

Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці

Hurlieva T.S. Psychological and pedagogical conditions of responsibility development in adolescence / T.S. Hurlieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 28. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. – P. 116–129.

Т.С. Гурлева. Психолого-педагогічні умови становлення відповідальності у підлітковому віці. У статті проаналізовано та обґрунтовано необхідність підвищення рівня відповідальності в учнів підліткового віку в сучасних соціокультурних умовах. Визначено психолого-педагогічні умови становлення інтегральної відповідальності як здатності особистості орієнтуватися на власну совість, внутрішній моральний закон і вчиняти згідно нього.

За результатами вивчення особливостей якості відповідальності у підлітків автором виділено та охарактеризовано типи просоціальної і асоціальної відповідальності, її прояви у благополучних і важковиховуваних учнів. Рекомендовано зв'язок відповідальності з такими поняттями, як совість, високі смисли життя, їх вплив на розвиток суб'єкта.

У статті представлено методи діагностики якості відповідальності у сучасних підлітків. Наведено результати анкетування, авторського опитувальника «Як вчинити?», оригінальної проєктивної методики «Відповідальність: як я її розумію», методики семантичного диференціалу.

Досліджено особливості використання й очікуваний результат педагогічних методів вимоги і спільного вчинку в системі «вчитель-учень-колектив класу». Розглянуто роль педагогічної бесіди як умови формування і самовиховання у підлітків особистісної відповідальності. Визначено психолого-педагогічні умови, за яких відбувається становлення інтегральної якості позитивної відповідальності у підлітків, а саме: у процесі постановки вчителем педагогічних вимог учневі; у спільному вчинку педагога, учня та колективу класу; у ході самовиховання відповідальності.

Ключові слова: відповідальність, совість, високі смисли, типи відповідальності, важковиховувані і благополучні підлітки, метод вимоги, метод спільного вчинку, метод бесіди.

Т.С. Гурлева. Психолого-педагогические условия становления ответственности в подростковом возрасте. В статье проанализировано

и обосновано необходимость повышения уровня ответственности у учащихся подросткового возраста в современных социокультурных условиях. Определены психолого-педагогические условия становления интегральной ответственности как способности личности ориентироваться на собственную совесть, внутренний моральный закон и соответственно ему поступать.

По результатам изучения особенностей качества ответственности у подростков выделены и охарактеризованы типы просоциальной и асоциальной ответственности, её проявления у благополучных и трудновоспитуемых учащихся. Показана связь ответственности с такими понятиями, как совесть, высокие смыслы жизни, их влияние на развитие субъекта.

В статье представлены методы диагностики качества ответственности у современных подростков. Наводятся результаты анкетирования, авторского опросника «Как поступить?», оригинальной проективной методики «Ответственность: как я её понимаю», методики семантического дифференциала.

Исследованы особенности использования и ожидаемый результат педагогических методов требования и совместного поступка в системе «учитель-ученик-коллектив класса». Рассмотрена роль педагогической беседы как условия формирования и самовоспитания у подростков личностной ответственности. Определены психолого-педагогические условия, при которых происходит становление интегрального качества позитивной ответственности у подростков, а именно: в процессе предъявления учителем педагогических требований ученику; в совместном поступке педагога, ученика и коллектива класса; в ходе самовоспитания ответственности.

Ключевые слова: ответственность, совесть, высокие смыслы, типы ответственности, трудновоспитуемые и благополучные подростки, метод требования, метод совместного поступка, метод беседы.

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних умовах поняття відповідальності розглядається в контексті особистісного розвитку людини, творчої активності, вчинковості, духовного становлення. Події в Україні, пов'язані з Євромайданом і зовнішньою агресією, стали своєрідним лакмусовим папірцем для прояву внутрішньої якості відповідальності або ж її відсутності, різних варіацій безвідповідальності. На часі перед психолого-педагогічною наукою і практикою з особливою гостротою постало питання про забезпечення умов для становлення відповідальності як особистісної якості у підростаючого покоління. Відомо, що підлітковий вік має, як внутрішні, так і зовнішні ресурси і потенції, для становлення відповідальності як особливої властивості суб'єкта. На це становлення безперечно впливає взаємодія підлітка з найближчим оточенням: сім'єю, вчителями,

ровесниками. Тому природно, що вирішальним є визначення та забезпечення психолого-педагогічних умов для вияву, розвитку і самовдосконалення відповідальності у процесі і в результаті спілкування підлітка з учителем і колективом ровесників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спираючись на роботи вітчизняних і зарубіжних вчених Л. Колберга, Ж. Піаже, Дж. Роттера, К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, С.Д. Максименка, К. Муздибаєва, А.В. Петровського, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, М.В. Савчина, В.О. Татенка, ми виділили ключові позиції щодо визначення суті відповідальності та умов її становлення і розвитку у підлітковому віці.

По-перше, постановка і формування питання розвитку відповідальності у школярів, що сягає ще радянських часів, сьогодні зазнала значних змін. Нинішня соціальна ситуація життєдіяльності, яка характеризується суттєвими змінами у зовнішній і внутрішній картині світу, висуває якісно інші, більш зрілі вимоги до прояву людиною особистісної відповідальності, чіткої життєвої позиції, високоморальних орієнтирів на майбутнє.

По-друге, проблема становлення відповідальності у школярів ставить перед психологічною наукою і педагогічною практикою завдання розробки і впровадження сучасних підходів, методів і прийомів взаємодії між педагогом, підлітком і учнівським колективом, що вимагає взаємовідповідальності та взаємовимогливості між суб'єктами спілкування.

По-третє, підвищення рівня відповідальності школярів і взаємовідповідальності всіх учасників взаємодії у сучасній школі має відповідати викликам сьогодення і враховувати вікові особливості становлення якості відповідальності підлітків, зокрема орієнтацією на ровесників, спільну діяльність, певні авторитети та моральний ідеал.

Враховуючи зазначене, *метою статті* є визначення поняття інтегральної відповідальності та обґрунтування психолого-педагогічних умов її становлення в учнів підліткового віку в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У новітній психології відповідальність розглядається як особлива властивість суб'єкта, необхідна умова і ознака особистісного розвитку індивіда, його здатності до вчинку; характеризується усвідомленням людиною громадянського й особистого обов'язку. Актуальною, підкреслює В.О. Татенко, є «проблема спроможності індивіда до

практичного творення світу ідей, речей, стосунків, себе самого і собі подібних» [1]. За суб'єктом відповідальності визнається творче ставлення до власної діяльності, здатність передбачувати її результати і відповідати за наслідки, усвідомлена необхідність співвідносити і творчо спрямовувати свою поведінку в інтересах суспільства. «Сама суб'єктність, – зазначає М.В. Савчин, – зростає за рахунок відповідальності» [2].

Головною підзвітною інстанцією відповідальної особистості є її власна совість як закон, «що живе в нас», «моральний наставник серця», «неспокійний й суворий сторож розуму», «духовне несвідоме» (І. Кант, Д. Кеттел, К. Муздибаєв, С.І. Ожегов, О.М. Радіщев, Г. Смайлс, В.О. Сухомлинський, В.К. Демиденко, В. Франкл та ін.). Відповідальність проявляється у вимогливості до себе та інших, у сумлінному виконанні своїх обов'язків, співвідношенні своєї поведінки з вічними еталонами людяності, в безкорисливій допомозі оточуючим, у творчому самозростанні. Вона є показником соціальної зрілості особистості, яка виражає, підтримує та захищає норми значущого оточення, референтної групи, сприяючи тим самим розвитку відповідальності і творчому зростанню її членів.

Ми визначаємо *відповідальність* як таку інтегральну особистісну якість, що складається із: знання людиною загальноприйнятих норм і своїх обов'язків; розуміння і внутрішнього прийняття їх особистісної та суспільної необхідності; відповідного меті й обставинам вибору засобів діяльності в особистих і суспільних інтересах із передбаченням можливих наслідків; вміння поводити себе згідно з певними еталонами та відповідати за результати своїх вчинків перед власною совістю, іншими людьми, суспільством, норми яких збігаються з особистими переконаннями.

Між тим, якість відповідальності може бути властива і тій людині, яка сповідує закони і норми, що протирічать загальноприйнятим. Такий індивід може мати «нечисту» (вираз Е. Фромма) або, так звану, «чорну, зміїну совість» (В.А.Маслова), але у своєму колі вважатися відповідальним. Прикладом можуть слугувати протиправні дії підлітка, який у «своєму» колі важковиховуваних однолітків вважається відповідальним. Окрім того, відповідальність може не в однаковій мірі проявлятися стосовно різних об'єктів підзвітності як у благополучних, так і важковиховуваних учнів.

У результаті теоретичного аналізу і власних експериментальних досліджень ми виділяємо *відповідальність двох видів*:

яка проявляється у підпорядкуванні людиною своєї поведінки суспільним нормам (соціально орієнтована відповідальність) і яка проявляється у спрямованості учня на досягнення завдань і цілей, що не збігаються з вимогами суспільства, засуджуються ним (асоціально орієнтована відповідальність) [3, с. 20–26].

Виходячи з адресату (чи інстанції), перед яким особистість несе відповідальність (звітує), виділяємо *чотири типи* та рівні сформованості соціально орієнтованої відповідальності.

1-й тип. *Інтегральна відповідальність* – характеризується тим, що загальнолюдські, високоморальні норми суспільства стали для людини особистісно значущими, складають її внутрішній зміст. Вона покладає на себе відповідальність і звітує за результати своєї поведінки перед власною совістю, а також близьким оточенням, іншими людьми, норми і правила яких відповідають високим власним переконанням. Така відповідальність визначає перший, найвищий рівень сформованості даної якості і може вважатися «справжньою».

2-й тип. *Вузькогрупова відповідальність*, яка характеризується орієнтацією на референтну групу, на досягнення вузькогрупових цілей. Індивід із таким типом відповідальності співвідносить свою поведінку тільки з нормами значущої для нього групи і звітує перед нею. Водночас він знімає із себе відповідальність перед самим собою, власним сумлінням, людьми, які не входять у значуще оточення, суспільством у цілому, що свідчить про безвідповідальність перед цими інстанціями.

3-й тип. *Вузькоособистісна відповідальність* – орієнтована лише на особисті корисливі інтереси. Така людина безвідповідальна відносно найближчого соціально орієнтованого оточення та суспільства, їй не властиві докори або «муки сумління», підзвітність перед власною совістю. 2-й і 3-й типи відповідальності визначають другий, середній рівень сформованості даної якості, яку можна вважати «відносною».

4-й тип. *Невизначена відповідальність* – характеризується тим, що учень знає і виконує загальноприйняті правила та вимоги, але в нього не сформоване особисте ставлення до них, відсутній або «розмитий» адресат підзвітності, певна інстанція, перед якою він звітує за свої дії. Відповідність поведінки вимогам носить зовнішній, формальний, часто наслідувальний характер. Цей тип характеризує «аморфний» стан якості, визначає найнижчий рівень її сформованості, коли можна говорити про вдавану чи «несправжню» відповідальність.

Відповідальність 2-го, 3-го і 4-го типу є зовнішньою, бо характеризує суб'єкта як залежного від будь-якого зовнішнього впливу і який має «авторитарну совість» (Е. Фромм). Відповідальність 1-го типу можна вважати внутрішньою, особистісною, бо заснована на законі власної «чистої» совісті.

Аналогічно типам соціально спрямованої виділені чотири типи асоціально спрямованої відповідальності, яка виражається в наслідуванні загальнозасуджуваним чи навіть злочинним нормам і вимогам.

1-й тип. *Інтегральна асоціальна відповідальність* – характеризується орієнтацією особистості на антисуспільні норми. Індивіди такого типу являють собою найбільш небезпечну в криміногенному відношенні категорію людей, які протиставляють себе суспільству в цілому, сповідують антигуманну ідеологію, культуру, спосіб життя, своєрідний «кодекс честі», визнають свою відповідальність лише за те, що несе шкоду суспільству, звітуючи перед «чорною» (оберненою) совістю (наприклад, ватажки «фашистських молодчиків» або релігійно налаштовані фанатики-вбивці).

Особи, яким характерний 2-й тип асоціальної відповідальності, *вузькогрупова асоціальна відповідальність*, – можуть виступати прибічниками інтересів групи, члени якої схильні або вже порушують норми суспільного співжиття.

3-й тип – *вузькоособистісна асоціальна відповідальність* – характеризується орієнтацією людини з негативною спрямованістю на досягнення вузькоособистих, егоїстичних цілей. Вона не вважає себе відповідальною ні перед ким іншим. Це можуть бути правопорушники-одинаки, або ті особи, які використовують інших у власних злочинних інтересах.

4-й тип асоціально орієнтованої відповідальності – *невизначений* – проявляється в наслідуванні негативним зразкам поведінки без визначеного «адресату підзвітності». Такі люди діють, як того вимагають обставини, часто керуючись страхом, по принципу «Як інші – так і я».

Було проведено дослідження, в якому взяли участь 480 підлітків загальноосвітніх київських шкіл і спецшкіл для неповнолітніх, які потребують особливих умов виховання, з використанням авторського тестового опитувальника «Як вчинити?». Опитування показало, що інтегральну позитивну (просоціальну) відповідальність виявили 15 % благополучних, а також 2 % – «важких» учнів. Серед благополучних учнів не виявлено таких, у котрих би діагностувався «чистий» або «комполітний»

(«змішаний») тип асоціальної відповідальності. Водночас, серед важковиховуваних підлітків 4 % тих, хто виявляє чисті типи негативної відповідальності (в основному, «вузькогрупову»). У більшості опитаних підлітків соціально орієнтована відповідальність не є цілісною. Певна кількість (55 %) учнів з різними типами асоціально орієнтованої відповідальності в основному поводять себе відповідно прийнятим у суспільстві нормам (серед благополучних таких – 94 %). Поєднання різних типів відповідальності вказує на певну соціальну й особистісну дезорієнтацію школяра, а також на можливість переходу одного виду відповідальності в інший, на користь переорієнтації школяра на соціальні інстанції. Поєднання типів просоціальної відповідальності не виключає можливості її формування у підлітка як цілісної, інтегральної якості особистості. Так, нами встановлено, що ті важкі підлітки, у яких визначився «ідеал підзвітності» групі однокласників, вже виявляли орієнтацію на норми реальної значущої для них спільноти поза школою. Це сприяло переорієнтації таких підлітків на значущу групу однокласників із подальшим формуванням якості вищого рівня. Будь-які дисгармонії у розвитку цілісної якості особистості (типи середнього й низького рівня відповідальності) негативно позначаються на здатності підлітка до морального вчинку, суспільно значущої справи в інтересах власних і значущого оточення. Будь-який тип негативної за знаком відповідальності породжує реальний психологічний конфлікт важкого учня з учителями та іншими школярами, спричинює відхилення у поведінці, а значить важковиховуваність.

Питання гармонізації процесу становлення відповідальності в учнів-підлітків потребує не лише теоретичного, але й практичного вирішення в умовах сучасної школи. У багатьох працях підкреслюється роль *методу вимоги* у вихованні взагалі і у формуванні відповідальності, зокрема (В.П. Левкович, А.А. Люблінська, А.С. Макаренко, В.М. Піскун, І.О. Синиця, В.О. Татенко та ін.). Серед головних педагогічних законів, зазначає М.М. Фіцула, є, зокрема, закон обов'язкового засвоєння підростаючим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідна умова входження в суспільне життя, спадкоємності поколінь, життєзабезпечення суспільства [4, с.18], що стає можливим завдяки постановці учневі педагогічних вимог.

Під вимогою, зазвичай, розуміють єдність переконуючого і зобов'язуючого впливів, але більш прогресивним вважаємо спонукальну дію вимоги (наприклад, спонука як м'яка фор-

ма вимоги, за А.С. Макаренком). Цікавою є думка Е. Фромма, який вважав, що відповідальність – це не нав'язаний із зовні обов'язок, а відповідь людини на звернене до неї прохання, котре вона переживає як власну проблему [5]. Порушення балансу між жорстким зверненням і спонукую до певної дії спричинює прями чи приховані проблеми у спілкуванні між учителем і учнем. «Якщо дорослі намагаються жорстко регламентувати поведінку підлітка, ... якщо стиль звертання вихователя авторитарний, то конфлікти будуть неминучими», – зауважує Н.Ю. Максимова [6, с. 69]. На жаль, за даними нашого експериментального дослідження, вимога в школах носить здебільшого санкціонуючий, авторитарний, адміністративний характер, вимоги не аргументуються, не доводиться їх цінність як особисто для учня, так і для оточуючих, підлітку не надається психологічна допомога у подоланні труднощів у процесі виконання вимог, відсутнє звернення до його совісті, що не запобігає, а сприяє розвитку важковиховуваності серед школярів. Педагогічна вимога повинна бути доцільною, зрозумілою і посильною [4], випереджати, а не гальмувати особистісне становлення учня.

Під «вимогою» ми розуміємо такий психолого-педагогічний механізм, за допомогою якого вчитель *переконує і спонукає* учня діяти згідно з моральними нормами, виходячи з усвідомлення та прийняття доцільності й обов'язковості очікуваних дій та готовності звітувати за наслідки своєї поведінки перед власною совістю, іншими людьми. Метод вимоги нагадує метод індукції за Д. Шеффером, який ґрунтується на аргументації дитині правильності поведінки і пропозиції дитині прийняти те, що від неї вимагається, а також повірити в те, що після вчиненого вона буде відчувати радість, задоволеність собою [7]. Тому структура психолого-педагогічного механізму вимоги складається із: повідомлення учня про вимоги; обґрунтування їх істинності та значущості для самого підлітка й інших людей; доведення учневі можливості та бажаності виконувати вимогу і бути готовим нести відповідальності за свої дії перед собою та іншими людьми; допомоги з боку педагога у виконанні вимог; адекватної оцінки дій учня, наданні йому впевненості у спроможності діяти згідно очікуванням зараз, а також відповідально вчиняти в майбутньому.

Удосконалення методичної майстерності вчителя у постановці вимоги дозволить підвищити ефективність також діяльності педагога, колективу класу, і не лише благополучного, а й важковиховуваного учня, у процесі якої формуватиметься соці-

ально орієнтована відповідальність особистості, здатність учасників взаємодії до *спільного вчинку* – коли одна людина активно сприяє розвитку іншої і кожен є відповідальним за те, що відбувається (М.М. Бахтін, В.О. Татенко, В.А. Роменець та ін.). При цьому колектив («живі і дуже різні люди» за А.В. Петровським) розглядається як зрілий суб'єкт взаємодії, педагогічного процесу (Н.Ф. Голованова, А.С. Макаренко, Є.Г. Хоменко, К.В. Шарохіна), «складний організм» (В.Л. Ортинський), «етап гуманістичних стосунків» (Л.І. Новікова, О.С. Газман, Я.Л. Коломінський). У спільному вчинку реалізується принцип взаємовідповідальності і взаємовимогливості між учасниками співдії, коли педагог спрямовує психолого-педагогічний вплив через референтну групу підлітка – його однокласників. За допомогою *методу спільного вчинку* (В.О. Татенко) вдається досягти позитивних змін у розвитку учнів як суб'єктів учинкової активності, розкриваються і розвиваються їх творчі сутнісні сили, зростає духовний потенціал, здатність орієнтуватися у складних життєвих ситуаціях, обирати той мотив, що відповідає переконанням, вміння самостійно визначати мету і засоби вчинкової активності, відповідально приймати рішення і добиватися їх виконання, прислухатися до голосу совісті при оцінці вчиненого і виходити на більш високий рівень «життя як учинку», допомагаючи також у всьому цьому значущим іншим (В.Д. Шульга).

Особистісна відповідальність неможлива без звернення людини до своєї совісті як своєрідного гаранту інтуїтивного відбору найвищих буттєвих цінностей (Г.О. Балл, С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, С.П. Тищенко), до пошуку і здійснення «високих смислів» [8, с.154], без чого суспільне й особистісне самовизначення і самореалізація будуть неймовірні. «Бути суб'єктом відповідальної поведінки – це, насамперед, означає надавати особистісного смислу загальнолюдським і конкретно-історичним вартостям, певним обов'язкам і завданням тощо», – зазначає М.В. Савчин [2].

Дослідження, проведені автором, показали, що переважна частина опитаних підлітків у той чи інший спосіб поєднують такі поняття як «відповідальність», «совість» і «високі життєві смисли». Це видно по їхніх відповідях на запитання інтерв'ю «Що таке відповідальність? Відповідальна людина – яка вона?», на кшталт: «Відповідальність – це те, коли дієш по совісті і досягаєш чогось важливого у житті», «Відповідальна людина не може бути безсовісною, бо так вона нічого хорошого не зробить», «Відповідальність проявляється у високих вчинках».

Поєднання зазначених понять можна спостерігати, аналізуючи пояснення підлітків власних малюнків (за авторською методикою «Відповідальність: як я її розумію?» [3, с. 52–56]). Так, хлопчина розуміє відповідальність як «світло, до якого треба довго йти темними коридорами, і при цьому важливо собі не зрадити» (Рис. 1). Дівчинка зображає відповідальність у вигляді міцного рукостискання і пояснює малюнок так: «Відповідальність у моєму розумінні – це обов’язок відповідати за свої вчинки, а які вони будуть – підказує моє сумління, серце. Відповідальність багатогранна і має бути взаємною» (Рис. 2). То ж можна говорити й про те, що відповідальність не лише «моя» чи «твоя», а ще й «наша», відображає найвищі людські почуття і лежить в основі найшляхетніших вчинків.

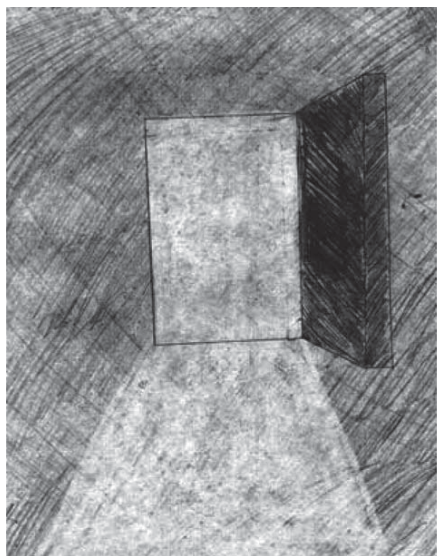


Рис. 1.



Рис. 2.

За допомогою методу семантичного диференціалу нами отримано дані про ступінь близькості-віддаленості таких понять, як: «Відповідальність», «Совість», «Високий смисл», «Я – у минулому», «Я – у теперішньому», «Я – в майбутньому», «Я ідеальний», «Мій ровесник», «Ідеальний ровесник», «Ідеальний дорослий», «Безвідповідальність», «Матеріальний смисл». Результати показали достовірну близькість у семантичному просторі старших підлітків таких понять, як відповідальність, совість, високі життєві смисли, їх наближеність до «Я-ідеального» та «Ідеального дорослого». А безвідповідальність, звертання до матеріальних смислів знаходяться на протилежних полюсах. Вчитель і психолог можуть допомогти підлітку усвідомити свою відповідальність, бачити себе відповідальним і совісним вже у теперішньому часі, а не лише у да-

лекуму майбутньому [9]. Хоча, зазначає В.В. Москаленко, ідеал «втілює в собі ціль людської діяльності, має всередині себе практичну спрямованість і є сильним стимулом і регулятором людської поведінки» [10, с.31].

Головним психологічним новоутворенням підліткового віку визнається, як пише Л.І. Дзюбко, здатність до «самозміни», коли з суб'єкта окремих дій людина стає суб'єктом цілісної життєдіяльності [11, с.31]. Активним у цей віковий період стає процес і самовиховання відповідальності. Неоднакові бачення і відчуття відповідальності різними підлітками визначають необхідність і плідність спільного обговорення з ними цих питань, що сприяє формуванню в учнів більш широких і глибоких уявлень про цю якість та можливостей вияву її у поведінці і спілкуванні, і здійснюється у процесі групової бесіди на тему «Відповідальність у моєму житті» [3, с. 99–110]. У результаті бесіди досягається усвідомлення підлітками того, що відповідальність є внутрішньою якістю, яка переживається перед собою, власною совістю, а також перед групою однолітків, суспільством, норми й вимоги яких внутрішньо прийняті, бо є високоморальними. Бесіда сприяє самовихованню відповідальності вищого, інтегрального рівня.

Висновки. Для становлення людини як відповідального суб'єкта життєдіяльності, а значить попередження важковиховуваності, у сучасній школі мають створюватися належні умови і застосовуватись ефективні педагогічні методи. Становлення інтегральної якості позитивної відповідальності у підлітків відбувається за наступних психолого-педагогічних умов: у процесі безпосередньої постановки вчителем *педагогічних вимог* учневі; у *спільному вчинку* педагога, учня і колективу класу як суб'єктів співдії; у ході *самовиховання* відповідальності. Успішному самовихованню інтегральної якості сприяє розуміння і переживання відповідальності підлітками, що вивчається за допомогою низки діагностичних методів і враховується у діяльності педагога.

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваного питання. Наукові висновки мають узгоджуватися з життєвими орієнтирами нинішніх підлітків у плінних соціокультурних умовах. У подальших розвідках важливо дослідити і проаналізувати вплив на становлення вищого рівня відповідальності підлітка молодіжної субкультури, новітніх педагогічних методів з точки зору прогресивного світового і вітчизняного наукового і практичного досвіду.

Список використаних джерел

1. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Віталій Татенко // Соціальна психологія. – № 1 (15). – 2006. – С. 3–13.
2. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
3. Гурлева Т. Підліток : становлення відповідальності / Тетяна Гурлева. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. – (Альма-матір).
5. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Мн. : Харвест, 2003. – 384 с.
6. Максимова Н. Психологічні засади ресоціалізації умовно засуджених підлітків / Наталія Максимова // Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – № 3/2012. – С. 67–71.
7. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шэффер. – 6-е изд. (Серия «Мастера психологии») – СПб. : Изд-во Питер–Юг, 2004. – 976 с.
8. Гурлева Т.С. Значення, значимість та дієвість смислу життя: психологічна допомога у його становленні / Т.С. Гурлева // Українська наукова школа психології та педагогіки життєтворчості: досягнення, проблеми і перспективи розвитку : Ювілейний науково-методичний збірник / [За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – Запоріжжя : Видавництво комунального закладу (Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр) Запорізької обл. ради, 2013. – С. 152–161.
9. Гурлева Т.С. Відповідальність, совість, високі життєві смисли у розвитку особистості по висхідній / Т.С. Гурлева // Практична психологія та соціальна робота. – 6 (171), 2013. – С. 67–73.
10. Москаленко В.В. Соціальні ідеали як виявлення творчої сутності свідомості особистості / В. В. Москаленко // Психологія і особистість. – № 1 (5), 2014. – С. 31–44.
11. Дзюбка Л.В. Особливості становлення самодетермінації особистості підлітка / Л. В. Дзюбка // Матеріали Науково-практичного семінару «Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах», (Київ, 28 листопада 2013 року). – К., 2013 – С. 29–32.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Tatenko V. Sub'jektно-vchynkova paradygma v suchasnij psihologii' / Vitalij Tatenko // Social'na psihologija. – № 1 (15). – 2006. – С. 3–13.
2. Savchyn M.V. Psihologija vidpovidal'noi' povedinky : [monografija] / M.V. Savchyn. – Ivano-Frankivs'k : Misto NV, 2008. – 280 s.
3. Gurljeva T. Pidlitok : stanovlennja vidpovidal'nosti / Tetjana Gurljeva. – K. : Shk. svit, 2010. – 128 s.
4. Ficula M. M. Pedagogika : [navch. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakl.] / M. M. Ficula. – 3-tje vyd., ster. – K. : Akademvydav, 2009. – 560 s. – (Al'ma-matir).
5. Fromm Э. Begstvo ot svobody / Э. Fromm. – Mn. : Harvest, 2003. – 384 s.
6. Maksymova N. Psihologichni zasady resocializacii' umovno zasudzhenyh pidlitkiv / Natalija Maksymova // Psihologija. Pedagogika. Social'na robota. – № 3/2012. – S. 67–71.
7. Shjeffer D. Deti i podrostki: psihologija razvitija / D. Shjeffer. – 6-e izd. (Serija «Mastera psihologii») – SPb. : Izd-vo Piter-Jug, 2004. – 976 s.
8. Gurljeva T.S. Znachennja, znachymist' ta dijevist' smyslu zhyttja: psihologichna dopomoga u jogo stanovlenni / T.S. Gurljeva // Ukrai'ns'ka naukova shkola psihologii' ta pedagogiky zhyttjetvorchosti: dosjagnennja, problemy i perspektyvy rozvytku : Juvilejnyj naukovо-metodychnyj zbirnyk / [Za red. L.V.Sohan', I.G.Jermakova ta in. – Zaporizhzhja : Vydavnyctvo komunal'nogo zakladu (Hortyc'kyj nacional'nyj navchal'no-reabilitacijnyj bagatoprofil'nyj centr) Zaporiz'koi' obl. rady, 2013. – S. 152–161.
9. Gurljeva T.S. Vidpovidal'nist', sovist', vysoki zhyttjevi smysly u rozvytku osobystosti po vyshidnij / T.S. Gurljeva // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 6 (171), 2013. – S. 67–73.
10. Moskalenko V.V. Social'ni idealy jak vyjavlennja tvorchoi' sutnosti svidomosti osobystosti / V. V. Moskalenko // Psihologija i osobystist'. – № 1 (5), 2014. – S. 31–44.
11. Dzubko L.V. Osoblyvosti stanovlennja samodeterminacii' osobystosti pidlitka / L. V. Dzubko // Materialy Naukovо-praktychnogo seminaru «Aktual'ni pytannja psihologichnogo zabezpechennja navchal'no – vyhovnogo procesu u vyshhyh navchal'nyh zakladah», (Kyj'v, 28 lystopada 2013 roku). – K., 2013 – S. 29–32.

T.S. Hurlieva. Psychological and pedagogical conditions of responsibility development in adolescence. The necessity to raise the responsibility level of adolescent students in modern socio-cultural conditions are analyzed and proved in the article. There have been defined the psychological and pedagogical conditions of integral responsibility formation as a personal ability to be led by one's conscience, internal moral law and to act according to them.

Based on the results of studying the peculiarities of teenager's responsibility, the types of prosocial and asocial responsibility, its realization in well-behaved and ill-behaved students were marked and characterized in the article. The connection between responsibility and such concepts as conscience, sublime meanings of life and their impact on the subject's development is provided.

Some diagnostic techniques of such quality as responsibility of modern teenagers are defined in the article. The article exemplifies results of the questionnaire, the proprietary survey «*What Shall I do?*», the proprietary projective methodology «*Responsibility. Or What I Mean by It*», and the technique of the Semantic Differential are summarized.

The peculiarities of application and an expectant result of pedagogical methods of requirement and joint action within the system «teacher-student-classroom community» are defined. The role of pedagogical conversation is viewed in the article as a condition of formation and self-cultivation of teenage personal responsibility. Psychological and pedagogical conditions of formation of such integral quality as positive responsibility of teenagers, namely: in the process of a teacher's making pedagogical demands to a student; in the joint action of a teacher, a student and a classroom community; in the course of self-cultivation of responsibility.

Key words: responsibility, conscience, sublime meanings, types of responsibility, ill-behaved and well-behaved teenagers, method of requirement, method of joint action, method of conversation.

Received January 09, 2015

Revised January 18, 2015

Accepted February 11, 2015