

Дотримуючись вузького розуміння поняття «моральна свідомість», ми розглядаємо її як складну, інтегративну особистісну якість і виділяємо в її структурі три взаємопов'язані компоненти: моральні знання, уявлення і поняття; моральні цінності, які відображають особистісне ставлення до моральних норм і виступають критеріями оцінювання поведінки, а також соціоморальне мислення, яке визначає здатність особистості до розпізнавання, аналізу та розв'язання моральних проблем й вибору адекватних способів поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії.

Література:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968 – 464с.
2. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. - К.: Знання, 1979. – 48с.
3. Краснобаев И.М. Формирование нравственных убеждений у старших школьников. – М.: Учпедгиз, 1960. – 159 с.
4. Краткий словарь по социологии / Под общ.ред. Д.М.Гвишиани, Н.И.Лапина. – М.: Политиздат, 1988. – 479с.
5. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
6. Москальова Л.Ю. Характеристика основных структурных компонентов моральности личности // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. / За заг.ред. проф. В.Сипченка. Випуск XX. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2003. – с.113 -116.
7. Плахтій В.І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07; Інститут проблем виховання АПН України.–К.2002. – 21с
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М.: Изд -во АН СССР, 1959. – 354 с.
9. Сухомлинский В.А. Формирование коммунистических убеждений молодого поколения // Избр. произвед.: В 5 -ти т. Т.2. – К.: Рад.шк.,1979. – С.5 -115.
10. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 158с.
11. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников. - Гродно: ГрГУ, 2001. – 189с.
12. Шакирова Г.М. О целенаправленном формировании нравственных убеждений у школьников // Вопросы психологии. – 1981. -№6 – С.47 -59.

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ

О.В. Волошина

У Концепції 12-річної освіти записано: «Діяльність школи ґрунтується на засадах органічного поєднання національного і загальнолюдського. Домінантою виховного процесу має стати формування в учнів патріотизму з повним змістовим наповненням. З одного боку, це виховання любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їхнє майбутнє, а з іншого – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури, миру, національного примирення, збереження природи» [4, с. 4]. Ми можемо зробити висновок, що ідеал громадянина сучасної України – це обов'язково людина толерантна.

Школа як соціальний інститут має великі можливості для виховання у дітей толерантності. Ці можливості можуть бути реалізовані як у процесі навчальної, так і в позакласній діяльності.

У «Педагогічному словнику» поняття «позакласна робота» трактується так: розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення розумного відпочинку [3, с.136].

За своєю метою та завданнями навчально-виховний процес в урочній та позаурочній діяльності не має принципових розбіжностей. Але у формах реалізації цих завдань можна виділити суттєві особливості.

1. Позакласна робота відкриває перед учителем різноманітні можливості розвитку в учнів інтересів, захоплення.

2. У ході позакласної роботи змінюється ставлення учнів до навчально-виховної діяльності, тому що тут учень має змогу проявити свої приховані нахили та здібності внаслідок опосередкованого впливу вчителя.

3. У процесі доцільно організованої позакласної роботи вільний час учнів зайнятий цікавою і корисною справою, що сприяє розвитку творчих здібностей, нахилів, уподобань тощо.

Багатоваріантність змісту позакласної роботи потребує різноманітних форм діяльності з метою виконання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості. При підборі форм цієї діяльності слід враховувати завдання навчально-виховної роботи школи та особливості учнів (вік, рівень розвитку тощо).

Зауважимо, що немає спеціальних педагогічних методів, які використовувались би у процесі формування толерантності. Але відомі усім педагогам методи можуть успішно використовуватися для розвитку толерантності у випадку, якщо педагог спостерігає та коригує процес виконання індивідуальних завдань (розвиваючи толерантність до об'єктів діяльності) та групової взаємодії (толерантність до суб'єктів спілкування).

Як свідчить аналіз сучасної педагогічної практики, найбільш поширеними в моральному вихованні школярів залишаються методи вербального впливу: навіювання, переконування, інформування. На жаль, моральне виховання нерідко зводиться до читання лекцій і нотацій. Трапляється, що вчителі, абсолютизуючи власний моральний досвід, намагаються нав'язати учням власні погляди та переконання. Внаслідок цього у школярів виробляється імунітет до нотацій, моралізаторства, вони втрачають чутливість до слова педагога, виходять з-під його виховних впливів. Крім того, як зазначає М. Ліпман, «проповіді та лекції найчастіше являють собою вправи в стереотипному мисленні. Це призводить до своєрідного одномірного морального мислення... Іншими словами, нас вчать віддавати словесну данину стереотипам, які на практиці обертаються цілком невинуватими висновками та оцінками» [10, с.110].

Отже, для формування толерантності у підлітків старшого віку недостатньо культивувати відповідні реакції чи проповідувати певні цінності, оскільки цінності не проповідуються, а виростають з умов життя. Учні повинні не тільки засвоїти толерантні норми, а навчитися самостійно мислити на ці теми. На наш погляд, розв'язанню цього завдання може сприяти когнітивно-еволюційний підхід до морального виховання, обґрунтований американським психологом Л. Кольбергом. У контексті цього підходу ефективним методом формування моральної свідомості особистості вважається колективне обговорення морально-етичних дилем, складених на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій. На думку Л. Кольберга, індивіди переходять від однієї стадії морального розвитку до іншої, стикаючись з поглядами, які суперечать їхній позиції й спонукають знаходити більш досконалі аргументи.

Спираючись на ідеї Л. Кольберга, М. Блатт висунув гіпотезу: якщо особистості систематично демонструвати судження, які дещо перевищують її стадію морального розвитку, то вона поступово пересвідчиться в їхній справедливості й розумності, завдяки чому перейде на вищий рівень моральних міркувань [9].

Метод провокування когнітивного конфлікту, який використовували Л. Кольберг і М. Блатт, є прикладом моделі пізнавальної рівноваги Ж. Піаже [6]. Особистість дотримується одного погляду, потім відчуває збентеження, зіштовхнувшись з суперечливою інформацією, і, врешті, долає розгубленість, формуючи більш досконалу моральну позицію. Цей метод схожий з діалектичним процесом навчання, який застосував Сократ: учні

викладають свої думки, наставник ставить запитання, які допомагають їм побачити вади у своїх поглядах, і тим самим спонукає їх сформулювати більш довшу позицію.

Одним з побічних відкриттів М. Блатта було те, що найбільшого прогресу у розвитку досягали ті учні, в яких обговорення моральних проблем, за їхніми словами, викликали найбільший «інтерес». Цей результат узгоджується з теорією Ж. Піаже: особистість розвивається не тому, що її формують зовнішні підкріплення, а тому, що пробуджується її допитливість [9]. У неї викликає інтерес інформація, яка не повністю відповідає наявним когнітивним структурам, і таким чином з'являється мотивація змінити своє мислення. Інші дослідники вивчали фактичні діалоги, щоб перевірити, чи не відбувається інтенсивніше розвиток тих індивідів, які стикаються з найбільшими труднощами і беруть активну участь у напружених суперечках на етичні теми.

М. Блатт знайомив учнів зі змістом дилеми, а потім просив їх висловити свої пропозиції щодо її розв'язання. Із наведених школярами аргументів експериментатор вибирав одне судження, найбільш зріле в моральному відношенні, підтримував і пояснював його всім іншим дітям, поки не переконувався, що вони розуміють його логіку, погоджуються з таким поглядом, вважаючи його найбільш розумним і справедливим. При цьому вихованцям надавалася максимальна свобода, можливість наводити будь-які власні аргументи. Експериментатор залучався до обговорення лише для того, щоб підвести підсумки дискусії, роз'яснити або додати ще декілька аргументів, і лише іноді, щоб висловити власну думку. Через 12 тижнів таких занять М. Блатт виявив, що 64% дітей піднялися на одну стадію вище у моральному розвитку. Таким чином, проведений експеримент підтвердив гіпотезу щодо можливостей педагогічного керівництва моральним розвитком учнів у процесі розв'язування дилем. Дослідження дало можливість зробити три важливі висновки:

1. Перехід особистості від однієї стадії морального розвитку до іншої, який природнім шляхом відбувається протягом тривалого часу, може відбуватися швидше в умовах цілеспрямованого педагогічного керівництва.

2. Важливою умовою розвитку моральної свідомості є ознайомлення особистості з різними поглядами на моральну проблему і постійна демонстрація їй моральних суджень, які перевищують її актуальний рівень морального розвитку.

3. Зміни у моральному розвитку особистості мають стабільний, а не тимчасовий характер, зумовлений простим засвоєнням «правильних відповідей».

При використанні моральних дилем у кожної дитини згодом накопичується певний досвід толерантної поведінки, уявлення, які не дозволять надалі поводитися нетолерантно.

Для розвитку толерантності як якості особистості також корисно створювати виховні ситуації, у процесі яких дитина стоїть перед необхідністю вирішити певну проблему.

Б. Бітінас визначає процес виховання як взаємозалежний ланцюг виховних ситуацій, кожна з яких будується з урахуванням результативності попередньої. При такому розумінні автор дає таке визначення цього поняття: «Процес виховання – це система, що саморозвивається, одиницею якої є виховна ситуація». Автор вважає, що в цьому випадку відбувається розвиток цілісного об'єкта, який, будучи системою, є чимось більшим, ніж сукупність компонентів [1, с.12].

Про необхідність створення проблемно-пошукових ситуацій у процесі виховання пише М. Яновська. Вона вважає, що проблемно-пошуковий стимул припускає педагогічне моделювання емоційно-значущих для школярів словесних й ігрових завдань, обґрунтованих на активному пошуку правильних моральних рішень у ситуації зацікавленого спілкування.

Автор класифікує форми створення проблемно-пошукових ситуацій і виділяє з них такі:

1. Аналіз проблемних питань. Їх обговорення, як правило, є для підлітків нормою. Психологи відзначають, що емоційний характер мислення старших підлітків особливо виявляється в суперечках.

2. Аналіз моральних конфліктних ситуацій. М. Яновська вважає, що ситуації, узяті з

художніх творів (книг, кінофільмів, спектаклів, близьких життєвому досвіду школярів), є кращим матеріалом для аналізу, тому що це дозволяє вести розмову на нейтральному матеріалі, не зачіпати конкретної особистості. При цьому емоційне «розжарення» обговорюваної ситуації підсилюється за рахунок об'єднання двох емоційних стимулів – емоційно-образного й проблемно-пошукового.

Автор пропонує використовувати у виховній роботі з учнями ситуацію -аналогію. Її презентує вчитель на підставі власних спостережень за дітьми, з використанням прийому «відстроченої дії» із зміною імен, із введенням вигаданих деталей; сприймається учнями як така, що часто зустрічається, але мова йде немов про інших.

3. Створення уявлюваних ситуацій морального вибору, близьких життєвому досвіду школярів. Цей прийом цінний тим, що дозволяє вести зацікавлену розмову на актуальні для школярів теми, пов'язані з їхнім власним досвідом, переживаннями. Колективний аналіз ситуацій-аналогій призводить підлітків до правильного морального вибору.

4. Аналіз думок однолітків. Дослідження психологів показують, що однією з особливостей підліткового віку є підвищений інтерес до думок однолітків, а не дорослих. Матеріал для створення ситуації може бути взятий з художньої літератури й періодичної преси, а також творів й анкет школярів (не називаючи прізвищ), із власного досвіду, випадкових життєвих спостережень. Цінність цього прийому полягає в створенні вчителем гострополемічної ситуації, у ході якої висловлюються моральні оцінні судження. Міркування однокласників роблять зміст бесіди більш переконливим.

5. Аналіз суперечливих висловлювань. Цей прийом пов'язаний із створенням ситуації зіткнення суперечливих думок, різних підходів до ідентичних, моральних, естетичних явищ. Як правило, використовується для активізації ходу етичної бесіди, диспуту. Матеріалом для аналізу протилежних думок можуть бути дані анкет, думки видатних людей. Гострополемічну ситуацію можна створити із колективного обговорення книги, спектаклю, кінофільму, якщо зачитати уривки з рецензій, автори яких виявляють різні підходи до аналізу художнього твору.

6. Розбір етичного змісту прислів'їв, приказок, афоризмів. Головне змістовне навантаження цього прийому полягає у виявленні глибинного етичного змісту (підтексту) прислів'їв і приказок, їхніх ключових ідей.

7. Етичні дилеми [8, с. 36].

Виховна цінність ситуацій полягає в тому, що під час їхнього обговорення учні бачать як «переплітаються» норми й вимоги толерантного ставлення до будь-яких об'єктів. Підлітки високо цінують можливість висловлювати на заняттях особисту думку, вступати в полеміку з товаришами, приводити власні докази. У суперечках народжується вміння аргументувати свою думку, відстоювати її або, навпаки, через переконливі докази змінювати своє судження.

С. Кульневич, Т. Лакоценина пов'язують проблемні ситуації з організаторською діяльністю й за характером та складністю розділяють проблемні ситуації на три види:

- ситуація-ілюстрація: педагог аналізує ситуацію перед слухачами, з декількох можливих рішень знаходить одне, оптимальне, дає йому оцінку, демонструє його перевагу перед іншими варіантами. У результаті на конкретних прикладах школярі вчаться знаходити способи вирішення проблем;

- ситуація-оцінка: педагог аналізує ситуацію, знаходить рішення, а оцінити його пропонує учням;

- ситуація-проблема: учитель пропонує ситуацію, учні самостійно аналізують її й знаходять рішення. Оцінка рішення колективна.

Автори пропонують методику роботи із проблемними ситуаціями і зупиняються на таких етапах: спочатку читають текст з описом ситуації (з дошки, уголос); тоді ставлять запитання й дають завдання учням, потім спільно вирішують поставлені завдання. Під час такої роботи кожен учень порівнює свої відповіді, варіанти рішення й оцінки з думкою товаришів. При цьому заздалегідь визначаються умови й кінцевий результат розв'язання

проблемної ситуації [5, с. 212–213].

На нашу думку, ситуація в цьому випадку – епізод із шкільного життя, звернення до якого (аналіз, оцінка, коментар, пошук рішення тощо) допомагає школярам перетворити отримані знання про толерантні норми в уміння й закріпити їх. Засвоюючи вміння розв'язувати виховні ситуації, учні розвивають у собі якості з орієнтацією на майбутнє – здатність і готовність до самовдосконалення.

Розв'язання моральних ситуацій передбачає самостійне прийняття індивідом рішень. Це поступово стає звичкою, а згодом і потребою особистості. Оцінка власної поведінки на основі аналізу мотивів, що вплинули на рішення діяти саме таким чином, виховує здатність розмірковувати, спонукає до самоаналізу і врешті-решт підводить до самовиховання. А це є тією необхідною роботою над собою, яка закріплює виховні впливи, створює міцне підґрунтя для усвідомленої толерантної поведінки за будь-яких життєвих обставин.

Українська дослідниця О. Грива вважає, що навчання толерантності містить у собі серію вправ, ігрових методик та психолого-педагогічних тренінгів.

Соціально-психологічний тренінг істотно полегшує та пришвидшує процес засвоєння знань, умінь і навичок ефективної соціальної поведінки, сприяє формуванню комунікативних здібностей, необхідних для організації повноцінної продуктивної взаємодії з іншими людьми у практичній діяльності та міжособистісних взаєминах, створює можливості для кращого самопізнання й самовизначення, що загалом спрямовує розвиток індивіда на шляху формування толерантної особистості.

Значною мірою спілкування людини залежить від настанов особистості щодо інших людей. Тому в руслі виховання толерантної особистості важливим, на наш погляд, є питання можливості дії на її комунікативні настанови: об'єктивації негативних настанов та формування позитивних настанов.

Будь-який тренінг важко розглядати з позиції формування якоїсь однієї, «вирваної» з контексту, навички, тому є необхідність розглянути загальну сферу можливостей його впливу на особистість учасника. Серед цих можливостей групових форм роботи виділяють:

- розширення поля соціального бачення й діапазону інформаційних каналів, загострення комунікативної спостережливості
- навчання розуміння невербального спілкування (поза, міміка, жести), аналізу й прогнозу поведінки партнерів;
- оволодіння способами встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування (як сприятливих, так і несприятливих);
- навчання оптимізації поведінки в конфліктних, напружених проблемних ситуаціях, а також відпрацювання способів ефективного розуміння себе й інших;
- посилення можливості позитивного впливу на оточення;
- розширення діапазону творчих здібностей;
- навчання «вирівнювання» свого емоційного стану і стану партнера, підвищення емоційної стабільності й зниження напруги, дискомфорту, невпевненості;
- сприяння зростання стійкості в стресових ситуаціях та загальної життєвої витривалості;
- активізація процесу самопізнання та самоактуалізації особистості;
- корекція Я -концепції кожного учасника в напрямку зростаючої адекватності [2].

Ефективним методом виховання толерантності є ділові та рольові ігри.

Гра має велике значення у вихованні, навчанні й розвитку учнів як засіб психологічної підготовки до розв'язання життєвих ситуацій. Виникнення ігрового інтересу пов'язане із задоволенням від спілкування; від демонстрації своїх можливостей як гравців; з азартом від очікування непередбачених ситуацій і послідовним їх розв'язанням під час гри; необхідністю приймати рішення в складних і часто невизначених умовах; швидким з'ясуванням наслідків ухвалених рішень.

Як зазначає М. Янковська, гра – це не тільки програвання ситуацій і переживання конкретного вчинку, це ще й думка-дія, думка-образ [8, с.31].

Г. Селевко стверджує, що гра – вид діяльності в умовах, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється поведінка.

Автор виділяє такі структурні компоненти гри як процесу:

- а) ролі, що виконують учасники;
- б) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- в) ігрове застосування предметів, тобто заміщення реальних ситуацій ігровими, умовними;
- г) реальні стосунки між учасниками;
- д) сюжет (зміст) – дійсність, умовно відтворена у грі.

Феномен гри полягає в тому, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости у навчання, виховання, творчість, терапію, модель типу людських стосунків [7, с. 50-51].

Г. Селевко при проведенні гри виділяє такі етапи: підготовки, проведення й етап аналізу та узагальнення.

Починається підготовка до гри з написання сценарію – умовного відображення ситуації й об'єктів; складається план, загальний зміст, інструктаж і матеріальне забезпечення. Крім того, цей етап передбачає обґрунтування проблеми й вибору ситуації, дотримання певних умов, розподіл ролей, консультації. Під час проведення гри передбачається робота із джерелами, групова робота над завданнями з використанням мозкового штурму. Для цього етапу характерне проведення міжгрупової дискусії: виступ груп, захист результатів, робота експертної групи.

Велике значення приділяється поведінці вчителя. Не можна контролювати й направляти безпосередньо дії учасників, інакше складеться враження, що це не гра, а інсценізація. Після пояснення умов гри необхідно дати час учням зосередитися й обговорити план дії між собою.

Для включення підлітків у ігрову діяльність необхідно створити відповідні умови: розставити столи (парти), озброїти необхідними атрибутами. Якщо будь-яка з ролей виявиться складною для учнів, її може виконати сам класний керівник, що в значній мірі підвищує зацікавленість вихованців.

На третьому етапі відбувається обмін думками, виступ експертів, захист учнями своїх рішень і висновків. Учитель підводить остаточні підсумки заняття: відзначає позитивні моменти й звертає увагу на помилки. При цьому зіставляється імітаційне виконання з відповідною цариною реального життя [156, с. 58-60].

На формування в учнів умінь і навичок толерантної поведінки спрямовані й бесіди. Ось, наприклад, теми, що рекомендуються до обговорення зі старшими підлітками при формуванні толерантності: «Мистецтво спілкування», «Емоції в нашому житті. Розуміння і толерантність», «Співвідношення толерантність / закон», «Смаки, у тому числі й батьківські, не обговорюються - до них ставляться з толерантністю», «Я виявляю толерантність і чекаю її від інших», «Толерантність і потурання».

На нашу думку, велике значення у створенні толерантної атмосфери в сім'ї мають різні спільні з батьками заходи. Це знайомство з традиціями, які розвивають стосунки у сім'ї (проведення сімейних свят, привітання з важливими подіями кожного члена родини тощо), пропаганда досвіду формування позитивного ставлення в сім'ї, батьківські збори з тематики толерантності (наприклад, «Стосунки в сім'ї та їх роль у розвитку толерантних якостей дитини», «Україна: багатокультурність та толерантність», «Як навчити дитину розуміти інших людей», «Особливі» підлітки й особливі ситуації: адекватні виховні дії», «Конфлікти в стосунках батьки - дитина: причини і методи розв'язання», «Межі толерантності у стосунках батьки - дитина»), обговорення різних ситуацій, особливо якщо вони взяті з життя класу, школи.

Корисно в контексті виховання толерантності організовувати спільну діяльність батьків та дітей. Це можуть бути сімейні конкурси («Спортивна сім'я», «Дружня сім'я», конкурс сімейних газет), знайомство з захопленнями в сім'ї («Світ наших захоплень», організація виставок творчих сімейних робіт), проведення спільних справ (екскурсії, трудові справи тощо), виконання творчих сімейних завдань при підготовці різних заходів (оформлення

наочності, виступу, підготовка проектів), виконання сімейних завдань з навчальних дисциплін. Цікавим і корисним може бути проведення «Свята сім'ї».

Дуже важливим є проведення спільних занять, практикумів для батьків та дітей, наприклад, з проблем спілкування, взаємостосунків дорослих та дітей (з урахуванням позицій обох сторін).

На основі зазначеного вище ми дійшли таких висновків. Позакласна робота являє собою явище багатопланове й всеохоплююче, що дає підстави розглядати її як ефективний засіб виховання толерантності у старших підлітків. Найефективнішими у виховному процесі щодо формування толерантного мислення й толерантної поведінки учнів є такі форми роботи, що потребують від підлітків активності, допомагають їм спілкуватися, виявляти свою індивідуальність.

Література:

1. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания / Б.П.Битинас. – Каунас: Швиеса, 1984. – 189 с.
2. Грива О. Виховання толерантності в дітей та молоді// Психолог. «Шкільний світ», №21 -22 (165 - 166), 2005. – С. 3 -24.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. Концепція 12 -річної освіти: Проект// Педагогічна газета. – 2000. - № 9.
5. Кульневич С.В. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед учеб.заведений, слушателей ИПК / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоценина. – Ростов – н/Д: Творческий центр «Учитель», 2000. – 288 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. – М., 1969. – 544с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности / М.Г. Яновская // Классный руководитель. – №4. – 2003. – С. 24 -43.
9. Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment //J. Moral Education. – 1975. – V. 4. – P. 130 -144.
10. Lipman M. Thinking in Education. – New York: Cambridge University Press, 1984. – 246 p.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Н.І. Голова

У зв'язку з глибокими перетвореннями, які відбуваються в соціально-економічному та культурному житті українського народу, набула особливої гостроти проблема відповідальності учнівської молоді за свої дії та вчинки. Це вимагає від педагогічної науки та практики пошуку шляхів і засобів такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала формування в учнівської молоді означуваної якості. Успішне розв'язання цієї проблеми значною мірою обумовлене з'ясуванням сутності відповідальності як якості особистості.

Варто зазначити, що проблема відповідальності особистості завжди перебувала в центрі уваги філософів, соціологів, педагогів і психологів. Ще в працях стародавніх мислителів (Аристотель, Платон, Плутарх, Сократ) висвітлювалась суть відповідальності, розглядались шляхи і методи її виховання.

Розумінню сутності відповідальності як якості особистості сприяли ідеї зарубіжних філософів, психологів і педагогів (А. Адлер, Г. Гегель, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, З. Фрейд, Е. Фромм та ін).

За останні роки проблема виховання активного відповідального громадянина привертала увагу значної кількості дослідників. Зокрема, формуванню соціальної відповідальності присвячено монографічні дослідження та Г. Васяновича, М. Левківського, М. Сметанського; дисертаційні роботи М. Козяра та В. Довбеуса, у яких з'ясовувався зміст,