. Р. Чамата // Проблемы сознания. – М., 1968. – С. 230–235.
246. Чепелева Н. В. Особистий досвід суб'єкта у контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії : наук. вид. / О. А. Донченко, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко ; ред. В. О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 280–302.
247. Чернобровкіна В. А. Автономність особистості у контексті проблеми співвідношення внутрішніх і зовнішніх умов психічного розвитку / В. А. Чернобровкіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. V, ч. 5. – С. 314–318.
248. Чернова А. А. Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях : автореф. канд. ... дис. психол. наук. : 19.00.13 / Анастасия Александровна Чернова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 19 с.
249. Човрій С. Філософсько-педагогічні проблеми совісті / С. Човрій // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості : у III-х ч. – Ч.1, розділ III -й. – К., 1994. – С. 572–574.
250. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 15–26.
251. Швалб Ю. М. Возвращение к забытой теме: проблема воли в психологии / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Т. VII. Екологічна психологія, вип. 37. – С. 195–208.
252. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стило, 1997. – 240 с.
253. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.

254. Шпенглер О. Закат Европы / Освальд Шпенглер. – М. ; Пг. : Изд.-во Л.Д. Френкель, 1923. – Т.1. – 467 с.
255. Шульга В. Д. Спільний учинок як механізм соціалізації учнівської молоді : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Вікторія Дмитрівна Шульга ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2013. – 16 с.
256. Шурухт С. М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности / С. М. Шурухт. – СПб. : Речь, 2006. – 112 с.
257. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития / Дэвид Шэффер. – 6-е изд. – СПб. : Изд-во Питер-Юг, 2004. – (Серия «Мастера психологи») – 976 с.
258. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
259. Энгельгардт В. А. Век науки и ответственность ученого / В. А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1984, №1. – С. 96–103.
260. Якиманская И. С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности / И. С. Якиманская // Директор школы. – 2003.– № 6. – С. 27–36.
261. Якобсон С. Г. Дошкольник : психология и педагогика возраста : методическое пособие для воспитателя детского сада / С. Г. Якобсон, Е. В. Соловьева. – 2-е издание, стереотипное. – М. : Дрофа, 2008. – 176 с. – (Дошкольник. Психология).
262. Яковенко С. И. Психологические условия формирования у трудновоспитуемых подростков доверия к педагогам : дисс. ... канд. психол. наук. : 19.00.07 / Яковенко Сергей Иванович. – К., 1983. – 158 с.
263. Яремчук О. Суб'єктивний образ світу та етнокультурна міфотворчість особистості в її саморозвитку / О. Яремчук // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 69–78.
264. Ярошевский Т. М. Личность и общество / Т. М. Ярошевский. – М. : Прогресс, 1973. – 543 с.

265. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : начальний посібник / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
266. Berkowitz L. The traditionally socially responsible personality / Berkowitz L., Lutterman K. J. – Public Opinion Quarterly, 1968, 32, 1969–1985.
267. Erikson E. Childhood and Society / E. Erikson. – N.V., 1967. – 631 p.
268. Greenberg L.S. Emotion in psychotherapy / L.S. Greenberg, J.D. Safran. – New York: Guilford Press, 1987. – 245 p.
269. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach / L. Kohlberg // Moral development and behavior: Theory, research, and social issues. N.Y. – 1976. – P. 31–53.
270. Korczak J. Szkoła współczesna / J. Korczak. – Ibidem, T.3, s. 24–28.
271. Longfellow C. Divorce in context: its impact on children / C. Longfellow // Divorce and separation: context, causes and consequences. – New York, 1979. – P. 287–306.
272. Maslow A. H. The psychology of science: A reconnaissance / A. Maslow. – Maurice Bassett, 2004.
273. Piaget J. Le jugement moral chez l'enfant / J. Piaget. – Paris : PUF, 1957. – 334 p.
274. Rogers C. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy / Carl R. Rogers ; introduction by Peter D. Kramer. – N. Y. : Houghton Mifflin Harcourt, 1995. – 420 p.
275. Rotter J.B. Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style: Comment / J. B. Rotter Applied and Preventive Psychology, 1992, 1. – P. 127–129.
276. Sartre J. P. From L'Être et le Néant / Sartre J. P., Douglas K. // Yale French Studies. – 1955. – N 1. – P. 96–99.

## **ДОДАТКИ**

## Додаток А

### Зовнішні характеристики відповідальності та безвідповідальності

*(загальні висновки за результатами спостереження на уроках)*

1. Відповідальні учні готові до уроку: виконано домашнє завдання, є необхідні книги, зошити, ручка. Ці діти зібрані, акуратні.

Безвідповідальні учні не готові до уроку. Після дзвінка декілька хвилин «возьяться», просять гумку, ручку, книгу, відволікають інших учнів.

Безвідповідальність особливо виявляється по відношенню до конкретного уроку і вчителя.

2. Відповідальний учень прагне нічого не пропустити на уроці з того, що говорить вчитель; вчасно записує завдання; якщо сам виконати його не може, то списує з дошки; перш ніж щось занести до зошита або підняти руку, обдумує, не квапиться з відповіддю.

Безвідповідальний учень починає працювати після кількох повторень вчителем завдання і нагадування про необхідність приступити до його виконання. Виконується завдання недбало, абияк, частіше списується з дошки або в успішного однокласника.

3. Якщо благополучному, відповідальному підліткові достатньо нагадати про вимогу поводитися на уроці тихо або виконувати завдання у формі натяку або докору, то для безвідповідального часто доводиться удаватися до більш категоричної форми вимоги.

4. Відповідальний учень добре поводить себе поза контролем учителя.

Безвідповідальний же займається сторонніми справами, а під поглядом педагога хитрує: нахилиє голову, вдає, ніби дуже уважний і все виконує як слід.

5. Відповідальний учень навіть тоді, коли не «горить бажанням» виконувати вимогу вчителя, виконує її сумлінно, оскільки розуміє, що це необхідно.

Безвідповідальний учень, якщо не хоче виконувати потрібне і знає, що йому за це нічого не загрожує, не виконує його. Підкоряється вимогам вчителя формально, через страх покарання, або взагалі не виконує завдання, бравує, демонструє своє негативне ставлення до вимоги, нерозуміння, складність, невчасність того, що вимагається.

6. Відповідальні учні загалом поводяться дисципліновано й уважні впродовж всього уроку.

Безвідповідальні підлітки характеризуються високою пристосовністю до умов і ситуації. Так, в атмосфері загальної зайнятості, тиші на уроці вони стримані, непомітні. З появою провокативного, хоч і незначного шуму, такі підлітки заявляють про себе гучним сміхом, вигуками, бравадою тощо.

7. Відповідальний учень сам старанно виконує завдання на уроці і не заважає іншим, а, навпаки, надає їм допомогу, по-своєму дисциплінує (власним прикладом, коректним зауваженням). Безвідповідальні підлітки самі схильні порушувати дисципліну і порядок та «підбурюють» до цього однокласників.



Додаток Б  
Малюнки відповідальності

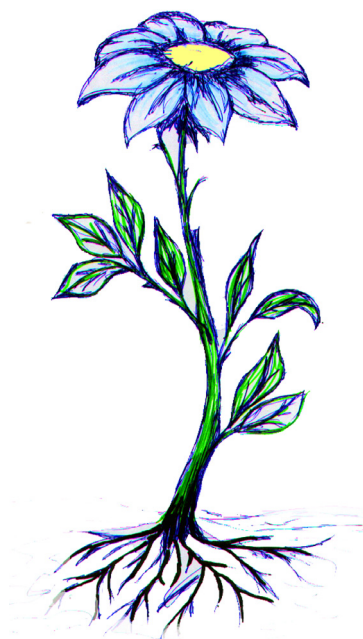


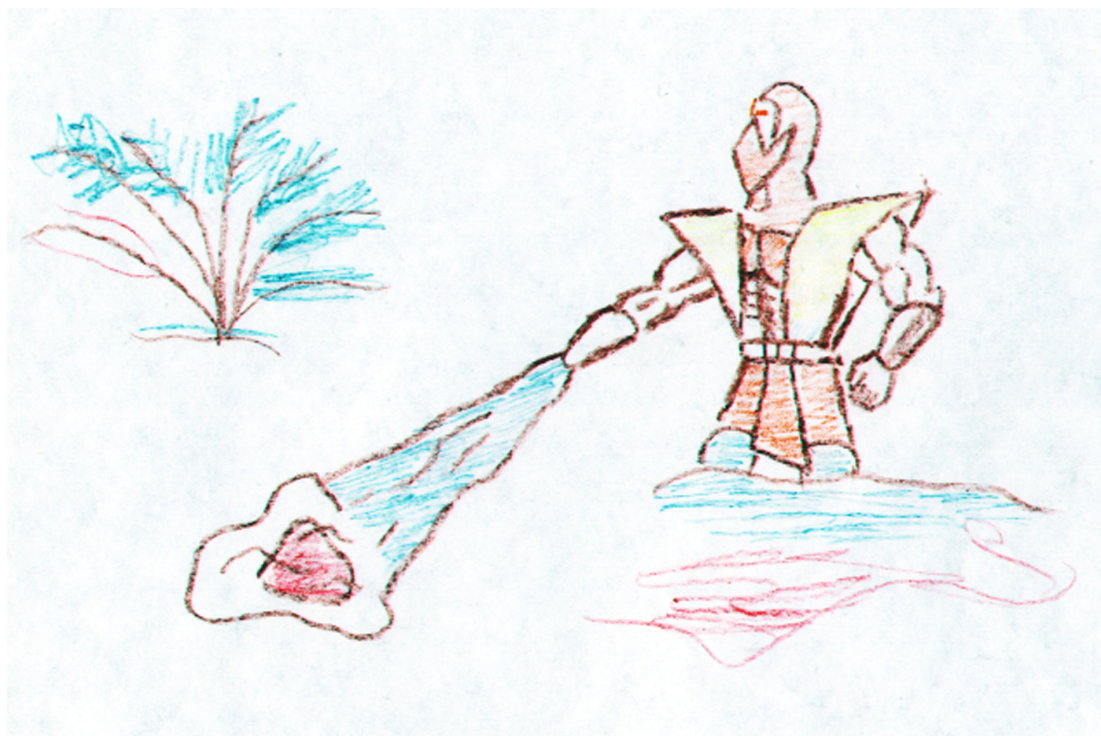
Рисунок Б.1 «Відповідальність – це внутрішній ріст від темного коріння до квітки, яка тягнеться до сонця» – Оленка, 14 років (БП)



Рисунок Б.2 «Відповідальність – це почуття у глибині людини, як обов'язок перед собою та іншими, як совість. Море - це зовнішнє переживання, яке видно зовні. Сонце – це надія на успіх» – Ельман, 13 років (БП)



**Рисунок Б.3 «Відповідальність – вона страшна! Її хочеться уникнути!» –  
Жанна, 13 років (ВВ)**



**Рисунок Б.4 «Відповідальність – це коли треба захищати від нападів себе і  
своїх друзів!» – Роман, 13 років (ВВ)**

## СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ

### Інструкція

Шановний друже! Оціни, будь ласка, запропоновані тобі об'єкти, а саме: «Відповідальність», «Совість», «Високий смысл життя», «Я – у минулому», «Я – у теперішньому», «Я – у майбутньому», «Я ідеальний», «Мій ровесник», «Ідеальний дорослий», «Безвідповідальність», «Матеріальний смысл життя», «Герой сучасності».

Оцінювати об'єкти слід таким чином: з пари атномічних прикметників (наприклад: «приємний – неприємний») обери той, який, на твою думку, найбільше характеризує об'єкт, або асоціюється з ним. Обведи кружечком ту цифру (з ряду 3 2 1 0 1 2 3), яка найбільш точно визначає ступінь вираженості конкретної характеристики: 0 – якість не виражена; 1 – слабо виражена; 2 – середньо виражена; 3 – сильно виражена. Наприклад, оцінюючи об'єкт «Відповідальність», ти особисто обираєш з пари прикметників «Сильний – Слабкий» характеристику «Сильний», і вважаєш, що ця якість у заданому об'єкті виражена «сильно». Значить, у рядку цифр 3 2 1 0 1 2 3, між словами «Сильний – Слабкий», обведиш кружечком цифру 3, яка ближче до слова «Сильний», тобто лівше від 0 – центра шкали.

*Примітка:* просимо не пропускати об'єктів, що оцінюються, а також оцінювати їх, щонайменше використовуючи цифру 0.

### Перелік методик

СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ .....	3
ОЦІНКА ТВЕРДЖЕНЬ .....	16
ЯК ВЧИНИТИ? .....	22

## Додаток В Бланк батареї методик

## ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

ПРИЄМНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	НЕПРИЄМНИЙ
СВІТЛИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ТЕМНИЙ
КРАСИВИЙ	3	2	1	0	1	2	3	НЕКРАСИВИЙ
АКТИВНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ПАСИВНИЙ
ЗБУДЖЕНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	РОЗСЛАБЛЕНИЙ
ШВИДКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ПОВЛЬНИЙ
ВПОРЯДКОВАНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ХАОТИЧНИЙ
СТІЙКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	МІНЛИВИЙ
НЕРУХОМИЙ	3	2	1	0	1	2	3	РУХОМИЙ
СКЛАДНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ПРОСТИЙ
ТАЄМНИЧИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ЗВИЧАЙНИЙ
НЕОБМЕЖЕНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ОБМЕЖЕНИЙ
ВЕЛИКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	МАЛЕНЬКИЙ
СИЛЬНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	СЛАБКИЙ
ТЯЖКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ЛЕГКИЙ
БЕЗПЕЧНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	НЕБЕЗПЕЧНИЙ
М'ЯКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ТВЕРДИЙ
НІЖНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ГРУБИЙ

## СОВІСТЬ

ПРИЄМНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	НЕПРИЄМНИЙ
СВІТЛИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ТЕМНИЙ
КРАСИВИЙ	3	2	1	0	1	2	3	НЕКРАСИВИЙ
АКТИВНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ПАСИВНИЙ
ЗБУДЖЕНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	РОЗСЛАБЛЕНИЙ
ШВИДКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ПОВЛЬНИЙ
ВПОРЯДКОВАНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ХАОТИЧНИЙ
СТІЙКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	МІНЛИВИЙ
НЕРУХОМИЙ	3	2	1	0	1	2	3	РУХОМИЙ
СКЛАДНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ПРОСТИЙ
ТАЄМНИЧИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ЗВИЧАЙНИЙ
НЕОБМЕЖЕНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ОБМЕЖЕНИЙ
ВЕЛИКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	МАЛЕНЬКИЙ
СИЛЬНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	СЛАБКИЙ
ТЯЖКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ЛЕГКИЙ
БЕЗПЕЧНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	НЕБЕЗПЕЧНИЙ
М'ЯКИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ТВЕРДИЙ
НІЖНИЙ	3	2	1	0	1	2	3	ГРУБИЙ

## ОЦІНКА ТВЕРДЖЕНЬ

### Інструкція

Дорогий друже! Уважно прочитай кожне з тверджень, які наведені нижче і познач на бланку відповідь:

+3 – повністю згодний з твердженням;

+2 – згодний;

+1 – скоріше згодний, ніж не згодний;

-1 – скоріше не згодний, ніж згодний;

-2 – не згодний;

-3 – повністю не згодний з цим твердженням.

1. Просування по службі (у праці, у навчанні) більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей чи зусиль самої людини.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
2. Більшість розлучень сімейних пар відбувається через те, що люди не захопіли пристосуватися одне до одного.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
3. Хвороба – справа випадку; якщо ж судилося захворіти, то нічого не вдієш.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
4. Люди стають самотніми тому, що самі не проявляють інтересу і приязні до оточуючих.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
6. Марно витрачати зусилля на те, щоб завоювати симпатію інших людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
7. Зовнішні обставини – батьки і добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя (чоловіка та жінки).	-3	-2	-1	+1	+2	+3
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
9. Зазвичай, керівництво стає ефективнішим, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їхню самостійність.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3

10. Мої оцінки у школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то я загалом вірю, що зможу їх здійснити.
12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше зарадити здоров'ю, ніж лікарі й ліки.
14. Якщо люди не підходять одне одному, то, яких би зусиль вони не докладали, налагодити сімейне життя вони все одно не зможуть.
15. Те добре, що я роблю, зазвичай гідно оцінюється іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не відіграють важливої ролі у моєму житті.
18. Я намагаюсь не планувати далеко наперед, бо багато що залежить від того, як складуться обставини.

-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3
-3	-2	-1	+1	+2	+3

19. Мої оцінки у школі здебільшого залежали від моїх зусиль і рівня підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю свою власну провину, ніж провину протилежної сторони.
21. Життя багатьох людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, за якого можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
24. Зазвичай саме невдалі збіг обставин заважає людям досягти успіху у своїй справі.
25. Врешті-решт, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках, які склалися у сім'ї.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу повернути до себе будь-кого.
28. На зростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків з їх виховання часто стають марними.

29. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
31. Людина, яка не спромоглася досягти успіху у своїй роботі, скоріш за все не доклала достатньо зусиль.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї родини того, чого я хочу.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
33. У неприємностях і невдачах, які траплялися у моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
34. Дитину завжди можна уберегти від застуди, якщо за нею наглядати і правильно її одягати.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
35. За складних обставин я схильний зачекати, поки проблеми вирішаться самі по собі.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку чи везіння.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від будь-кого, залежить щастя моєї родини.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

39. Я завжди віддаю перевагу тому, щоб прийняти рішення й діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на усї її старання.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть за найбільшого бажання.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому тільки самих себе.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
44. Більшість невдач у моєму житті були від невміння, незнання або лінощів і мало залежали від везіння чи невезіння	-3	-2	-1	+1	+2	+3

## ЯК ВЧИНИТИ?

### Інструкція

«Дорогі учні! Редакції молодіжних літературних видавництв потребують інформації про те, як юнаки і дівчата можуть поводитись у різних повсякденних ситуаціях і як реагують на них. Для того, щоб допомогти їм, ми просимо вас виконати одне завдання. Вам пропонуються три ситуації зі шкільного і позашкільного життя. До кожної з них додано по вісім можливих відповідей, серед яких немає ні хороших, ні поганих. Спочатку ви знайомитеся із ситуацією № 1 і читаете всі вісім можливих відповідей. Вибираєте **лише один**, найбільш відповідний для вас варіант відповіді та обводите номер відповіді кружком. Те ж саме проробляєте з ситуаціями № 2 і № 3».

## СИТУАЦІЯ 1

Перед уроком із вчительського столу зник журнал. На питання вчителя «Хто узяв журнал?» вивчатець не відгукнувся. Ти ж пригадав, що бачив, як на перерві твій однокласник довше за всіх роздивлявся свої відмітки в журналі, потім, пройшовши з ним класом, вибіг у коридор і повернувся вже з порожніми руками. «Хто ж усе-таки забрав журнал?» – знову пролунало питання вчителя. Однокласники захвилювалися, почали шукати пропажу під столами, у сумках, питати один в одного. Як би ти вчинив?

*Можливі варіанти відповіді (потрібне відзначити, обвівши номер відповіді кружком).*

1. Я відчував би себе винуватим від того, що знаю, хто взяв журнал, і мовчу. Напевно, запропонував би однокласникові зізнатися і повернути журнал вчителеві.
2. Однокласник недобре вчинив. Якби мене запитали, то, напевно, я сказав би те, що знаю. Не змовчав би, якби хтось ще з однокласників розповів, як все було.
3. Змовчав би. Напевно, і я б так вчинив, якби мені особисто загрозувала погана оцінка.
4. Я б відчув свою провину перед усім класом у тому, що не зупинив однокласника. Розповів би все, як було, хлопцям, і ми б усі разом засудили вчинок однокласника.
5. Про себе зрадів би – не один я так роблю. Звичайно, не видав би товариша, а за нагоди виразив би йому свою солідарність.



6. Якщо інші будуть раді зникненню журналу, і ті, хто, так само як і я, були свідками цієї пропакі, нічого не розкажуть, то і я мовчатиму.

7. Скажу, хто узяв журнал, щоб учитель і однокласники бачили, що я чесний, справедливий, непримиренний до поганих вчинків. Це допоможе мені створити кращу думку про себе.

8. Якби однокласник мені запропонував разом заховати журнал, то я б це зробив залюбки. Інші б нам за це спасибі сказали.

## СИТУАЦІЯ 2

На урок географії учні частенько спізнавалися, навіть найдисциплінованіші. Під час опитування й пояснення нового матеріалу в класі стояв шум і гамір. Та одного дня ця вчителька прийшла на урок абсолютно інша – строга і вимоглива. Учня, який запускав паперові літачки (причому лише на уроках географії) учителька відправила до директора за дозволом відвідувати її уроки. Кожен учень поставився до цієї зміни по-своєму. Як ти думаєш, які були б твої міркування і дії після того, що трапилося?

### *Можливі варіанти відповіді*

1. Поводитимуся як і раніше, тим більше, якщо мої друзі мене підтримають.

2. Вважаю, що не можна порушувати дисципліну і тим самим підводити вчителя, себе, однокласників. Відчуватиму свою провину і обов'язково буду заспокоювати інших. Хотів би, щоб інші також зрозуміли це.

3. Напевно, відразу заспокоюся, рівно сяду. На уроках цієї вчительки постараюся нічим не відрізнятися від інших. Як усі – так і я.

4. Зрадію, що не я потрапив вчительці «під руку». Зачекаю, поки пройде час і все одно поводитимуся, як і раніше. Мені так подобається.

5. Вчителька має рацію, а ми всі винні. Думаю, що підтримаю думку однокласників поводитися як годиться і вимагати цього один від одного.

6. Вважаю, що людина має бути вірною собі, своїм принципам. Я особисто надалі не зміню своєї поведінки на уроках цієї вчительки, залишаючись сам собі суддею, підкоряючись власним переконанням, нехай навіть вони комусь не подобаються.

7. Буду радий, якщо більшість поведитимуться на цьому уроці, як і раніше. Я – як усі.

8. Думаю, що на уроках, які веде ця вчителька, потрібно буде поводитися добре. Навіщо завдавати самому собі неприємностей?

### СИТУАЦІЯ 3

У неділю наш клас збирався на екскурсію з подальшим обговоренням для підготовки шкільного свята. Класний керівник захворіла і попросила нас зібратися самим і чекати екскурсовода. Минуло хвилин десять. Екскурсовод затримувався. Деякі школярі мали намір іти геть, деякі сумнівалися, що робити, хтось вирішував все ж залишитися і чекати екскурсовода. Як вчинив би саме ти?

#### *Можливі варіанти відповіді*

1. Мені все одно, що вирішать інші. Зорієнтуюсь відповідно до обставин і свого настрою. Краще, думаю, почекати екскурсовода, аніж мати неприємності.

2. Приєднаюся до тих учнів, які вирішать все ж таки розійтися. Чому ми повинні когось чекати? Хай не спізнюються.

3. Упевнений, що необхідно чекати. Буду сам чекати і налаштувати залишитися всіх інших. Адже домовилися.

4. Якщо всі вирішать, все-таки залишитися – залишуся і я. Я – як усі.

5. Піду, що б хто не вирішив. Якби можна було, то зовсім не приходив би на цей збір. У мене своїх особистих справ вистачає.

6. Погоджуся з товаришами, які все ж вирішать залишитися, і ми всі разом чекатимемо екскурсовода.

---

7. Вважаю, що потрібно розійтись і постаратися інших переконати в цьому. Якщо не погодяться – піду сам. Знаю, що роблю.

8. Почекаю, що вирішать інші. Якщо більшість вирішить піти – навіть буду радий і, не вагаючись, піду з ними.

**ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!!**

## Додаток Г

## Стандартизація авторських шкал батареї методик

# 1. Шкала «Інтернальність-інтегрована відповідальність» (РСК)

Таблиця Г.1

## Завдання шкали «Інтернальність-інтегрована відповідальність» (РСК) та їх ключі

№	Номер завдання у методиці РСК	Текст завдання	Ключ (k)
1.	1.	Просування по службі (у праці, у навчанні) більш залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей чи зусиль самої людини.	-47
2.	5.	Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.	-11
3.	10.	Мої оцінки у школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.	-66
4.	12.	Те, що багатьом людям видається удачею чи везінням, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих зусиль.	38
5.	13.	Думаю, що правильний спосіб життя може більше зарадити здоров'ю, ніж лікарі й ліки.	65
6.	15.	Те добре, що я роблю, зазвичай буває достойно оцінено іншими.	35
7.	16.	Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.	16
8.	19.	Мої оцінки у школі здебільшого залежали від моїх зусиль і рівня підготовленості.	52
9.	21.	Життя багатьох людей залежить від збігу обставин.	-23
10.	23.	Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.	-1
11.	31.	Людина, яка не спромоглася досягти успіху у своїй роботі, скоріш за все не доклала достатньо зусиль.	23
12.	33.	У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.	-33

### Формула розрахунку «сирого» значення шкали:

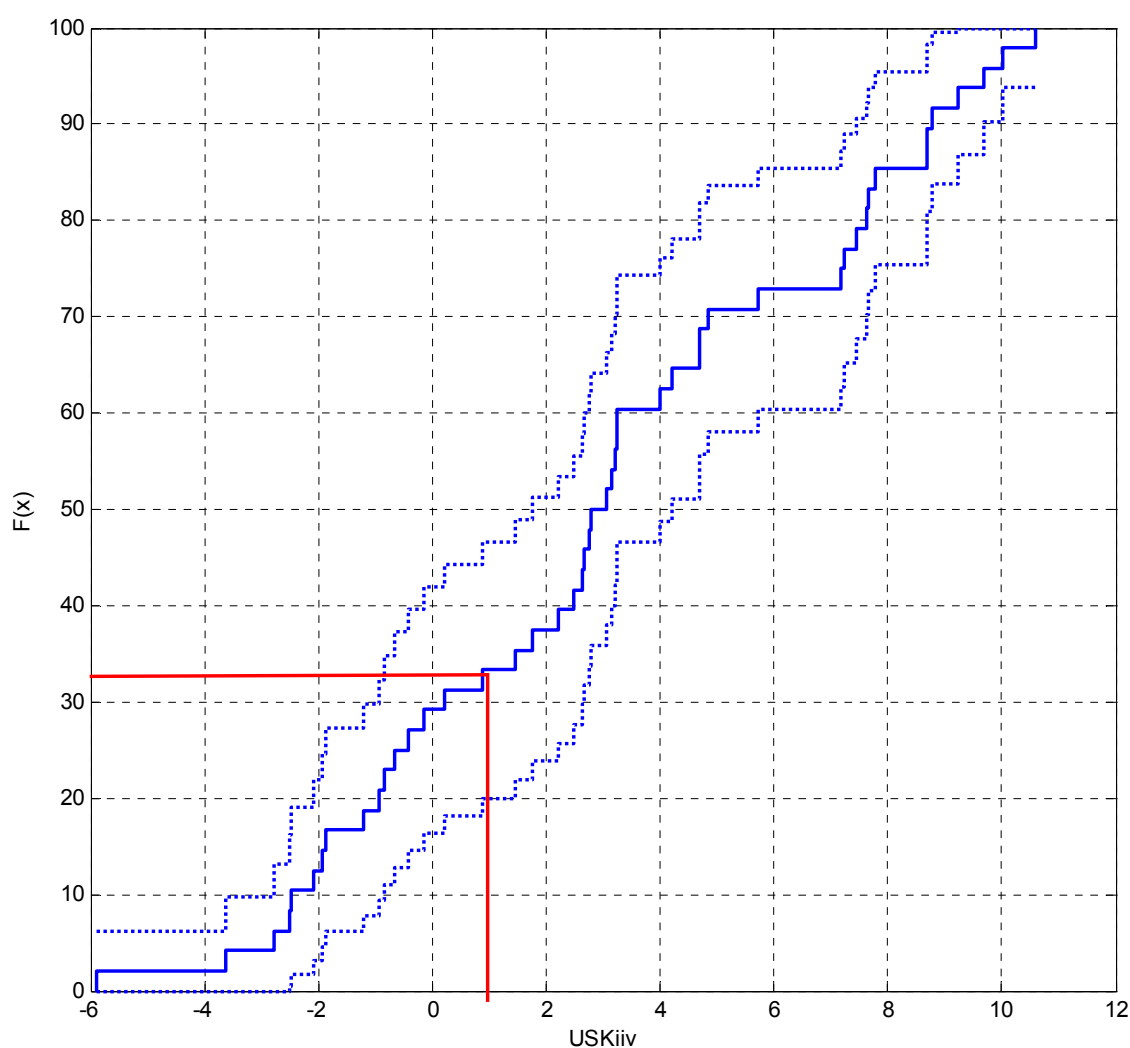
Для розрахунку значення «сирого» значення шкали слід скористатися формулою Г.1

$$USK_{iiv} = \frac{\sum_{i=1}^{12} k_i \cdot a_i}{100}; \quad (\text{Г.1})$$

де -  $USKiiv$  – «сирий» бал за шкалою;  $k_i$  – «ключ» завдання (див. таб. Г.1);  
 $a_i$  – значення відповіді респондента на завдання шкали (від -3 до 3).

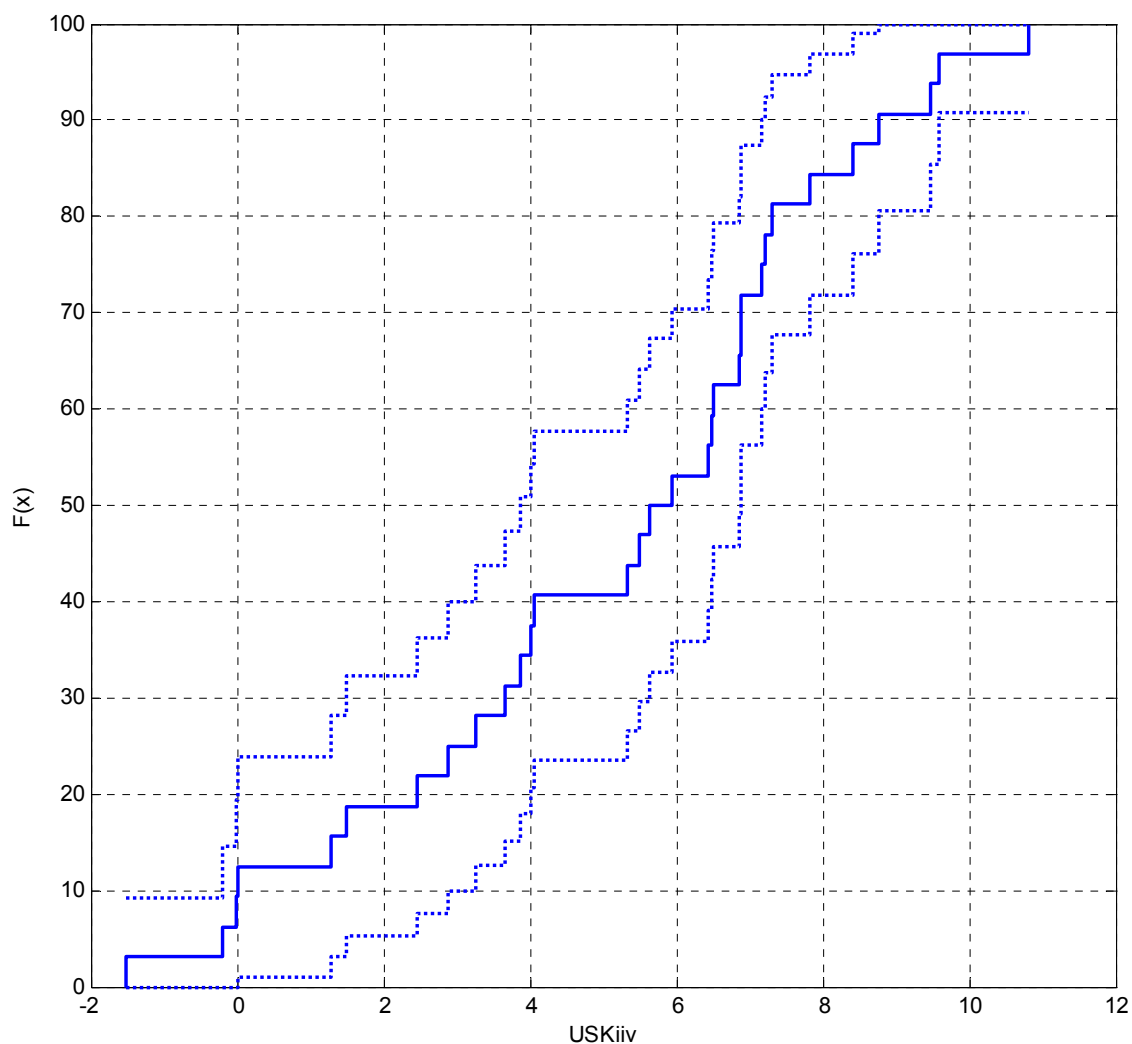
### Розрахунок процентильного рангу значення шкали:

Для того, щоб перевести «сирий» бал значення шкали у її процентильний ранг, слід скористатися номограмою (рис. Г.1) для хлопчиків і (рис. Г.2) для дівчаток відповідно.



**Рисунок Г.1 Номограма шкали «Інтернальність-інтегрована відповідальність» (РСК) (для підлітків чоловічої статі віком 13-14 років, n = 48)**

На номограмі (рис. Г.1) червоними лініями показано приклад пошуку процентильного рангу (34 %) для значення шкали – 1. Номограма, крім емпіричної кумуляти, побудованої на вибірці стандартизації, містить дві криві, які показують верхню та нижню границі 95 % довірчого інтервалу.



**Рисунок Г.2 Номограма шкали «Інтернальність-інтегрована відповідальність» (РСК) (для підлітків жіночої статі віком 13-14 років, n = 32)**

#### **Переведення процентильного рангу в стени:**

Для переведення процентильного рангу значення шкали у стенові бали необхідно скористатися таблицею Г.2.

Таблиця Г.2

Таблиця переведення процентильних рангів в стени

Стен	Кількість відсотків	Нижній процентильний ранг	Верхній процентильний ранг
10	2,2	97,8	100,0
9	4,4	93,5	97,8
8	9,2	84,3	93,5
7	15,0	69,3	84,3
6	19,2	50,1	69,3
5	19,2	30,9	50,1
4	15,0	15,9	30,9
3	9,2	6,7	15,9
2	4,4	2,2	6,7
1	2,2	0,0	2,2

Описові статистики шкали наведені у таблиці Г.3

Таблиця Г.3

**Дискриптивні статистики шкали  
«Інтернальність-інтегрована відповідальність» (РСК)**

Показник	Вибірка				
	Вибірка у цілому	Хлопчики	Дівчатка	Важко-виховувані	Благополучні
Мінімум	-5,89	-5,89	-1,52	-2,78	-5,89
Максимум	10,81	10,60	10,81	10,01	10,81
Середнє значення	3,89	3,07	5,13	2,53	4,32
Похибка середнього	0,44	0,60	0,56	0,81	0,51
Стандартне відхилення	3,91	4,18	3,14	3,55	3,94
Асиметрія	-0,24	0,02	-0,38	0,53	-0,49
Ексцес	2,21	2,09	2,35	2,59	2,44
Перевірка нуль-гіпотези про відповідність нормальному розподілу*	0	0	0	0	0
Помилка відхилення нуль-гіпотези (p)	0,49	0,60	0,62	0,69	0,39
Кількість спостережень (n)	80	48	32	19	61

Примітка: \* - за критерієм Колмогорова-Смірнова (1 - відхилена, 0 - не відхилена - розподіл є нормальним).

Таблиця Г.4

## Інтеркореляційні зв'язки між завданнями шкали (n = 80)

Завдання шкали* (номер в РСК)	Коефіцієнти кореляції (за Пірсоном)											
1.												
5.	0,11											
10.	0,48	0,12										
12.	0,03	-0,08	0,20									
13.	0,29	0,10	0,38	0,15								
15.	0,06	0,08	0,40	0,18	0,28							
16.	0,17	0,24	0,08	0,19	0,11	-0,07						
19.	0,11	0,20	0,31	0,30	0,44	0,25	0,11					
21.	0,07	0,30	0,14	-0,15	0,07	-0,16	0,06	0,05				
23.	0,13	-0,10	0,07	0,02	-0,16	-0,08	-0,08	-0,05	0,03			
31.	0,15	0,10	0,12	0,19	0,11	0,21	0,27	0,03	-0,14	0,15		
33.	0,38	0,08	0,27	0,06	0,22	-0,15	0,16	0,26	0,26	0,24	-0,09	
	1.	5.	10.	12.	13.	15.	16.	19.	21.	23.	31.	33.

Примітки: \* - завдання шкали помножені на ключі шкали; значущі кореляції мають темний фон.

## Надійність та валідність шкали:

Коефіцієнт внутрішньої надійності Кронбах-альфа шкали «Інтернальність-інтегрована відповідальність» (РСК) дорівнює **0,67** (розраховано за формулою Г.2) [97, с. 40].

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_y^2} \right) \quad (\text{Г.2})$$

де –  $\alpha$  – коефіцієнт внутрішньої надійності Кронбах-альфа;  $k$  – кількість завдань шкали;  $\sigma_i^2$  – дисперсія окремого завдання шкали;  $\sigma_y^2$  – дисперсія шкали.

Конструктивна валідність шкали забезпечується [5, с. 134]:

- змістовною валідністю – завдання шкали обрані з множини завдань методики РСК таким чином, щоб максимально (додатньо або від'ємно)



бути пов'язаними, з одного боку, з інтернальністю – здатністю брати на себе відповідальність за свої дії, та, з другого боку, з «Відповідальністю просоціальною інтегрованою» (ЯВ) – типом відповідальності, інстанцією якої є власна совість;

- *критеріальною валідністю* – здатністю шкали диференціювати групи ВВ та БП;
- *факторною валідністю* [5, с. 149] (див. рис. 2.4, с. 98).

## **2. Шкала «Ставлення до відповідальності» (СД)**

### **Призначення шкали:**

Шкала призначена для кількісної оцінки вираженості позитивного ставлення підлітків 13-14 років до об'єктів, які в узагальненому семантичному просторі учнів мають тісні зв'язки з об'єктом «Відповідальність».

### **Формула розрахунку «сирого» значення шкали:**

Для розрахунку «сирого» значення шкали слід скористатися формулою Г.3

$$SDstv = \frac{\sum_{i=1}^{34} k_i \cdot a_i}{100}; \quad (\text{Г.3})$$

де -  $SDstv$  – «сирий» бал за шкалою;  $k_i$  – «ключ» завдання (див. таб. Г.5);  $a_i$  – значення відповіді респондента на завдання шкали (від -3 до 3).

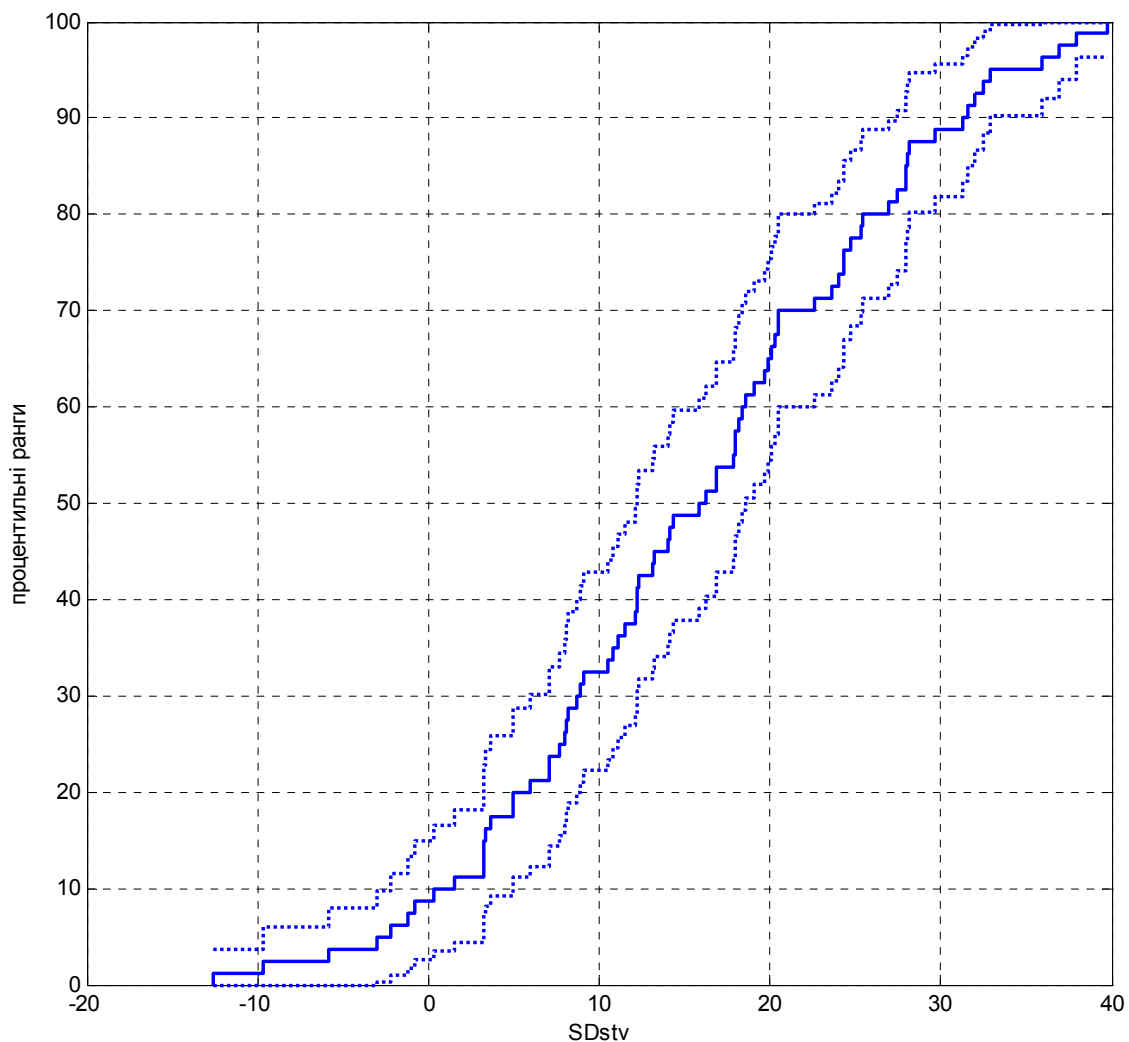
### **Розрахунок процентильного рангу значення шкали:**

Для того, щоб перевести «сирий» бал значення шкали у її процентильний ранг, слід скористатися номограмою (рис. Г.3) для хлопчиків та дівчаток.

## Завдання шкали «Ставлення до відповідальності» (СД) та їх ключі

№	Код завдання*	Назва завдання СД	Ключ (к)
1.	SD0103	красивий (відповідальність) некрасивий	-45
2.	SD0112	необмежений (відповідальність) обмежений	55
3.	SD0115	тяжкий (відповідальність) легкий	28
4.	SD0204	активний (совість) пасивний	-22
5.	SD0208	стійкий (совість) мінливий	-26
6.	SD0212	необмежений (совість) обмежений	39
7.	SD0215	тяжкий (совість) легкий	38
8.	SD0403	красивий (я - у минулому) некрасивий	-36
9.	SD0409	нерухомий (я - у минулому) рухомий	31
10.	SD0415	тяжкий (я - у минулому) легкий	22
11.	SD0506	швидкий (я - у теперішньому) повільний	-31
12.	SD0509	нерухомий (я - у теперішньому) рухомий	61
13.	SD0511	таємничий (я - у теперішньому) звичайний	52
14.	SD0512	необмежений (я - у теперішньому) обмежений	44
15.	SD0515	тяжкий (я - у теперішньому) легкий	44
16.	SD0603	красивий (я - в майбутньому) некрасивий	-54
17.	SD0608	стійкий (я - в майбутньому) мінливий	-46
18.	SD0609	нерухомий (я - в майбутньому) рухомий	43
19.	SD0614	сильний (я - в майбутньому) слабкий	-48
20.	SD0615	тяжкий (я - в майбутньому) легкий	44
21.	SD0701	приємний (я ідеальний) неприємний	-50
22.	SD0702	світлий (я ідеальний) темний	-49
23.	SD0703	красивий (я ідеальний) некрасивий	-66
24.	SD0709	нерухомий (я ідеальний) рухомий	68
25.	SD0710	складний (я ідеальний) простий	62
26.	SD0713	великий (я ідеальний) маленький	-47
27.	SD0903	красивий (ідеальний дорослий) некрасивий	-44
28.	SD0906	швидкий (ідеальний дорослий) повільний	-47
29.	SD0909	нерухомий (ідеальний дорослий) рухомий	56
30.	SD0910	складний (ідеальний дорослий) простий	42
31.	SD1109	нерухомий (матеріальний смисл) рухомий	62
32.	SD1111	таємничий (матеріальний смисл) звичайний	58
33.	SD1209	нерухомий (герой сучасності) рухомий	47
34.	SD1213	великий (герой сучасності) маленький	-56

Примітка: \* - код завдання містить три послідовно розташовані поля по два символи: код методики; номер об'єкта СД; номер шкали СД.



**Рисунок Г.3 Номограма шкали «Ставлення до відповідальності» (СД)  
(для підлітків віком 13-14 років, n = 80)**

**Переведення процентильного рангу в стени:**

Для переведення процентильного рангу значення шкали у стенові бали необхідно скористатися таблицею Г.2.

## Описові статистики шкали наведені у таблиці Г.6

Таблиця Г.6

**Дискриптивні статистики шкали  
«Ставлення до відповідальності» (СД)**

Показник	Вибірка				
	Вибірка у цілому	Хлопчики	Дівчатка	Важко-виховувані	Благополучні
Мінімум	-12,60	-12,60	-2,20	-12,60	-2,20
Максимум	39,78	37,96	39,78	27,92	39,78
Середнє значення	15,62	15,60	15,65	7,89	18,03
Похибка середнього	1,29	1,76	1,87	2,70	1,33
Стандартне відхилення	11,50	12,18	10,61	11,79	10,38
Асиметрія	-0,07	-0,22	0,27	0,02	0,15
Ексцес	2,53	2,55	2,31	1,99	2,24
Перевірка нуль-гіпотези про відповідність нормальному розподілу*	0	0	0	0	0
Помилка відхилення нуль-гіпотези (p)	1,00	1,00	0,85	0,90	0,92
Кількість спостережень (n)	80	48	32	19	61

Примітка: \* - за критерієм Колмогорова-Смірнова (1 - відхилена, 0 - не відхилена - розподіл є нормальним).

**Інтеркореляційні зв'язки завдань шкали наведено у таблиці Г.7**

**Надійність та валідність шкали:**

*Коефіцієнт внутрішньої надійності* Кронбах-альфа шкали «Ставлення до відповідальності» (СД) дорівнює 0,85 (розраховано за формулою Г.2).

*Конструктивна валідність* шкали забезпечується:

- *змістовною валідністю* – з множини завдань методики СД обрані такі, які оцінюють об'єкти «Відповідальність», «Совість» та ін., які з ними мають сильний зв'язок, і водночас значення цих завдань значущо відрізняються у групах ВВ та БП (див. Додаток К, таб. К.1, с. 277);
- *критеріальною валідністю* – здатністю шкали диференціювати групи ВВ та БП (див. Додаток М, таб. М.1, с. 284);
- *факторною валідністю* [5, с. 149] (див. рис. 2.4, с. 98).



### 3. Шкала «Розуміння відповідальності» (СД)

#### Призначення шкали:

Шкала призначена для кількісної оцінки узагальненої близькості у семантичному просторі підлітків 13-14 років об'єктів, які є пов'язаними з поняттям «відповідальність», а також об'єктами, які є синонімічними до об'єкта «Я» у різних часових зрізах та «Я ідеальний».

Ступінь близькості об'єктів оцінюється як зважена сума кореляційних зв'язків між об'єктами (див. формула Г.5).

#### Формули розрахунку «сирого» значення шкали:

Для розрахунку «сирого» значення шкали слід скористатися формулою Г.4

$$SDrov = \frac{\sum_{i=1}^{16} k_i \cdot r_i}{100}; \quad (\text{Г.4})$$

де –  $SDrov$  – «сирий» бал за шкалою;  $k_i$  – «вага» завдання (див. таб. Г.8);  $r_i$  – значення коефіцієнта кореляції за Пірсоном для пари об'єктів (див формулу Г.5).

$$r = \frac{\sum_{i=1}^{18} (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{18} (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^{18} (y_i - \bar{y})^2}}; \quad (\text{Г.5})$$

де –  $r$  – коефіцієнт кореляції за Пірсоном;  $x_i$  – значення оцінки першого об'єкта кореляційної пари за однією з 18-ти антонімічних пар;  $\bar{x}$  – середнє значення оцінки першого об'єкта розраховане по усім 18-ти антонімічним парам;  $y_i$  – значення оцінки другого об'єкта кореляційної пари за однією з 18-ти антонімічних пар;  $\bar{y}$  – середнє значення оцінки другого об'єкта розраховане по усім 18-ти антонімічним парам.

### Розрахунок процентильного рангу значення шкали:

Для того, щоб перевести «сирий» бал значення шкали у її процентильний ранг, слід скористатися номограмою (рис. Г.4) для хлопчиків та дівчаток.

Таблиця Г.8

### Завдання (кореляційні пари) шкали

#### «Розуміння відповідальності» (СД) та їх вага

№ пари	Назва кореляційної пари об'єктів	Об'єкт № 1	Об'єкт № 2	"Вага" пари у шкалі
1.	Відповідальність_Високий смисл життя	1	3	68
2.	Совість_Я ідеальний	2	7	77
3.	Високий смисл життя_Я - у минулому	3	4	67
4.	Високий смисл життя_Я - у теперішньому	3	5	68
5.	Високий смисл життя_Я - в майбутньому	3	6	68
6.	Високий смисл життя_Я ідеальний	3	7	70
7.	Високий смисл життя_Ідеальний дорослий	3	9	71
8.	Я - у минулому_Я - в майбутньому	4	6	74
9.	Я - у минулому_Я ідеальний	4	7	74
10.	Я - у минулому_Герой сучасності	4	12	68
11.	Я - у теперішньому_Я - в майбутньому	5	6	75
12.	Я - у теперішньому_Я ідеальний	5	7	83
13.	Я - у теперішньому_Герой сучасності	5	12	67
14.	Я - в майбутньому_Я ідеальний	6	7	73
15.	Я ідеальний_Ідеальний дорослий	7	9	65
16.	Ідеальний дорослий_Герой сучасності	9	2	63

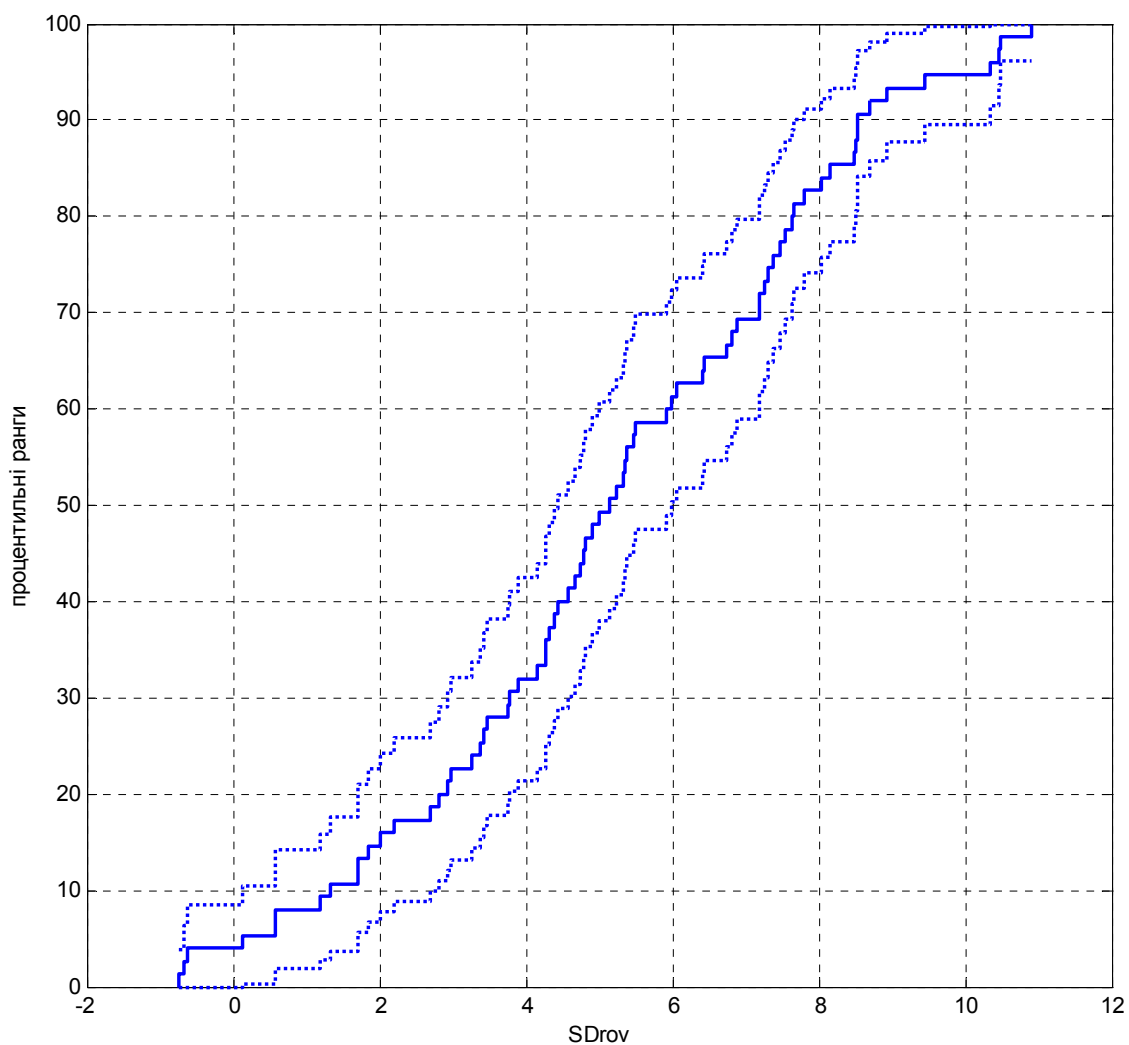
### Описові статистики шкали наведені у таблиці Г.9

Таблиця Г.9

#### Дискриптивні статистики шкали «Розуміння відповідальності» (СД)

Показник	Вибірка				
	Вибірка у цілому	Хлопчики	Дівчатка	Важко-виховувані	Благополучні
Мінімум	-0,74	-0,74	-0,67	-0,74	0,59
Максимум	10,48	10,48	10,47	8,94	10,48
Середнє значення	5,00	4,77	5,30	3,10	5,66
Похибка середнього	0,36	0,49	0,53	0,72	0,37
Стандартне відхилення	2,81	2,88	2,75	2,87	2,50
Асиметрія	-0,08	-0,12	0,00	0,40	-0,01
Ексцес	2,38	2,21	2,53	2,43	2,35
Перевірка нуль-гіпотези про відповідність нормальному розподілу*	0	0	0	0	0
Помилка відхилення нуль-гіпотези (p)	0,70	0,95	0,97	0,99	0,74
Кількість спостережень (n)	80	48	32	19	61

Примітка: \* - за критерієм Колмогорова-Смірнова (1 - відхилено, 0 - не відхилено - розподіл є нормальним).



**Рисунок Г.4 Номограма шкали «Розуміння відповідальності» (СД)  
(для підлітків віком 13-14 років,  $n = 80$ )**

**Переведення процентильного рангу в стени:**

Для переведення процентильного рангу значення шкали у стенові бали необхідно скористатися таблицею Г.2.



Інтеркореляційні зв'язки кореляційних пар шкали наведено у таблиці Г.10

Таблиця Г.10

**Інтеркореляційні зв'язки між кореляційними парами шкали (n = 80)**

№ кореляційної пари шкали*	Коефіцієнти кореляції (за Пірсоном)															
1.																
2.	0,54															
3.	0,54	0,46														
4.	0,58	0,57	0,53													
5.	0,64	0,52	0,45	0,56												
6.	0,57	0,57	0,43	0,59	0,69											
7.	0,60	0,49	0,45	0,54	0,59	0,63										
8.	0,39	0,51	0,76	0,46	0,47	0,39	0,41									
9.	0,44	0,55	0,65	0,35	0,38	0,38	0,45	0,80								
10.	0,31	0,47	0,54	0,37	0,30	0,33	0,49	0,64	0,66							
11.	0,41	0,55	0,38	0,53	0,50	0,49	0,52	0,61	0,50	0,43						
12.	0,55	0,65	0,44	0,56	0,54	0,57	0,49	0,60	0,63	0,49	0,74					
13.	0,43	0,54	0,35	0,55	0,40	0,39	0,44	0,42	0,36	0,59	0,59	0,60				
14.	0,40	0,56	0,35	0,33	0,46	0,52	0,42	0,45	0,52	0,47	0,61	0,75	0,40			
15.	0,38	0,57	0,40	0,23	0,29	0,48	0,56	0,38	0,51	0,49	0,41	0,47	0,36	0,69		
16.	0,36	0,53	0,36	0,33	0,29	0,31	0,57	0,34	0,43	0,73	0,40	0,42	0,53	0,53	0,61	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.

Примітки: \* - значення кореляцій у кореляційних парах помножені на вагу завдання; значущі кореляції мають темний фон.

**Надійність та валідність шкали:**

*Коефіцієнт внутрішньої надійності* Кронбах-альфа шкали «Розуміння відповідальності» (СД) дорівнює 0,94 (розраховано за формулою Г.2)

*Конструктивна валідність* шкали забезпечується:

- тим, що об'єкт «Відповідальність» разом з об'єктами «Високий смисл життя» та «Совість» утворюють цілісний кластер, який відповідає конструкту «Наявність уявлень про інтегровану відповідальність» у семантичному полі БП на відміну від ВВ (див. рис. 2.2, с. 93). Складові цього кластеру присутні у 8-ми кореляційних парах шкали (див. таб.

Г.11), що вказує на конструктну валідність релевантну цьому конструкту;

- *змістовною валідністю* – завданнями шкали виступають кореляції між парами об'єктів, які близькі до поняття «Відповідальність», тобто чим вища кореляція – тим вища близькість між об'єктами у семантичному просторі респондента;
- *критеріальною валідністю* – здатністю шкали диференціювати групи ВВ та БП;
- *факторною валідністю* [5, с. 149] (див. рис. 2.4, с. 98).

Таблиця Г.11

**Перелік об'єктів, кореляційні пари яких є складовою шкали  
«Розуміння відповідальності» (СД)**

№	Назва об'єкта	Кількість кореляційних пар шкали, у яких присутній об'єкт
1.	Відповідальність	1
2.	Совість	2
3.	Високий смисл життя	5
4.	Я - у минулому	4
5.	Я - у теперішньому	4
6.	Я - в майбутньому	4
7.	Я ідеальний	6
8.	Мій ровесник	
9.	Ідеальний дорослий	3
10.	Безвідповідальність	
11.	Матеріальний смисл	
12.	Герой сучасності	2

Примітка: об'єкти, які мають темний фон - належать одному кластеру у семантичному полі БП.

#### **4. Шкали методики «Як вчинити?»**

##### **Призначення шкал:**

Шкали методики призначені для кількісної оцінки вираженості типів відповідальності у підлітків.

### Розрахунок «сирого» значення шкал:

Для розрахунку «сирого» значення шкал слід скористатися таблицею Г.12. Підрахунок «сирих» балів за шкалами виконується шляхом пошуку (для кожної з трьох ситуацій) співпадіння номеру варіанту відповіді респондента табличному значенню у рядках стовбчика. У рядку, де встановлено співпадіння, міститься шкала, до «сирого» балу якої треба додати одиницю. Одже, «сирий» бал кожної із шкал може набувати значення від 0 до 3.

Таблиця Г.12

### Відповідність номерів варіантів відповідей шкалам методики ЯВ

Назва шкали	Номер варіанта відповіді		
	ситуація № 1	ситуація № 2	ситуація № 3
Відповідальність просоціальна інтегрована (ЯВ)	1	2	3
Відповідальність просоціальна вузькогрупова (ЯВ)	4	5	6
Відповідальність просоціальна вузькоособиста (ЯВ)	7	8	1
Відповідальність просоціальна дифузна (ЯВ)	2	3	4
Відповідальність асоціальна інтегрована (ЯВ)	5	6	7
Відповідальність асоціальна вузькогрупова (ЯВ)	8	1	2
Відповідальність асоціальна вузькоособиста (ЯВ)	3	4	5
Відповідальність асоціальна дифузна (ЯВ)	6	7	8

### Визначення типу відповідальності та рівня її вираженості:

Після того, як підраховані «сирі» бали для кожної зі шкал, визначити рівень вираженості певного типу відповідальності можна за допомогою таблиці Г.13

Таблиця Г.13

### Відповідність «сирих» балів рівням вираженості типу відповідальності

Рівень вираженості типу відповідальності	"Сирий" бал
Низький	0, 1
Середній	2
Високий	3

Частотні характеристики розподілу спостережень за шкалами методики ЯВ див. таб. 2.1, с. 82.

## Додаток Г

### Схема психологічного аналізу та приклади казок важковихованого і благополучного підлітка

*Схема аналізу казки або фантастичного оповідання.* Аналіз змісту починається з пошуку «героя» або персонажа, з яким учень найчастіше ідентифікує самого себе. Це дійова особа, яка найбільше цікавить оповідача, – його почуття і думки зображені більш детально. Підліток описує свого героя емоційно, використовує пряму мову, сам ставить його в різні ситуації і шукає вихід з них. Визначаючи «героя», дослідник звертає увагу на наступне:

а) ідентифікація зміщується з одного персонажа на інший. Це може розглядатися як наявність нестійкого уявлення підлітка про себе, свою роль в соціальному оточенні, власну відповідальність, як «позаадресатність» його особистої відповідальності. Так, наприклад, учень ідентифікує себе або з мудрою змією, яка все знає, прагне «загарбати собі золото і коштовності»; або з несміливим зайчиком, який ділиться морквиною з другом; або з величезним змієм Гориничем, який «заради веселощів лякає звірів»;

б) підліток ідентифікує себе одночасно з двома персонажами, наприклад, «позитивним» і «негативним», «хорошим» і «поганим», виявляючи тим самим наявність в собі двох протилежних тенденцій. Це може свідчити про амбівалентність характеру, вказувати на мінливість характеру підзвітності, співіснування соціально та асоціально орієнтованої відповідальності. Наприклад, спочатку учень старанно зображує могутнього воїна – сміливого королевича, який разом з вірними друзями, своїм слугою і зачарованим тигром намагається звільнити кохану дівчину з неволі. Потім з таким же натхненням виразно описує страшного ватажка банди, який хитрістю й підлістю намагається перехопити наречену королевича та заховати її в підземеллі. Підліток таким чином виявляє тип відповідальності, орієнтований на референтну групу, але ще не визначився – якої норми та з яким знаком («+» або «-») треба дотримуватися. Якщо учень

ідентифікує себе одночасно з двома або декількома персонажами, це говорить про пошук ним свого місця в соціальному оточенні;

в) учень може зображати свій антипод, що деякою мірою ускладнює аналіз казки. Чи ідентифікував себе підліток з тим чи іншим героєм, з'ясовується в короткій невимушеній бесіді. Психолог відзначає дотримання учнем усіх вимог під час створення казки, підкреслює його старанність, щирість і запитує: «Який герой тобі найбільш симпатичний? Якби ти раптом опинився у своїй казці, чия роль була б тобі найбільш близькою? Хто з героїв найбільш неприємний тобі, навіть огидний? Яким персонажем у казці ти б не хотів бути?».

*Наприклад, на ці питання учениця відповіла так:* «Найбільше мені подобається принцеса, тому що я сама хотіла б бути красивою, доброю, вихованою, як моя героїня. Вона завжди всім допомагає, але їй не вистачає знань і сил, щоб перемогти неправду. А огидна мені зла відьма, яка думає тільки про те, щоб зробити якесь зло, когось обдурити, образити. Якби я жила в казці, то зробила б так, щоб не було відьом, злих тварин, щоб всі жили дружно і любили один одного».

Виявивши антипод, психолог приступає до вивчення основного «героя» (чи кількох) учня і складає уявлення про те, яку мету – особисту, групову або суспільну – він ставить, якими засобами – соціально прийнятними або навпаки – її досягає.

*Приклади казок:*

### **1. Казка важковихованого підлітка (13-років).**

*«Жив собі в лісі заєць. Пішов якимось він погуляти. Довго гуляв, але раптом із-за куща вискочив вовк і погнався за ним. Довго втікав заєць, петляв, але нарешті вовк наздогнав його і захотів з'їсти. Заєць почав благати, щоб вовк його відпустив. Той погодився і додав, що якщо ще раз схопить, то обов'язково з'їсть. Заєць пішов додому і довго думав, як гуляти так, щоб вовк його не зловив. Вранці заєць знову пішов гуляти. Зустрів його вовк, і вже було відкрив пащу, як несподівано почув собачий гавкіт, відпустив зайця і став сам втікати. Заєць*

*зрадів і теж чкурнув додому. Увечері він побіг поглянути, чи немає собак, і наткнувся на сплячого вовка. Заєць почав балуватися, пустувати, намагаючись розбудити вовка. Він довго стрибав, кричав, але вовк спав. Заєць підійшов ближче, тоді вовк розплющив очі і схопив зайця. Той знову почав благати, і вовк сказав йому: “Я тікав від собак і потрапив у двір, де гуляли вівці. Я з’їв двох і тому тебе відпускаю”. Заєць зрадів і пішов. Більше він ніколи не показувався на очі вовкові, тому що зрозумів, що той відразу ж з’їсть його, як побачить, тому що у вовка більше не буде легкої їжі».*

За методикою «Як вчинити?» у важковиховуваного підлітка діагностований тип просоціальної відповідальності з переважанням орієнтації на себе (вужкоособиста відповідальність переважає над вужкогруповою). У бесіді з’ясувалося, що хлопчикові симпатичний його персонаж – «заєць», оскільки «він веселий і нікого не боїться, а вовк дурний і злий: йому аби когось з’їсти. І вовк боязкий, тому що боїться собак, але може образити овець». Підліток признався, що зайцеві було б веселіше і безпечніше, якби у нього був друг, такий же як і він – заєць.

Можна сказати, що головний «герой» (заєць) проявляє самостійність у своїх діях, і, навіть передбачаючи небезпеку для себе і певною мірою провокуючи її, не проявляє наміру підкорятися, залишаючись при цьому як би «вірним самому собі». Думається, що вчителям (або вчителю, який бачить у такому учневі лише порушника дисципліни, що заслуговує покарання) слід враховувати особисті інтереси й особливості (наприклад, непосидючість, артистичність, відчуття гумору) такого підлітка і спробувати знайти йому місце, роль в колективній, груповій справі, допомогти стати «своїм» у соціально зорієнтованому середовищі, сприяючи розвитку інтегрованої просоціальної відповідальності.

## **2. Казка благополучного підлітка (13 років).**

*«Якось чарівник виконав бажанням і перетворив людину на янгола. Ця людина побажала бути найщасливішою. Літав янгол, літав, і набридло йому ширяти у небі над хмарами. Вирішив він перетворитися знову на людину. Але*

*пригадав слова чарівника: “Той, хто стане знову людиною, не повернеться на свою Батьківщину. Та якщо ти прилетиш у тридев’яте царство і знайдеш колосок, у якому є 100 зерняток, і кожне з них замовить тобі бажання, ти повинен їх виконати. Лише тоді станеш найщасливішим у світі”. Янгол погодився і полетів у те царство. Він довго кружляв і нарешті знайшов царство на острові серед моря. Він приземлився і увійшов до замку. Його зустрів король і сказав: “У мене є цей колосок, але ти повинен на нього заслужити. Якщо виконаєш моє бажання, отримаєш його. Намалюй мені найкращий малюнок у світі”. Людина-янгол намалювала, і король вручив їй колосок. І тут головне зерно мовило: “Ми всі хочемо, щоб полив дощ, і ми б перетворилися на Єдиний Великий Хліб”. Людина виконала це бажання і повернулася на Батьківщину з великим урожаєм хліба».*

Із розповіді видно, як хлопчик поступово проходив «шлях» від задоволення вузьких бажань (політати, стати найщасливішою людиною) до здійснення більш загальної мети — створення «Великого Хліба». Можна спостерігати, як у підлітка розвивався орієнтир на загальну цінність, хоча (за методикою «Як вчинити?») був виявлений змішаний тип соціально орієнтованої відповідальності – на себе і на інших. На питання: «Чого ж саме хотів наш герой?» хлопчик, не вагаючись, відповів: «Я ж сказав – щоб було багато хліба в Україні». Учень радий допомогти і в цьому бачить користь для всіх. Учитель, враховуючи здібності й орієнтири учня, має можливість сформувати інтегровану якість соціально зорієнтованої відповідальності.

## Додаток Д

### Гра-змагання «Головоломка»

#### *Інструкція:*

«Друзі! Зараз ми проведемо з вами гру-змагання під назвою “Головоломка”, щоб виявити команду найшвидших, найкмітливіших і найспритніших. У нас дві команди (назви команд даються за бажанням учнів). Команди отримують однакове завдання, яке полягає у наступному.

У вас є два завдання (картинки-пазли) різної складності, виконання яких ви самі розподіляєте між собою. Спочатку обидві команди виконують складніше завдання (повідомляється, яке саме), яке за сигналом “Стоп!” має бути закінчено. Потім за сигналом “Початок!” виконується наступне, більш просте, завдання. Переможе та команда, яка два завдання виконає одночасно і правильно. За командою “Стоп!” обидві команди припиняють роботу. Після завершення підводяться підсумки змагання. Індивідуальне завдання-пазл виконується самостійно або за допомогою партнера. Необхідно мати на увазі, що роботу потрібно здати своєчасно, як окремо по кожному із завдань, так і в цілому. Причому команда не вважатиметься переможницею, якщо другий виконавець встигне, а перший, хоча і випередить його, але неточно або неправильно виконає своє завдання. Гра-змагання проводитиметься двічі – кожен з двох учасників поміняється завданням зі своїм партнером по грі».

Питання інтерв'ю :

1. Чия заслуга або провина у тому, що ваша команда виграла або програла?
2. У чому полягає заслуга або провина твоя і заслуга або провина твого партнера (чи ваша спільна)?
3. Як ти думаєш, чому ти (напарник, або ви разом) неякісно або несвоєчасно виконали завдання?



4. Що, на твою думку, сприяло вашому успіхові (або могло б змінити загальний результат)?

5. Чому ви виграли другий раз (або програли), чия в цьому заслуга (провина) чому?

6. Подумай і скажи, що необхідно для того, щоб команда виграла, враховуючи умови, за яких вона вважається переможцем?

Результати проведення гри «Головоломка» подано у таб. Д.1

*Таблиця Д.1*

**Приписування важковиховуваними підлітками заслуги за перемогу або провини за поразку у грі**

№	Прізвище, імя	Приписує заслугу за перемогу			Приписує провину за поразку			Приписує провину у разі поразки у другому турі		
		обом	собі	іншому	обом	собі	іншому	обом	собі	іншому
1.	Михайло С.	+	-	-	-	+	-	-	-	+
2.	Віктор Б.	+	-	-	-	+	-	-	-	+
3.	Іван К.	+	-	-	-	+	-	-	-	+
4.	Іван З.	+	-	-	-	+	-	-	-	+
5.	Дмитро П.	+	-	-	-	+	-	-	-	+
6.	Сергій З.	+	-	-	+	-	-	-	-	+
7.	Олег К.	-	-	+	-	+	-	-	+	-
8.	Віктор Т.	-	-	+	-	+	-	+	-	-
9.	Сашко О.	+	-	-	-	-	+	-	+	-
10.	Андрій П.	+	-	-	-	-	+	-	+	-
11.	Андрій Д.	+	-	-	-	-	+	-	+	-
12.	Василь Є.	+	-	-	-	-	+	-	+	-
13.	Ігор Л.	-	+	-	-	-	+	-	+	-
14.	Володимир К.	+	-	-	-	+	-	-	+	-
15.	Юрій М.	+	-	-	+	-	-	+	-	-
16.	Олексій Г.	+	-	-	+	-	-	+	-	-

Аналіз результатів участі в грі-змаганні 16-ти важковиховуваних підлітків дає змогу встановити локус атрибуції відповідальності: підлітки у своїй більшості (13 осіб) приписують заслугу за перемогу собі чи іншому учаснику, провину за поразку – іншому (виконавши більш легку роботу, вони «не прощали» вини іншому, який наприкінці змагання не впорався із завданням, при цьому не намагались йому допомогти).

Із цих підлітків двоє (Володимир К. й Юрій М.) можливість досягнення загального позитивного результату бачили за умови, щоб «один не квапився робити своє завдання, а інший робив його швидше». На їхню думку, це найбільш оптимальний спосіб досягти одночасності здачі окремих частин загального завдання. Проте таке рішення може привести і до загальної поразки – вони просто не встигали здати пазли раніше команди суперників, а допомогти відстаючому товаришеві ніхто з них не здогадався, хоча мотивація особистої участі в змаганні і здобуття загальної перемоги в ній була досить високою.

Вісім підлітків вважають винними за поразку у першому турі себе, а п'ять – напарника за критерієм «встиг – не встиг» виконати свою частку завдання. Ці підлітки знають, що і як потрібно виконувати, чітко усвідомлюють свою частину завдання, вважають, що її своєчасне виконання вирішить загальний успіх справи. Проте власну або чужу невдачу вони вбачають лише в тому, що хтось «встиг або не встиг» скласти свою картинку. Відповідаючи на питання інтерв'ю, ці учні не проявляли тривоги і сумніви з приводу свого невтручання у те, аби партнери зі змагання могли одночасно виконати спільне завдання.

Лише два підлітки (Олег К. і Віктор Т.) на питання «Що необхідно членам команди для перемоги?» поряд із спритністю, уважністю, прудкістю (вказаними й іншими підлітками) відзначили необхідність допомагати один одному.

Двоє з тих, які заслугу в перемозі приписують обом (Олексій Г. і Сергій З.), убачають загальну провину за поразку у першому турі, пояснюючи це тим, що обидва «заважали один одному». Один з них (Олексій Г.), який відставав, винив свого партнера у тому, що той квапився, і не визнавав своєї провини в явному відставанні та неохайності виконання своєї картинки. Ці підлітки усіяко

знаходили собі виправдання, прикриваючи свою безвідповідальність провиною іншого або несприятливими обставинами.

Серед досліджуваних вирізнявся один підліток (Ігор Л.), який заслугу в проміжній і загальній перемозі приписував лише собі. Виконавши своє завдання, він вихвалявся своєю першістю, не виявивши цікавості до стану справи свого напарника. Вину свого партнера він оцінював за критерієм «встиг – не встиг», підкреслював свою особисту роль тільки як виконавця конкретної частини роботи. Цей підліток брав формальну участь також в інших видах спільної діяльності (благоустрій пришкольній території, чергування у школі тощо), використовуючи будь-які засоби для досягнення власних вузькоособистих інтересів.

З таблиці видно, що важковиховувані підлітки наприкінці змагання у ситуації явної чи удаваної поразки схильні звинувачувати або себе, або іншого, але не помічають спільних невдач і помилок, які можна було б разом виправити і тим самим досягти перемоги. Отже, цим підліткам не властива здатність до злагодженої, скоординованої діяльності у групі. Можна припустити, що порушення ними дисципліни відбувається не «разом» з такими самими важковиховуваними, а, скоріш, під їхнім «прикриттям», через наслідування, а не через переконання. Також можна говорити про зовнішній, формальний характер виконання важковиховуваними підлітками спільного, спеціально організованого заходу з ровесниками, які не входять до референтного оточення.

**Додаток Е**  
**Зразок бланку для педагогів**

Таблиця Е.1

**Бланк для порівняння вчителями виховних прийомів**

Прийоми впливу	Тренінг	Переконування	Заохочування	Зобов'язування	Обґрунтовування	Наказ	Доведення	Розпорядження	Вправління	Санкціонування	Порада	Примус	Закріплення	Авторитетний вплив	Навіювання	Вимагання	Спонука до наслідування	Приклад	Зауваження
Тренінг	X																		
Переконування		X																	
Заохочування			X																
Зобов'язування				X															
Обґрунтовування					X														
Наказ						X													
Доведення							X												
Розпорядження								X											
Вправління									X										
Санкціонування										X									
Порада											X								
Примушування												X							
Закріплення													X						
Авторитетний вплив														X					
Навіювання															X				
Вимога																X			
Спонука до наслідування																	X		
Приклад																		X	
Зауваження																			X

Примітка: ідентичність прийомів позначити знаком "+" на місці перетину рядка та колонки, в яких вони розташовані.

**Додаток Є**  
**Опитувальник «Світлофор»**

**Зміст опитувальника**

1. Чи подобається тобі, коли до тебе з вимогою звертається учитель (математики, фізики, української мови )?

*Обери відповідь:*

- Ч.** Ні.
- Ж.** Так собі.
- З.** Так.

2. Чи завжди дисципліновано ти поводи́в себе на уроках цього вчителя?

*Обери відповідь:*

- Ч.** Ні.
- Ж.** Інколи.
- З.** Так.

3. Чому?

*Обери відповідь:*

- Ч.** Хотілося зробити назло.
- Ж.** Незручно підводити вчителя, інших, себе самого (підкресли).
- З.** Я не думав чому. Просто так.

4. Яким чином вчитель реагував на твою поведінку?

*Обери відповідь:*

- Ч.** Карав.
- Ж.** Нагадував, що порушувати дисципліну не можна, попереджав про негативні наслідки.
- З.** Просив поводитися добре.

5. Чи погоджуєшся ти з такими діями вчителя?

*Обери відповідь:*

- Ч.** Ні.
- Ж.** Більш-менш.

**З.** Так.

6. Чому?

*Обери відповідь:*

**Ч.** Неправий учитель.

**Ж.** Неправі обоє: і я, і вчитель.

**З.** Неправий я.

7. Чи завжди ти дотримувався своїх обіцянок, які давав цьому вчителю?

*Обери відповідь:*

**Ч.** Ні.

**Ж.** Не пам'ятаю.

**З.** Так.

8. Як би ти вдіяв на місці цього вчителя, якби будь-хто порушував дисципліну на твоєму уроці?

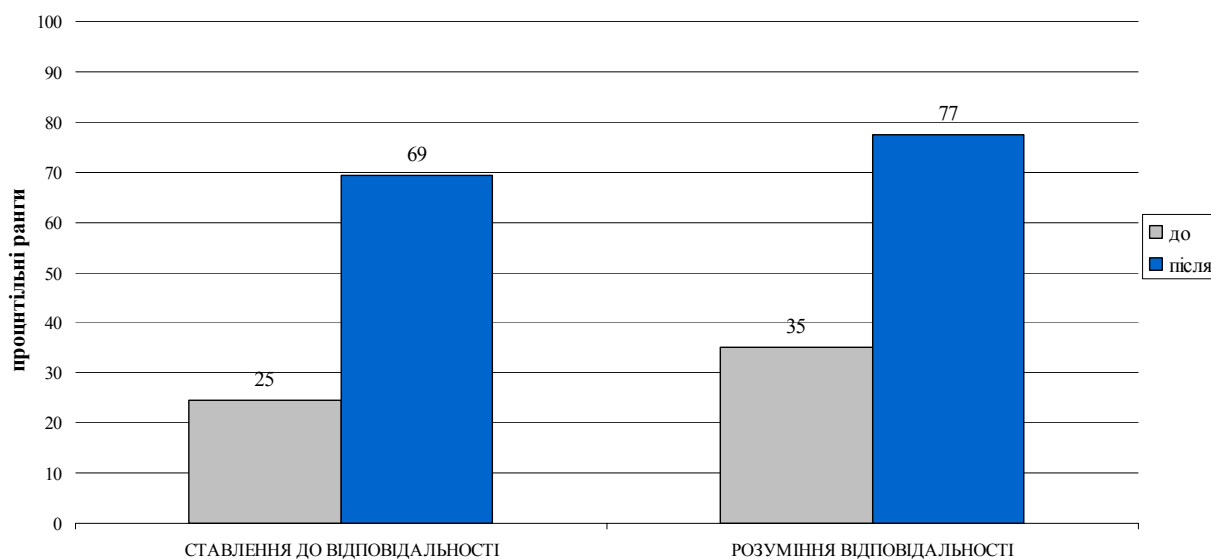
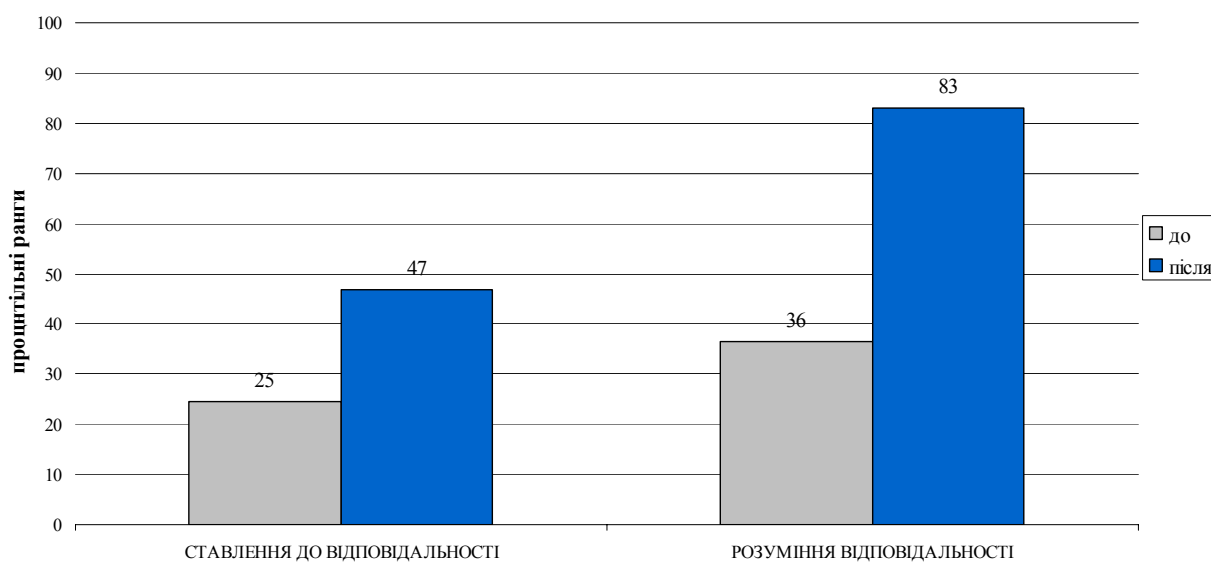
*Обери відповідь:*

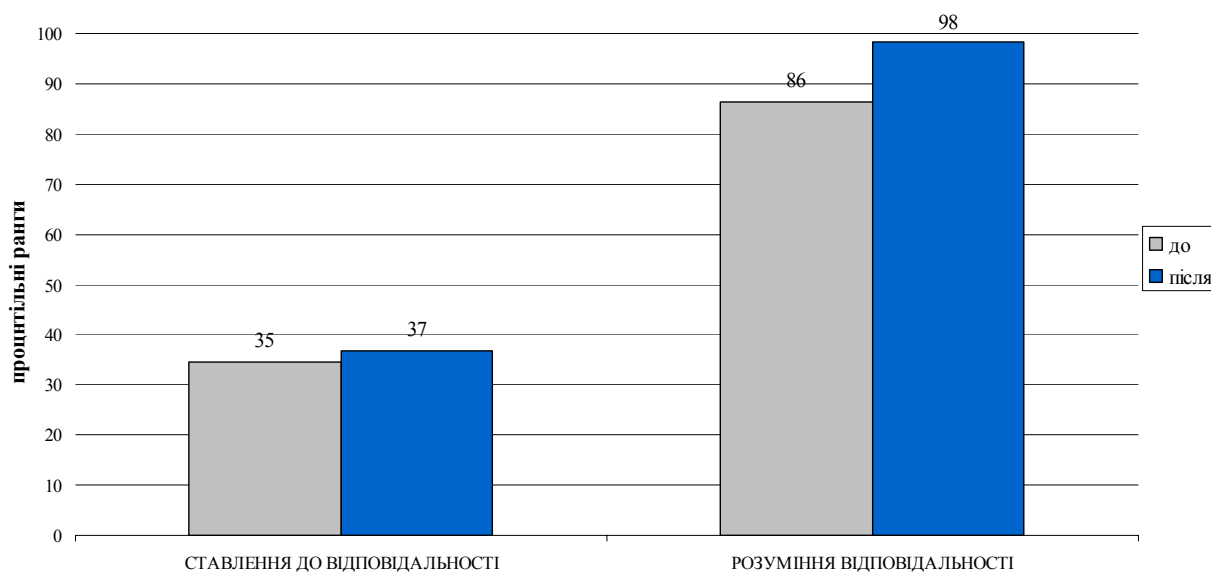
**Ч.** Покарав би.

**Ж.** Нагадав, попередив би.

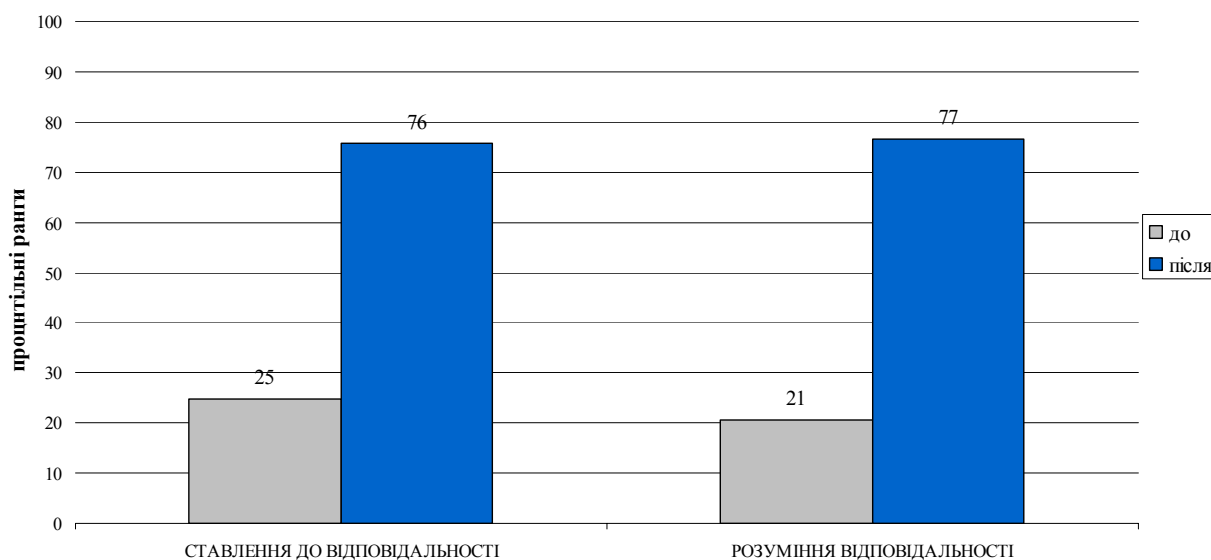
**З.** Попросив би не порушувати дисципліну.

## Додаток Ж

Графіки індивідуальної динаміки змін у важковиховуваних підлітків *до* та *після* формувального впливуРисунок Ж.1 Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами СД (важковиховуваний Сашко П.)Рисунок Ж.2 Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами СД (важковиховуваний Іван Г.)

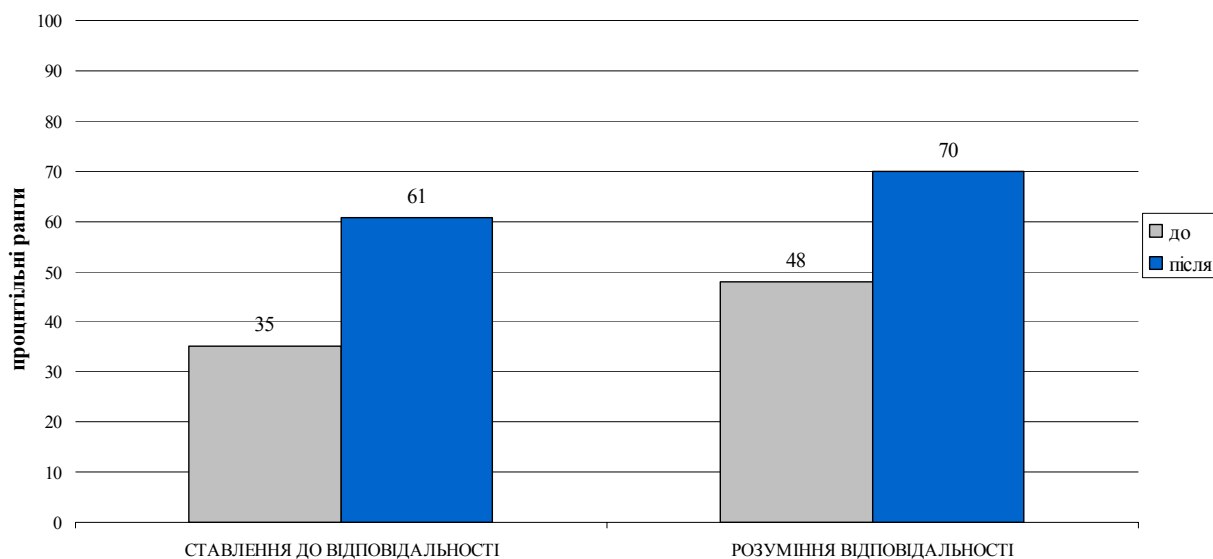


**Рисунок Ж.3** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами СД (важковиховуваний Дмитро І.)

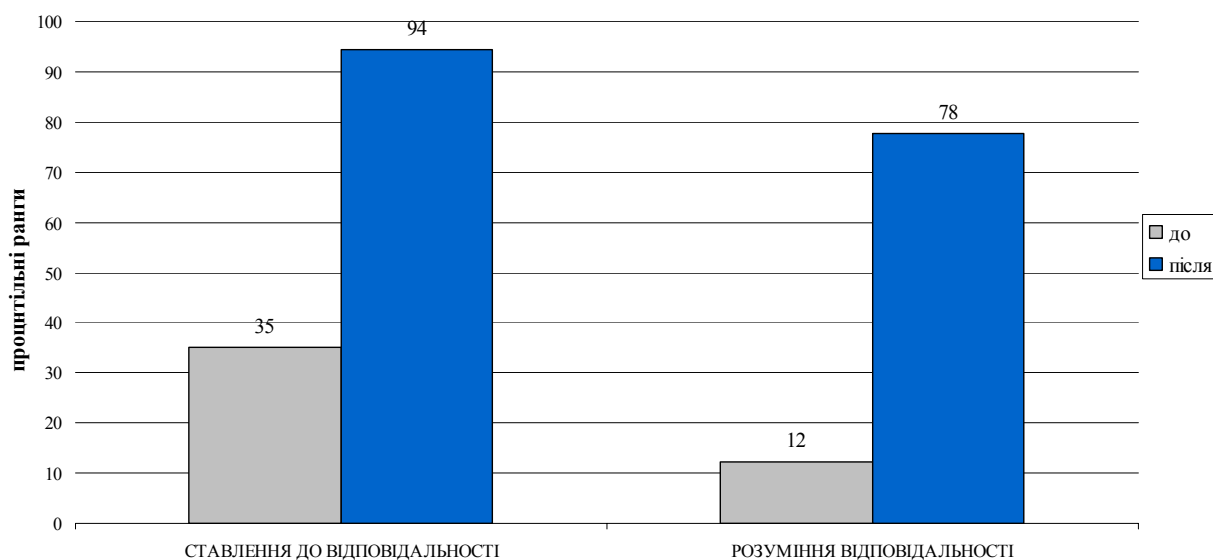


**Рисунок Ж.4** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами СД (важковиховуваний Сергій Д.)

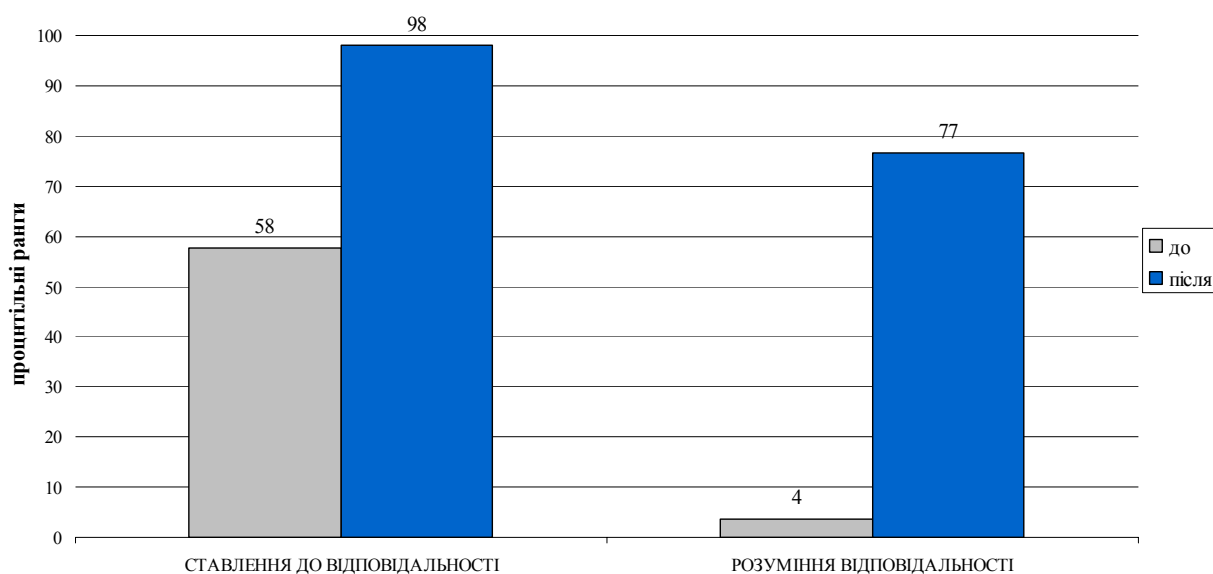




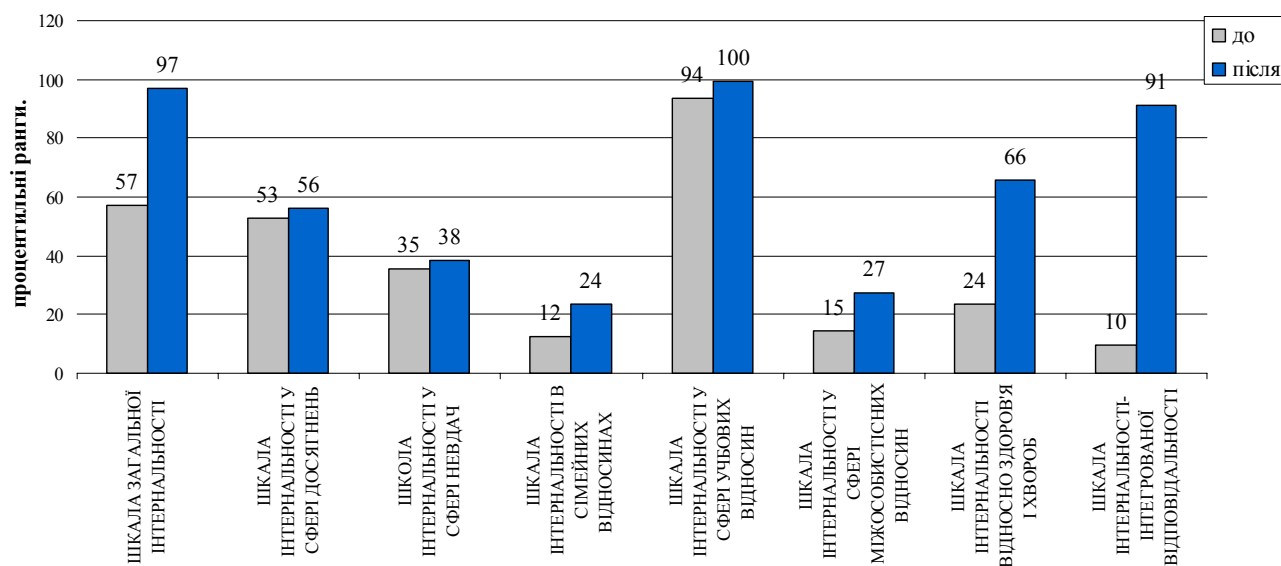
**Рисунок Ж.5** Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами СД (важковиховуваний Ігор Я.)



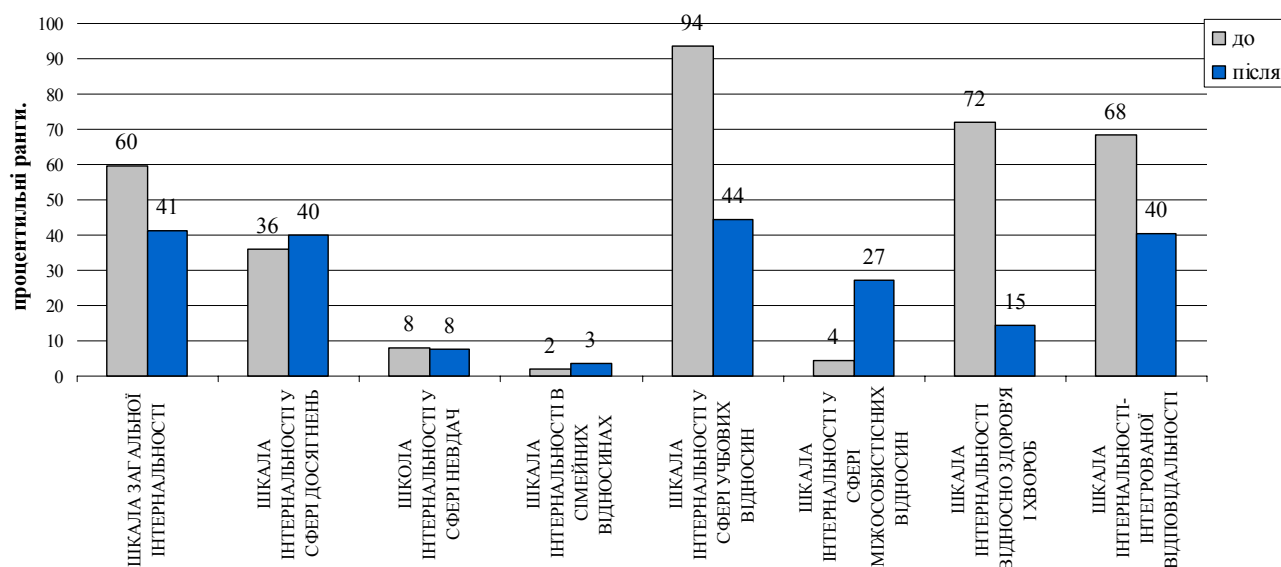
**Рисунок Ж.6** Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами СД (важковиховуваний Павло П.)



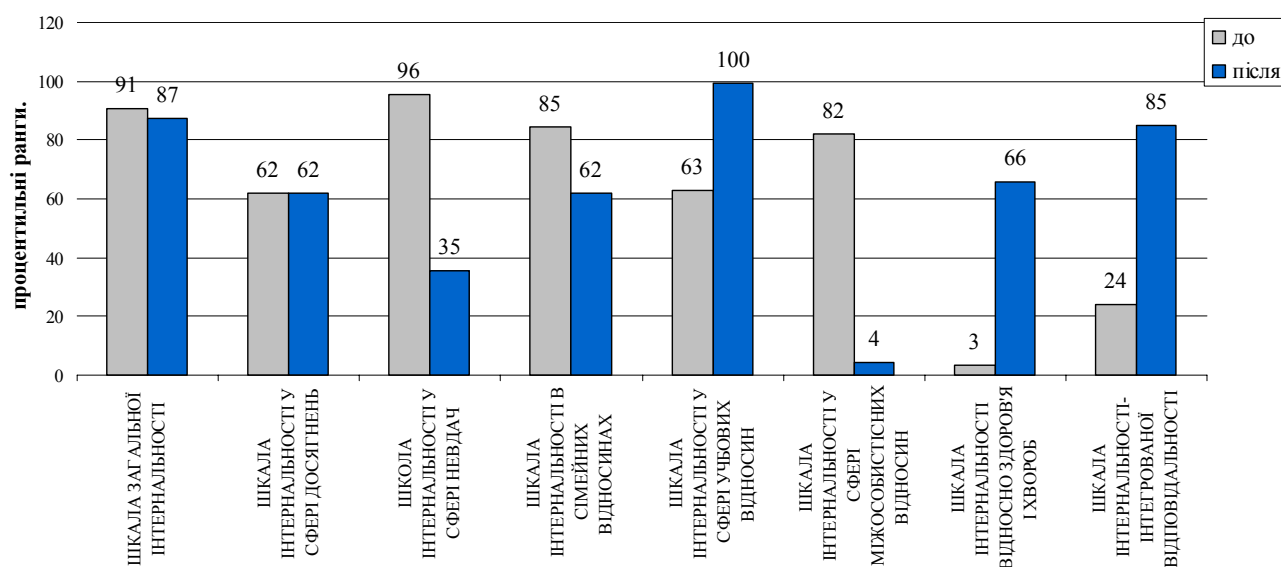
**Рисунок Ж.7** Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами СД (важковиховуваний Сергій В.)



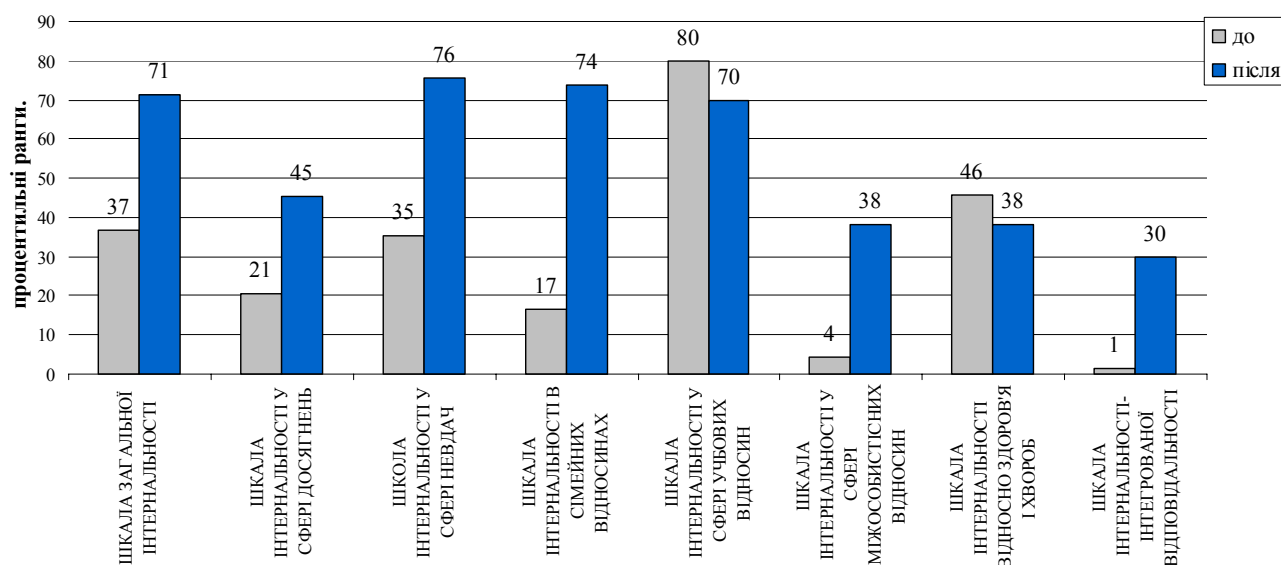
**Рисунок Ж.8** Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами РСК (важковиховуваний Сашко П.)



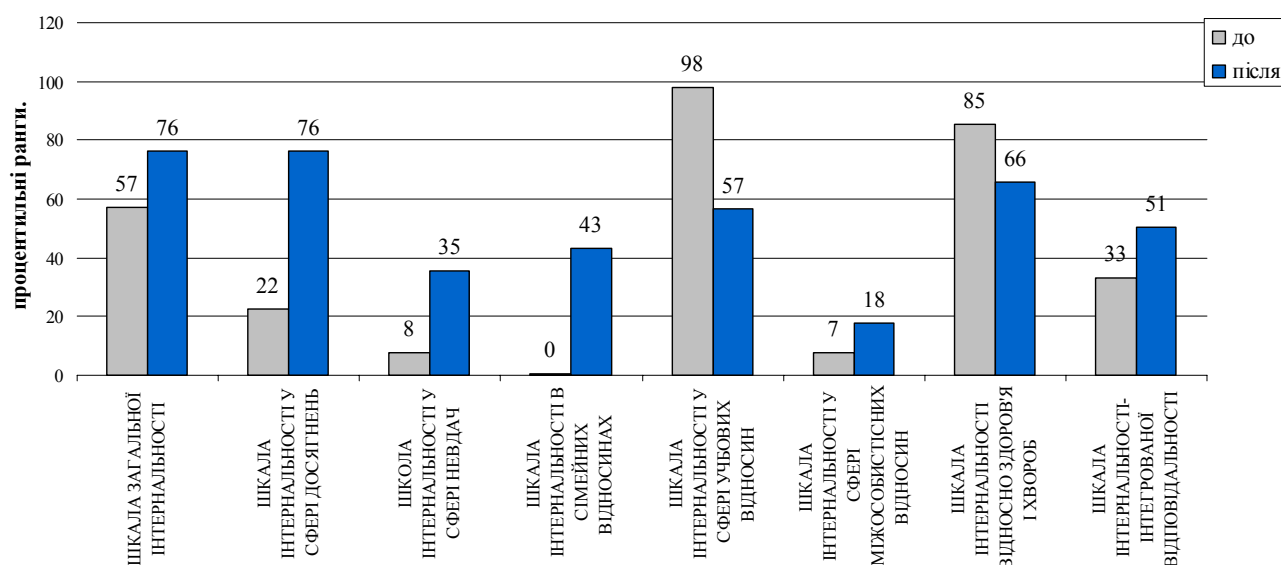
**Рисунок Ж.9** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами РСК (важковиховуваний Іван Г.)



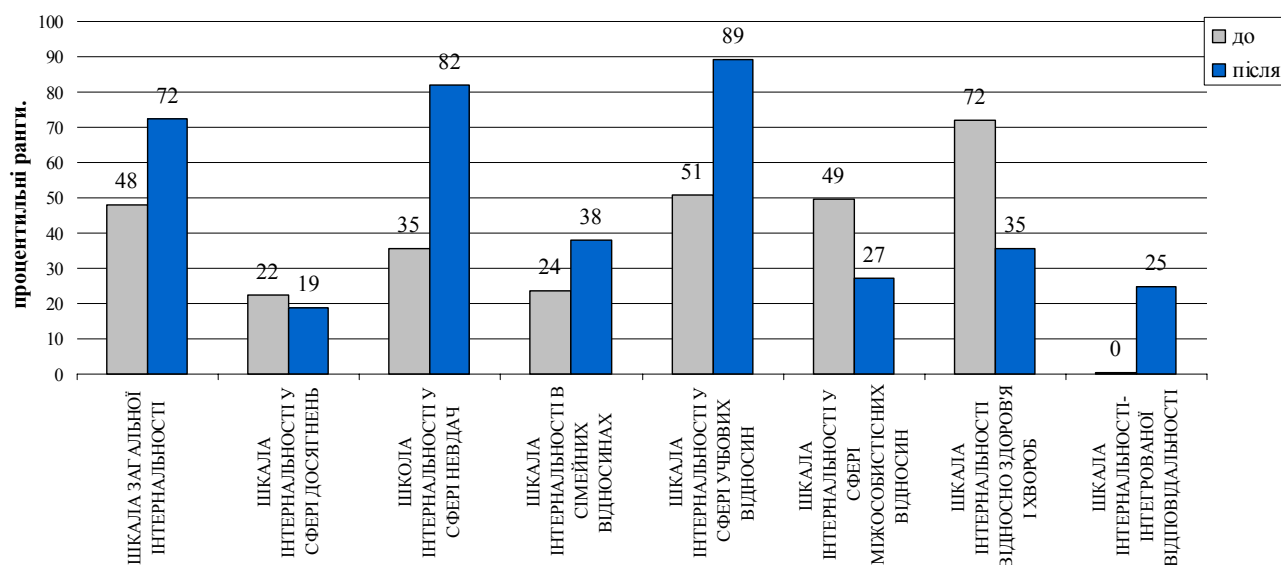
**Рисунок Ж.10** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами РСК (важковиховуваний Дмитро І.)



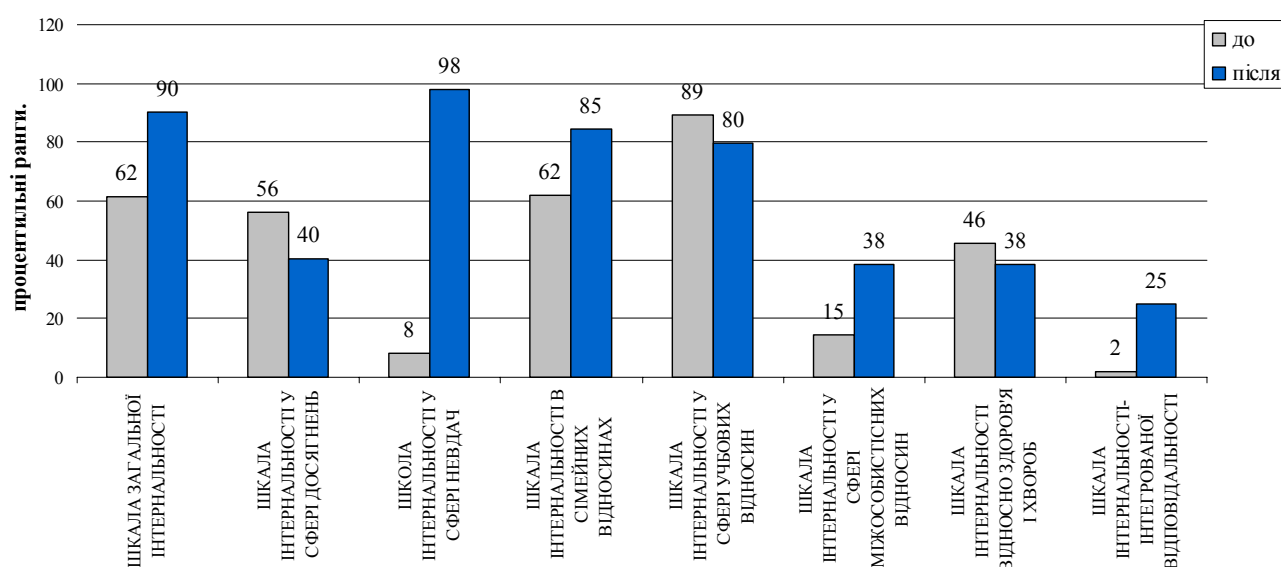
**Рисунок Ж.11** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами РСК (важковиховуваний Сергій Д.)



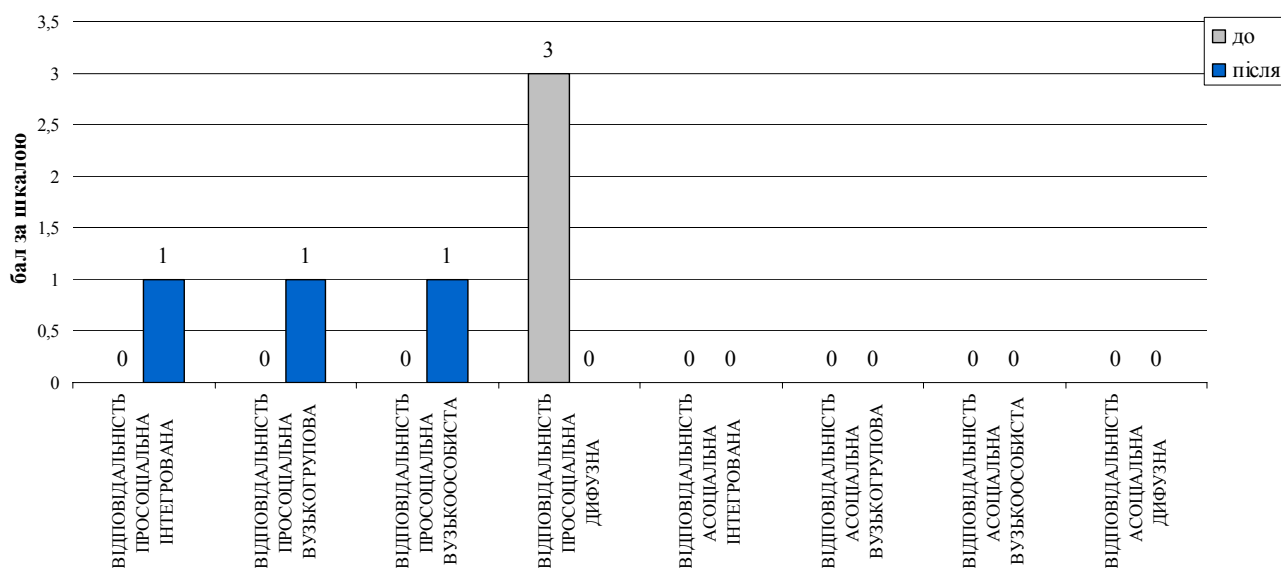
**Рисунок Ж.12** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами РСК (важковиховуваний Ігор Я.)



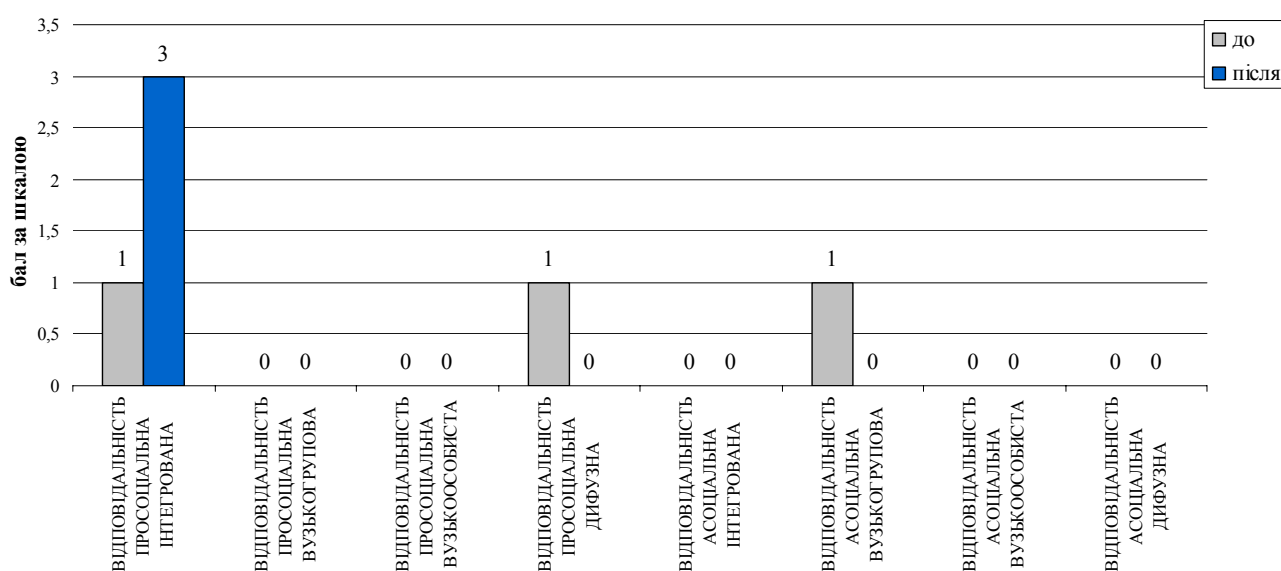
**Рисунок Ж.13** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами РСК (важковиховуваний Павло П.)



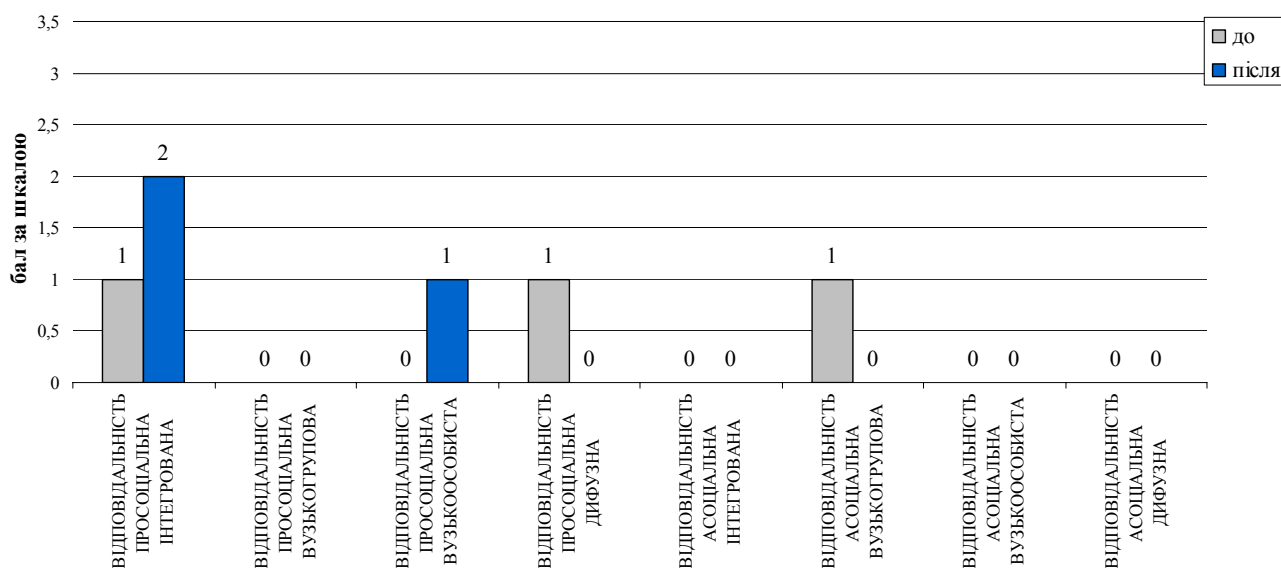
**Рисунок Ж.14** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами РСК (важковиховуваний Сергій В.)



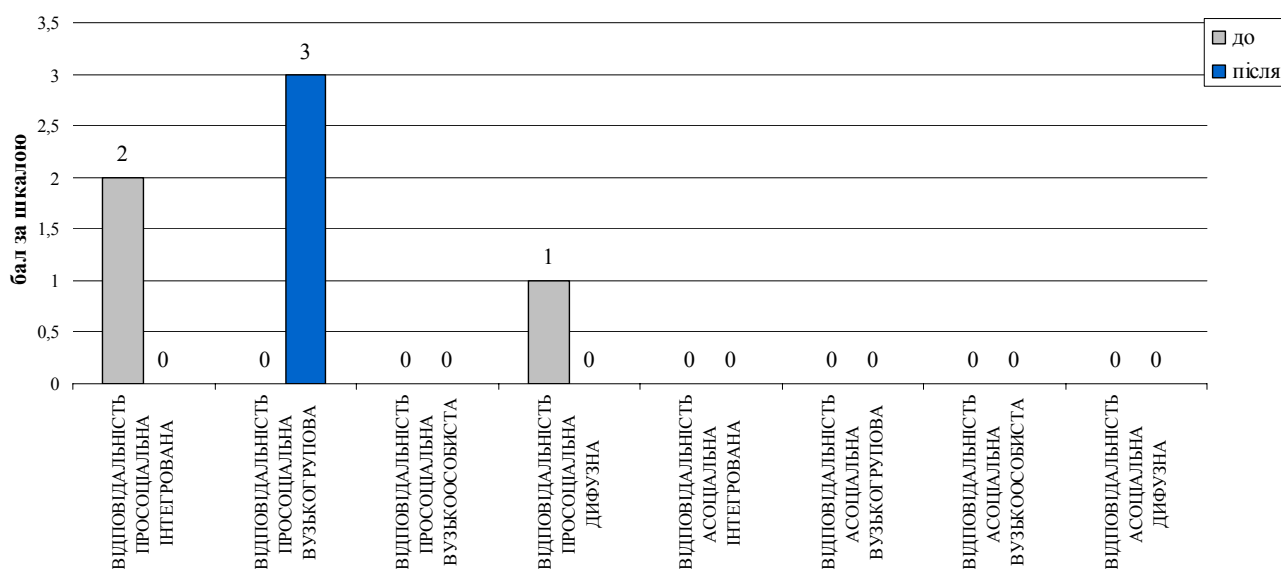
**Рисунок Ж.15** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами методики «Як вчинити?» (важковиховуваний Сашко П.)



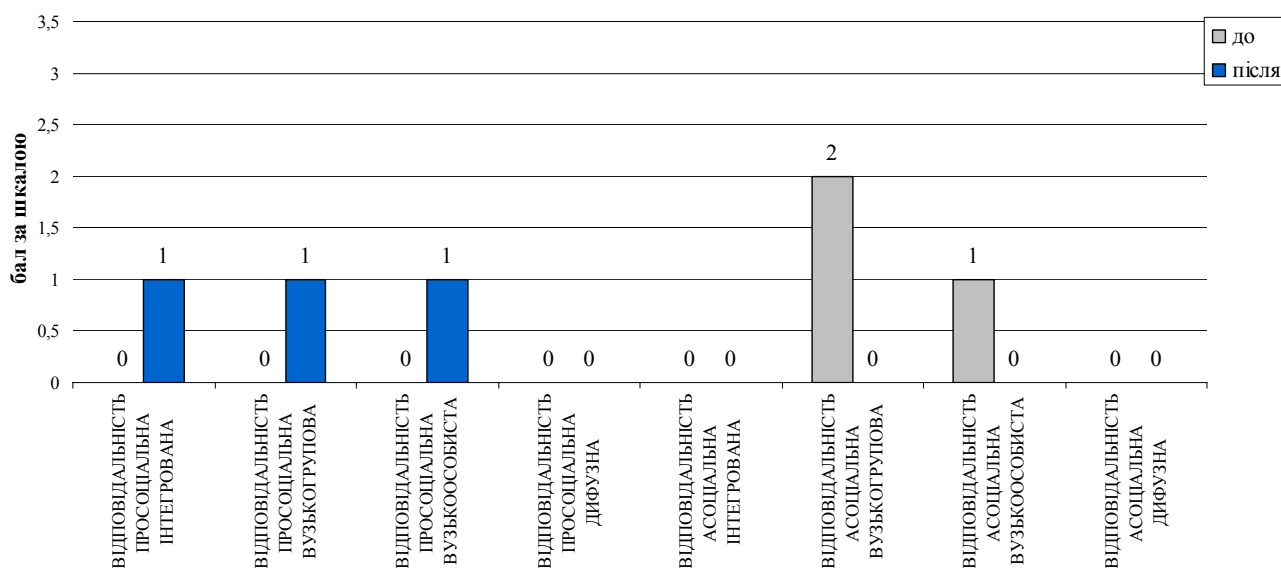
**Рисунок Ж.16** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами методики «Як вчинити?» (важковиховуваний Іван Г.)



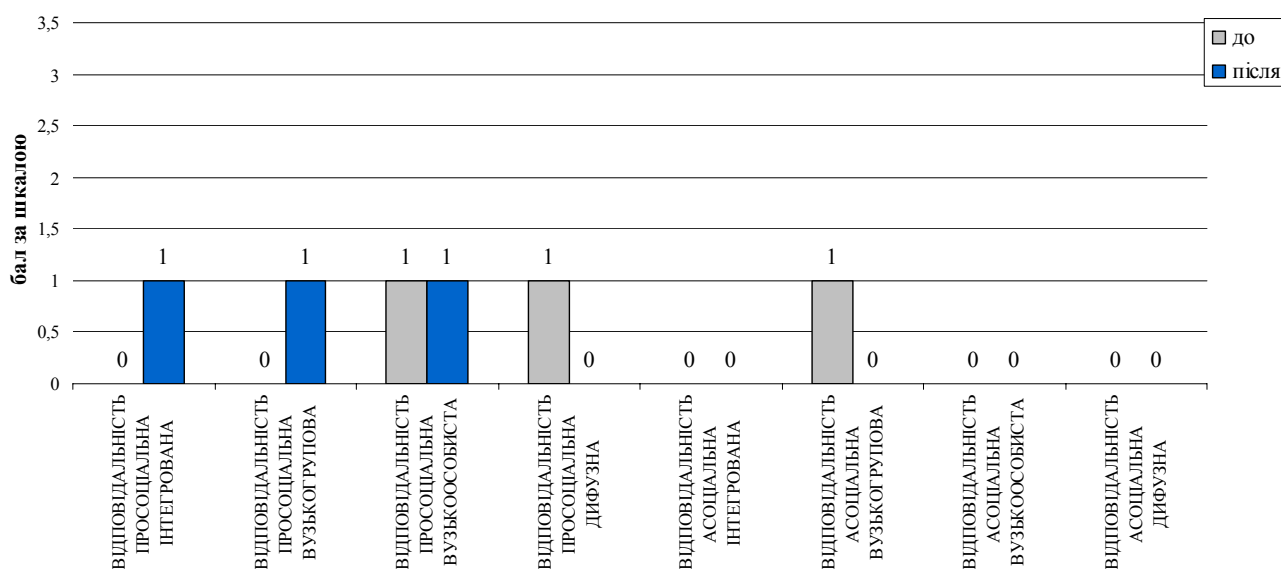
**Рисунок Ж.17** Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами методики «Як вчинити?» (важковиховуваний Дмитро І.)



**Рисунок Ж.18** Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами методики «Як вчинити?» (важковиховуваний Сергій Д.)

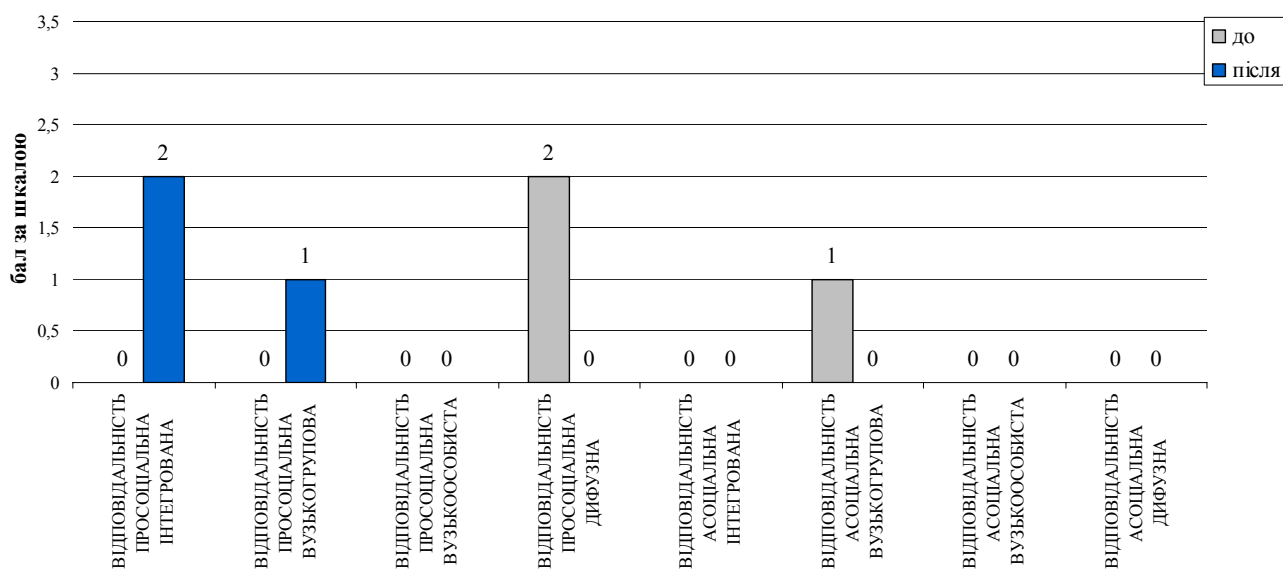


**Рисунок Ж.19** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами методики «Як вчинити?» (важковиховуваний Ігор Я.)



**Рисунок Ж.20** Індивідуальна динаміка змін *до та після* формувального впливу за шкалами методики «Як вчинити?» (важковиховуваний Павло П.)





**Рисунок Ж.21** Індивідуальна динаміка змін *до* та *після* формувального впливу за шкалами методики «Як вчинити?» (важковихований Сергій В.)

## Додаток 3

Таблиця 3.1

## Статистична значущість гендерних відмінностей в оцінках об'єктів СД

№	Назва шкали СД	Середнє значення		Критерій Вілкоксона	Манна- Уїтні U	p
		хлопці (n = 48)	дівчата (n = 32)			
1.	Приємний (Відповідальність) Неприємний	-1.750	-2.188	999,5	471,5	0,001 ***
2.	Красивий (Відповідальність) Некрасивий	-1.604	-2.063	1093,5	565,5	0,031 *
3.	Сильний (Відповідальність) Слабкий	-1.896	-1.281	1534	358	0,016 *
4.	Красивий (Совість) Некрасивий	-1.354	-1.938	1075	547	0,024 *
5.	Таємничий (Совість) Звичайний	0.125	-0.875	1052	524	0,015 *
6.	Тяжкий (Совість) Легкий	-0.542	0.250	1504	328	0,039 *
7.	Таємничий (Високий смисл життя) Звичайний	-0.042	-0.969	1086,5	558,5	0,035 *
8.	Тяжкий (Високий смисл життя) Легкий	-0.521	0.469	1520	344	0,026 *
9.	Приємний (Я - у теперішньому) Неприємний	-1.750	-2.188	1100,5	572,5	0,044 *
10.	Красивий (Я - у теперішньому) Некрасивий	-1.688	-2.281	1016	488	0,004 **
11.	Таємничий (Я - у теперішньому) Звичайний	0.188	-0.813	1085,5	557,5	0,036 *
12.	Великий (Я - у теперішньому) Маленький	-1.563	-0.656	1557,5	381,5	0,009 **
13.	Безпечний (Я - у теперішньому) Небезпечний	-1.458	-0.219	1531	355	0,019 *
14.	Таємничий (Я - у майбутньому) Звичайний	0.104	-1.156	1042,5	514,5	0,012 *
15.	Великий (Я - у майбутньому) Маленький	-2.167	-0.844	1654,5	478,5	0,000 ***
16.	Сильний (Я - у майбутньому) Слабкий	-2.438	-1.844	1511	335	0,021 *
17.	Безпечний (Я - у майбутньому) Небезпечний	-1.896	-0.969	1530	354	0,016 *
18.	Красивий (Я ідеальний) Некрасивий	-2.208	-2.594	1106,5	578,5	0,032 *
19.	Сильний (Я ідеальний) Слабкий	-2.271	-1.781	1517	341	0,019 *
20.	Приємний (Мій ровесник) Неприємний	-1.625	-2.156	1079,5	551,5	0,023 *
21.	Красивий (Мій ровесник) Некрасивий	-1.667	-2.281	1042,5	514,5	0,008 **
22.	Активний (Мій ровесник) Пасивний	-1.896	-2.344	1109,5	581,5	0,049 *
23.	Великий (Безвідповідальність) Маленький	-0.917	-0.031	1525,5	349,5	0,022 *
24.	Тяжкий (Матеріальний смисл) Легкий	-1.021	0.094	1587	411	0,004 **
25.	Збуджений (Герой сучасності) Розслаблений	-1.813	-0.844	1515	339	0,025 *

Примітки: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ ;

додатні середні значення шкали пов'язані з атнонімом, який розташовано праворуч;  
від'ємні середні значення шкали пов'язані з атнонімом, який розташовано ліворуч.

Таблиця 3.2

## Значущі гендерні відмінності за шкалами батареї методик

Методика	Шкала методики	Середнє значення		Стандартне відхилення		Критерій Стьюдента t або Манна-Уїтні U	p
		хлопці	дівчата	хлопці	дівчата		
РСК	Загальна інтернальність	14,67	15,72	19,06	18,54	-0,24 t	0,807
	Інтернальність у сфері досягнень	4,98	5,13	8,66	7,11	-0,08 t	0,937
	Інтернальність у сфері невдач	2,85	0,66	5,98	6,97	1,51 t	0,136
	Інтернальність в сімейних відносинах	1,85	-0,88	5,64	5,81	2,09 t	0,039 *
	Інтернальність у сфері учбових відносин	2,33	4,06	6,71	4,81	-1,26 t	0,212
	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	1,96	0,84	4,07	4,52	1,15 t	0,254
	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб	2,60	3,81	3,81	3,19	-1,48 t	0,143
	Інтернальність-інтегрована відповідальність	3,07	5,13	4,18	3,14	-2,38 t	0,020 *
Як вчинити?	Відповідальність просоціальна інтегрована	1,19	1,38	0,91	1,24	706,00 U	0,530
	Відповідальність просоціальна вузькогрупова	0,38	0,16	0,64	0,37	643,00 U	0,104
	Відповідальність просоціальна вузькоособиста	0,31	0,41	0,51	0,50	686,50 U	0,333
	Відповідальність просоціальна дифузна	0,63	0,75	0,76	0,84	712,00 U	0,550
	Відповідальність асоціальна інтегрована	0,06	0,00	0,32	0,00	736,00 U	0,253
	Відповідальність асоціальна вузькогрупова	0,25	0,19	0,48	0,40	733,00 U	0,633
	Відповідальність асоціальна вузькоособиста	0,15	0,13	0,41	0,34	766,00 U	0,980
	Відповідальність асоціальна дифузна	0,04	0,00	0,20	0,00	736,00 U	0,253
СД	Ставлення до відповідальності	15,60	15,65	12,18	10,61	-0,02 t	0,985
	Розуміння відповідальності	4,77	5,30	2,88	2,75	-0,72 t	0,474

Примітки: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

**Додаток И**  
**Захід «Волонтерська акція»**

**Промова психолога**  
**перед учнівським і педагогічним колективами школи:**

«Дорогі учні, хлопці й дівчата! Шановні педагоги школи!

Знаю, учні і вчителі вашої школи роблять багато добрих справ, які стосуються і самої школи, і всього району, і країни у цілому. Нещодавно наші учні брали участь у заході «Волонтерська акція» під девізом “Дякуємо відважним захисникам нашої Вітчизни! Ви – справжні Герої!”. Всі разом, спільними зусиллями ми створили плакат, на якому є ваші малюнки зі словами–зверненнями до бійців. Наш плакат було передано у київський госпіталь, де проходять психологічну реабілітацію українські воїни із Житомира, Запоріжжя, Білої Церкви та інших міст і селищ нашої країни. І ми отримали відповіді від наших захисників – вони щирі й вагомі.

Учнівські послання та відповіді на них бійців було оформлено у змістовний і яскравий плакат-колаж з девізом “Разом – сила!”, який ви бачите у холі, і який кожен із присутніх зможе роздивитися після загальношкільної лінійки. Той, хто брав участь у спільному творенні плакату, зможе побачити на колажі також свої малюнки і підписи, прочитати те, що наші герої вам намагалися донести у своїх коротеньких вісточках. Дякую вам за душевну щирість і солідарність з усім українським народом! За ваше відповідальне ставлення до того, що ви робите заради загального добра і миру! Гарних нам усім справ! Слава Україні!».

## Додаток I

### Приклади висловлювань важковиховуваних підлітків щодо їх участі у заході «Волонтерська акція»

1. «Коли я малював малюнок, то уявляв себе на місці того солдата, якому пишу. І думав про те, що б я сам хотів, щоб мені написали. Я радий, що прийняв у цьому участь, хоч так поміг, підтримав».

2. «Ми не можемо допомогти грошима, якимось матеріально, але ми можемо словами підтримати. Ми теж – чоловіки. А разом ми – сила!».

3. «Я хочу побажати бійцям здоров'я, щоб вони залишалися живі і обов'язково повернулися додому, до своїх сімей. Думаю, це корисна, дуже потрібна справа. Таке спілкування і нам, і бійцям помагає».

4. «Те, що ми малювали плакат для бійців, думаю, це було відповідальною подією. Ми підтримали наших захисників. У мене було таке відчуття, що я щось важливе зробив, а те, що ми малювали всі разом – це тільки посилило це почуття. Я відчув гордість і радість. Ми з друзями потім говорили про це, і вирішили щось добре і корисне ще зробити».

5. «Я приклав свою руку до намальованої руки на плакаті і відчув, що ми разом з бійцями. Я радий, що вони нам відповіли, значить це дійсно хороша, добра, потрібна справа».

6. «Я хотів би ще прийняти участь у написанні листа або навіть зустрітися з бійцями».

7 «Думаю, ми переможемо, разом ми – сила, ми помагаємо з свого боку, наші військові – на фронті. Хочу, щоб ніхто не гинув»

## Додаток І

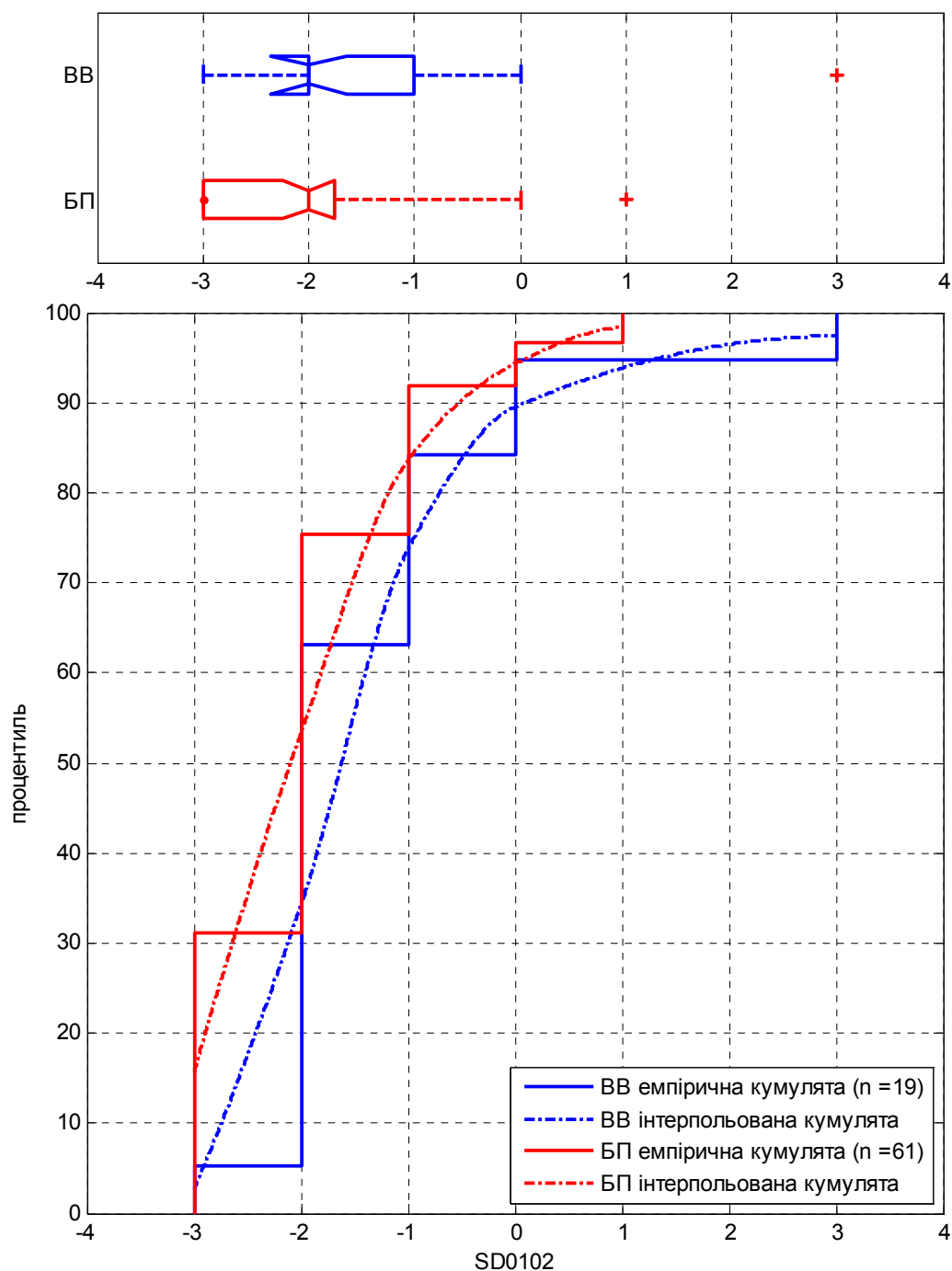
### Пропозиції вчителю щодо виховного впливу на важковиховуваного учня з метою формування у нього якості відповідальності

1. Результати констатувальної діагностики показали, що Сашко П. виявив низькі значення ставлення до відповідальності й нижчі за середні – значення розуміння відповідальності (Додаток Ж, Сашко П., рис. Ж.1). Отже: у процесі постановки педагогічної вимоги бажано більше уваги приділяти аргументації того, що від учня вимагається, за допомогою прикладів із життя самого підлітка і значущих для нього особистостей, доводити важливість і необхідність певного завдання особисто для нього, його однокласників, вчителя, друзів поза школою, родичів, а також усіх, хто не входить в його найближче оточення. Учні варто пояснювати, яке значення у житті має відповідальність і які прикрі наслідки має безвідповідальна поведінка. Розмірковувати з учнем, що значить орієнтуватися на свою совість і відстоювати власну незалежність, не порушуючи при цьому свободи іншої людини. Якщо після обґрунтування і спонукання за допомогою прохання, нагадування вимога не виконуватиметься, застосувати попередження; якщо буде виконуватися формально – звернутися до обґрунтувального впливу.

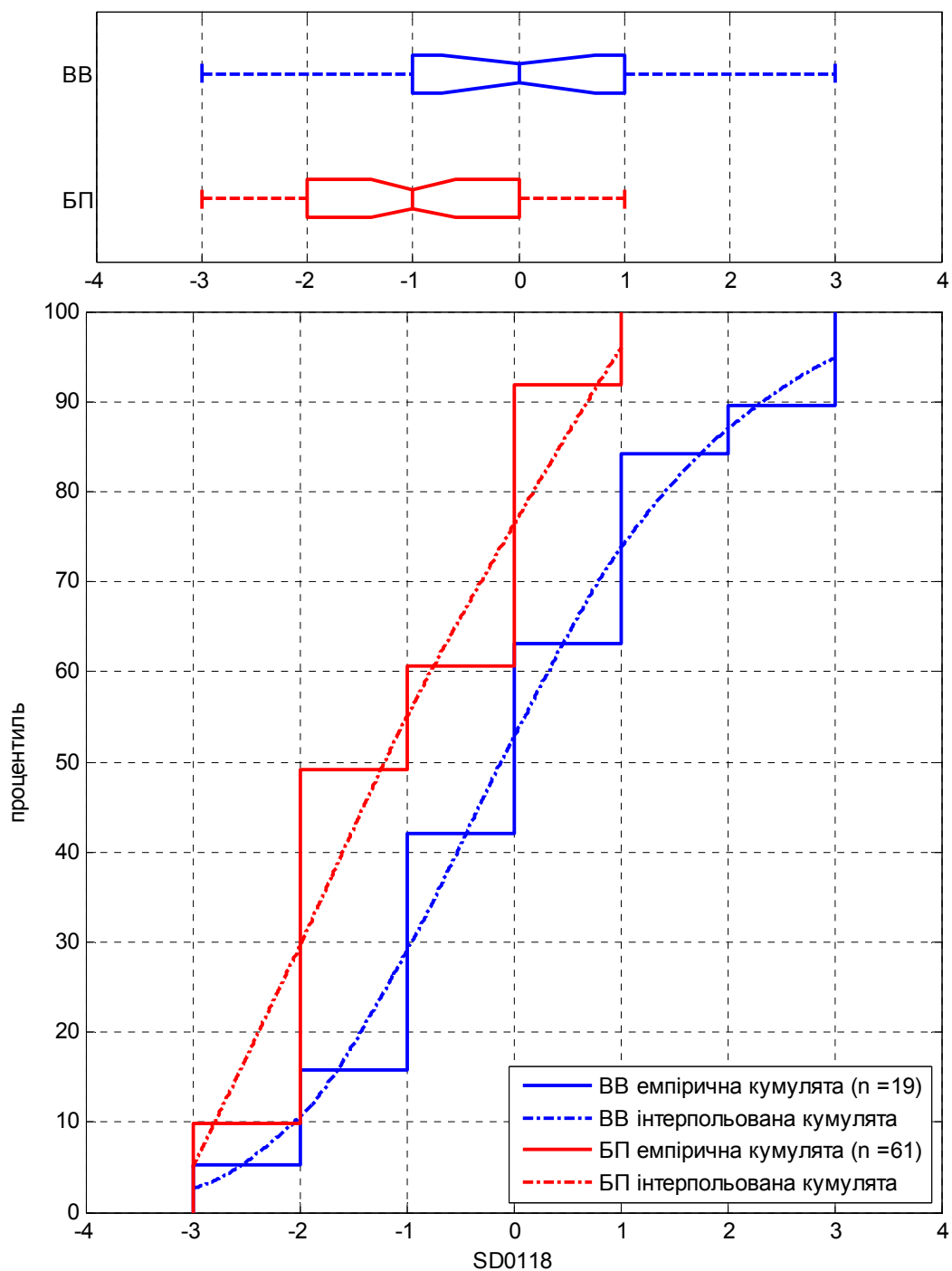
2. За методикою РСК (Додаток Ж, рис. Ж.8) Сашко виявив найнижчий рівень суб'єктивного контролю у сфері навчання і міжособистісних стосунків, що зумовлює необхідність допомоги учневі в усвідомленні значення власних зусиль для досягнення успіхів у навчанні та спільній діяльності з іншими, де б проявлялися взаємодопомога, взаємовідповідальність, спільна орієнтація на вищі цінності.

3. За методикою «Як вчинити?» (Додаток Ж, рис. Ж.15) у підлітка встановлено дифузний тип відповідальності. Отже, учень потребує роз'яснення важливості й необхідності певної вимоги, норми або завдання для себе особисто, для значущих людей, суспільства у цілому, необхідності прислухатися до голосу власної совісті. В індивідуальних бесідах необхідно торкатися тем щодо пошуку себе і смислу життя, форм самовираження, творчого саморозвитку, духовного зростання.

## Додаток Й

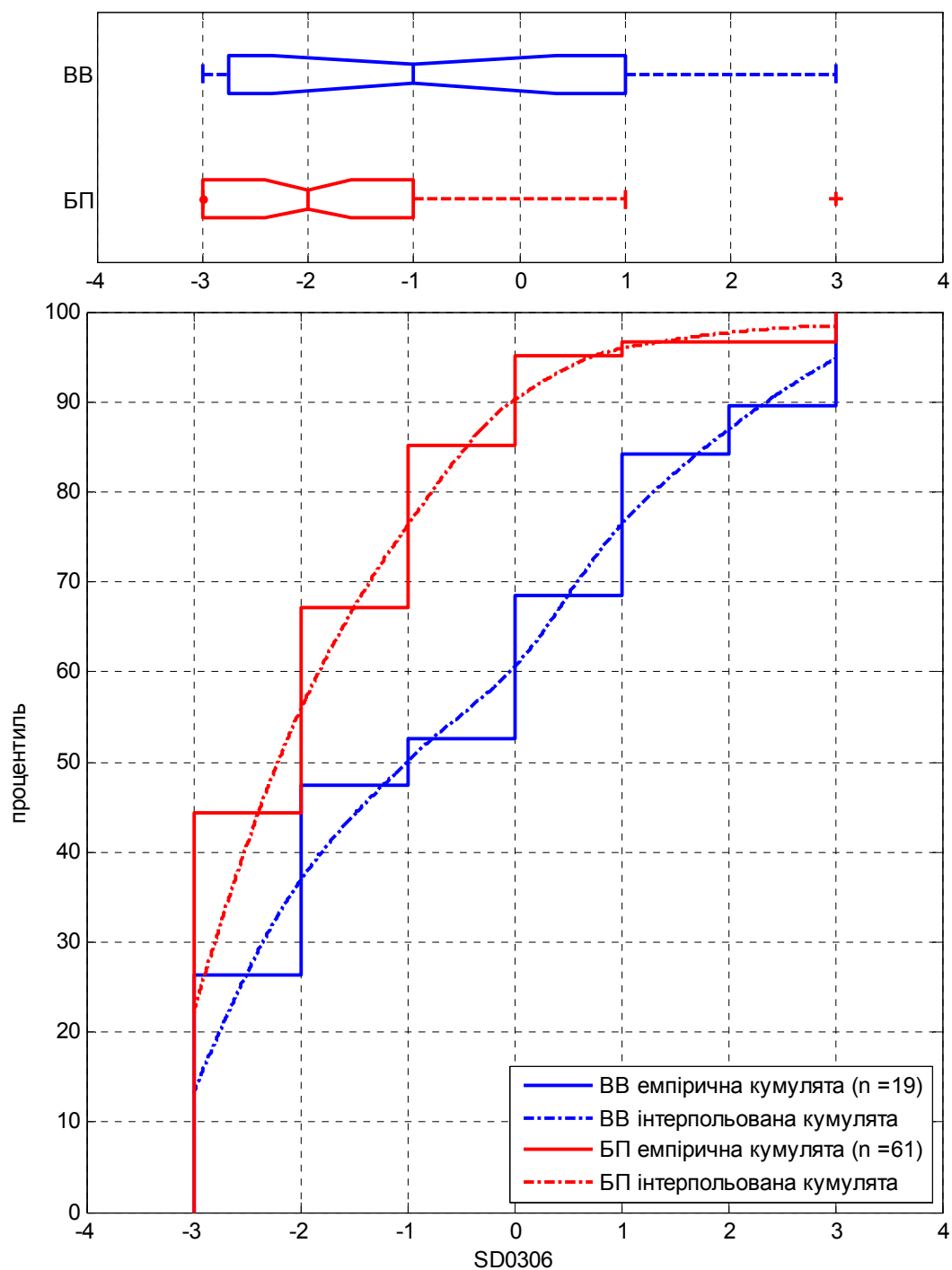


**Рисунок Й.1** Порівняльні номограми груп ВВ та БП за шкалою СД «Світлий (Відповідальність) Темний»

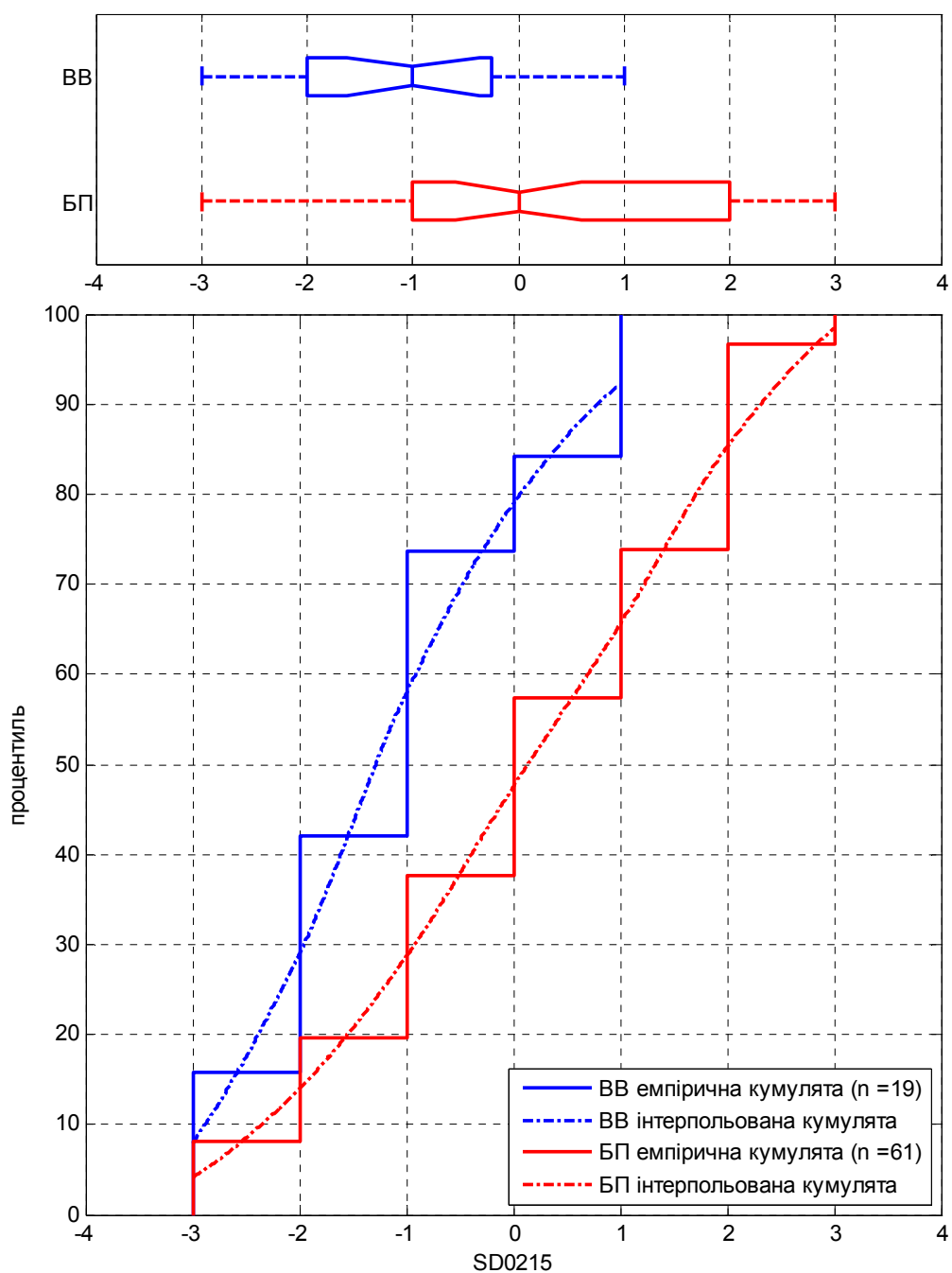


**Рисунок Й.2 Порівняльні номограми груп ВВ та БП за шкалою СД «Нижній (Відповідальність) Грубий»**

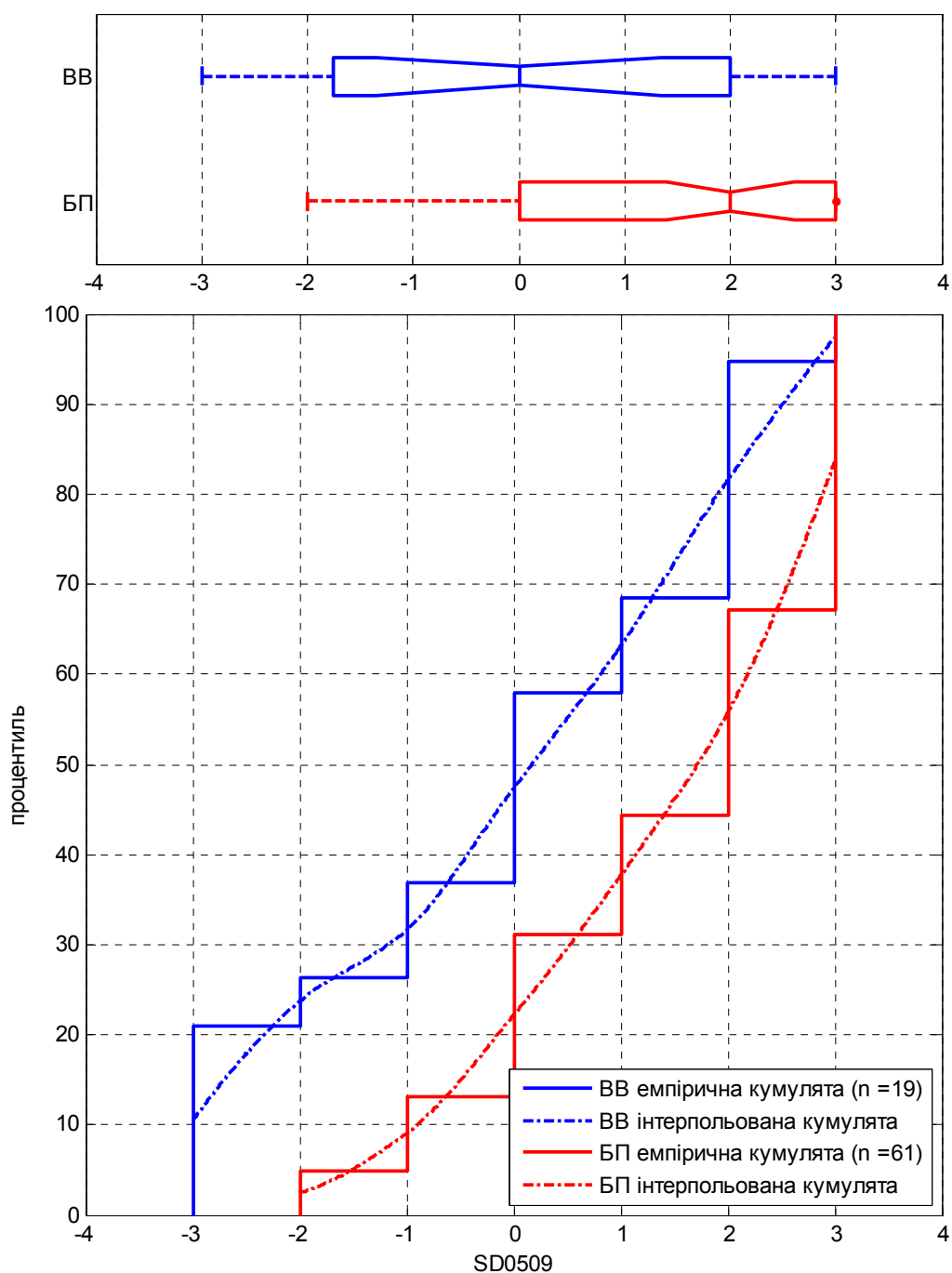




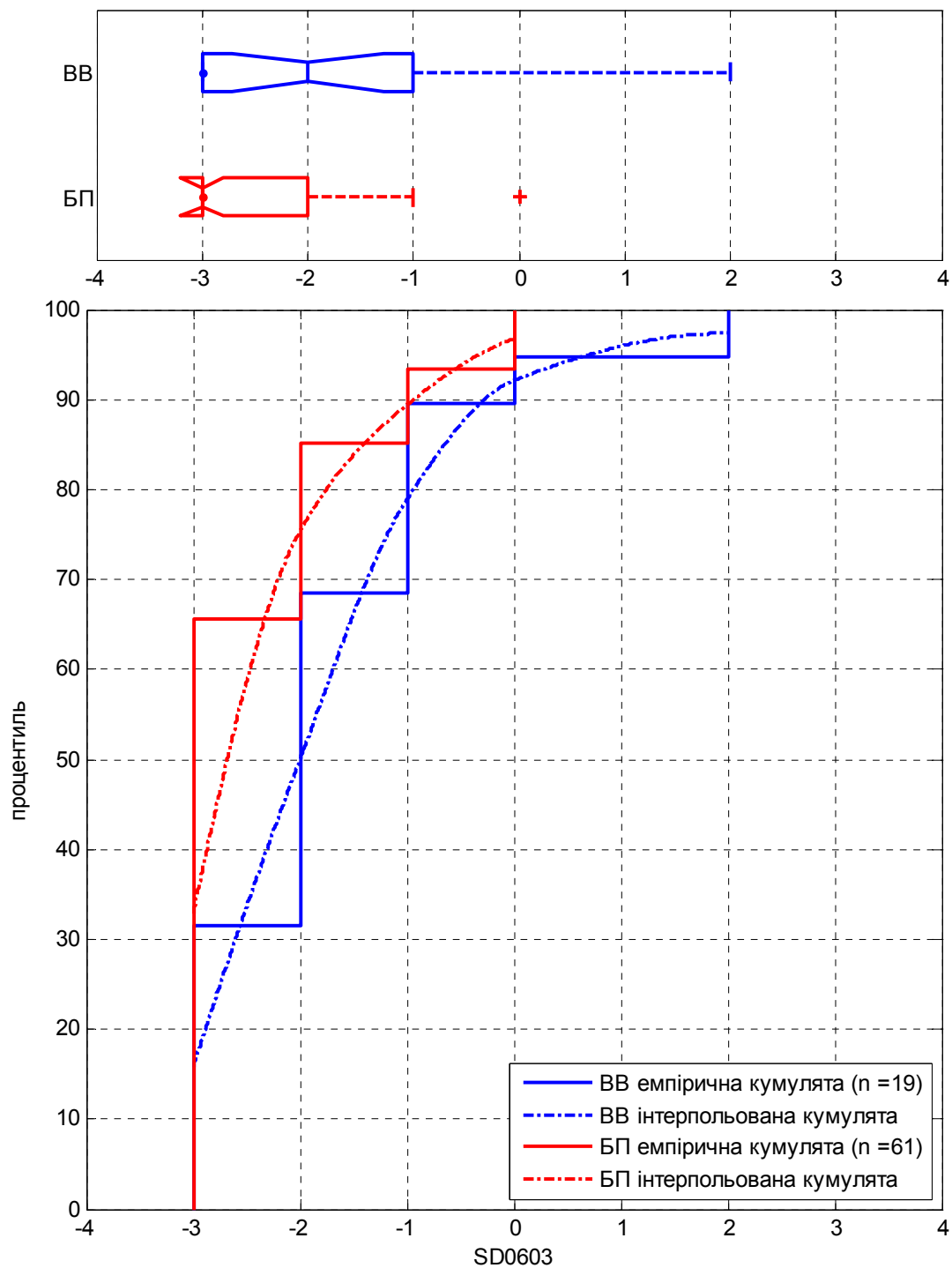
**Рисунок Й.3 Порівняльні номограми груп ВВ та БП за шкалою СД  
«Швидкий (Високий смисл життя) Повільний»**



**Рисунок Й.4 Порівняльні номограми груп ВВ та БП за шкалою СД «Тяжкий (Совість) Легкий»**



**Рисунок Й.5 Порівняльні номограми груп ВВ та БП за шкалою СД «Нерухомий (Я – у теперішньому) Рухомий»**



**Рисунок Й.6 Порівняльні номограми груп ВВ та БП за шкалою СД «Красивий (Я – у майбутньому) Некрасивий»**

## Додаток К Частотний розподіл первинних даних методики СД

Таблиця К.1

## Порівняльний частотний розподіл первинних даних СД у групах ВВ та БП

об'єкт СД	значення оцінки	процент випадків																		відмінності між важков. та благопол.				
		-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0		1	2	3	
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ	прикметник антонімічної пари (лівий)	вбірка в цілому, n = 80						важковиховувані, n = 19						благополучні, n = 61						прикметник антонімічної пари (правий)				
	приємний	21	55	21	1	0	1	0	16	58	21	5	0	0	0	23	54	21	0	0	2	0	неприємний	
	світлий	25	48	18	6	3	0	1	5	58	21	11	0	0	5	31	44	16	5	3	0	0	темний	*
	красивий	21	53	13	13	0	1	0	16	58	5	16	0	5	0	23	51	15	11	0	0	0	некрасивий	
	активний	43	38	13	4	3	1	0	42	21	16	5	11	5	0	43	43	11	3	0	0	0	пасивний	
	збуджений	14	21	29	20	9	8	0	16	26	26	21	5	5	0	13	20	30	20	10	8	0	розслаблений	
	швидкий	35	38	18	8	3	0	0	37	32	16	11	5	0	0	34	39	18	7	2	0	0	повільний	
	впорядкований	24	36	24	11	4	1	0	16	37	21	11	16	0	0	26	36	25	11	0	2	0	хаотичний	
	стійкий	29	36	23	5	6	1	0	37	26	21	5	11	0	0	26	39	23	5	5	2	0	мінливий	
	нерухомий	8	5	10	13	9	24	33	11	5	16	16	11	16	26	7	5	8	11	8	26	34	рухомий	
	складний	11	26	14	15	9	18	8	21	37	11	11	5	5	11	8	23	15	16	10	21	7	простий	
	таємничий	14	15	16	15	10	14	16	11	16	16	26	16	11	5	15	15	16	11	8	15	20	звичайний	
	необмежений	20	25	11	14	9	16	5	26	26	11	16	5	16	0	18	25	11	13	10	16	7	обмежений	
	великий	15	40	16	16	8	5	0	26	47	11	5	0	11	0	11	38	18	20	10	3	0	маленький	*
	сильний	34	29	20	8	8	1	1	42	26	5	16	0	5	5	31	30	25	5	10	0	0	слабкий	
тяжкий	8	24	21	14	13	18	4	16	32	26	5	0	21	0	5	21	20	16	16	16	5	легкий	*	
безпечний	26	29	13	13	9	3	9	26	21	16	21	5	0	11	26	31	11	10	10	3	8	небезпечний		
м'який	9	21	23	23	11	10	4	5	21	32	11	16	5	11	10	21	20	26	10	11	2	твердий		
ніжний	9	33	15	29	11	1	3	5	11	26	21	21	5	11	10	39	11	31	8	0	0	грубий	**	
СОВІСЬТЯ	приємний	28	45	20	1	3	0	4	21	53	26	0	0	0	0	30	43	18	2	3	0	5	неприємний	
	світлий	20	54	16	5	3	0	3	26	32	21	11	5	0	5	18	61	15	3	2	0	2	темний	
	красивий	25	38	18	16	1	0	3	21	32	26	16	5	0	0	26	39	15	16	0	0	3	некрасивий	
	активний	24	41	26	5	1	0	3	11	47	26	5	5	0	5	28	39	26	5	0	0	2	пасивний	
	збуджений	13	18	29	20	9	9	4	16	16	21	21	5	16	5	11	18	31	20	10	7	3	розслаблений	
	швидкий	20	35	23	15	4	3	1	16	21	32	21	5	0	5	21	39	20	13	3	0	0	повільний	
	впорядкований	18	36	29	6	5	4	3	11	39	30	8	5	3	3	37	26	26	0	5	5	0	хаотичний	**
	стійкий	20	36	24	8	10	1	1	21	42	21	0	11	0	5	20	34	25	10	10	2	0	мінливий	
	нерухомий	5	11	13	14	15	26	16	21	5	16	11	21	16	11	0	13	11	15	13	30	18	рухомий	
	складний	11	24	19	9	10	15	13	11	26	21	5	16	0	21	11	23	18	10	8	20	10	простий	
	таємничий	13	24	18	11	9	13	14	0	26	26	21	5	5	16	16	23	15	8	10	15	13	звичайний	
	необмежений	15	26	21	19	5	6	8	16	21	26	26	5	5	0	15	28	20	16	5	7	10	обмежений	
	великий	11	35	24	11	11	6	1	16	26	16	11	21	5	5	10	38	26	11	8	7	0	маленький	
	сильний	25	36	21	6	6	3	3	21	26	37	5	5	0	5	26	39	16	7	7	3	2	слабкий	
	тяжкий	10	15	21	18	16	18	3	16	26	32	11	16	0	0	8	11	18	20	16	23	3	легкий	**
безпечний	31	18	21	10	11	3	6	26	16	32	16	5	0	5	33	18	18	8	13	3	7	небезпечний		
м'який	18	28	19	16	13	6	1	16	21	26	16	16	5	0	18	30	16	16	11	7	2	твердий		
ніжний	15	29	21	20	6	4	5	21	21	26	11	16	0	5	13	31	20	23	3	5	5	грубий		
ВИСОКИЙ СМИСЛ ЖИТТЯ	приємний	46	35	14	3	1	0	1	53	21	21	5	0	0	0	44	39	11	2	2	0	2	неприємний	
	світлий	36	36	16	4	5	1	1	37	42	11	5	5	0	0	36	34	18	3	5	2	2	темний	
	красивий	49	35	9	6	1	0	0	47	37	16	0	0	0	0	49	34	7	8	2	0	0	некрасивий	
	активний	43	35	15	3	0	4	1	26	37	21	5	0	11	0	48	34	13	2	0	2	0	пасивний	*
	збуджений	18	34	18	13	3	9	8	16	32	16	16	0	0	21	18	34	18	11	3	11	3	розслаблений	
	швидкий	40	23	15	11	5	1	5	26	21	5	16	16	5	11	44	23	18	10	2	0	3	повільний	*
	впорядкований	21	36	23	5	6	4	5	26	32	32	0	5	5	0	20	38	20	7	7	3	7	хаотичний	
	стійкий	33	38	13	8	4	6	0	32	32	16	16	5	0	0	33	39	11	5	3	8	0	мінливий	
	нерухомий	3	10	13	18	11	25	21	5	16	21	21	5	11	21	2	8	10	16	13	30	21	рухомий	
	складний	20	16	9	13	11	18	14	21	21	11	21	11	0	16	20	15	8	10	11	23	13	простий	
	таємничий	14	34	11	11	3	6	21	16	58	5	5	5	0	11	13	26	13	13	2	8	25	звичайний	**
	необмежений	38	19	13	8	15	6	3	47	16	11	0	26	0	0	34	20	13	10	11	8	3	обмежений	**
	великий	30	34	18	9	6	4	0	47	11	32	5	0	5	0	25	41	13	10	8	3	0	маленький	
	сильний	41	36	10	6	6	0	0	53	26	16	5	0	0	0	38	39	8	7	8	0	0	слабкий	
	тяжкий	8	25	15	15	11	15	11	5	32	21	11	5	5	21	8	23	13	16	13	18	8	легкий	
безпечний	30	21	14	13	6	5	11	26	26	16	11	5	11	5	31	20	13	13	7	3	13	небезпечний		
м'який	18	43	10	16	8	4	3	32	26	21	16	0	5	0	13	48	7	16	10	3	3	твердий		
ніжний	20	30	20	20	8	1	1	37	21	21	21	0	0	0	15	33	20	20	10	2	2	грубий		

примітки: 1. значущість відмінностей між групами за критерієм Манна-Уїтні позначена наступним чином: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .  
2. мода позначена темним фоном навколо процентного значення.

## (продовження)

		процент випадків																						
значення оцінки		-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3		
об'єкт СД	прикметник антонімічної пари (лівий)	вибірка в цілому, n = 80						важковиховані, n = 19						благополучні, n = 61						прикметник антонімічної пари (правий)	відмінності між важков. та благопол.			
	Я - У МИНУЛОМУ	присмний	33	35	14	9	3	6	1	21	42	11	11	5	11	0	36	33	15	8		2	5	2
світлий		28	34	20	9	8	0	3	26	5	26	32	11	0	0	28	43	18	2	7	0	3	темний	*
красивий		41	23	19	5	6	3	4	21	32	16	11	11	5	5	48	20	20	3	5	2	3	некрасивий	*
активний		40	34	11	8	3	3	3	42	37	0	11	5	5	0	39	33	15	7	2	2	3	пасивний	
збуджений		14	20	29	16	8	6	8	16	26	26	16	11	5	0	13	18	30	16	7	7	10	розслаблений	
швидкий		33	28	18	13	4	3	4	32	26	32	11	0	0	0	33	28	13	13	5	3	5	повільний	
впорядкований		24	26	15	10	14	6	5	26	16	16	11	21	5	5	23	30	15	10	11	7	5	хаотичний	
стійкий		24	33	21	4	9	8	3	26	26	21	11	5	5	5	23	34	21	2	10	8	2	мінливий	
нерухомий		8	9	14	6	13	34	18	21	11	11	5	16	26	11	3	8	15	7	11	36	20	рухомий	
складний		14	21	19	6	9	20	11	16	32	11	21	5	5	11	13	18	21	2	10	25	11	простий	*
тасмничий		19	18	14	10	10	13	18	32	16	16	16	11	0	11	15	18	13	8	10	16	20	звичайний	**
необмежений		24	21	13	9	18	6	10	16	16	21	21	11	5	11	26	23	10	5	20	7	10	обмежений	
великий		13	28	21	15	14	5	5	16	26	21	21	11	5	0	11	28	21	13	15	5	7	маленький	
сильний		25	24	15	14	14	4	5	32	21	11	16	16	5	0	23	25	16	13	13	3	7	слабкий	
тяжкий	9	20	23	18	16	9	6	21	21	21	21	16	0	0	5	20	23	16	16	11	8	легкий	*	
безпечний	25	18	18	13	15	4	9	5	21	26	16	16	5	11	31	16	15	11	15	3	8	небезпечний		
м'який	15	30	25	14	10	3	4	16	21	42	11	5	5	0	15	33	20	15	11	2	5	твердий		
ніжний	21	25	20	16	10	4	4	26	16	32	16	0	5	5	20	28	16	16	13	3	3	грубий		
Я - У ТЕПЕРІШНЬОМУ	присмний	34	38	20	5	4	0	0	16	32	47	5	0	0	0	39	39	11	5	5	0	0	неприсмний	*
	світлий	31	41	18	5	3	1	1	5	42	37	11	5	0	0	39	41	11	3	2	2	2	темний	**
	красивий	40	34	13	10	0	4	0	11	47	26	16	0	0	0	49	30	8	8	0	5	0	некрасивий	**
	активний	41	40	13	1	3	3	0	16	58	11	5	5	5	0	49	34	13	0	2	2	0	пасивний	*
	збуджений	14	41	15	13	3	11	4	11	53	0	21	5	11	0	15	38	20	10	2	11	5	розслаблений	
	швидкий	40	33	19	5	4	0	0	26	37	16	11	11	0	0	44	31	20	3	2	0	0	повільний	
	впорядкований	21	39	19	6	8	4	4	21	32	32	11	5	0	0	21	41	15	5	8	5	5	хаотичний	
	стійкий	35	40	14	4	5	3	0	21	47	5	11	11	5	0	39	38	16	2	3	2	0	мінливий	
	нерухомий	5	5	9	19	13	24	26	21	5	11	21	11	26	5	0	5	8	18	13	23	33	рухомий	**
	складний	18	24	10	11	10	14	14	16	32	16	11	5	11	11	18	21	8	11	11	15	15	простий	
	тасмничий	21	18	14	9	5	15	19	5	32	26	16	5	5	11	26	13	10	7	5	18	21	звичайний	*
	необмежений	21	26	16	10	16	5	5	21	32	5	16	21	5	0	21	25	20	8	15	5	7	обмежений	
	великий	21	28	24	16	4	4	4	11	37	26	16	5	0	5	25	25	23	16	3	5	3	маленький	
	сильний	39	33	13	6	6	3	1	16	42	21	11	5	5	0	46	30	10	5	7	2	2	слабкий	*
тяжкий	10	21	28	24	5	9	4	0	47	21	26	0	5	0	13	13	30	23	7	10	5	легкий		
безпечний	26	21	19	14	4	9	8	21	16	32	21	0	11	0	28	23	15	11	5	8	10	небезпечний		
м'який	13	35	16	13	13	3	9	11	42	16	16	11	0	5	13	33	16	11	13	3	10	твердий		
ніжний	20	20	23	14	10	9	5	21	16	32	5	11	11	5	20	21	20	16	10	8	5	грубий		
Я - В МАЙБУТНЬОМУ	присмний	53	36	10	1	0	0	0	42	37	21	0	0	0	0	56	36	7	2	0	0	0	неприсмний	
	світлий	53	31	9	4	1	0	3	47	26	16	5	0	0	5	54	33	7	3	2	0	2	темний	
	красивий	58	24	11	6	0	1	0	32	37	21	5	0	5	0	66	20	8	7	0	0	0	некрасивий	*
	активний	60	26	9	1	0	3	1	53	32	11	0	0	5	0	62	25	8	2	0	2	2	пасивний	
	збуджений	30	29	13	11	3	10	5	26	32	11	16	5	11	0	31	28	13	10	2	10	7	розслаблений	
	швидкий	50	28	15	6	1	0	0	42	32	11	11	5	0	0	52	26	16	5	0	0	0	повільний	
	впорядкований	45	34	11	5	1	1	3	47	26	26	0	0	0	0	44	36	7	7	2	2	3	хаотичний	
	стійкий	54	36	5	4	1	0	0	47	32	11	5	5	0	0	56	38	3	3	0	0	0	мінливий	
	нерухомий	6	9	6	13	5	28	34	5	26	5	11	5	21	26	7	3	7	13	5	30	36	рухомий	
	складний	15	23	11	19	3	14	16	11	21	21	16	11	5	16	16	23	8	20	0	16	16	простий	
	тасмничий	24	18	13	13	5	13	16	16	16	26	16	5	5	16	26	18	8	11	5	15	16	звичайний	
	необмежений	35	26	13	10	10	4	3	32	37	11	21	0	0	0	36	23	13	7	13	5	3	обмежений	
	великий	35	30	16	10	3	4	3	37	37	16	5	0	0	5	34	28	16	11	3	5	2	маленький	
	сильний	51	31	9	5	3	1	0	53	26	11	5	5	0	0	51	33	8	5	2	2	0	слабкий	
тяжкий	19	18	14	18	8	16	9	32	5	16	21	11	16	0	15	21	13	16	7	16	11	легкий		
безпечний	44	21	13	10	1	1	10	58	5	11	16	0	0	11	39	26	13	8	2	2	10	небезпечний		
м'який	24	30	13	18	5	3	9	32	32	5	21	5	5	0	21	30	15	16	5	2	11	твердий		
ніжний	26	38	10	14	6	3	4	32	37	11	21	0	0	0	25	38	10	11	8	3	5	грубий		

примітки: 1. значущість відмінностей між групами за критерієм Манна-Уїтні позначена наступним чином: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

2. мода позначена темним фоном навколо процентного значення.

## (продовження)

		процент випадків																							
значення оцінки		-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	відмінності між важков. та благопол.		
об'єкт СД	прикметник антонімічної пари (лівий)	вибірка в цілому, n = 80						важковиховувані, n = 19						благополучні, n = 61						прикметник антонімічної пари (правий)					
	Я ІДЕАЛЬНИЙ	присмний	51	31	14	4	0	0	0	37	32	26	5	0	0	0	56	31	10	3	0	0	0	неприсмний	
світлий		54	29	9	8	0	0	1	37	32	16	11	0	0	5	59	28	7	7	0	0	0	темний	*	
красивий		63	19	11	8	0	0	0	32	37	16	16	0	0	0	72	13	10	5	0	0	0	некрасивий	**	
активний		64	19	9	8	1	0	0	47	26	11	16	0	0	0	69	16	8	5	2	0	0	пасивний		
збуджений		25	30	16	15	1	6	6	11	42	21	11	0	5	11	30	26	15	16	2	7	5	розслаблений		
швидкий		55	25	15	5	0	0	0	42	32	16	11	0	0	0	59	23	15	3	0	0	0	повільний		
впорядкований		44	36	8	9	3	0	1	26	32	21	16	5	0	0	49	38	3	7	2	0	2	хаотичний	*	
стійкий		54	30	9	5	1	0	1	42	32	16	5	0	0	5	57	30	7	5	2	0	0	мінливий		
нерухомий		4	11	8	15	6	14	43	5	21	11	16	5	21	21	3	8	7	15	7	11	49	рухомий	*	
складний		13	21	11	14	3	15	24	21	42	0	16	5	5	11	10	15	15	13	2	18	28	простий	**	
тасмничий		28	16	11	11	1	10	23	32	32	0	11	5	5	16	26	11	15	11	0	11	25	звичайний	*	
необмежений		38	26	10	13	3	5	6	42	32	0	21	0	5	0	36	25	13	10	3	5	8	обмежений		
великий		29	31	18	16	4	0	3	21	37	26	11	5	0	0	31	30	15	18	3	0	3	маленький		
сильний		44	40	6	4	4	1	1	47	37	5	11	0	0	0	43	41	7	2	5	2	2	слабкий		
тяжкий		14	13	23	23	8	9	13	21	0	26	21	21	0	11	11	16	21	23	3	11	13	легкий		
безпечний		46	24	8	10	1	5	6	47	26	16	11	0	0	0	46	23	5	10	2	7	8	небезпечний		
м'який	33	33	14	15	1	1	4	37	21	21	16	5	0	0	31	36	11	15	0	2	5	твердий			
ніжний	36	24	11	18	5	3	4	32	16	26	16	0	11	0	38	26	7	18	7	0	5	грубий			
МІЙ РОВЕСНИК	присмний	38	43	6	4	4	3	4	21	58	16	0	0	0	5	43	38	3	5	5	3	3	неприсмний		
	світлий	39	34	11	8	6	1	1	32	37	21	5	5	0	0	41	33	8	8	7	2	2	темний		
	красивий	41	35	11	4	5	3	1	21	37	21	5	11	5	0	48	34	8	3	3	2	2	некрасивий	*	
	активний	39	43	11	5	1	0	1	37	47	11	5	0	0	0	39	41	11	5	2	0	2	пасивний		
	збуджений	16	33	19	16	4	8	5	16	37	26	11	0	5	5	16	31	16	18	5	8	5	розслаблений		
	швидкий	33	35	21	4	3	3	3	26	32	21	5	11	0	5	34	36	21	3	0	3	2	повільний		
	впорядкований	38	28	11	14	1	5	4	42	16	16	21	0	5	0	36	31	10	11	2	5	5	хаотичний		
	стійкий	40	35	15	3	4	3	1	42	26	21	0	0	11	0	39	38	13	3	5	0	2	мінливий		
	нерухомий	13	11	9	13	11	19	25	11	5	11	16	21	21	16	13	13	8	11	8	18	28	рухомий		
	складний	14	28	14	8	3	16	19	16	21	16	16	0	11	21	13	30	13	5	3	18	18	простий		
	тасмничий	20	19	11	14	5	10	21	21	16	5	32	11	0	16	20	20	13	8	3	13	23	звичайний		
	необмежений	23	26	11	14	14	5	8	16	32	11	11	21	5	5	25	25	11	15	11	5	8	обмежений		
	великий	19	26	28	16	4	5	3	16	37	21	11	5	11	0	20	23	30	18	3	3	3	маленький		
	сильний	30	43	16	4	5	3	0	21	37	21	5	5	11	0	33	44	15	3	5	0	0	слабкий		
	тяжкий	11	18	19	21	8	14	10	16	16	26	16	11	5	11	10	18	16	23	7	16	10	легкий		
	безпечний	29	30	14	9	9	3	8	32	26	5	16	16	0	5	28	31	16	7	7	3	8	небезпечний		
м'який	18	33	20	14	10	3	4	16	26	21	21	16	0	0	18	34	20	11	8	3	5	твердий			
ніжний	20	25	20	18	8	5	5	5	21	37	21	11	0	5	25	26	15	16	7	7	5	грубий			
ІДЕАЛЬНИЙ ДОРОСЛИЙ	присмний	69	23	5	4	0	0	0	74	21	5	0	0	0	0	67	23	5	5	0	0	0	неприсмний		
	світлий	55	25	9	9	0	0	3	58	5	26	5	0	0	5	54	31	3	10	0	0	2	темний		
	красивий	63	16	15	4	3	0	0	47	5	32	11	5	0	0	67	20	10	2	2	0	0	некрасивий	*	
	активний	61	25	8	5	0	1	0	53	26	11	5	0	5	0	64	25	7	5	0	0	0	пасивний		
	збуджений	26	21	10	18	8	10	8	26	16	21	21	5	5	5	26	23	7	16	8	11	8	розслаблений		
	швидкий	58	23	8	11	1	0	0	37	16	11	32	5	0	0	64	25	7	5	0	0	0	повільний	**	
	впорядкований	50	21	19	6	4	0	0	47	26	16	11	0	0	0	51	20	20	5	5	0	0	хаотичний		
	стійкий	64	21	9	5	0	1	0	63	16	11	11	0	0	0	64	23	8	3	0	2	0	мінливий		
	нерухомий	8	5	10	9	10	18	41	16	16	5	11	11	5	37	5	2	11	8	10	21	43	рухомий		
	складний	13	15	11	16	4	13	29	26	11	16	16	5	5	21	8	16	10	16	3	15	31	простий		
	тасмничий	18	25	10	14	6	6	21	21	26	11	21	5	5	11	16	25	10	11	7	7	25	звичайний		
	необмежений	39	21	14	8	5	8	6	37	21	11	11	16	5	0	39	21	15	7	2	8	8	обмежений		
	великий	43	33	11	10	4	0	0	42	32	16	5	5	0	0	43	33	10	11	3	0	0	маленький		
	сильний	59	23	6	9	3	1	0	53	16	5	11	11	5	0	61	25	7	8	0	0	0	слабкий		
	тяжкий	20	15	24	16	4	10	11	26	5	21	21	11	11	5	18	18	25	15	2	10	13	легкий		
	безпечний	46	24	11	3	9	0	8	47	21	11	0	21	0	0	46	25	11	3	5	0	10	небезпечний		
м'який	41	20	21	6	5	3	4	42	16	37	0	5	0	0	41	21	16	8	5	3	5	твердий			
ніжний	40	28	6	13	8	1	5	32	21	0	16	16	5	11	43	30	8	11	5	0	3	грубий			

примітки: 1. значущість відмінностей між групами за критерієм Манна-Уїтні позначена наступним чином: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

2. мода позначена темним фоном навколо процентного значення.

## (продовження)

		процент випадків																						
значення оцінки		-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	відмінності між важков. та благопол.	
об'єкт СД	прикметник антонімічної пари (лівий)	вибірка в цілому, n = 80						важковиховані, n = 19						благополучні, n = 61						прикметник антонімічної пари (правий)				
БЕЗВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ	присмний	18	16	18	9	6	9	25	11	16	26	11	0	5	32	20	16	15	8	8	10	23	неприсмний	
	світлий	21	20	15	9	8	5	23	16	21	21	11	0	5	26	23	20	13	8	10	5	21	темний	
	красивий	20	20	15	13	6	8	19	5	26	16	16	5	5	26	25	18	15	11	7	8	16	некрасивий	
	активний	23	24	15	13	8	6	13	16	16	26	16	5	5	16	25	26	11	11	8	7	11	пасивний	
	збуджений	10	18	18	21	15	8	11	11	21	11	37	16	0	5	10	16	20	16	15	10	13	розслаблений	
	швидкий	19	28	18	8	10	9	10	11	32	11	16	21	0	11	21	26	20	5	7	11	10	повільний	
	впорядкований	19	16	19	13	8	3	24	26	21	21	11	0	0	21	16	15	18	13	10	3	25	хаотичний	
	стійкий	14	28	13	15	10	8	14	11	21	5	26	16	0	21	15	30	15	11	8	10	11	мінливий	
	нерухомий	20	10	25	10	11	13	11	32	11	11	21	16	11	0	16	10	30	7	10	13	15	рухомий	
	складний	13	24	14	16	15	9	10	26	26	5	21	16	5	0	8	23	16	15	15	10	13	простий	*
	тасмничий	16	26	14	13	9	8	15	32	26	5	21	5	0	11	11	26	16	10	10	10	16	звичайний	*
	необмежений	20	23	15	14	5	10	14	16	16	11	32	16	0	11	21	25	16	8	2	13	15	обмежений	
	великий	15	25	16	18	9	6	11	5	42	11	21	5	0	16	18	20	18	16	10	8	10	малий	
	сильний	24	26	8	15	8	9	11	32	11	11	11	16	0	21	21	31	7	16	5	11	8	слабкий	
	тяжкий	13	18	21	21	13	5	10	26	16	5	32	11	0	11	8	18	26	18	13	7	10	легкий	
безпечний	25	18	11	6	11	9	20	21	16	16	5	11	11	21	26	18	10	7	11	8	20	небезпечний		
м'який	14	29	16	16	5	6	14	11	42	16	21	0	0	11	15	25	16	15	7	8	15	твердий		
ніжний	18	11	19	14	19	3	18	5	11	42	16	5	0	21	21	11	11	13	23	3	16	грубий		
МАТЕРІАЛЬНИЙ СМИСЛ	присмний	36	36	16	9	3	0	0	37	32	21	5	5	0	0	36	38	15	10	2	0	0	неприсмний	
	світлий	28	44	19	9	0	1	0	21	32	32	11	0	5	0	30	48	15	8	0	0	0	темний	
	красивий	35	44	10	10	0	1	0	26	58	5	5	0	5	0	38	39	11	11	0	0	0	некрасивий	
	активний	36	41	11	9	1	1	0	37	37	11	11	0	5	0	36	43	11	8	2	0	0	пасивний	
	збуджений	23	24	16	20	5	6	6	32	26	16	16	0	0	11	20	23	16	21	7	8	5	розслаблений	
	швидкий	36	35	11	13	3	3	0	37	37	0	16	5	5	0	36	34	15	11	2	2	0	повільний	
	впорядкований	30	31	18	10	5	3	4	37	26	16	11	5	0	5	28	33	18	10	5	3	3	хаотичний	
	стійкий	29	38	20	6	4	3	1	42	32	5	5	11	5	0	25	39	25	7	2	2	2	мінливий	*
	нерухомий	9	11	13	11	14	25	18	16	26	0	11	11	16	21	7	7	16	11	15	28	16	рухомий	
	складний	15	31	6	11	13	10	14	26	16	5	11	11	16	16	11	36	7	11	13	8	13	простий	
	тасмничий	16	18	21	13	8	6	19	32	21	11	11	0	0	26	11	16	25	13	10	8	16	звичайний	
	необмежений	35	19	11	9	15	6	5	37	16	11	11	16	0	11	34	20	11	8	15	8	3	обмежений	
	великий	25	34	19	15	3	1	4	32	21	16	16	5	0	11	23	38	20	15	2	2	2	малий	
	сильний	33	34	16	10	5	1	1	32	37	5	11	11	0	5	33	33	20	10	3	2	0	слабкий	
	тяжкий	14	21	25	18	3	11	9	16	32	32	11	0	0	11	13	18	23	20	3	15	8	легкий	
безпечний	26	29	11	13	6	6	9	16	47	11	11	11	5	0	30	23	11	13	5	7	11	небезпечний		
м'який	25	24	21	14	5	6	5	21	21	32	11	5	5	5	26	25	18	15	5	7	5	твердий		
ніжний	25	21	20	20	3	4	8	21	21	37	11	5	5	0	26	21	15	23	2	3	10	грубий		
ГЕРОЙ СУЧАСНОСТІ	присмний	61	25	9	0	1	1	3	47	32	16	0	0	0	5	66	23	7	0	2	2	2	неприсмний	
	світлий	59	19	10	5	4	1	3	58	5	11	11	5	5	5	59	23	10	3	3	0	2	темний	
	красивий	64	21	10	4	1	0	0	58	26	16	0	0	0	0	66	20	8	5	2	0	0	некрасивий	
	активний	71	15	9	4	0	0	1	63	5	16	11	0	0	5	74	18	7	2	0	0	0	пасивний	
	збуджений	41	18	14	14	4	4	6	42	11	11	21	0	0	16	41	20	15	11	5	5	3	розслаблений	
	швидкий	66	18	6	6	0	1	3	63	0	16	11	0	0	11	67	23	3	5	0	2	0	повільний	
	впорядкований	61	19	11	4	1	3	1	63	16	16	0	0	0	5	61	20	10	5	2	3	0	хаотичний	
	стійкий	68	18	8	1	0	3	4	68	0	11	5	0	0	16	67	23	7	0	0	3	0	мінливий	
	нерухомий	9	9	9	5	4	16	49	16	11	11	5	0	21	37	7	8	8	5	5	15	52	рухомий	
	складний	23	19	10	9	5	14	21	53	11	11	16	5	0	5	13	21	10	7	5	18	26	простий	***
	тасмничий	33	15	15	3	4	9	23	53	11	16	0	0	5	16	26	16	15	3	5	10	25	звичайний	*
	необмежений	45	23	13	6	4	3	8	42	16	26	16	0	0	0	46	25	8	3	5	3	10	обмежений	
	великий	43	26	15	8	4	1	4	47	16	11	16	11	0	0	41	30	16	5	2	2	5	малий	
	сильний	66	23	5	0	3	0	4	63	16	16	0	0	0	5	67	25	2	0	3	0	3	слабкий	
	тяжкий	23	15	19	16	5	13	10	32	5	16	21	5	11	11	20	18	20	15	5	13	10	легкий	
безпечний	48	23	6	5	3	5	11	42	21	21	5	0	5	5	49	23	2	5	3	5	13	небезпечний		
м'який	41	25	11	10	6	1	5	53	5	16	5	16	0	5	38	31	10	11	3	2	5	твердий		
ніжний	39	23	10	15	6	4	4	42	16	26	16	0	0	0	38	25	5	15	8	5	5	грубий		

примітки: 1. значущість відмінностей між групами за критерієм Манна-Уїтні позначена наступним чином: \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001.

2. мода позначена темним фоном навколо процентного значення.



## Додаток Л Фактори важковиховуваності

Таблиця Л.1

## Матриця кореляційних зв'язків між шкалами батареї методик та змінною «Наявність важковиховуваності» (n = 80)

№	Назва шкали	Коефіцієнти кореляції (за Пірсоном)																		
1.	Наявність важковиховуваності*																			
2.	Ставлення до відповідальності (СД)	-0,39																		
3.	Розуміння відповідальності (СД)	-0,40	0,63																	
4.	Загальна інтернальність (РСК)	0,05	0,10	0,07																
5.	Інтернальність у сфері досягнень (РСК)	0,02	0,18	0,17	0,80															
6.	Інтернальність у сфері невдач (РСК)	0,23	-0,17	-0,12	0,61	0,33														
7.	Інтернальність у сімейних відносинах (РСК)	0,17	0,05	0,01	0,61	0,44	0,63													
8.	Інтернальність у сфері учбових відносин (РСК)	-0,07	0,12	0,14	0,73	0,54	0,37	0,28												
9.	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин (РСК)	0,16	-0,08	0,11	0,62	0,67	0,54	0,42	0,25											
10.	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб (РСК)	-0,18	0,15	-0,06	0,48	0,33	0,18	0,16	0,28	0,17										
11.	Інтернальність-інтегрована відповідальність (РСК)	-0,30	0,25	0,27	0,69	0,66	0,13	0,17	0,70	0,28	0,46									
12.	Відповідальність просоціальна інтегрована (ЯВ)	-0,17	0,17	0,16	0,28	0,30	0,07	0,09	0,29	0,13	0,16	0,40								
13.	Відповідальність просоціальна вузькогрупова (ЯВ)	0,24	-0,07	-0,31	0,09	-0,02	-0,03	0,09	0,07	-0,06	0,11	-0,11	-0,34							
14.	Відповідальність просоціальна вузькоособиста (ЯВ)	-0,01	0,12	0,14	-0,06	0,13	-0,08	0,02	-0,14	0,04	-0,11	0,01	-0,30	-0,03						
15.	Відповідальність просоціальна дифузна (ЯВ)	0,04	-0,03	0,00	-0,32	-0,34	-0,02	-0,22	-0,23	-0,15	-0,26	-0,34	-0,59	-0,03	-0,17					
16.	Відповідальність асоціальна інтегрована (ЯВ)	-0,08	0,00	-0,03	-0,13	-0,13	0,04	0,01	-0,20	-0,13	-0,03	-0,18	-0,09	-0,08	-0,11	-0,13				
17.	Відповідальність асоціальна вузькогрупова (ЯВ)	0,17	-0,33	-0,15	-0,19	-0,19	-0,11	-0,08	-0,12	-0,12	-0,16	-0,20	-0,38	-0,20	-0,12	0,07	-0,08			
18.	Відповідальність асоціальна вузькоособиста (ЯВ)	-0,12	-0,07	-0,03	0,06	0,02	0,06	0,13	-0,07	0,13	0,23	0,05	-0,30	-0,11	0,04	-0,14	-0,06	0,16		
19.	Відповідальність асоціальна дифузна (ЯВ)	-0,08	-0,03	0,02	-0,07	-0,28	0,20	0,02	-0,11	-0,08	0,03	-0,19	0,08	-0,06	-0,10	-0,11	0,22	-0,07	-0,05	
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.

Примітки: \* - змінна "Наявність важковиховуваності" містить приналежність піддітків до групи ВВ за оцінками вчителів;

значущі кореляційні зв'язки мають темний фон.

### Процент сумарної дисперсії, яку пояснюють фактори

№ фактора	Власне значення фактора	Процент дисперсії, яку пояснює фактор	Накопичена сума дисперсії
1.	2,41	26,8%	26,8%
2.	1,38	15,4%	42,2%
3.	1,21	13,4%	55,6%
4.	1,01	11,2%	66,8%
5.	0,92	10,2%	77,0%
6.	0,70	7,7%	84,7%
7.	0,63	7,0%	91,7%
8.	0,43	4,8%	96,5%
9.	0,31	3,5%	100,0%

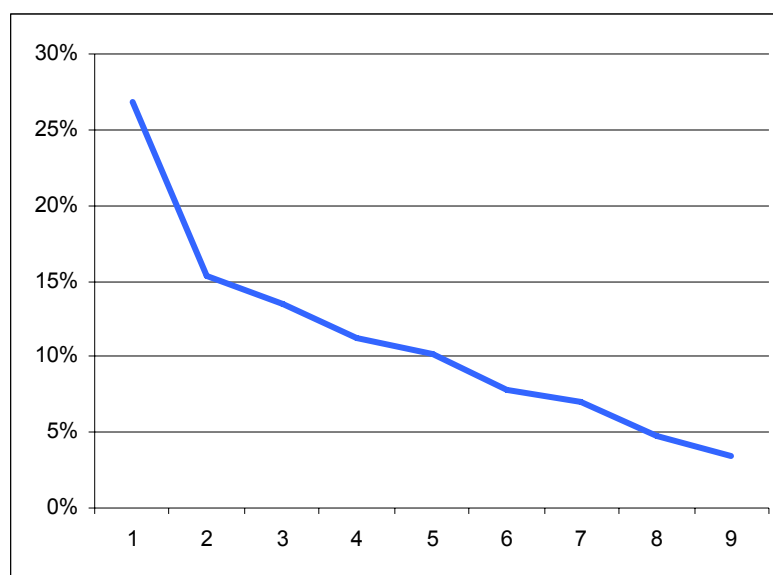


Рисунок Л.1 Графік «кам'янистого осипу» для 9-ти факторів

Таблиця Л.3

**Перелік шкал, залучених до факторного аналізу, та їх навантаження на два перших фактора**

№ шкали у матриці кореляцій	Назва шкали	Фактор 1 "Позитивне ставлення до відповідальності та її розуміння"	Фактор 2 "Орієнтація на просоціальну групу"
1.	Наявність важковихованості	-0,49	0,18
2.	Ставлення до відповідальності (СД)	0,86	0,15
3.	Розуміння відповідальності (СД)	0,75	-0,20
7.	Інтернальність у сфері невдач (РСК)	-0,17	-0,01
11.	Інтернальність-інтегрована відповідальність (РСК)	0,34	-0,05
13.	Відповідальність просоціальна вузькогрупова (ЯВ)	-0,14	0,70
14.	Відповідальність просоціальна вузькоособиста (ЯВ)	0,15	0,02
17.	Відповідальність асоціальна вузькогрупова (ЯВ)	-0,37	-0,39
18.	Відповідальність асоціальна вузькоособиста (ЯВ)	-0,07	-0,22

Таблиця Л.4

**Факторні коефіцієнти й описові статистики шкал, залучених до факторного аналізу**

№ шкали у матриці кореляцій	Назва шкали	Факторний коефіцієнт		Середнє значення	Стандартне відхилення
		фактор 1	фактор 2		
1.	Наявність важковихованості	-0,132	0,164	0,26	0,44
2.	Ставлення до відповідальності (СД)	0,652	0,395	15,69	11,77
3.	Розуміння відповідальності (СД)	0,390	-0,341	5,00	2,81
7.	Інтернальність у сфері невдач (РСК)	-0,035	-0,011	2,26	6,94
11.	Інтернальність-інтегрована відповідальність (РСК)	0,073	-0,037	4,21	3,75
13.	Відповідальність просоціальна вузькогрупова (ЯВ)	-0,044	0,966	0,27	0,55
14.	Відповідальність просоціальна вузькоособиста (ЯВ)	0,031	0,013	0,39	0,52
17.	Відповідальність асоціальна вузькогрупова (ЯВ)	-0,101	-0,340	0,24	0,47
18.	Відповідальність асоціальна вузькоособиста (ЯВ)	-0,017	-0,148	0,15	0,40

Таблиця Л.5

**Значущі відмінності за двома факторами між групами ВВ та БП**

Назва фактора	ВВ			БП			Критерій Стьюдента (t)	p
	кількість спостережень (n)	середнє значення	стандартне відхилення	кількість спостережень (n)	середнє значення	стандартне відхилення		
Фактор 1 "Позитивне ставлення до відповідальності та її розуміння"	19	-1,01	1,08	61	0,35	0,86	-5,12	0,000
Фактор 2 "Орієнтація на просоціальну групу"	19	0,59	1,81	61	-0,20	0,99	2,19	0,032

## Додаток М

Таблиця М.1

## Значущі відмінності між групами ВВ (n = 19) и БП (n = 61)

Методика	Шкала методики	Середнє значення		Стандартне відхилення		Критерій Стьюдента t	p
		ВВ	БП	ВВ	БП		
РСК	Загальна інтернальність	19,00	16,80	19,36	18,03	0,41	0,682
	Інтернальність у сфері досягнень	6,50	6,20	8,46	7,20	0,14	0,890
	Інтернальність у сфері невдач	4,94	1,33	8,67	6,07	1,83	0,073
	Інтернальність в сімейних відносинах	2,94	0,76	6,46	5,16	1,36	0,179
	Інтернальність у сфері учбових відносин	3,13	3,98	6,33	5,32	-0,53	0,601
	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	2,81	1,26	4,32	4,24	1,25	0,214
	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб	2,19	3,65	3,85	3,49	-1,41	0,164
	Інтернальність-інтегрована відповідальність	2,31	4,87	3,58	3,61	-2,45	0,017 *
СД	Ставлення до відповідальності	7,88	18,41	12,42	10,35	-3,33	0,002 **
	Розуміння відповідальності	3,10	5,66	2,87	2,50	-3,39	0,001 **

Примітки: \* - p &lt; 0,05; \*\* - p &lt; 0,01; \*\*\* - p &lt; 0,001.

Таблиця М.2

## Динаміка змін за шкалами батареї методик у групі ВВ контрольного класу (n = 6)

Методика	Шкала методики	Процентильний ранг		p	Критерій Манна-Уїтні U	Сума рангів
		до впливу	після впливу			
РСК	Загальна інтернальність	30	43	0,509	13,5	34,5
	Інтернальність у сфері досягнень	40	54	0,260	10,5	31,5
	Інтернальність у сфері невдач	30	38	0,883	16,5	37,5
	Інтернальність в сімейних відносинах	35	43	0,671	15,0	36,0
	Інтернальність у сфері учбових відносин	42	47	1,000	18,0	39,0
	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	34	56	0,232	10,0	31,0
	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб	59	49	0,387	12,0	45,0
	Інтернальність-інтегрована відповідальність	18	35	0,180	9,0	30,0
Як вчинити?	Відповідальність просоціальна інтегрована	27	39	0,167	9,0	30,0
	Відповідальність просоціальна вузькогрупова	30	43	0,061	6,0	27,0
	Відповідальність просоціальна вузькоособиста	37	51	0,242	9,0	30,0
	Відповідальність просоціальна дифузна	63	32	0,123	7,0	50,0
	Відповідальність асоціальна інтегрована	52	52	1,000	18,0	39,0
	Відповідальність асоціальна вузькогрупова	58	44	0,061	6,0	51,0
	Відповідальність асоціальна вузькоособиста	56	48	1,000	15,0	42,0
	Відповідальність асоціальна дифузна	51	51	1,000	18,0	39,0
СД	Ставлення до відповідальності	21	26	0,589	14,0	35,0
	Розуміння відповідальності	25	37	0,394	12,0	33,0

Примітки: \* - p &lt; 0,05; \*\* - p &lt; 0,01; \*\*\* - p &lt; 0,001.

**Динаміка змін за шкалами батареї методик у групі БП контрольного класу (n = 22)**

Методика	Шкала методики	Процентильний ранг		p	Критерій Манна-Уїтні U	Сума рангів
		до впливу	після впливу			
РСК	Загальна інтернальність	48	59	0,307	198,0	451,0
	Інтернальність у сфері досягнень	50	51	0,897	236,0	489,0
	Інтернальність у сфері невдач	49	59	0,359	202,5	455,5
	Інтернальність в сімейних відносинах	47	58	0,225	190,0	443,0
	Інтернальність у сфері учбових відносин	51	52	0,962	239,5	492,5
	Інтернальність у сфері міжособистісних відносин	49	54	0,637	221,5	474,5
	Інтернальність щодо здоров'я і хвороб	48	49	0,906	236,5	489,5
	Інтернальність-інтегрована відповідальність	50	62	0,162	182,0	435,0
Як вчинити?	Відповідальність просоціальна інтегрована	40	56	0,066	166,5	419,5
	Відповідальність просоціальна вузькогрупова	52	50	0,743	231,0	506,0
	Відповідальність просоціальна вузькоособиста	46	54	0,320	205,5	458,5
	Відповідальність просоціальна дифузна	57	44	0,113	179,5	557,5
	Відповідальність асоціальна інтегрована	52	47	0,162	220,0	517,0
	Відповідальність асоціальна вузькогрупова	54	51	0,654	231,0	506,0
	Відповідальність асоціальна вузькоособиста	52	47	0,396	220,0	517,0
	Відповідальність асоціальна дифузна	51	49	0,340	231,0	506,0
СД	Ставлення до відповідальності	58	56	0,860	234,0	503,0
	Розуміння відповідальності	50	60	0,152	180,5	556,5

Примітки: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .