

ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

**ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
У ДОБРОЧИННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Київ-2015

УДК 37.013.42 (078)
ББК 74.6 я 72
Д56

Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах Комісією з проблем виховання дітей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (протокол № 1 від 03 березня 2015 р.; лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України № 14.1/12-Г-95)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 11 від 04 грудня 2014 р.)

Рецензенти:

Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор;

Окушко Т. К., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Авторський колектив: Алексєєнко Т. Ф. (Вступ; р. 1.1; р. 1.2; р. 1.4), Данілова А. П. (р. 4.1; р. 4.2), Конончук А.І. (1.3), Куниця Т. Ю. (р. 3.1; р. 3.2), Кушнар'єв С. В. (р. 5), Малиношевський Р. В. (р. 2.1; р. 2.2; р. 2.3).

Виховання особистості у добродійній діяльності: метод. посіб. / [Алексєєнко Т. Ф., Данілова А. П., Малиношевський Р. В. та ін.] / під. за ред. Т. Ф. Алексєєнко. – К :, 2015. –

У методичному посібнику розкрито та обґрунтовано соціально-педагогічний підхід до формування таких соціально значущих якостей особистості, як альтруїзм, милосердя, відповідальність, гідність та ініціативність; виховний потенціал добродійної групової діяльності у цьому процесі; добродійні соціальні проекти школярів як інноваційну соціально-педагогічну технологію, спрямовану на оптимізацію соціального розвитку особистості та розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем громади.

Матеріали посібника можуть бути використані у діяльності соціальних педагогів і класних керівників загальноосвітніх закладів, а також під час підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників і практичних психологів у вищих навчальних закладах та їх перепідготовки в інститутах післядипломної освіти.

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ 1. Соціально-педагогічний підхід у вихованні соціально значущих якостей підростаючої особистості	7
1.1. Соціально значущі якості, їхнє значення у житті і розвитку особистості	7
1.2. Виховний потенціал групової діяльності у розвитку соціально значущих якостей особистості	25
1.3. Осмислення доброчинності у розв'язанні соціально-педагогічних проблем суспільства, групи й особистості	37
1.4. Доброчинні проекти як соціально-педагогічна технологія виховання соціально значущих якостей підростаючої особистості	46
Розділ 2. Альтруїзм	60
2.1. Концептуальні підходи в інтерпретації феномену альтруїзму	60
2.2. Альтруїстичні тенденції в розвитку підростаючої особистості	76
2.3. Чи можна бути альтруїстом у молодшому підлітковому віці?	95
Розділ 3. Відповідальність	106
3.1. Передумови виховання відповідальності у старшому підлітковому віці	106
3.2. Характеристика стану вихованості відповідальності у старших підлітків та шляхи її оптимізації	112
Розділ 4. Ініціативність	127
4.1. Ініціативність: вроджена чи набута якість?	127
4.2. Методичне забезпечення виховання ініціативності старшокласників	137
Розділ 5. Проблема виховання соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених	151
Список використаних джерел	179

ПЕРЕДМОВА

Душа діє добродійно, коли в ній панує розум, і коїть зло, коли в ній переважають незнання.
(Сократ)

Виховання особистості – багатоаспектна проблема, на розв’язання якої спрямовані зусилля різних інституцій і фахівців. Однак найбільша відповідальність у цьому процесі покладається на родину та освітні заклади – саме вони утворюють найближчі кола спілкування підростаючої особистості, задають вектор її морального та інтелектуального розвитку, формують ціннісні орієнтації і соціальну компетентність, особистісні якості, які забезпечують самореалізацію і соціальну зрілість. Очевидним є і той факт, що сучасний виховний процес вийшов за межі однієї інституції, зокрема сім’ї чи школи. Він детермінований численними фактами соціального життя, у тому числі деструктивного характеру, які пов’язані з криміналізацією і високим рівнем стратифікації суспільства за матеріальним становищем, соціальним статусом.

Урбанізоване, інформаційно насичене, значної мірою нестабільне сучасне суспільство зумовлює підвищену увагу саме до виховання соціально значущих якостей особистості. Адже в такому суспільстві набувають сили тенденції поширення індивідуалізму, егоїстичних настроїв і девіацій, беззмістовного проведення дітьми і молоддю дозвілля, які виявляються: у зухвалій поведінці, неповазі до старших, їхніх цінностей і життєвого досвіду; актах вандалізму; байдужості до тих, хто потребує уваги чи допомоги; униканні посильної участі у суспільно корисній праці; шкідливих звичках і станах залежності (тютюнопаління, вживання наркотиків, надмірні захоплення комп’ютерними іграми та інтернет-мережами, пивний алкоголізм) тощо. Факти ризикованої поведінки дітей і молоді не тільки становлять небезпеку для їхнього особистісного та соціального розвитку, а й актуалізують проблему національної безпеки.

Виховання соціально значущих якостей підростаючих поколінь є обов'язковою умовою розбудови громадянського суспільства, оптимізації соціального розвитку, відповідно до вікових потреб особистості і потреб соціуму. На цьому наголошено у положеннях Законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Національного плану дій щодо виконання Конвенції ООН про права дитини, Програми виховання дітей та учнівської молоді, яка розроблена в Інституті проблем виховання НАПН України.

Як засвідчують дані досліджень лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, численні труднощі та упущення виховання часто спричинені недооцінкою ролі участі дітей у суспільному житті та соціально-ціннісній діяльності, значення соціальних якостей для успішної соціалізації. Складною науково-педагогічною проблемою є пошук шляхів та механізмів оптимізації виховання таких якостей.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства постає ряд нових викликів і завдань, пов'язаних із переосмисленням соціального досвіду, традицій, виховного потенціалу різних середовищ і видів діяльності, організації виховного процесу, критеріїв вихованості. Вони актуалізуються станом загальної соціокультурної ситуації і вразливих категорій населення (дітей-інвалідів і сімей з дітьми-інвалідами, дітей-сиріт і позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей, біженців, людей похилого віку та ін.), що потребують захисту та підтримки.

Розв'язання також потребують суперечності між:

- потребою у підвищеній увазі суспільства до виховання соціально значущих якостей підростаючої особистості, усвідомлення їхньої сутності та недостатньою відповідною цілеспрямованою роботою у масовій педагогічній практиці;
- втратою добродійних традицій і потребою їх відновлення

- як високоморальних вчинків у житті кожної людини;
- позитивним досвідом залучення учнівської молоді до соціальних проєктів і недостатнім його поширенням, зокрема у розгортанні волонтерського руху;
 - потребами розвитку соціально-педагогічної теорії, методології досліджень і соціально-педагогічних технологій роботи з підростаючою особистістю і малою групою.

Ідея розроблення цього посібника виникла внаслідок потреби в теоретичному обґрунтуванні соціально-педагогічних умов залучення дітей і молоді до доброчинності, гуртування навколо добрих справ та формування у груповій доброчинній діяльності таких соціально значущих якостей як альтруїзм, милосердя, гідність, ініціативність, відповідальність; розробленні критеріїв і показників вихованості цих якостей, визначенні й характеристики рівнів їх сформованості у молодшому, старшому підлітковому та юнацькому віці; науковому супроводі, педагогічній підтримці й розвитку соціальної ініціативи та волонтерського руху в учнівському середовищі, творчого потенціалу дітей під час участі у доброчинних соціальних проєктах; підготовці соціальних педагогів, практичних психологів ЗНЗ, класних керівників, фахівців соціальної сфери до роботи з малими групами дітей і учнівської молоді різного віку за місцем їх проживання і навчання; обґрунтуванні доброчинних соціальних проєктів школярів як соціально-педагогічної технології.

Матеріали посібника можуть бути використані у: практичній діяльності соціальних педагогів і класних керівників загальноосвітніх закладів, роботі з неповнолітніми засудженими; процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників і практичних психологів у вищих навчальних закладах і їх перепідготовці в інститутах післядипломної освіти; тренінгових програмах; соціально-педагогічній роботі у територіальній громаді; діяльності неурядових організацій, які працюють в інтересах дітей і задіяні у волонтерській діяльності.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1

Соціально значущі якості, їхнє значення у житті і розвитку особистості

У реальному житті ми по-різному розмірковуємо, висловлюємо свої думки і бажання, поводимось, з різних причин і мотивів здійснюємо ті чи інші вчинки, намагаємось проявити власні можливості, самовиразитись у здібностях і талантах. Хтось більше дбає про своє благополуччя, а хтось переймається проблемами інших, виявляє громадянську позицію, готовність завжди прийти на допомогу тим, хто її потребує, брати на себе відповідальність, відстоювати базові соціальні цінності, захищати Батьківщину, навіть ціною свого життя. Нас по-різному сприймають у соціумі: щось схвалюється, а щось засуджується. У такій інакшості відображується розмаїття соціального життя, насичене різними емоціями, ціннісними ставленнями, діями і вчинками. Адже сутність людини протягом життя та в різних соціальних ситуаціях знаходить свій індивідуально неповторний вияв, що репрезентує її як особистість, яка водночас є суб'єктом і об'єктом взаємодії та діяльності, творцем довкілля і власного життя, джерелом різних ідей, життєвих потреб та можливих способів їх задоволення.

Особистість не народжується – вона формується у процесі взаємодії людини з іншими людьми, навчання, виховання та самовиховання, індивідуального розвитку і може бути як «зрілою», так і «незрілою». Рівень зрілості визначається шляхом конкретних випробувань, тобто на основі поведінки і дій у певних соціальних ситуаціях. Рушійною силою розвитку особистості виступають внутрішні суперечності між постійно зростаючими потребами та

можливостями їх задоволення – завдяки цьому збагачується особистісний соціальний досвід, розширюються можливості і формуються нові потреби – вищого рівня: від утилітарних, меркантильних до духовних.

Основним змістом кожної особистості є її соціальні якості, що відображаються в рівні розвитку свідомості й самосвідомості, ціннісних орієнтаціях і ціннісних ставленнях, особливостях соціальної взаємодії і соціальних відносин з іншими, соціальних статусах і соціальних ролях, мірі духовності, дотриманні соціальних норм, у різних видах діяльності та мотивації до неї. Отже, соціальні якості особистості виховуються (формується) тільки у процесі її соціальної взаємодії і соціального розвитку, оскільки людина не може пізнавати та перетворювати світ поза ним. Вони є певним проявом здатності людини до соціальної діяльності та характеристикою її соціальної поведінки (І. Кім, 2005); визначаються ставленням до інших, до суспільства і виявляються у певним чином організованій та регламентованій діяльності, що передбачає самовиявлення людини. У суспільному житті особистість постає унікальним носієм свідомості і самосвідомості.

NB!

Стрижень особистості – самосвідомість – не що інше, як результат соціальної взаємодії, під час якої індивід навчився дивитися на себе як на об'єкт, очима інших людей. Тим самим особистість трактується як об'єктивна якість, якої людина набуває у процесі соціального життя.

Дж. Мід

У найбільш загальному значенні особистість розкривається як стійка система всіх соціальних якостей, оскільки вона є суб'єктом соціальних відносин, яким притаманні багатовекторність та багатоаспектність. Адже ця суб'єктність містить у собі індивідуальні особливості, відмінності від інших людей, які простежуються в характері, переживаннях, моделях поведінки і спілкування тощо. Це значить, що поняття “особистість” може характеризувати людину

тільки в єдності як її соціальних якостей, так і індивідуально-особливих властивостей суспільної життєдіяльності – така нерозривність прояву індивідуального в соціальному і соціального в індивідуальному є діалектичною. Але чи ототожнюються такі поняття, як “людина”, “індивід”, “особистість”? Для більшої наочності різницю в їхньому змісті представимо у порівняльному аналізі.

Таблиця 1

Порівняльний зміст основних понять

Людина	узагальнений образ представника людського роду
Індивід	(від. лат. <i>individuum</i> – неподільне) – один із представників людського роду
Особистість	людина як носій неповторних соціальних якостей, що формуються під впливом соціальних зв'язків та відносин, у процесі різних видів її діяльності

Прокоментуємо порівняльну характеристику іншими уточнювальними тезами:

- кожна особистість – людина, але не кожна людина є особистістю;
- людським індивідом народжуються, а особистістю стають;
- сутність індивіда формується здебільшого на основі біологічної природи людини, сутність особистості розкривається переважно в її соціальних якостях;
- якщо індивід – один з-поміж інших людей, то особистість завжди оригінальна, оскільки йдеться лише про ті якості, які притаманні цій людині. Відтак, кожна людина одночасно й індивід (один із роду людей), і особистість (людина, яка має свою індивідуальність). І якщо поняття «людина» та «ін-

дивід» об'єднують всіх людей, то особистість відрізняє їх один від одного;

- індивід тільки тоді стає особистістю, коли він задіяний у суспільних відносинах, у спілкуванні з людьми;
- людина не народжується особистістю, вона нею стає у процесі свого індивідуального розвитку шляхом засвоєння досвіду і ціннісних орієнтацій суспільства, в якому вона живе; і це становлення і розвиток є для неї найважливішою програмою власної життєвої стратегії;
- особистість розкривається у процесі практичної діяльності, у тому числі вчинкової, оскільки саме вона є основою її формування і розвитку.

Отже, поняття особистості має сенс лише в системі суспільних відносин і розкривається як соціальна характеристика індивіда, соціальний образ людини, що виконує у житті різні соціальні ролі. Як зазначає О.Леонтьєв: “Особистість – особлива якість, набута індивідом завдяки суспільним відносинам” [61, с. 385]. За визначенням І. Кона, поняття особистості узагальнює інтегровані в індивіді як члені суспільства його соціальні якості [48]. Воно містить сукупність усіх соціальних ролей людини, усіх суспільних відносин, найважливішими серед яких є ставлення до громадського обов'язку, а також до настанов суспільної моралі.

Аналіз джерел з різних галузей знання засвідчує генезу поняття “особистість” від лат. *persona*, яке спочатку означало маску, що одягав актор в античному театрі, далі – самого актора, потім – соціальні ролі. Таке онтологічне осмислення є певним свідченням розвитку уявлення про соціальну природу особистості, зокрема як систему рольової поведінки під впливом соціальних очікувань, що розкриваються в трьох площинах: нормативній (відповідно до соціальних норм, що формуються у контексті традицій і чинного законодавства; громадянської позиції і відповідальності); рольовій (відповідно до віку, статі, соціального статусу, суспільної активності), власно значимій (відповідно до конкретних життєвих планів, власної життєвої стратегії, власних переконань і відповідних їм моделей поведінки,

професійної діяльності та її перспектив – усі вони пов’язуються з майбутнім благополуччям, яке кожен розуміє по-своєму). Зважаючи на те, що зміна ціннісних орієнтацій суспільства має наслідком зміну ціннісних орієнтацій і соціальних очікувань особистості, соціальні очікування також не є однозначно сталими, а перебувають у динаміці. Така багатоаспектність соціальних очікувань обумовлює і багатоаспектність проявів особистості в її різних соціальних ролях. Певною мірою цим можна пояснити і відсутність єдиного визначення особистості як поняття.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, у різних галузях гуманітарного знання налічується кілька десятків визначень поняття “особистість”, часто неузгоджених і неконкретних, що свідчить не тільки про його багатогранність, а й складність для опису. В основу визначень покладаються різні критерії, наприклад: сукупність станів “Я”, які відображають рівень соціальної зрілості і виявляються у спілкуванні з іншими (Е. Берн); самість (К. Роджерс); активність і суб’єктність [29; 48] (О. Леонтьєв) [60]; свідомість (К. Платонов) [87]; здатність до самокеруваності (І. Божович) [25], значимість для інших (А. Петровський) [86]; система якостей (О. Леонтьєв, Л. Столяренко) [60] духовність (І. Бех, Е. Помиткін) [22] та інші.

Філософія визначає особистість як суб’єкт відносин і свідомої діяльності, соціальні якості – як концентрацію людського досвіду і людської діяльності у всіх її проявах, що виникають, ускладнюються (чи спрощуються), поширюються в системі соціальних контактів, культурного обміну й інших процесів соціальної взаємодії, виявляються в різних життєвих ситуаціях, здібностях, потребах, знаннях, уміннях, у характерних формах поведінки і взаємодії, їх динамічних змінах [72; 116; 117; 118; 51].

Проблеми особистості і виховання соціально значущих якостей особистості активно розробляються у педагогіці, філософії, психології, соціальній психології, соціології, антропології та інших науках і перевіряються у практиці соціального виховання.

Основоположним у різних наукових підходах є розуміння структури особистості, проте вона й досі не має чіткого визначення. Цим

пояснюється міра конкретності чи абстрактності її трактування, а, відповідно, і різні класифікації щодо соціально значущих якостей особистості та їх кількості, навіть у межах однієї науки [87; 86; 45].

На розвиток сучасної теорії особистості особливий вплив справляє Концепція динамічної структури особистості К.Платонова. В ній ми знаходимо підкріплення нашої позиції про те, що якості особистості, які входять до підструктури її спрямованості (вона у структурі з чотирьох підструктур є домінуючою) і ставлень, проявляються у вигляді моральних принципів. Спрямованість не має вроджених задатків – вона соціально обумовлена, відображає індивідуально заломлену групову суспільну свідомість і формується шляхом виховання. Ця підструктура, як вважає вчений, охоплює переконання, світогляд, потреби, інтереси, ідеали, бажання, соціальні домагання. У таких формах спрямованості особистості виявляються її ставлення (система ставлень), моральні якості і різні види потреб. За К. Платоновим, елементом динамічної структури особистості, поряд з іншими, виступає також соціальний досвід, в якому об'єднуються знання, навички, вміння і звички [87]. (У соціальній педагогіці соціальний досвід визначається як одна із провідних категорій). Наукове уявлення про структуру особистості доповнюється поглядами таких відомих дослідників, як У. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Виготський, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, П. Чамата та інші, зокрема про те, що «ядром» особистості є її самосвідомість.

Як доведено історично, соціальні якості кожної людини, зміст і характер їх практичного вияву значною мірою детермінуються економічними, політичними, ідеологічними і соціальними відносинами певного історично визначеного типу суспільства. Кожна людина по-різному репродукує ці відносини. Вони ніби проходять крізь “фільтри” індивідуальності, утворюючи неповторний синтез соціального та індивідуального.

Отже, особистість сприймається як продукт суспільних відносин, оскільки всі її потреби, інтереси, цілі, знання, переконання, досвід багато в чому формуються під впливом соціального середови-

ща і соціокультурних умов суспільства, в яких вона живе і діє. Цим же можна пояснити значні особистісні відмінності у представників різних поколінь. Базисний тип особистості конкретної соціальної системи формується шляхом цілеспрямованого засвоєння нею цінностей і норм певного суспільства (макро- і мікросоціуму), а також вибудовування ієрархії суспільних та особистісних інтересів у процесі соціалізації особистості. Соціалізація відбувається під впливом трьох груп факторів: макрофакторів, що виявляються у глобальному середовищі, державі, суспільстві; мезофакторів, що виявляються у відповідних регіональних, етнокультурних умовах; мікрофакторів, які безпосередньо виявляються в різноманітних інститутах виховання – сім'ї, школі, колективі ровесників тощо [69; 3]. У процесі соціалізації засвоюються соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві певному суспільству і тим соціальним групам, членами яких є окрема особистість. Також відбувається її входження до системи соціальних зв'язків, що вибудовуються на певних домінуючих цінностях, які вона інтеріоризує, тобто сприймає як власні [69; 3; 7].

NB!

Особистість — інтегральна (цілісна) сукупність соціальних властивостей людини, що формується та видозмінюється протягом усього життя у результаті складної взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників і розвитку, активної взаємодії із соціальним середовищем.

Соціальні якості не передаються у спадок і можуть змінюватись упродовж життя особистості, залежно від різних життєвих обставин та того впливу, якого вона зазнає з боку інших, насамперед значимих для неї членів суспільства (членів родини, друзів і ровесників, авторитетних інших). Вони можуть набувати різного вектору розвитку: як просоціального, так і асоціального, іншими словами, сприйматись у суспільстві як позитивні або як негативні.

Соціальні якості особистості виявляються в її діях, вчинках, ставленнях до інших людей. За цими зовнішніми проявами можна

судити і про внутрішній світ особистості, її духовні і моральні якості, що уможлиблює не тільки пізнання соціальних якостей, а й формувальний вплив на них. Саме на цій позиції розвивається педагогіка (І. Бех, А. Макаренко, І. Зверєва, Е. Помиткін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.).

Психологи і педагоги у дослідженні особистості як сукупності якостей і властивостей особливу увагу приділяють її спрямованості та здібностям. (Спрямованість – сукупність усталених мотивів, які орієнтують поведінку і діяльність особистості, незалежно від конкретних умов, в яких вона перебуває. Здібності – психічні властивості особистості, що визначають можливості її успіху у певних видах діяльності). Проте у психологічних дослідженнях особлива увага приділяється внутрішнім факторам процесу їх формування (В. Агєєв, Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, І. Бех, О.Киричук, В. Ковальов, О. Кононко, О. Бодальов, Р. Виготський, А. Донцов, Л. Петровська, Т. Стефаненко та інші) [15; 46; 104]; у педагогічних, у тому числі соціально-педагогічних, дослідженнях – зовнішнім умовам. Зокрема, наголошується на тісному взаємозв'язку соціальних якостей особистості з тими соціокультурними умовами, в яких вона проживає і діє (Т. Алексеєнко, В.Бочарова, Т. Бунакова, А. Данілова, Т. Куниця, Р. Малиношевський, М. Рускіх, В. Сластьонін та інші). Також велика увага соціальним якостям приділяється в сучасних концепціях виховання, де пропонуються нові шляхи і практичні рекомендації з виховання особистості (І. Бех, М. Монахов, Н. Щуркова та інші) [98; 67; 26; 27; 11; 103].

На основі узагальнення різних літературних джерел та наукових підходів, наукового й дослідницького досвіду авторів цього посібника можна стверджувати, що становлення особистості, виховання її соціальних якостей – складний процес, який може тривати все життя, але найбільшою мірою здійснюється і забезпечується у період дитинства та у найближчому середовищі, зокрема в сім'ї, школі, групі ровесників, під впливом найбільш значимих людей, на яких намагаються бути схожими, а також під впливом соціально значущої інформації, що надходить з різних

джерел (мистецтва, ЗМІ, мережі Інтернет, побутового спілкування тощо) [12; 1; 2; 3; 4; 32; 33; 55; 56; 64; 65].

У численних соціальних контактах, інших видах соціальної взаємодії і діяльності зі всієї множини особистісних характеристик людини виокремлюються насамперед ті, що обумовлюють її суспільно значиму поведінку і діяльність. До таких належать соціально значущі якості. Завдяки ним в людині визначається Людське. Вони формуються у соціумі і необхідні для життя в ньому на засадах ціннісних ставлень. Тому такі якості в особистості як системі соціальних якостей є базисними. На підставі рівня їх сформованості можна скласти враження про внутрішній світ особистості, її моральність, особливості соціальної поведінки і соціальної діяльності, її готовність до розв'язання суспільних завдань. Завдяки соціально значущим якостям особистість стає соціально визнаним і, тим самим, соціально відповідальним суб'єктом своєї поведінки і діяльності у соціумі.

Найбільш наближеною до соціально-педагогічного підходу у розумінні соціально значущих якостей особистості є позиція соціальної психології та соціології – з опорою на філософський, психологічний, соціологічний аналіз особистість розглядається в них як певна сукупність соціальних якостей, що формуються внаслідок співбуття з іншими членами суспільства, а також перебування у певній соціальній групі, яка визначає її основні соціальні ролі і функції [110; 113].

Соціальна психологія досліджує взаємини особистості і групи (Г.Андрєєва) та якість виконання соціальних ролей членами різних малих груп (Я. Коломинський, Н. Лукашевич, О. Пригожин). Соціальні психологи наголошують на тому, що соціальні якості формуються в умовах тих реальних соціальних груп, в яких особистість функціонує, та погоджуються з тим, що: найвищий рівень розвитку особистості означає домінування суспільно значущих відносин; будь-яка спільна діяльність у групі передбачає ситуації спілкування, в яких завжди виявляються якості особистості; залежно від наявності тих чи інших якостей особистість

по-різному проявляє себе в групі шляхом порівняння з іншими чи через самоствердження серед інших у процесі, який контролюється групою посередництвом оцінки таких якостей за груповими критеріями-смыслами. Соціологія більшою мірою орієнтована на дослідження особистості як об'єкта і суб'єкта соціальних відносин, насамперед, у малих групах – сім'ї, навчальному класі, трудовому колективі, групі друзів (О. Донченко, А. Маковецький, І. Мартинюк, В. Тихонович, В. Циба, О. Якуба та інші).

Разом із тим, як засвідчує теоретичний аналіз, у науковій літературі немає чіткого та єдиного переліку соціально значущих якостей особистості – як правило, він великий та різноманітний, як і соціальне життя, що потребує адекватного в нього включення. Проте можна виокремити певні підходи до їх визначення. Так, у педагогічних дослідженнях вони трактуються як якості, що дають особистості змогу жити в існуючих соціокультурних умовах, які їх детермінують (І. Гапонов, Т. Барцева, Н. Рускіх) [98].

Соціологи розглядають соціально значущі якості у контексті сутнісної характеристики суспільства та конкретної соціальної групи, до якої належить особистість, що визначає її основні соціальні функції; як такі, що сприяють розв'язанню суспільно значимих завдань і становленню громадянської позиції особистості (А. Костюченко, М. Мечніков та інші), психологи – як систему мотивів і цілей особистості (спрямованість), властивостей характеру, що обумовлюють її вчинки, дії і ставлення, певних здібностей і здатностей до суспільно корисної діяльності [94; 93].

Кожний із запропонованих підходів не суперечить сутнісній характеристиці поняття, а доповнює один одного, збагачуючи уявлення також і про його структуру.

У науковій літературі соціально значущі якості трактують також як комплекс якостей (властивостей, рис) особистості, що визначають її життєву позицію, місце і роль у суспільстві, зв'язок з іншими членами соціуму та характеризують особистість як носія морально-ціннісних принципів [50]; як систему мотивів завдань, які вона ставить перед собою і які виявляються в її спрямованості; як вла-

стивості характеру, що обумовлюють вчинки і ставлення до інших, здатність брати участь у певних формах суспільно корисної діяльності, що склалися історично [96].

Дослідження І. Беха, В. Вилюнаса, К. Гавриловець, Н. Дементьєвої, В. Запорожця, О. Кононко, С. Рубінштейна, Л. Стрелкової, П. Якобсона та інших свідчать, що підґрунтям, на якому формуються соціально значущі якості й вибудовуються позитивні відносини особистості з ровесниками та дорослими, є саме емпатійні переживання. У цьому контексті важливими для розуміння сутності соціально значущих якостей є концептуальні розробки І. Беха, який пов'язує цей феномен з відповідністю складових морального образу “Я” особистості. Учений зазначає, що “структура образу ”Я” дитини переважно емоційно-чуттєва та значною мірою ситуативна. І чим молодший вік, тим яскравіше ця особливість проявляється через її Я-боязливе, Я-захоплююче, Я-радісне [22; 20; 24].

На основі узагальнення та осмислення різних теоретичних підходів до розуміння сутності соціально значущих якостей особистості вважаємо за доцільне запропонувати таке визначення поняття (на наш погляд, воно найбільшою мірою відповідає завданням соціального виховання):

Соціально значущі якості особистості – це якості, що визначають її ставлення до довкілля, інших людей, до самої себе і виявляються в діях і вчинках, у закріплених формах поведінки, здійснюваних на основі соціально значущої мотивації, та сприяють розв'язанню суспільно-значимих завдань, соціальному і громадянському становленню особистості. За мірою їх прояву в особистості можна судити про її внутрішній світ і духовність.

Основними структурними компонентами соціально значущих якостей особистості, за нашим баченням, виступають такі:

- цілеспрямованість (цілепокладання);
- установки, переконання, цінності, принципи;
- мотиви (потреби, інтереси);
- ціннісна спрямованість (на ефективну взаємодію з іншими людьми на основі дотримання соціальних норм, гуманістич-

- них і демократичних цінностей, моральних принципів);
- здібності;
 - воля; вольові зусилля до суспільно корисної вчинкової дії;
 - соціальний досвід.

Запропоноване осмислення структури соціально значущих якостей уможливило виважений підхід до їх виховання, оскільки задає чіткі **виховні орієнтири**: *у підростаючої особистості слід формувати розуміння соціального призначення людини, стійкі соціально значущі мотиви і потреби соціальної поведінки та вчинкової діяльності, вибудовувати їх ієрархію, формувати в неї просоціально гуманістичну свідомість і поведінку, створювати ситуації співпереживань та проживання різних життєвих емоційно насичених ситуацій, сприяти процесам інтеріоризації, залучати до добродійної діяльності, благодійних акцій, суспільно корисної праці.* Варто пам'ятати, що особистісні якості виявляються, насамперед, у закріплених формах поведінки, за якими завжди стоїть не тільки соціально значущий, а й особистісний мотив.

Таке виховання неможливо забезпечити шляхом моралізування чи тільки класними (аудиторними) формами роботи в загальноосвітньому закладі. Конче необхідно органічно поєднувати інформаційні (просвітницькі) і практичні види виховної роботи.

Соціально значущі якості особистості розвиваються через засвоєння нею суспільно виробленого досвіду, привласнення (інтеріоризації) певних норм і цінностей, формування суспільної спрямованості та просоціальних моделей поведінки, системи ціннісних ставлень. Цей процес відбувається протягом всього життя особистості в різних ситуаціях соціальної взаємодії й емоційних переживань отриманого досвіду. Така особливість соціально значущих якостей відкриває можливості не тільки для їх вивчення, а й педагогічного на них впливу.

Сукупність соціально значущих якостей визначає неповторність та унікальність особистості. Це пояснюється тим, що у характеристиці окремої людини може бути різна кількість, свій набір таких якостей та в різних комбінаціях. Також соціально зна-

чущі якості можуть бути розвиненими неоднаково: одні більше, інші – менше. Певною мірою пріоритетність тих чи інших якостей визначається життєвими обставинами, життєвими цілями та соціокультурними умовами формування особистості. Однак у всі часи і в різних аспектах життєдіяльності особистості важливими визнаються доброта (добррозичливість), чесність, порядність, працелюбність, допитливість, відповідальність, товариськість, самостійність, дисциплінованість, компетентність, стійкість, комунікабельність тощо, які свідчать про міру готовності особистості до самостійного життя і розв'язання різних соціальних проблем. Для суспільства також надзвичайно важливими і цінними є такі соціально значущі якості, як патріотизм, гідність (національна та особистісна), альтруїзм, милосердя, толерантність, активність, ініціативність, сміливість, бережливість, цілеспрямованість та інші, що пов'язані зі служінням народу і державі, суспільному прогресу. Усі соціально значущі якості навіть важко перелічити, однак такий їх набір (названі) можна вважати базовим, і такі якості можуть слугувати показниками успішного соціального розвитку особистості, її вихованості та сприяти розвитку суспільства у різних його сферах.

У зв'язку з поширенням тенденцій соціального відчуження, егоїзму й індивідуалізму, процесами стратифікації суспільства, його нестабільності внаслідок реформаторських перетворень, техногенних катастроф та зовнішніх загроз (у тому числі військової агресії), що супроводжуються ускладненням життєвих обставин, зокрема втратами людських і матеріальних ресурсів, збідненням, вимушеною міграцією населення, зміною (набуттям нових) соціальних статусів (наприклад: евакуйованих із зони катастрофи, біженців, сиріт тощо), особливу роль у житті особистості та суспільства відіграють такі соціально значущі якості, як *милосердя, альтруїзм, гідність, ініціативність, відповідальність*. Завдяки їм є можливість пом'якшити дію травмуючих факторів та реально надати допомогу, підтримати тих, хто цього потребує. У чому сутнісна характеристика і соціальна роль названих соціально значущих якостей особистості?

Відповідь на це запитання ми пропонуємо у сформульованих нами визначеннях та коментарях до них.



- Соціально значущі якості формуються у суспільстві і необхідні людині для життя у суспільстві;
- соціальний зміст соціально значущих якостей розкривається в їхніх соціальних функціях. Вони не зводяться до індивідуальних якостей;
- соціальні якості особистості відображають її здатність до соціальної діяльності і характеристики її соціальної поведінки, виявляються в діях, вчинках, відносинах між людьми і формуються тільки в умовах активної діяльності, спільної з іншими (групової);
- соціально -значимущі якості особистості мають інтегративний характер, визначаються способом життя і формуються у конкретній діяльності;
- основою і рушійною силою розвитку соціально значущих якостей особистості є її власна активність.

Милосердя – соціально значуща якість, що визначається як індивідуально привласнена духовна цінність, виявляється у стійкому емоційно-позитивному ставленні до людей і докілья в різних ситуаціях, у добродіянні, співпереживанні, щиросердності, безкорисливості, готовності робити добро, допомогти тим, хто потрапив у біду. Тісно пов'язана з категорією Добро та інтегрується з такими якостями, як доброзичливість, чуйність, уважність. Милосердя несумісне зі зверхністю, байдужістю, брутальністю, не передбачає приниження будь у чому іншого. Це ознака духовної зрілості особистості, здатної піднятися вище власних потреб.

Дослівно трактується як милість серця, жалісливість, м'якість, співчуття, ніжність, любов до людей, здатність відгукнутися на

чужий біль. Основу формування милосердя становлять співчуття, емпатія, співпереживання чи усвідомлення значущості різних фактів, явищ і ситуацій, вироблення до них відповідного ставлення і можливої власної причетності до їх поліпшення. Прикладами милосердя є догляд за тяжкохворими, їх психологічна підтримка, збір коштів для лікування, одягу і їжі для збіднілих людей.

Альтруїзм – соціально значуща якість, що визначається як безкорисливе прагнення до діяльності на благо інших; здатність ставити інтереси іншої людини або загальне благо вище особистих інтересів; протилежність егоїзму. Поняття тісно пов'язане з концептом “людяність”, виступає нормою соціальної відповідальності та аналізується як особливий прояв гуманістичної свідомості і поведінки особистості на користь інших. Обов'язково передбачає добровільність. Співвідноситься з поняттям “самовіданність” – жертвністю власної вигоди на користь блага іншої людини чи заради загального благополуччя. В основу морального альтруїзму покладається совісність. У соціально-педагогічному вимірі розглядається в контексті практичних відносин між людьми на основі безкорисливої допомоги (волонтерства), солідарності з іншими, благодійності, взаємодопомоги і “допомагаючої поведінки” (допомагаючи іншим, допомагати і собі), етики спілкування і вчинкової діяльності.

Гідність – соціально значуща якість, що визначається як міра об'єктивної цінності особистості, що чинить так, як належить її призначенню, адекватно до людської сутності. Об'єктивується діяльністю, що утверджує її чесноти. Гідність регулює поведінку людини і ставлення до неї з боку оточуючих. Поняття гідності тісно взаємопов'язане з поняттями честі та репутації, ґрунтується на принципі рівності всіх людей у моральному аспекті. У широкому сенсі означає цінність людини для інших людей, для суспільства, незалежно від її соціального стану (статусу), професії, національності. Гідність у вузькому сенсі – це оцінка людиною себе як моральної особистості, що значуща для оточення, для суспільства. Етичний зміст гідності особистості виявляється у потребі позитивної самооцінки

своїх вчинків, самоповаги, адекватно осмисленої гордості за себе. У змісті гідності надзвичайно важливим є аспект особистісної гідності як прояв самоповаги особистості на основі її поваги іншими. Найбільшою мірою він може бути представлений у системі взаємин ровесників, педагогів, батьків, інших членів громади як суб'єктів міжособистісної взаємодії, а також у контексті поведінки, що не порушує соціальні норми та права особистості. Відчуття гідності успішно розвивається і функціонує на основі усвідомленого ставлення до себе як до суб'єкта моральної діяльності, розуміння своїх обов'язків і прав людини та громадянина, що вільно і повно може виявити свої здібності та можливості, реалізувати свою активність і творчість, тим самим презентувати свою соціальну значущість.

Ініціативність – соціально значуща якість, яка виявляється у стійкому прагненні особистості до ініціації, генерування ідей, творчості, самостійності, а також у діяльній активності на досягнення певної мети, її вміннях ставити перед собою нові завдання та втілювати їх без додаткових спонук, знаходити нові, нешаблонні рішення і засоби їх здійснення. Основними ознаками ініціативності особистості є її новаторський підхід у справах, особистісні починання, організаторські здібності, рішучість і воля у реалізації запропонованого, готовність нести відповідальність за свої ідеї та вчинки. В основі ініціативності – завжди високий рівень соціальної активності, адаптивності, контактності та відкритості особистості до всього нового. В її оцінюванні варто виходити з розуміння корисності чи шкідливості для інших, для себе, для довкілля. Тому процес виховання ініціативності особистості передбачає її спрямування, насамперед, на духовні цінності, розвиток гуманістичної свідомості, формування соціальної компетентності, профілактику девіантної та делінквентної поведінки.

Відповідальність – соціально значуща якість, в якій виявляється свідоме ставлення особистості до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей, а також міра усвідомлення смислу і значення діяльності, вчинків, поведінки і їхніх наслідків для суспільства, певної групи, власного соціаль-

ного розвитку. Тісно пов'язана з категоріями свободи і обов'язку, зокрема щодо прийняття та здійснення рішень у всіх сферах життєдіяльності. Відповідальність розглядається в рамках морального розвитку особистості і є ознакою її моральної зрілості у регульованні суспільних відносин. Це здатність відповідати не лише за себе, а й за інших людей, за характер своїх із ними взаємовідносин. Найголовніші характеристики відповідальності: точність, обов'язковість, пунктуальність, чесність, справедливість, готовність відповідати за наслідки власних дій, принциповість, старанність, витримка, сміливість. Формуванню відповідальності сприяє здатність до емпатії, чутливість до чужого болю і радості. Заважає – гіперопіка у сімейному вихованні, навчальній та інших видах діяльності.

Отже, на основі узагальнення різних наукових підходів, визначення сутності, змістових характеристик та запропонованих нами визначень конкретних прикладів соціально значущих якостей особистості можна зробити висновок, що:

- соціально значущі якості особистості перебувають у тісному взаємозв'язку і утворюють певну єдність та цілісність;
- кожна із соціально значущих якостей особистості має інтегрований характер, виявляється комплексно і має багаторівневу структуру, яка охоплює знання про цю якість, способи її вияву і практичної реалізації;
- формування соціально значущих якостей особистості становить складний і багатоаспектний процес, детермінований численними факторами;
- усі соціально значущі якості формуються з раннього дитинства під впливом різних факторів і, зважаючи на вікові можливості, виявляються в різних якісних станах, що відображають етапи соціального дозрівання особистості;
- основними механізмами виховання соціально значущих якостей особистості, на наш погляд, є такі: соціальна взаємодія (міжособистісна та групова); соціальні цінності, норми, приписи і соціальний контроль; інтеріоризація; ідентифікація; виконання соціальних ролей; соціальна перцепція; соціаль-

на рефлексія; виховна діяльність (виховання і самовиховання); соціальні очікування.

Основні завдання виховання соціально значущих якостей підросної особистості полягають:



- Соціальні якості особистості відображають її здатність до соціальної діяльності і характеристики її соціальної поведінки, виявляються в діях, вчинках, відносинах між людьми і формуються тільки в умовах активної діяльності, спільної з іншими (групової);
- під соціально значущими якостями особистості розуміють ті якості, які сприяють розв'язанню суспільно значущих завдань, її громадянському становленню;
- соціально значущі якості особистості мають інтегративний характер, визначаються способом життя і формуються у конкретній діяльності;
- діяльність, на відміну від поведінки, не обмежується пристосуванням до наявних природних чи соціальних умов, а перебудовує і змінює їх, у чому виявляється її творчий характер та ресурс самовдосконалення особистості

- у культивуванні навкруг особистості таких стосунків, які можуть сприяти її духовному розвитку, вихованню таких інтересів і нахилів, в яких зацікавлене суспільство;
- у формуванні взаємопов'язаних компонентів тріади ставлень до праці, суспільної власності, до людей та самого себе.

Для їх розв'язання надзвичайно важливими є розуміння сутності і значення соціальних цінностей і соціально значущих якостей, формування відповідної системи поглядів та мотивації до са-

мовдосконалення, організація суспільно корисної праці, співпраці і спілкування на гуманних засадах.

Рівень сформованості соціально значущих якостей особистості можна перевірити як у різних видах групової добродійної діяльності, так і в системах різних ставлень: до себе, до іншого, до соціального оточення, до Батьківщини, до якості виконання соціальних ролей, до суспільно корисної праці тощо. У найбільш загальному вираженні вони будуть відображати рівень сформованості гуманістичної свідомості, ціннісні ставлення та соціально-ціннісний характер конкретної діяльності.

Важливим є висновок про те, що соціально значущі якості особистості, які входять до підструктури її спрямованості (яка є у структурі домінуючою), не мають безпосередньо вроджених задатків, а відображають індивідуально заломлену групову суспільну свідомість, виявляються в діях, вчинках, відносинах між людьми і формуються тільки в умовах активної діяльності, спільної з іншими (групової).

Запитання для роздумів:

1. Які соціально значущі якості є найбільш характерними саме для Вас? У чому вони виявляються?
2. Яких соціально значущих якостей Вам, як особистості, не вистає і Ви б хотіли їх сформувати чи розвинути? Що для цього потрібно?
3. Чи сучасні нині такі соціально значущі якості особистості, як милосердя і альтруїзм? Чи можуть вони сприйматися однозначно?

1.2 Виховний потенціал групової діяльності у розвитку соціально значущих якостей особистості

Основою і рушійною силою розвитку соціально значущих якостей особистості є її власна активність. Вона не ототожнюється з діяльністю, але тісно з нею взаємопов'язана: активність виявляється у відносинах, які вибудовує і до яких долучається осо-

бистість, виконуючи певну діяльність.

Діяльність – це форма активності людини, що регулюється свідомістю і породжується (визначається) актуальними життєвими, пізнавальними чи творчими потребами; спосіб самоствердження; сукупність дій, спрямованих на пізнання і творчу зміну себе, інших та довкілля; процес, під час якого перетворюється природна і соціальна дійсність, збагачується соціальний досвід. Будь-яка діяльність передбачає мету, предмет самої діяльності, виконавців, процедуру та результат, його оцінку [102].

Джерела людської діяльності містяться в предметному середовищі, у соціальному досвіді людства.

Групова діяльність – соціально-педагогічний феномен, характерною ознакою якого є спільна діяльність, що виконується на основі колективних цілей чи рішень, в умовах безпосереднього спілкування членів групи, передбачає їхню психологічну готовність до такої діяльності і соціальної взаємодії, певний розподіл функцій (ролей, обов'язків) та завдань між ними, високий рівень групової згуртованості й ціннісно-орієнтаційної єдності. Це колективна форма змістовного проведення вільного часу.

Роль координатора групової діяльності, як правило, виконує лідер – найбільш авторитетна особа в групі. Одним із найважливіших аспектів внутрішньогрупової інтеракції у процесі групової діяльності є інтеграція діяльності, відносин і комунікації. Під час групової діяльності формуються і утверджуються групові чи колективні цінності.

Ефективність групової діяльності залежить від міри узгодженості актів індивідуальної участі кожного члена групи у спільній діяльності, а також знань, здібностей, умінь і навичок кожного. Разом із тим, участь у груповій діяльності збагачує знання кожного окремого співучасника групової діяльності, удосконалює його здібності та навички.

Критерії оцінювання групової діяльності: результати діяльності; емоційно-трудова затрата суб'єктів діяльності; міра задоволеності процесом і результатами групової діяльності членів групи.

Сенс педагогічної організації групової діяльності вибудовується на розумінні того, що підростаюча особистість (дитина, молода

людина) завжди намагається ствердитися в колективі і бути співпричетною до його справ. Адже самоствердження і співпричетність – фундаментальні потреби особистості в самовираженні й саморозкритті. У своїх найкращих соціальних потенціях ці фундаментальні потреби особистості реалізується в процесі організованої співдіяльності, орієнтованої на реалізацію спільних інтересів чи досягнення спільної мети, які об'єднують членів групи. Це дає змогу сприймати її як колективний суб'єкт діяльності. Досягненню групових цілей сприяє висока згуртованість членів групи.

Для дітей шкільного віку основними видами групової діяльності є навчання, праця, гра, спільне проведення дозвілля. Завдяки саме груповій діяльності створюються умови для набуття соціального досвіду щодо співбуття з іншими, реалізації особистісного потенціалу членів групи, самореалізації особистості у сфері суспільних відносин (групові взаємини та групова взаємозалежність представлені в мініатюрі), реалізації соціальних інтересів, освітніх і культурних потреб. Групові взаємини та групова взаємозалежність охоплюють канали комунікації, групової діяльності, вияв різноманітних емоцій, в яких відображається рівень розвитку групової свідомості та групової ідентичності, що характеризує самоотождження індивіда з групою його членства.

Під час групової діяльності відбувається двосторонній інформаційно-виховний процес:

- через соціальну групу здійснюється вплив на особистість (соціальна дія), зокрема щодо визначення її статусу, зміни установок і поведінки, необхідності дотримання нею групових норм і правил, застосування певних санкцій за їх порушення, особливостей рольової поведінки, способів залучення до спільної діяльності, мотивування до неї шляхом оцінювальних суджень;
- особистість впливає на групу своїми світоглядними установками, характерними для неї моделями поведінки і спілкування, лідерськими якостями, ініціаціями, емоційно-чуттєвими реакціями на ті чи інші факти групової взаємодії, безпосередньою участю в різних видах групової діяльності.

У такому двосторонньому процесі взаємодії групи й особистості досягається або не досягається узгодженість їхніх інтересів, міжособистісної співдіяльності всередині групи як мікросередовища. Також забезпечується процес *соціальної взаємодії*, який може розкриватися у трьох основних формах: співробітництва, конкуренції, прихованого або відкритого конфлікту. За результати спільної діяльності персональна відповідальність покладається на кожного члена групи, оскільки групова (соціальна) взаємодія завжди передбачає і виникнення відносин відповідальної залежності.

Поняття соціальної взаємодії – це різновид суб'єкт-суб'єктної дії, для якої характерна спрямованість на іншого її учасника; процес взаємної дії групи й особистості, в якому дія детермінована участю в ній кожного. В основу соціальної взаємодії завжди покладається певна ціль або причина, ситуативна необхідність та комунікація, яка не ототожнюється зі спілкуванням, а є значно ширшою, оскільки передбачає обмін не тільки інформацією, а й смислами щодо самої дії і взаємодії.

Особливим видом групової діяльності є спілкування – складний та багатогранний процес встановлення і розвитку внутрішньогрупових, міжособистісних та міжгрупових контактів, взаємопорозуміння. У процесі такого спілкування не тільки відбувається обмін інформацією (комунікація), вибудовується загальна стратегія взаємодії (інтеракція), створюються особливі умови для сприйняття, розуміння, визнання, взаємооцінки (перцепція), а й формуються, розкриваються та вдосконалюються соціально значущі якості особистості.

Дещо схематизовано особливості спілкування у групі можна представити за кількісним критерієм (кількістю учасників спілкування). Вони розкриваються в таких системах:

- міжособистісне (особистість – особистість);
- особистісно-групове (особистість – група – особистість);
- міжгрупове (група – група).

Така різновекторність спілкування у групі певною мірою моделює особливості спілкування у ширшому соціумі, створює

умови для їх демократизації та набуття особистістю відповідного соціального досвіду для подальшого життя, встановлення і підтримки різноманітних соціальних контактів. Внутрішньогрупова взаємодія схематично позначається формулою “Я” + “Інші” та розкривається як інтерсуб’єктність життєвої реальності.



- Група формує поведінку, думки та переконання особистості;
- група слугує певним обмежувальним або стримуючим фактором незалежної поведінки особистості;
- члени групи, індивідуально або колективно, можуть чинити тиск на інших у групі з метою підпорядкування;
- головною інтегруючою якістю групи є спільна предметна діяльність — організована система активності членів групи;
- найбільше впливають на особистість референтні групи;
- загроза соціального нехтування або іншого покарання може слугувати потужним підкріпленням конформної поведінки особистості у групі (приспосовницьке прийняття групових стандартів; безапеляційне визнання та виконання встановлених порядків, норм і правил; безумовне схиляння перед авторитетами; зміна поглядів і поведінки відповідно до позиції більшості)

Закономірністю групової діяльності можна вважати єдність двох сторін її соціальної сутності: проекції на „світ речей” (предметна діяльність) і проекції на „світ людей” (діяльність у контексті засвоєння норм людських взаємовідносин). Зрозуміти сутність діяльності як

єдності цих двох сторін дає змогу концепція персоналізації А. Петровського, який обґрунтував наявність у індивіда особливої соціогенної потреби “бути особистістю”, тобто потребу в персоналізації.

Персоналізація (від лат. *persona* – особистість) – процес, у результаті якого суб’єкт отримує ідеальне представлення у життєдіяльності інших людей і може виступати у суспільному житті як особистість; процес набуття суб’єктом загальнолюдських, суспільно значущих, індивідуально-неповторних якостей і властивостей, які дають йому змогу адекватно і творчо виконувати соціальні ролі, активно впливати на сприйняття себе іншими та оцінку власної діяльності й особистості [102, с. 337].

Згідно з концепцією А. Петровського, персоналізація розглядається не тільки як індивідуальна, а й суспільна потреба особистості. За висловлюванням ученого: “...потреба індивіда бути особистістю стає умовою формування в інших людей здатності бачити в ній особистість, життєво необхідну для підтримання єдності, спільності, наступності, передавання способів і результатів діяльності і, що особливо важливо, встановлення довіри один до одного, без чого важко сподіватися на успіх спільної справи”. Ця своєрідна потреба реалізується як прагнення суб’єкта продовжити себе в інших людях, поділитися з оточуючими своїм буттям і завдяки цьому постати перед цими людьми як особистість. А. Петровський зауважує: “Прагнучи включити своє “Я” в свідомість, почуття і волю “інших” завдяки активній участі у спільній діяльності, залучаючи їх до своїх інтересів і бажань, людина, отримавши в порядку зворотного зв’язку інформацію про успіх, задовольняє тим самим потребу персоналізації”. З потреби персоналізації, як вважає А. Петровський, вибудовується основний “каталог” соціальної мотивації особистості. Потреба індивіда бути особистістю задовольняється в діяльності, яка для інших людей (або іншої людини) повинна бути значущою [86, с. 235–252].

Перебування у групі членства передбачає не тільки групові форми діяльності, а й індивідуальні. Як внутрішньогрупові, що виникають на основі симпатій між членами групи (наприклад:

дружба, любов, допомога, емоційна підтримка, захист тощо), так і здійснювані у контексті ціннісно-орієнтаційної єдності групи стосовно тих, того і чогось, що визнається цільовою групою або предметною сферою її діяльності, тобто за межами групи (наприклад: ті, хто потребує особливої турботи і піклування – люди похилого віку, самотні, з обмеженими фізичними можливостями, діти-сироти; екологічна, культурологічна діяльність тощо). У цьому зв'язку як певний вид особистісної діяльності можна розглядати вчинкову діяльність (вчинок). У сучасному психологічному словнику вчинок визначається як свідома дія, оцінювана як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи загалом [90, с. 286].

Соціальний зміст вчинку, його виховний потенціал простежується у змісті наявних визначень. У психолого-педагогічній науці вчинок досліджували: М. Бахтін, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Гумницький, О. Леонтьєв, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Скрипченко, Є. Суботський, Є. Сурков та інші науковці. Зокрема, В. Роменець, першорозробник означеної проблеми у вітчизняній науці, вважає, що вчинок є універсальним і єдиним у своєму роді осередком людської діяльності, який виражає спосіб існування людини у світі, виступає постійно активним фактором історичних форм прогресу, стає ланкою, що опосередковує людину і світ [92]. В. Роменець і І. Маноха вчинок визначають як дію, що розглядається з позиції єдності мотиву та наслідків, намірів та справ, цілей та засобів, а також суб'єктивного і суб'єктивного в їх різноманітних формах прояву людського в людині. Відповідно до запропонованої ними класифікації різних вчинків, вважаємо за доцільне в контексті нашої проблеми наголосити на “самоздійсненні”. Самоздійснення, за визначенням авторів, синтезує в собі “хочу” і “можу”, тобто мотиваційний та інструментально-дієвий аспекти, що розгортаються у внутрішньо вмотивованій, а тому вільній, творчій, свідомій, відповідальній діяльності. Позитивний результат такої діяльності психологічно

виявляє себе у переживанні досягнутої гармонії із собою і світом; знаходить свою реалізацію у вчинку істини, краси, любові і добра [91]. За С. Рубінштейном, “вчинок – це дія, що сприймається й усвідомлюється активним суб’єктом як суспільний акт, як прояв суб’єкта, який виражає ставлення людини до інших людей” [95, с. 444–445]. Л. Виготський, О. Леонт’єв розглядали вчинок як одиничний поведінковий акт, тісно пов’язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов’язків, цілісний світ яких охоплює все життя та стає сутністю особистості [29]. М. Бахтін наголошував, що в сучасному вчинковому світі людини центральне місце посідає діалог з “іншими”, а здобуття “свого” голосу серед “чужих” голосів, свого “я”, побаченого й оцінюваного “іншими”, а “іншого” мною як активним суб’єктом, робить людину справжньою особистістю [19, с. 80–160].

Дещо ширше розглядає категорію вчинку І. Бех, який виокремлює з-поміж інших його видів саме моральний вчинок, акцентуючи увагу на духовній енергії. Він зазначає: “Вчинок – це і є певна спонука, особистісна властивість, як мотив у дії, це дійове особистісне самовираження суб’єкта” [23, с. 51–70]; “вчинки будуть сповненими глибоким людським смыслом тільки тоді, коли гордість за себе доповнюється почуттям гордості за інших людей” [21, с. 247].

Вчинкова діяльність дає змогу розкрити у діяльності співвідношення “індивідуального” і “групового”, зокрема щодо результату самої діяльності. Кожен вчинок оцінюється за трьома найважливішими показниками: 1) що зробили – практичний результат; 2) чого навчились – інтелектуальний результат; 3) як виявили себе – моральний результат.

Як засвідчує життєва практика, усвідомлення власної значущості, пережита життєва ситуація, вчинок-вибір інколи виявляються набагато важливішими для соціального досвіду дитини, ніж вплив дорослих (зокрема у формі моралізування) та соціальних норм (яких вона часто не знає чи не усвідомлює достатньою мірою, або вважає їх виключно такими, що обмежують її свободу і творче самовираження).

Проте групова діяльність, зокрема дітей, має ряд переваг порівняно з індивідуальною. Вона створює такі умови, в яких діти вступають у найрізноматніші взаємовідносини з ровесниками та набувають досвіду спільної діяльності, вчать співпрацювати і відчувати себе однією командою, реалізують потребу в отриманні оцінки щодо власної ролі в групі, емоційної підтримки. Спільна діяльність зближує через загальні переживання, які виникають у її процесі та щодо результату. Оцінка колективу ровесників для особистості з часом стає основним мотивом поведінки і діяльності – це сприяє розвитку її суспільної спрямованості та допомагає педагогу (батькам) впливати на дитину не тільки безпосередньо, а й опосередковано, через колектив, шляхом залучення її до групової діяльності. Безпосереднє залучення дітей і молоді до колективної співтворчості та продуктивної співпраці містить великий потенціал у вирішенні актуальних соціально-педагогічних проблем: змістовності їхнього дозвілля, профілактики асоціальної та девіантної поведінки, виховання соціально значущих якостей особистості.

У зв'язку з цим зауважимо, що надзвичайно великий виховний вплив має соціально-ціннісна діяльність, яка виконується у складі групи (ровесників, дітей і педагогів, дітей і батьків). Соціально-ціннісний характер визначається змістом і спрямованістю діяльності на найбільш вразливі категорії населення та поліпшення умов довкілля, а також набутим у процесі та за її наслідками соціальним досвідом.

Соціальний досвід завжди є результатом взаємодії з довкіллям, навчання і виховання. Проте набуті соціального досвіду означає не тільки засвоїти просто сукупність інформації, знань, навичок, зразків, а й оволодіти тим способом діяльності і спілкування (результатом якого він виступає) шляхом залучення до спільних з іншими людьми актів і видів діяльності. Діяльність становить і спосіб, і умову, і форму вираження соціального досвіду. В його набутті важливою є не сила зовнішнього впливу сама по собі, а відповідна самоорганізація і самовизначення особистості в цьому зовнішньому впливові. Тому у виборі виду і способу діяльності велике значення

має самовизначення особистості. Безперечно, воно потребує певної соціально-педагогічної підтримки, зокрема ціннісного ставлення до особистості, її потреб, інтересів, внутрішнього потенціалу, а також створення умов для її самореалізації і саморозвитку. Такі умови найкращою мірою створюються у процесі активної, творчої, діяльності на засадах гуманного ставлення до іншого.

З педагогічного погляду, проблема самореалізації є надзвичайно актуальною для дітей підліткового віку. Вона тісно пов'язана із самовизначенням, яке розкривається як процес і результат усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими ознаками соціального самовизначення особистості є її активність, здатність до самостійного вибору і відповідальності. Саме завдяки їм відбувається пізнання себе (самопізнання), докільля та процес соціального дозрівання особистості, який відображається у різних видах продуктивної діяльності.

Підлітки шукають опори у просторі таких зовнішніх соціальних оцінок їхньої особистості, які б збігалися з їхньою самооцінкою. Найбільш ефективно самооцінка формується у групі ровесників: саме вони, відповідно до особливостей психофізіологічного розвитку у підлітковому віці, є найбільш значущими. Діти підліткового віку орієнтовані, насамперед, на думку і оцінку ровесників, віддають перевагу спілкуванню і взаємодії з ними, а не з батьками чи іншими дорослими. Це пов'язано з потребою бути прийнятим і визнаним у групі, колективі, з потребою мати друзів, зі сприйняттям ровесника як взірця, який набагато доступніший і зрозуміліший порівняно з дорослим, з бажанням завоювати авторитет і набути бажаного статусу, перевірити свої можливості та межі дозволеного.

У середовищі ровесників підлітки шукають життєвих смислів. І нерідко знаходять їх у різних неформальних об'єднаннях, маргінальних групах, які мають різноманітну орієнтацію, сповідують різні цінності, переважно контрнормативні. У таких референтних для себе групах підлітки знаходять взаєморозуміння, емоційну підтримку, часто фізичний захист, оскільки їх там сприймають та-

кими, які вони є, без критики і без примушування до виконання тих соціальних норм і ролей, що викликають у них протест. Спроби ж вилучити дитину із такого соціального оточення, як правило, не мають успіху або супроводжуються великими труднощами як для батьків, педагогів, інших зацікавлених осіб, так і для самих дітей. Адже вони чинять цьому великий супротив, оскільки бояться втратити свою референтну групу, що слугує для них соціальною опорою. Якщо суспільство, зокрема сім'я, школа, не пропонують повноцінної заміни у контексті задоволення базових потреб особистості, вони зазнають поразки у своїх намаганнях. Підліток віддає перевагу неформальній групі з асоціальною орієнтацією, навіть якщо він там не має особливого авторитету – адже уже сам факт належності до неї задовольняє потребу у зовнішньому підтвердженні самооцінки за рахунок тих ровесників, які не є членами такої групи, або слабкіші. У крайніх варіантах це задоволення досягається шляхом вияву агресії і жорстокості, які приносять і примушують до підкори інших підлітків, забезпечують “авторитет”. Подібне розкривається через поняття “мобінг” (психологічне насилля групи над особистістю) та «булінг» (насилля особистості, наприклад неформального лідера, над групою, який нав'язує свій авторитет шляхом маніпуляцій, залякування чи погрозами застосування фізичної розправи) [12]. Ці явища, на жаль, досить поширені в малих групах у шкільному середовищі та поза ним. Однак, в описаних формах групової взаємодії діяльність часто беззмістовна або ризикована. Наведені приклади є свідченням того, що групова діяльність – соціально-педагогічний феномен.

Виховний потенціал групової діяльності виявляється, насамперед, у залученні підростаючої особистості до системи суспільних відносин і набутті членами групи позитивного досвіду таких відносин; в організації різних видів змістовної групової та самостійної діяльності (навчальної, ігрової, творчої, трудової, громадської); сприянні формуванню стосунків взаємозалежності, взаємовідповідальності, взаємоконтролю, взаємодопомоги, керівництва, підлеглих, взаємовимогливості, дружби, товарищескості,

симпатії, які моделюють організаційно-ділову структуру колективу, ділові стосунки на моральній основі і будуть необхідними у дорослому житті та професійній самореалізації.

Праця, спільна діяльність виступають об'єднуючим фактором групи. Це найважливіший шлях створення колективу, без якого всі інші засоби залишаються неефективними. В. Сухомлинський вважав, що сама по собі праця, не підкорена високим моральним ідеалам, не осмислена учнями як джерело власного розвитку, не може мати виховної сили, не зміцнює духовних зв'язків. Тому він акцентував увагу на важливості “злиття праці і духовного життя вихованців” (і надавав цьому першочергового значення), а також на побудові добродійних відносин між дитячою спільнотою і довкіллям [11].

Учнівський колектив створюється, зростає і міцніє у процесі різноманітної діяльності. Вона робить життя колективу змістовним і цікавим. Тому створення і згуртування учнівського колективу починається з конкретних і корисних спільних справ, що потребують колективної та узгодженої роботи. Чим цікавіші колективні справи, чим довше учні живуть спільними інтересами – тим міцніший і згуртованіший учнівський колектив.

Отже, виховний потенціал групи багатоаспектний і значущий, оскільки розкривається в її впливі на особистість шляхом регуляції поведінки своїх членів і їхніх взаємовідносин, дотримання моральних принципів і самоорганізації, у тому числі щодо суспільно корисної діяльності.

Виховний потенціал групової діяльності виявляється також у тому, що, завдяки їй особистість **відчуває** (див. с.37):

Запитання для роздумів:

1. Назвіть основні складники виховного потенціалу групи.
2. Чи відчуваєте Ви на собі вплив групи? У чому він виявляється? Наведіть конкретні приклади.
3. Чи маєте Ви досвід участі у груповій діяльності? Розкрийте його. Запропонуйте цікаві ідеї для організації групової діяльності школярів.



- співпричинність до інших та їхніх справ;
- захищеність, взаєморозуміння;
- відчуття власної гідності, що ґрунтується на уявленнях про цінність свого колективу;
- необхідність узгодження власних інтересів і дій з інтересами і діями інших, підпорядкування особистого суспільному, гальмування негативних емоцій;
- потребу у співробітництві, співдіяльності;
- дружнє ставлення і підтримку;
- доброзичливість і безкорисність;
- особливе ставлення до соціального обов'язку і якості виконання певної соціальної ролі в групі;
- конструктивну, здорову критику;
- змагальність, що слугує добрим стимулом до розвитку групи і саморозвитку особистості;
- певний баланс групових і особистісних інтересів;
- власну відповідальність за колективний результат.

1.3

Осмислення доброчинності у розв'язанні соціально-педагогічних проблем суспільства, групи й особистості

Проблема доброчинності належить до тих проблем, які по життю супроводжують кожного із нас, міститься у площині добра і зла та завжди передбачає для людини ситуацію вибору. Отже, слугує певним мірилом гуманізації суспільства, разом із тим є неоднозначною і потребує осмислення. Її актуальність підсилюється процесами стратифікації суспільства, внаслідок чого спостерігається чітка поляризація у доходах і матеріальних можливостях населення, зубожіння більшості, зростання кількості тяжко хво-

рих, інвалідів, безхатченків, категорії сімей і дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах і потребують допомоги та захисту. Тому ця проблема має ще і соціально-педагогічний зміст.

Її осмислення потребує, насамперед, відповіді на запитання:

- *Що таке доброчинність?*
- *У чому полягає ефективність доброчинної діяльності?*
- *Кому і для чого вона потрібна?*
- *Зрештою, якими мають бути самі доброчинці?*

На перше запитання відповідь дає чинне законодавство. Закон України «Про Товариство Червоного Хреста України» (Розділ 1, ст. 3) так її визначає: *«Доброчинна, благодійна діяльність – це діяльність, що пов’язана з наданням допомоги та підтримки тим, хто її потребує, виходячи із загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги, яка здійснюється виключно безкорисливо (без мети одержання прибутку чи іншої вигоди)»* [41]. Проблему доброчинності актуалізовано у Законах України “Про волонтерську діяльність” (2011 зі змінами 2015 року) та “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” (2011), “Про соціальні послуги” (2003) [39; 40]. Показовим є те, що Закон України “Про волонтерську діяльність” нині пропонує таке визначення: «Волонтерська діяльність - добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги».

Доброчинність завжди була невід’ємною частиною української культури та традицій. Як система, це явище склалося в Україні у другій половині XIX століття, внаслідок особливостей розвитку соціокультурної ситуації та розроблення нормативно-правового підґрунтя доброчинної діяльності. Популярності такої діяльності сприяла ментальність українців, зокрема їхнє милосердя до знедолених.

Питання доброчинної діяльності в Україні відображено у контексті її історичного розвитку в наукових працях учених минулого (А. Братчиков, П. Батюшков, М. Грушевський А. Дорошенко, М. Драгоманов, М. Костомаров та інші) та сучасності (І. Зверева, З. Бондаренко, Н. Калениченко, О. Лавруненко, Т. Лях, Т. Журавель, В. Мельникова, С. Поляруш, Н. Сейко, О. Сухомлинська, О. Стрель-

никова, М. Сухоруков та інші). У науковому дискурсі особлива увага приділяється проблемі мотивації до добродійної діяльності. Соціологи виокремлюють як домінуючі мотиви прагнення до суспільного визнання та покращення іміджевої самооцінки (Р. Апресян, Т. Журавльова, О. Стрельникова, Ю. Тазьмін, Т. Трегубова та інші). Соціальна психологія наголошує на альтруїстичній мотивації благодійників. Учені, орієнтовані на пошук духовних джерел соціальної активності (М. Бердяєв, П. Флоренський, С. Булгаков, В. Соловйов та інші), зосереджують увагу на релігійних, патріотичних та культурно-естетичних причинах добродійності і вважають, що моральність може бути лише в релігійних приписах.

Нам імпонує твердження філософа В. Соловйова про те, що моральна людина творить добро незалежно від обставин. Мотиви добродійної діяльності він вбачав у жалості, милосерді та альтруїзмі, наголошуючи на взаємопов'язаності цих понять: “Таким же чином, як сором виокремлює Людину серед іншої природи та протиставляє іншим тваринам, так жалість внутрішньо пов'язує її з усім світом тих, що живуть. Внутрішньою основою морального ставлення до інших істот може бути лише жалість чи співчуття, а не співнасолада або співрадість” [100, с. 21]. В основі етики В. Соловйова – положення про існування у світі Добра як деякої ідеальної суті, як норми і належного, його можливого втілення у всьому, включаючи і неживу природу, і здійснення у творчому, спільному і дедалі більше солідарному житті людей. Ця теза відповідає постановці нашої проблеми щодо групової добродійної діяльності і бачення можливих сфер її здійснення.

У спеціальному дослідженні з історії педагогіки Н. Сейко акцентує на соціально-педагогічному характері добродійної діяльності та різнорівневому характері мотиваційних чинників її здійснення. Науковець виокремлює: загальносоціальну чи макромотивацію, що полягає у прагненні суспільства до збереження власної цілісності у вигляді суспільного миру. “У зв'язку з цим добродійність на користь соціально незахищених верств населення ставала своєрідним “страхуванням від ризиків” для населення з

більш високим рівнем добробуту” [99, с. 53]; мезомотивацію (групу), що ґрунтується на добродійній філософії певної соціальної групи; мікромотивацію (індивідуальний рівень). На переконання вченої, більшою чи меншою мірою стрижнем індивідуальної мотивації добродійності вважається прагнення особистості до реалізації потреби у визнанні та самоактуалізації, підтвердження власної статусної позиції, сильне емоційне потрясіння (пов’язане з обставинами особистого життя), а також прагнення соціальної справедливості, прояв християнського милосердя та ін. [99].

Отже, добродійна діяльність як вид умотивованої соціально схвальної діяльності розглядається в різних контекстах, зокрема: у філософському (як добродіяння), у теологічному (як християнська чеснота), у педагогічному і психологічному (як реалізація потреби у визнанні, самоактуалізації), у соціологічному (як окремий соціальний інститут, як соціальний феномен і як специфічний вид людської діяльності) і т. д. У соціально-педагогічній практиці добродійність розкривається в контексті добродійної та волонтерської діяльності, яка може здійснюватись як одноосібно, так і у складі групи однодумців.

Добродійна діяльність добре розвинена у громадянських суспільствах, країнах з високим рівнем якості життя – насамперед у США та країнах Західної Європи. Благодійність вважається соціальною нормою ставлення до людей, що потребують допомоги, підтримки і співчуття.

Про динаміку розвитку добродійної діяльності як соціального інституту в Україні можна судити за даними світового рейтингу благодійності, відповідно до яких у 2010 р. Україна посідала 150 місце, у 2011 р. – 105 [66]. Ця тенденція до зростання рейтингу зберігається та набуває масовості. У зв’язку з подіями під час та після революції Гідності наприкінці 2013 – на початку 2014 рр. в українському суспільстві спостерігається надзвичайно велике піднесення добродійної діяльності та волонтерського руху: участь у них беруть практично всі верстви населення, а сама добродійність виявляється в різних видах і формах. Таке явище солідаризувало український народ, стало одним із способів вияву

патріотизму. Є всі підстави стверджувати, що добродійна діяльність у період військових подій на сході України стала нормою життя українського суспільства.

Отже, у сучасних соціокультурних умовах, зокрема пов'язаних із процесами глобалізації, реформування суспільства, зростанням соціальних ризиків (збройні і воєнні конфлікти; біженці, переселенці; втрата рідних, домівки, майна; тяжкі захворювання тощо), феномен добродійності набув характеристик, які у найбільш загальному вигляді можна класифікувати за такими ознаками:

- як прояв патріотизму (економічна, матеріальна, психологічна, фізична допомога захисникам Вітчизни і постраждалим внаслідок бойових дій; проведення патріотичних акцій, флеш-мобів; активне пропагування національної символіки та кращих традицій народу тощо);

- як міжнародне явище (фінансування соціальних проектів, що підтверджується діяльністю різних неурядових організацій, у тому числі тих, що спрямовані на підтримку дітей і вразливих категорій сімей. На сьогодні у волонтерському русі задіяні понад 150 мільйонів людей по всьому світу. Усе більше проявляється тенденція організаційного впорядкування волонтерства від міжнародного до всесвітнього рівня);

- як сфера професіоналізації (обумовлюється розвитком благодійних фондів і організацій, їхньою участю у виробництві й наданні послуг професіоналами);

- як утилітарна цінність (така, що може задовольнити життєві потреби людини; критерієм якої є принцип корисності, практичної доцільності). У цьому контексті добродійність стає засобом досягнення певних життєвих цілей. Фактами підтвердження того, що добродійність у сучасних умовах розвитку суспільства деколи набуває характеру утилітарної цінності, можна вважати те, що зі зростанням масштабів добродійності зростає й число тих, хто відверто чи завуальовано на цьому паразитує. У суспільстві створюється каста професійних реалізаторів та професійних споживачів добродійної допомоги. Адже ні для кого вже не секрет, що, наприклад, жебрацтво, у тому числі дітей (а таких ми досить

часто зустрічали попередніми десятиліттями у громадському транспорті, на вокзалах, у переходах чи інших багатолюдних місцях на теренах пострадянського простору, у тому числі в Україні), має всі ознаки бізнесу і його “захисту”; що досить часто ведеться спекуляція на тяжких хворобах і станах онкохворих дітей, які потребують лікування за кордоном, – під них відкриваються сайти, розміщуються скриньки у громадському транспорті, а потім з’ясовується, що цим користуються спритні ділки, а зібрані кошти до адресата не доходять. На подібні роздуми наводять і спостереження за тим, як вуличним прохачам хтось організовано розвозить обіди. Відомі випадки, як зі спеціалізованих викрадали людей і примушували їх жебракувати на проїжджих частинах дороги, стоячи на милицях, та багато іншого. Подібні факти формують у суспільстві певну недовіру або неоднозначне ставлення до доброчинності, викликають сумніви щодо її ефективності. Отже, доброчинність є соціальним феноменом.

У науковій літературі розкрито кілька теоретико-методологічних підходів до розуміння доброчинності як соціального феномену. На переконання філософа Р. Апресяна, таких чотири:

1) *негативістський* – відповідно до нього доброчинність розглядається як суспільний інститут соціальної допомоги, створений для зниження рівня напруги і конфліктів у суспільстві. Негативна оцінка доброчинності формується на підставі того, що за рахунок актів доброчинності досить часто відбувається самореклама, специфічний бізнес, політика тощо, а дійсне соціально-моральне значення ігнорується;

2) *утилітарний* – заснований на аналізі соціальних наслідків і соціально-економічних складників добродійності. Ставиться під сумнів справедливість та ефективність доброчинності. Заперечується професійний, системний характер її здійснення. Вважається, що саме організована доброчинна діяльність сприяє утворенню прошарків населення, які не хочуть і не можуть собі допомогти, – утриманців;

3) *етичний* – акцентує увагу на духовних, ціннісних і орієнто-

ваних на людину вимірах доброчинності. Вона потребує духовної зрілості доброчинника;

4) *структурно-функціональний* – відповідно до нього, доброчинність розглядається як така, що виконує функції суспільства заради збереження його цілісності [17, с. 14–38].

На основі аналізу цих підходів вважаємо, що 1 і 4 доповнюють один одного, а 2 і 3 – мають наближений зміст. Загалом у доброчинності завжди наявна проблема соціальної етики – моральна людина творить добро незалежно від обставин. Окрім того, так склалося історично, що філантропи опікуються тими сферами життя соціуму, які найчастіше обділені увагою держави, меценати сприяють розвиткові культури, освіти, медицини. І, звичайно ж, у полі їхнього зору діти, люди похилого віку, інваліди – категорії осіб, які потребують соціального захисту: у такий спосіб підтримуються функції суспільства, зокрема функція захисту. Але доброчинність не може замінити державну соціальну політику, хоча може її доповнити, особливо в умовах кризи. За всіма ознаками, у XXI столітті країни світу у своїй соціальній політиці все більше зважатимуть на міжсекторальну взаємодію держави, бізнесу, громадських організацій.

NB!

Доброчинність не тільки означає добровільне, безкорисливе надання допомоги тим, хто її потребує, а й є методологічним принципом соціально-педагогічної роботи, соціокультурним утворенням і феноменом групової чи індивідуальної діяльності, який розкривається як вид умотивованої соціально схвалюваної поведінки.

Доброчинна діяльність, попри всі застереження, містить великий виховний потенціал і може сприяти зміні загальної соціально-педагогічної ситуації на краще. Доброчинна групова діяльність, до якої долучаються діти і молодь, як переконує вже наявний досвід та результати наукових досліджень лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, може

реалізовуватися як напрям профілактики девіантної поведінки, беззмістовного проведення вільного часу, споживацтва, індивідуалізму, чинник виховання гуманного ставлення до інших (насамперед, менш захищених і тих, хто опинився у складних життєвих обставинах), формування гуманістичної свідомості, відповідальної поведінки, навичок та умінь компетентного поводження у різних життєвих ситуаціях і з різними категоріями населення.

Доброчинна діяльність може відбуватись за місцем проживання та навчання дітей і молоді, виходити за межі адміністративної одиниці (території), виконуватись у соціальному партнерстві, у групах ровесників і різновікових групах, у співпраці батьків, дітей, педагогів, соціальних працівників. Досягнення такого рівня її організації і змістовного наповнення є критерієм високої оцінки ефективності соціально-педагогічної роботи у розв'язанні гострих соціальних питань без участі держави.

NB!

Участь дітей у суспільному житті – це показник їхнього особистісного розвитку, активної громадянської позиції та демократичності суспільства, здатного прислухатися до голосу дитини у питаннях, що її стосуються, з метою створення середовища, сприятливого для дітей, позитивних змін у країні.

Є всі підстави стверджувати, що ідея доброчинності в сучасному українському суспільстві і, зокрема, серед учнівської молоді, поширюється. Нині вона слугує консолідуючим фактором громадянського суспільства на підтримку революції Гідності, патріотичних сил та жертв збройних формувань на сході України. До такої діяльності по-сильно залучаються діти і молодь різного віку, від молодших школярів до студентів: вони влаштовують доброчинні акції, збирають кошти, книжки, одяг, як волонтери допомагають переселенцям у розв'язанні їхніх побутових проблем та у догляді за неповнолітніми. Розширюється коло тих, на кого спрямовується доброчинна діяльність, подальшого розвитку набувають цікаві ідеї та справи, в яких концентровано

відображаються і соціально-ціннісні установки, і високий творчий потенціал, і патріотизм. У такому всеукраїнському русі вирішуються не тільки соціальні, а й педагогічні проблеми: накопичується досвід позитивної соціальної взаємодії, формується активна громадянська позиція та соціальна компетентність особистості.

NB!

Організація добродчинної діяльності учнівської молоді у позакласній та позашкільній виховній роботі – це унікальна можливість гуртування шкільного колективу навколо об'єднуючих справ та інтересів, стимулювання колективної співтворчості і співпраці, їх спрямування на захист вразливих категорій населення, довкілля, культурних та національних цінностей, а також створення сприятливих умов для виховання ініціативності, гідності, милосердя, альтруїзму, відповідальності та інших соціально значущих якостей особистості. Проте надзвичайно важливо, щоб учнівська молодь брала участь у добродчинній діяльності не з примусу, а за власним переконанням, щоб вона була для неї вмотивованою.

Добродчинна діяльність може відбуватися у процесі реалізації як добродчинних соціальних проєктів, так і добродчинних акцій, які є частиною виховної роботи у школі. Її соціальна цінність від того не зменшується, але систематична виховна робота не є цільовим соціальним проєктом.

Запитання для роздумів:

1. У чому виявляється сутність добродчинної діяльності, хто її потребує?
2. Які види і форми залучення підростаючої особистості до добродчинної діяльності можуть бути організовані за участі навчально-виховного закладу?
3. Добрим бути просто чи не просто?

Доброчинні проекти як соціально-педагогічна технологія виховання соціально значущих якостей підростаючої особистості

Виховання особистості в сучасних умовах розвитку суспільства все більше набуває ознак соціально-педагогічного процесу, тобто виходить за межі однієї інституції, та ґрунтується на принципах соціально-педагогічної парадигми, а саме: солідарності, партнерства, міжсекторної взаємодії і проектування. На основі таких принципів забезпечується цілісний підхід в розумінні й організації виховної діяльності, узгодженість виховної взаємодії та можливість реалізації виховних інновацій соціально-педагогічного спрямування. До розряду інноваційних належить проектна діяльність (хоча її як педагогічний метод було обґрунтовано ще А. Макаренком), оскільки виконується вона тільки у контексті актуальних проблем і соціальних викликів, передбачає привнесення у педагогічну дійсність нових продуктивних ідей (ініціатив), творчий підхід в їх реалізації. Результативність такої діяльності значною мірою залежить від усвідомлення її необхідності, колективної і персональної відповідальності, командної згуртованості розробників і виконавців проекту, рівня розвитку у них соціально значущих якостей.

Соціально-педагогічний підхід до формування соціально значущих якостей підростаючої особистості найбільше розкривається у контексті організації і виконання доброчинної, волонтерської діяльності дітей та молоді, спрямованої на підтримку і допомогу різним соціально вразливим групам населення та тим, хто вже опинився у складних життєвих обставинах. Цільовими групами доброчинної діяльності можуть бути: діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування; однолітки, у яких індивідуальна форма навчання у зв'язку зі станом здоров'я (ДЦП, післятравматичні стани, тяжкі захворювання); ветерани війни і праці; обдаровані діти, які не мають достатніх умов для самореалізації, та інші. Доброчинна групова діяльність може провадитися у дитячих будинках, притулках, соціально-реабілітаційних центрах, пенітенціарних установах, за місцем проживання і навчання дітей та учнівської молоді як у до-

бродчинних одноразових акціях, так і в соціальних проектах.

Проект – це інноваційна технологія, розроблена і реалізована індивідуально чи групою осіб у встановлені терміни з метою досягнення певних цілей та результату, з урахуванням обмежених ресурсів. Методологія розроблення та реалізації проекту об'єктивно зумовлена специфікою предметної сфери (галузі) соціального проектування.

Соціальний проект спрямовується на позитивні зміни у соціальному середовищі, захист вразливих категорій населення, підтримку соціальних цінностей. Конкретизується відносно прикладної сфери реалізації.

Учнівські добродчинні соціальні проекти – це проекти, розроблені й реалізовані дітьми та учнівською молоддю під керівництвом досвідченого педагога, спрямовані на розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем громади, соціально-педагогічну підтримку вразливих категорій дітей, сімей і одиноких, пошукову історико-географічну роботу, екологізацію середовища.

Участь підростаючої особистості у соціальних проектах та добродчинних акціях сприяє вихованню в неї потреби у творенні добра, допомоги соціально незахищеним, наповнює її дозвілля змістовною корисною діяльністю, відволікає від шкідливих звичок, полегшує подолання різних адикцій (залежностей), формує соціальну компетентність і ціннісне ставлення до життя та здоров'я, до родини, до рідного міста чи села, Батьківщини. Дає змогу реалізувати актуальні потреби щодо самовизначення і самореалізації саме у контексті соціально-ціннісної діяльності, у малій групі однопумців (референтній групі), не тільки відчутти комфорт узгодженої командної, колективної діяльності, а й виявити власну ініціативу та активність, ствердитись у своїй компетентності, підвищити самооцінку і заслужити справжній авторитет, набути позитивного досвіду соціальної взаємодії. За А. Макаренком, саме в колективі, особливо «первинному» (малій групі), є можливість чітко усвідомити і пережити, що таке норма, правило поведінки, як співвідноситься «моє» і «наше».

Розгортання проектної діяльності учнівської молоді та її участь у добродчинних проектах є не тільки свідченням відродження тра-

дицій доброчинності в Україні, а й практичною реалізацією положень Національного плану дій щодо виконання Конвенції ООН про права дитини, зокрема у контексті:

- *підтримки й розвитку* творчого потенціалу дітей;
- *надання допомоги* вразливим категоріям дітей та підтримки їхніх родин;
- *психологічної підтримки* ровесників за принципом «рівний – рівному»;
- *зміцнення партнерства* дітей і дорослих;
- *розвитку* дитячих і молодіжних ініціатив.

Участь дітей та учнівської молоді у проектах соціально-педагогічного змісту також стратегічно «працює» на:

- *виховання* патріотизму і морально-етичний розвиток молодого покоління;
- *формування* соціально-ціннісних якостей особистості, зокрема таких як: милосердя, альтруїзм, гідність, ініціативність, відповідальність;
- *гуманізацію умов* утримання дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування та з різними вадами розвитку у спеціалізованих закладах і установах;
- *набуття досвіду* конструктивної міжособистісної і міжпоколінної взаємодії;
- *формування* у суспільстві таких базових соціальних цінностей, як: довіра, толерантність, солідарність, гідність;
- *створення* широкого інформаційного поля для подолання байдужості громадськості до соціального самопочуття і долі тих, хто поряд, стану екології довкілля та культурних цінностей;
- *активізацію* місцевої громади на розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем.

Такі висновки повної мірою можна зробити і щодо доброчинних акцій – одноразових заходів з метою захисту, підтримки тих, хто їх потребує, збирання коштів на реалізацію певної доброчинної ідеї, привітання, вшанування, а також прибирання території і відновлення куточків природи тощо.

Залучення дітей і учнівської молоді до розроблення та реалізації добродчинних проектів здійснюється з метою:



- організації змістовного дозвілля дітей і молоді;
- профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі;
- виховання власної відповідальності за свої вчинки і дії;
- виховання патріотизму і морально-етичний розвиток молодого покоління;
- гуманізації умов утримання дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування та з різними вадами розвитку у спеціалізованих закладах і установах;
- набуття досвіду конструктивної міжособистісної і міжпоколінної взаємодії;
- формування у суспільстві таких базових соціальних цінностей, як: авторитет, довіра, толерантність, солідарність, гідність

Добродчинна діяльність дає учням змогу самореалізуватися у своїх найкращих здібностях й умінь. Спілкуючись з різними вразливими категоріями людей, на яких спрямовується така діяльність, діти глибше пізнають реальне життя, навчаються розуміти потреби і проблеми інших, враховувати причини і наслідки різних явищ соціального життя, а також вчинків і поведінки. У їхньому подальшому житті це завжди буде слугувати правильним орієнтиром.

З наукової позиції, добродчинні соціальні проекти учнівської молоді ми розглядаємо як соціально-педагогічну технологію, оскільки для них характерні домінуюча ідея, структурна і тематична цілісність, ієрархія цілей, алгоритм дій, дотримання етапів досягнення мети, домірна кількість виконавців проекту, чіткий розподіл завдань і очевидна результативність. За такими базовими ознаками технологію можна мультиплікувати (тиражувати), а також використовувати для

вирішення подібних (схожих) завдань і проблем. Пропонуємо наступне авторське визначення соціально-педагогічної технології.

Соціально-педагогічна технологія – вид інноваційної соціально-педагогічної діяльності, побудований на основі єдності теоретичного, методичного та процедурного компонентів, алгоритму дій і процедур, оптимального вибору методів і засобів їх виконання, з метою оптимізації умов соціалізації особистості, підвищення виховного потенціалу середовища, досягнення позитивних змін у розв’язанні соціально-педагогічних проблем громади.

Специфіка соціально-педагогічної технології полягає в тому, що вона реалізується виключно в нормативно-правовому полі і в ній поєднуються ознаки соціальної та педагогічної технології (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльний аналіз змісту параметрів видових технологій

Основні параметри	Ознаки соціальної технології	Ознаки педагогічної технології	Ознаки соціально-педагогічної технології
<i>Мета</i>	оптимізація соціальних процесів	оптимізація педагогічного процесу	оптимізація ситуації соціального розвитку особистості, внесення позитивних змін у її найближче соціальне середовище
<i>Суб’єкт проектування</i>	представники управлінської діяльності	педагог	діти, учнівська молодь під керівництвом педагога (керівника проекту)
<i>Об’єкт проектування</i>	будь-які соціальні системи, різні сфери суспільного життя	діти та учнівська молодь	діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування; особи з особливими потребами; біженці та емігранти; ветерани війни; самотні, що потребують емоційної

Основні параметри	Ознаки соціальної технології	Ознаки педагогічної технології	Ознаки соціально-педагогічної технології
			підтримки і піклування; покинуті тварини; занедбані куточки природи тощо
<i>Технологічні стратегії</i>	розгалужені (дають змогу виконувати багатоваріантну та альтернативну діяльність, створювати нові проектні моделі на основі декількох, шляхом їх взаємодоповнення)	лінійні (на основі взаємозв'язаних послідовних дій та наступності); Циклічні (дають змогу, у разі потреби, повертатися до попередніх етапів проектування)	адаптивні (обумовлені конкретною проектною ситуацією)
<i>Матеріальні ресурси</i>	фандрайзинг (ресурси отримані від національних або міжнародних добродійних організацій, від органів державної влади, бізнесових структур або громадськості)	бюджет; спонсорські кошти	фандрайзинг (кошти, зароблені від продажу власноруч виготовленої продукції; кошти, зібрані під час різних волонтерських заходів); спонсорські кошти

Методологічна основа технології визначається її концепцією (теорією), яка відображається у сформульованих меті та принципах. Для соціальних проектів як соціально-педагогічної технології важливими є концепції соціальної норми, соціального обміну, соціальної дії, соціальної відповідальності, теорія потреб та інші.

Побудова будь-якої технології структурується на основі поділу

діяльності на окремі операції і процедури, які здійснюються поетапно та з використанням різних засобів для досягнення поставленої мети.

Для кращого розуміння змісту методичного і процедурного компонентів добродійних учнівських соціальних проектів як соціально-педагогічної технології можна виокремити дві їхні структурні основи: соціально-педагогічну *технологію розробки* та соціально-педагогічну *технологію реалізації* соціального проекту, які в реальності можуть бути виконані різними групами виконавців, але краще – однією.

Алгоритм розроблення соціального проекту як соціально-педагогічної технології охоплює дев'ять обов'язкових етапів, а саме:

- 1) ініціація проекту, обґрунтування його необхідності (визначаються: актуальність (значущість), проблемне поле (з'ясування основних проблем), тема (задум), цільова група (на кого проект буде спрямований) та її потреби; формулюється основна суперечність, яка потребує розв'язання);
- 2) планування проекту – формулювання головної мети (пов'язується з основною проблемою, повинна бути реальною у досягненні, орієнтованою на кінцевий результат) і завдань проектної діяльності (мають бути сформульовані як конкретні дії, необхідні для досягнення поставленої мети);
- 3) визначення можливостей у розробленні та реалізації проекту, усвідомлення ризиків і способів їх мінімізації;
- 4) визначення основних принципів реалізації проекту на досягнення поставленої мети;
- 5) опис суті технології, визначення соціально-педагогічних умов, форм і методів її реалізації (опис заходів);
- 6) визначення етапів, можливих етапних результатів та часових термінів – життєвого циклу проекту (календарний план роботи);
- 7) визначення кошторису проекту, джерел його фінансування, можливих партнерів (фінансове обґрунтування, ресурсний план проекту);
- 8) визначення параметрів результативності технології (розроблення критеріїв);
- 9) організація інформаційної кампанії.

Алгоритм реалізації соціального проекту як соціально-педагогічної технології передбачає:

- 1) вибір проектної команди (групи) та керівника проекту, визначення їхньої мотивації (виявлення зацікавлених, соціально-активних, оцінка їхнього творчого потенціалу та міри самостійності, вміння і бажання працювати в команді);
- 2) чіткий розподіл завдань, робочого часу;
- 3) аналіз ресурсного забезпечення (відповідність масштабам проекту; ефективність витрат);
- 4) організацію роботи відповідно до визначених етапів та її координацію;
- 5) контроль за якістю виконання плану проекту, аналіз проміжних результатів і окремих фактів під час реалізації проекту;
- 6) внесення, за потреби, коректив у наявні плани (за результатами аналізу (моніторингу));
- 7) підведення загальних підсумків (аналіз досягнутих результатів, подальші перспективи проекту);
- 8) презентація проекту, його результатів та відзначення його виконавців.

У реальній виховній практиці такий поділ технології на технологію розроблення та технологію реалізації можна вважати умовним, оскільки це складники єдиного процесу, його завершеного циклу.

Покроково проект як соціально-педагогічна технологія розробляється так:

1. Визначаються цілі, завдання і цільові групи учасників.

Варто добре подумати над питаннями:

- для чого потрібний такий проект? На кого він розрахований?
- до яких змін він може призвести? Що Ви очікуєте від проекту, на який результат?
- яка методологія (концептуальна ідея) буде покладатись в основу проекту?

2. Осмислення змісту проекту:

- вибір теми (вона повинна бути актуальною, зрозумілою для виконавців, педагогічно доцільною);

- вибір назви (коротко, змістовно, привабливо, можна афористично);
- продумування основного змісту (можливих заходів). Чим він може бути корисний (необхідний) і цікавий?
- які форми, методи і способи його реалізації? (добір можливих);
- де і в які терміни планується його здійснити?

3. Оцінка можливостей:

- що ще потрібно для успішної реалізації задуманого?
- яка загальна вартість проекту, чи достатньо для нього власних ресурсів?
- як забезпечити його фінансування?

4. Вибір партнерів у реалізації проекту:

- хто і в чому саме може допомогти під час реалізації задуманого проекту?
- чи потрібна інформаційна підтримка? (через місцеве телебачення, газету; буклети; інші форми поширення інформації).

5. Реалізація проекту відповідно до мети та окресленого плану (за потреби – певні коригування).

6. Підведення підсумків:

- аналіз успішності проекту;
- публічна презентація проекту та його результатів;
- визначення подальших перспектив.

Науковці лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України розробили обґрунтування соціально-педагогічної технології формування соціально значущих якостей підростаючої особистості у груповій добродійній діяльності, яка у подальших розділах посібника та в методичних рекомендаціях, що входять до комплексу публікації, буде представлена на конкретних прикладах.

Концептуальний підхід технології ґрунтується на сутності і змісті таких понять, як: «особистість», «соціально значущі якості особистості», «групова добродійна діяльність». Їх об'єднує соціальний фактор та виховний потенціал.

Основними її **принципами** було визначено:

- *комплексності*. Такі соціально значущі якості особистості, як милосердя, альтруїзм, відповідальність, гідність, ініціативність є тісно взаємопов'язаними, а тому формуються комплексно;
- *усвідомленої необхідності* (цінність добродійної діяльності визнається тільки на основі усвідомлення її необхідності). Відповідно до цього принципу, школярів потрібно залучати до вивчення того чи іншого явища певної громади, на яке буде спрямовуватись групова діяльність (наприклад, щодо умов проживання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; визначення їхніх актуальних потреб);
- *розуміння цінності кожного*. Для дітей і молоді цінності тільки тоді стають смислами, коли вони “проживаються”, а тому розвиток соціально значущих якостей особистості найбільшою мірою забезпечується в емоційно насичених ситуаціях, які потребують певної готовності і морального вибору щодо діяльності в інтересах інших. Такими іншими можуть бути, насамперед, ті, хто опинився у складних життєвих обставинах і потребує сторонньої допомоги (діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування; інваліди з дитинства; тяжко хворі або травмовані внаслідок нещасних випадків; самотні люди похилого віку; хто більш слабкий, незахищений тощо. У дітей необхідно виховувати до них ціннісне ставлення, розуміння того, що вони, як і інші члени суспільства, мають однакові з іншими права і свободи, заслуговують на повагу, але через певні життєві обставини не можуть себе повноцінно реалізувати і потребують підтримки (фізичної, інтелектуальної, матеріальної чи емоційної) від тих, хто може її надати. Особлива роль у гуманістичному характері виховання підростаючої особистості належить сім'ї та педагогам – саме їм слід пояснювати, чому ці люди опинилися у складних життєвих обставинах і чому потребують підвищеної уваги до їхніх

актуальних потреб, як саме можна їм допомогти, щоб не образити, не принизити, а підтримати;

- *домінування діяльнісного підходу* (домінуючим у формуванні соціально значущих якостей у малих групах є діяльнісний підхід). Для соціального розвитку дітей надзвичайно важливо, щоб вони отримали власний досвід творення добрих справ і здійснення безкорисливих вчинків, пережили відчуття співпричетності з іншими у тих чи інших подіях, на конкретних прикладах (завдяки власній активності) переконалися у цінності таких якостей, як милосердя, альтруїзм, відповідальність, гідність, ініціативність;
- *безпечного поводження у соціумі та довкіллі*. Добродійну діяльність дітей та учнівської молоді можна організовувати тільки за дотримання норм чинного законодавства, інструкцій МОНСУ, правил поводження у довкіллі та правил техніки безпеки, з урахуванням всіх можливих ризиків;
- *вікової доцільності*. Зважаючи на несформованість психічних процесів (нестійкість психіки), емоційну вразливість, несформованість навичок та умінь поводження у довкіллі, недостатність соціального досвіду, не варто залучати до добродійної діяльності неповносправних та осіб з обмеженими фізичними можливостями, а також до прибирання територій дітей молодшого шкільного віку.
- *добровільності*. До добродійної діяльності примушувати не можна: недопустимо з цього приводу видавати накази по школі; зобов'язувати всіх учнів класу бути активними учасниками проектної діяльності.

Такі принципи поклалися в основу проектної діяльності школярів підліткового віку окремих загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва, Київської, Одеської, Сумської та Чернівецької областей. Вибір суб'єктів проектної діяльності обумовлений даними попередніх наших досліджень, згідно з якими було встановлено, що саме підлітки найбільшою мірою виявляють егоїзм, нечутливість до проблем інших або реагування на них в крайніх

емоціях, недостатність соціальної компетентності, перебувають у ситуації осмислення свого «Я», пошуку власної ідентичності, перевірки власних можливостей, становлять групу соціального ризику.

Основна ідея експерименту полягала в тому, щоб сформувати мотивацію і залучити підлітків до соціально-ціннісної діяльності, виховувати у них соціально значущі якості, чуйне ставлення до потреб і проблем інших людей, навчати компетентного поводження у різних життєвих ситуаціях і з різними суб'єктами соціальної взаємодії. Стратегія спрямовувалась на розгортання дитячих і молодіжних ініціатив, безпосереднє залучення дітей і молоді до колективної співтворчості і продуктивної співпраці; вивчення і популяризацію кращого досвіду добродійної проектної діяльності школярів. Такій роботі передувала інформаційно-просвітницька діяльність та проведення методологічних семінарів і майстер-класів для соціальних педагогів і майбутніх керівників учнівських соціальних проектів.

Під час розроблення технології нами було спрогнозовано, що:

- 1) у добродійній груповій діяльності забезпечується розвиток основних складових структури соціально значущих якостей особистості, а саме: спрямованість (гуманістичний світогляд, мотивація щодо групової та добродійної діяльності), соціальний досвід (набуті знання, навички й уміння міжособистісної та міжгрупової взаємодії і спілкування, добродійної діяльності), соціально-моральна позиція (до інших, до себе, до довкілля);
- 2) формування соціально значущих якостей підростаючої особистості у груповій добродійній діяльності може бути ефективним за умови реалізації таких соціально-педагогічних умов:
 - розвиток гуманістичної свідомості й усвідомленої мотивації до добродійної діяльності;
 - організація соціально зумовленої спільної предметної діяльності групи як організованої системи активності її членів, спрямованої на підтримку і допомогу різним

соціально вразливим групам населення та тим, хто вже опинився у складних життєвих обставинах, розроблення і реалізація добродійних соціальних проектів та добродійних акцій;

- підготовка педагогів, соціальних педагогів, практичних психологів ЗНЗ, фахівців соціальної сфери до формування соціально значущих якостей у підростаючої особистості в групі її членства.

Для наукового обґрунтування отриманих результатів під час експериментальної діяльності використовувались різні методи і форми роботи, зокрема: діагностичні (спеціально дібрані та розроблені тести, опитувальники, анкети, соціометрія), формуючі (бесіди, виховні години, вправи, ігри, творчі завдання, тренінги, проектування тощо), математичні.

Оцінка рівнів вихованості соціально значущих якостей особистості здійснювалась нами на основі спеціально розроблених критеріїв та показників. Такими було запропоновано:

1. Мотиваційно-ціннісний:

- 1) розуміння соціально значущих якостей особистості і добродійної діяльності, їхньої цінності;
- 2) відчуття потреби у розвитку таких якостей та участі у добродійній діяльності;
- 3) наявність соціальних установок (любов до інших, довіря, природи, Батьківщини тощо; емпатія).

2. Рефлексивно-креативний:

- 1) здатність до самоаналізу та аналізу стану дійсності;
- 2) креативність;
- 3) соціальна компетентність (компетентне поводження у різних соціальних ситуаціях та з різними учасниками соціальної взаємодії).

3. Діяльнісно-практичний:

- 1) уміння співпрацювати у групі;
- 2) сформованість навичок комунікативної групової діяльності;
- 3) наявність досвіду добродійної діяльності.

Ці умови та критерії в адаптованому варіанті можуть бути застосованими у вихованні різних соціально значущих якостей особистості.

Яким чином проект як соціально-педагогічну технологію виховання соціально значущих якостей підростаючої особистості можна використовувати у виховній практиці, розкриємо у наступних розділах посібника.

Запитання для роздумів:

1. Який соціальний проект Ви б могли запропонувати школярам?
2. Які соціально значущі якості, на Вашу думку, найуспішніше виховуються в учнів, що реалізували соціальні проекти?

2.1 **Концептуальні підходи
в інтерпретації феномену альтруїзму**

У своїх сумнівах та намаганнях осмислити явища і процеси соціальної дійсності ми завжди можемо апелювати до кращих проявів людського духу, що є очевидним прикладом дієвого утвердження надбань людства, пов'язаних із розумінням мети власного існування та призначення, усвідомленням самоцінності та життя іншої людини, які можуть бути і є джерелом певного «соціального оптимізму».

Однак, такий оптимізм дещо ілюзорний. Він містить елементи самозаспокоєння, що є своєрідною втечею від дійсності. Позаяк завжди потрібно пам'ятати, що вихідною і кінцевою точкою будь-яких соціальних процесів, будь-яких соціальних змін є людина. Отже, можна цілком переконливо стверджувати, що більшість колапсів, соціальних ризиків проблем і негативних тенденцій, властивих сучасному суспільству, обумовлені діяльністю або бездіяльністю людини. Відповідно, вже саме по собі буття людини у світі є проблемним і таким, що зумовлює появу нових проблем. Такий собі своєрідний причинно-наслідковий ланцюг. Відповідь на те, чому так відбувається і чи можна цього позбутися, можливо, колись і буде знайдено. Проте вже нині, у межах відомого і доступного знання, ми маємо виявити і подолати ті виклики, які безпосередньо становлять загрозу для людини, суспільства і їх повноцінного розвитку.

Зокрема, у сучасному, у тому числі в українському, соціумі чітко спостерігається принциповий незбіг та беззаперечне протистояння індивідуального та суспільного на рівні розуміння власних інтересів, потреб та цілей. Таке протистояння призводить до появи намагань відмежуватися від суспільства, від громади, від певних соціальних зобов'язань, відповідальності, власної ідентифікації.

Це спричиняє виникнення і поширення особистісних настанов, в основі яких егоїстичні тенденції та споживацькі вимоги. Закономірно, що поява таких особистісних настанов призводить і до кардинальних трансформацій на рівні світогляду, що веде до знецінення глибинного сенсу доброчинності, взаємодопомоги, милосердя, альтруїзму. На рівні буденної свідомості вони постають як очевидні і бажані, але не як необхідні для індивідуального успіху, а, отже, виступають такими, якими можна свідомо знехтувати без заподіяння собі відчутної шкоди. Однак, у результаті такого нехтування повністю ігнорується їхнє соціальне значення, позаяк це базові основи, які уможлиблюють людське співіснування та соціальну взаємодію. Вони є вкрай важливими для життя кожного, на яке впливають як безпосередньо, так і опосередковано.

Назрілою проблемою у соціально-педагогічній площині є феномен альтруїзму. Здавалося б, у чому тут може бути проблемність? Адже протягом всієї історії наукової думки осмислити феномен альтруїзму намагався не один мислитель і не один науковець. Зокрема, їхні дослідження провадилися в межах різноманітних філософських систем. Про це свідчить той факт, що саме окреслення змісту поняття альтруїзм нерозривно пов'язане з філософськими пошуками О. Конта, який вживав його як антитезу стосовно природного егоїзму людини. Настанова О. Конта, що характеризувала явище альтруїзму, проголошувала: «Живи для інших».

Проблема альтруїзму досліджувалась у психології та соціальній психології (А. Гоулднер, Є. Ільїн, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Д. Майерс, С. Шварцт та багато інших). Останніми десятиліттями на пострадянському просторі у цьому контексті були написані дисертаційні роботи (І. Багмет, А. Моїсеєва, І. Мангутова, І. Стецько та інші) та інші наукові праці (В. Кейсельман, Є. Насиновська та інші). Але життя доводить, що наявність численних досліджень жодним чином не знімає гостроти питання. Більше того, у реальній виховній практиці дуже відчувається невідповідність між теоретичними розвідками та реальною дійсністю. Позаяк примноження знання, розширення його меж

щодо альтруїзму не означає автоматичної появи безкорисливого вчинку та його вкорінення на рівні свідомості і міжособистісної взаємодії. Це складний і не одномоментний процес. Саме тому феномен альтруїзму викликає непідробний інтерес, що спонукає до нових пошуків.

Відправною точкою такого інтелектуального пошуку і є питання, що винесене в заголовок параграфу. Що таке альтруїзм? На перший, відсторонений погляд, питання досить просте. Складається враження, що воно навіть елементарне! Недовго розмірковуючи, відновивши у патернах пам'яті інформацію, засвоєну в школі та виші, згадавши власний соціальний досвід, миттєво видаємо таку ж елементарну, як і питання, відповідь: альтруїзм – це коли одна людина безкорисливо допомагає іншій. Тобто, здається все зрозуміло, немає жодного невідомого. Нам це подобається, ми вважаємо, що це правильно. Однак коли постає питання про те, чи кожний із нас є альтруїстом, чи допомагає безкорисливо іншим, малознайомим та незнайомим, що потребують цього, то одразу виникають певні складнощі. І ці складнощі безпосередньо пов'язані з примарною простотою феномену альтруїзму.

Ілюзорна простота альтруїзму виникає внаслідок наявності певного інтуїтивного знання пересічної людини про цей феномен. Подібні знання водночас здебільшого не виходять за межі певних стереотипів щодо явищ соціальної дійсності, які складаються в результаті набуття нею власного соціального досвіду. Виникає своєрідна економія мислення, на яку можна було б не звертати увагу, якби не наявність значного відтінку негативізму та недовіри до самої ідеї безкорисливого вчинку.

Можна виокремити декілька основних негативних **стереотипів** щодо альтруїзму:

- *перший* стереотип безпосередньо пов'язаний із запереченням безкорисливого характеру вчинку. Суть такого стереотипу зводиться до думки, що: у соціальній реальності вчинок, що не має на меті отримання практичної користі, неможливий; навіть у тому разі, коли одна людина суттєво

допомогла іншій і відсутні всі ознаки, що за свою допомогу вона отримала якусь винагороду, в основі її дій, у будь-якому-випадку, покладались прагматичні розрахунки. Такий прагматизм не завжди зводиться до матеріальної винагороди, але може мати мету самоствердження, піару, отримання соціального схвалення тощо, які надалі вона використає собі на користь. Тобто, згідно з цим стереотипом, альтруїзм – це прихований егоїзм або «розумний егоїзм»;

- *другим*, але не менш представленим у суспільстві, є стереотип жертовності. Елемент жертовності тлумачиться, можна навіть сказати, в есхатологічній формі, що логічно пов'язується зі смертю альтруїста (наприклад: «загинув за щастя інших»). Проте елемент жертовності може і суттєво варіюватися та набувати монетарно-грошових форм. І тоді жертовність означає не що інше, як суттєві фінансові витрати (наприклад: «віддав свої збереження заради спасіння інших»). Тобто, ідея безкорисливого вчинку трансформується на тезу, що безкорисливість і альтруїзм це не що інше, як обов'язкова необхідність віддати Іншому все. І це все розуміється як: гроші, матеріальні цінності, зусилля, власний час, навіть життя. Слід зазначити, що такі стереотипи ніяк на стосуються альтруїзму. Позаяк будь-які дії людини, які мають альтруїстичне забарвлення, але мотив яких цілком прагматичний, фактом альтруїзму вважати не можуть. У такому разі йдеться радше про ситуативне раціональне обмеження себелюбства, пристосування до умов соціуму та нормативний конформізм.

Стереотипи у сучасному суспільстві ще мають достатньо велику силу, і на підставі них формуються установки, протилежні альтруїзму. Оскільки виникає сумнів щодо його доцільності в сучасних культурно-історичних та економічних умовах, коли кожен гостро відчуває проблемність власного життя. Сумнів, породжений такими стереотипами, актуалізує закономірне питання: чи має право на існування феномен альтруїзму у сучасному глобалізованому та прагматично орієнтованому світі? Чи не суперечить

сутність альтруїзму сутності принципу гуманізму? Спробуємо розібратись.

Свого часу у статті «Екзистенціалізм – це гуманізм», в якій викладені концептуальні положення філософської системи, Ж. Сартр відмічав, що індивідуальна свобода залежить від свободи інших, так само як свобода інших залежить від нашої свободи. Відповідно, цінність, якість і повнота власного індивідуального життя залежить від того, чи є буття Іншого для мене цінністю і ціллю. Знецінивши його – знецінюєш себе. І навпаки. Більше того, як слушно акцентує В. Лекторський «реалістичний аналіз людини, її культурного і соціального світу засвідчує непереборну роль ідеалів, ціннісних систем морально-світоглядних орієнтирів, поза якими і без яких вся людська діяльність втрачає сенс і критерії оцінки, і тому стає неможливою» [59, с. 24]. Отже, можна стверджувати, що альтруїзм – це прояв людяності.

Існує принаймні два діаметрально протилежних наукових підходи до інтерпретації феномену альтруїзму. Умовно їх можна кваліфікувати як генетичний та соціокультурний. Такий умовний поділ уможлиблюється на основі врахування принципово протилежних детермінант, які можуть обумовлювати виникнення альтруїзму: біологічного та соціокультурного характеру.

Представникам генетичної інтерпретації феномену альтруїзму властиве намагання логічно пов'язати його з біологічною природою людини. Підстави для підтвердження достовірності висновків щодо біологічних передумов виникнення альтруїзму виводилися з досягнень генетики. Зокрема, В. Ефроїмсон відмічав: «Еволюційно-генетичний аналіз засвідчує, що альтруїзм має міцні біологічні основи, створені тривалим та невпинним, спрямованим індивідуальним та груповим природним відбором» [122, с. 193–213]. Згідно з концептуальними положеннями цього підходу (П. Кропоткін, К. Кесслер, Ф. Добржанський, В. Ефроїмсон), становлення і розвиток людства як біологічного та соціального виду закономірно передбачав груповий відбір на моральність загалом та на альтруїстичність зокрема. Так, у процесі філогенезу виживали ті соціаль-

ні групи, у членів яких на генетичному рівні з'явилося та закріпилося структурне новоутворення, що обумовлює альтруїстичну поведінку, а саме: допомагаючи, самовіддану, жертвовну поведінку. Отже, розуміння альтруїзму зводиться до генетичної структури, що детермінує появу групи емоцій, яка, відображаючись на поведінковому рівні особистості, спонукає її робити вчинки, які «безпосередньо не вигідні і навіть загрозливі, але приносять користь іншим людям» [121]. Таким чином альтруїзм постає як біологічний механізм, що, унормовуючи міжособистісну взаємодію, сприяв пристосуванню, виживанню та розвитку людства як виду. Відповідно, у процесі еволюції це явище закріпилося на генетичному рівні як невід'ємний атрибут людини. Тобто, альтруїзм постає не як соціально обумовлена, а як вроджена якість людини.

Еволюційно-біологічні погляди на природу людської моралі представлені у дисертаційному дослідженні І. Лаверичевої. Вона відмічає, що «альтруїзм має природну раціонально-почуттєву основу у співчутті: чуйність переходить в емпатію та альтруїстичний перенос страждань іншого на себе» [58, с.11].

Постає питання: внаслідок чого відбувається альтруїстична екстраполяція власних страждань на іншу особу? Чи залежна вона від конститутивних відмінностей психіки альтруїста та егоїста? І. Лаверичева зауважує, що відмінність психіки альтруїста полягає у перманентному перебуванні у ситуації внутрішнього суб'єктивного страждання і тривоги за долю іншого. Однак, така ситуація не соціокультурно обумовлена, а генетично детермінована. Тобто, «цю ситуацію створюють рецесивні гени, що визначають необхідний рівень чуйності та співчутливої асоціативності. І, можливо, сполучною ланкою в альтруїсті між цими ознаками є генетична «схильність до співпереживання», що постає як сила страждання» [57]. Слід зазначити, що зосередженість на генетичній детермінованості альтруїзму безпосередньо відобразилась на експериментальній перевірці цієї обумовленості. Так, у своєму дослідженні І. Лаверичева відмічає, що «популяційний аналіз», проведений на широкій вибірці респондентів віком від 11 до 22 років, продемон-

стрував закономірну поширеність альтруїзму-егоїзму на рівні людської популяції. У числовому еквіваленті означена закономірність виражена таким рядом співвідношення – 1:4:6:4:1. Це числове співвідношення, на думку автора, демонструє реальне співвідношення у суспільстві альтруїстів та декількох типів егоїстів (крайньо жорстких, жорстких, поміркованих та м'яких). Воно розкривається таким чином: справжніх генетичних альтруїстів у суспільстві лише 6% (варто відзначити, що, на думку авторки, їхня кількість у суспільстві не залежить від виховання та умов середовища). М'яких егоїстів, які найбільш здатні сприймати альтруїстичні норми моралі, – 25%, поміркованих егоїстів, які можуть піддаватися альтруїстичному вихованню, – 38%, жорстких егоїстів, які абсолютно не сприймають норми моралі, – 31%. Ці дані стали підставою для формулювання дослідницею принципу спадкової гетеротипності людини, який пояснює парадокс соціального буття – «домінуючий егоїзм реальної поведінки людей при абсолютній альтруїстичності їхньої моралі» [58, с. 12]. Отже, згідно з науковими положеннями дослідниці, 90% індивідів є егоїстами або мають такі тенденції, і 10% властивий стійкий альтруїзм.

Ми обмежилися лише частковим висвітленням окремих позицій, що демонструють науковий плюралізм щодо природи альтруїзму. Відмітимо лише той факт, що останнім часом в американському науковому співтоваристві також активно постулюються тези щодо генетичної обумовленості альтруїзму. Зокрема, свідченням цього може бути стаття Б. Фукса «Молекулярна генетика альтруїзму», що розміщена на сайті «Клубу російськомовних вчених штату Масачусетс» (www.russianscientist.org), в якій більш детально і спеціалізовано розглядається означене питання та аналізується книга Б. Береля «Спокуса вірою та генетика альтруїзму».

Водночас, варто зазначити, що не можна категорично спростувати генетичний механізм трансляції альтруїзму на рівні коду ДНК. Але така неможливість спростувати істинність чи хибність підходу не означає відсутності фундаментальних питань, на які генетичний підхід не дає однозначної відповіді. Сенс таких питань: чому

наявність гену альтруїзму автоматично не приводить до помітних наслідків на діяльнісному рівні? Який механізм наповнення діяльності соціально значущим змістом? Якщо альтруїзм є вродженою якістю, то яким чином на її розвиток впливає соціальне середовище? І ще одне досить важливе питання: як педагогічними діями сприяти повноцінному розкриттю гена альтруїзму?

З огляду на вищезазначені питання є сенс здійснити соціокультурну інтерпретацію природи феномену альтруїзму з позиції соціальної педагогіки. Проте і тут є своєрідна пастка для розуму. Позаяк у соціокультурному дискурсі наявні істотні розбіжності у розумінні самого поняття альтруїзму. Зокрема, здебільшого саме поняття альтруїзму тлумачиться у морально-етичному контексті або частково з ним співвідноситься, через категорії “благо”, “жертва” та ін. Відповідно, і ряд дефініцій, до яких вдаються науковці під час конкретного дослідження альтруїзму. опосередковано пов’язані із таким тлумаченням. Наведемо ряд визначень із наявних у науковій літературі, що засвідчуюють феномен альтруїзму:

1. Альтруїзм (фр. *altruisme*, з лат. *alter* – інший) – безкорисливе прагнення до діяльності на благо інших, на протиположність егоїзму. Поняття, як правило, використовується для визначення властивості особистості жертвувати своїми вигодами заради загального блага [37, с. 13].
2. Альтруїзм – система ціннісних орієнтацій людини, в яких основним мотивом і критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини чи соціальної спільноти [102, с. 24].
3. Альтруїзм (від лат. *alter* – інший) – моральний принцип, що полягає у безкорисливому прагненні до діяльності на благо інших, у готовності заради цього зректися власних інтересів [118, с. 19].
4. У зарубіжній психології вживаним є визначення альтруїзму як феномену, базисом якого є “інтенція створити полегшення або покращення ситуації нужденному Іншому, а під альтруїстичною поведінкою розуміється така поведінка, за якої людина діє, припускаючи, що завдяки її діям у ре-

ципієнта буде усунено небажаний стан” [16].

5. «Інтегративне особистісне утворення, базовими складовими якого є: безкорислива діяльність й допомога людям, готовність пожертвувати для їхнього блага особистими інтересами, піклування про потреби, добробут інших, доброчинність” [105, С.6].

Можливо, саме безпосередній чи опосередкований морально-етичний контекст і викликає певну дискусійність у розумінні альтруїзму. Позаяк зміщується вектор із площини безпосереднього безкорисливого вчинку людини в площину розмірковувань щодо меж моральності людини, етичності її дій і – жертвовності. Хоча у цьому контексті варто підкреслити, що, як відмічає Л. Антілогова, доцільніше і коректніше у визначенні альтруїзму акцентувати увагу не на моменті жертвовності, а на факті відсутності практичної користі чи винагороди для суб’єкта. Оскільки, як стверджує дослідниця, для справжнього альтруїстичного вчинку жертвовність заради благополуччя іншого не завжди є притаманною і питомою ознакою. Адже альтруїстичний вчинок визначається тим, що суб’єкт переживає своє діяння як таке, що обумовлене внутрішньою необхідністю, а, отже, не суперечить його інтересам. Альтруїзм не можливий поза межами вчинку суб’єкта.

Ідея безкорисливості (не прагматичності), можливої жертвовності, що міститься у визначеннях, є лише атрибутивними ознаками конкретного соціального феномену. Позаяк альтруїзм є феноменом соціального буття людини, який з цього буття виникає і неможливий поза ним. Відповідно, питання існування альтруїзму є завжди проблемою спів-буття одиничного «Я» з іншим «Я». Проте зосередженості на атрибутивних ознаках, які є зовнішнім відображенням сутності явища чи процесу, не завжди достатньо для розуміння глибинних основ цього явища чи процесу. Так, свого часу О. Яроцький у статті «Про можливості індивідуалістичного обґрунтування альтруїстичної моралі» підкреслював, що характерною рисою вчинків, спрямованих на благо іншого, є наявність потужного внутрішнього намагання діяти у конкретному напрямі.

Щоправда, під детермінантою внутрішнього намагання діяти на благо Іншого він розумів особистий моральний імпульс. Однак це не знімає проблеми щодо суб'єктивного механізму детермінації альтруїзму. Більше того, породжує низку питань. Зокрема: чи можливий прояв альтруїзму на особистісному рівні? Альтруїзм – це що: система цінностей, соціальна установка, вид поведінки чи особистісна якість? Такі питання окреслюють новий рівень проблемності дослідження альтруїзму.

Свого часу для пояснення механізму виникнення альтруїзму С. Шварц розробив процесуальну модель альтруїстичної дії [44; 127, с. 221–279]. У цій моделі науковець виокремлює чотири стадії та дев'ять етапів.

Перша стадія – це *стадія актуалізації*, на якій суб'єкт сприймає потреби Іншого та оцінює рівень власної відповідальності. На цій стадії суб'єкт послідовно проходить ряд етапів:

- усвідомлення того, що людина перебуває у кризовому стані;
- розуміння того, що існують дії, здатні полегшити таке становище;
- визнання своєї здатності сприяти такому полегшенню;
- сприйняття себе певною мірою відповідальним за зміну ситуації.

Друга – *стадія обов'язку*, на якій у суб'єкта відбувається конструювання норм і з'являється відчуття моральної відповідальності. Основний етап: активізація існуючих раніше або ситуативно заданих особистісних норм.

Третя – *стадія захисту*, на якій здійснюється осмислення можливих особистісних реакцій на наявність проблемної ситуації в іншого, з подальшою їх оцінкою та переоцінкою. Для цієї стадії характерні такі етапи:

- визначення затрат і оцінка можливих результатів;
- переоцінка ситуації шляхом заперечення: ситуації, її складності, власної відповідальності, доречності актуалізованих норм;

- повтор попередніх етапів з урахуванням проведених переоцінок.

Четверта стадія – *реакція на ситуацію*. Безпосереднім етапом тут є або дія, або бездіяльність.

Однак варто зазначити, що у такій процесуальній моделі міститься певна сфера невідомого. Зокрема, дія, як і будь-яка діяльність, не лише спрямована на досягнення конкретної мети, а й ґрунтується на певному мотиві, який є тією особистісною детермінантою, що спонукає суб'єкта до діяльності. Відповідно, постає питання: що ж у цій моделі спонукає суб'єкта виконувати альтруїстичну дію (вчинок)? Адже всі етапи моделі апелюють до раціональності суб'єкта, який, оцінюючи власні затрати і можливі ризики для себе, може легітимізувати та обґрунтувати доцільність власної бездіяльності. У такому разі ми вже не можемо вести мову про не прагматичність дії, яка є атрибутивною ознакою альтруїзму. Отже, ця модель не розкриває всієї повноти процесуальності альтруїзму, а саме не дає відповіді на питання, що спонукає суб'єкта бути альтруїстом і діяти співвідносно з «Іншим».

Своєрідне вирішення означеної проблеми презентоване у працях Л. Антілогової. Учена робить припущення, що альтруїзм і, зокрема, альтруїстична поведінка можуть бути адекватно зрозумілими лише у площині наукових положень щодо ієрархічної природи установки. Установа ґрунтується на теорії діяльності, згідно з якою кожна діяльність обумовлюється і спрямовується мотивом, що є відображенням наявності певної потреби. Відповідно, в ієрархії установок людини наявні чотири рівні: рівень смислових установок, рівень цільових установок, рівень операційних установок і рівень психофізіологічних механізмів-регуляторів установки у процесі діяльності. В ієрархічній структурі діяльності рівень смислових установок є доміантним, оскільки вони обумовлені «мотивом діяльності і відображають у ній особистісний сенс у формі готовності до збереження спрямованості діяльності в цілому» [16]. Під альтруїстичною діяльністю Л. Антілогова розуміє «гуманістично орієнтовану діяльність суб'єкта з надання

допомоги нужденній людині, яка обумовлена безкорисливою мотивацією, співвіднесена з інтересами інших людей (групи, всього суспільства) і супроводжується специфічними альтруїстичними переживаннями». Готовність суб'єкта до реалізації подібної діяльності дослідниця називає альтруїстичною установкою.

Цільова установка інтерпретується дослідницею як готовність суб'єкта виконати те, що постало перед ним як мета, яка з'являється після окреслення певного суб'єктивного завдання. Операційні установки визначаються об'єктивними умовами реалізації дії. На їх основі формуються стійкі стереотипи поведінки [16].

Проте відкритим залишається питання: що ж саме розуміють під безкорисливою мотивацією?

Аналізуючи мотиваційні детермінанти альтруїстичної поведінки, Є. Насиновська підкреслює, що альтруїстична активність є надситуативною активністю особистості, за якої відбувається її вихід за межі власної суб'єктності та соціальної належності. Таке розуміння альтруїзму дає дослідниці підстави стверджувати, що носій альтруїстичної мотивації здатний проявити альтруїзм не лише стосовно соціального об'єднання, членом якого він є, але навіть до незнайомих осіб та спільнот, в які він реально не включений. Відповідно, на противагу групової, альтруїстична орієнтація має загально гуманістичний характер, належить до глибоко особистісних характеристик, здатна проявлятися в найрізноманітніших життєвих ситуаціях і не пов'язана із зовнішнім заохоченням. На думку Є. Насиновської, «альтруїстична поведінка невіддільна від внутрішньої мотивації цієї форми активності» [70, с. 158]. Відповідно, поведінка особистості може бути кваліфікована як альтруїстична за наявності вчинків, які є непрагматичними за своєю сутністю і мотивовані внутрішніми особистісними детермінантами. Як такі особистісні смислоутворювальні детермінанти, що зумовлюють альтруїзм, дослідниця виокремлює моральний обов'язок та співчуття. (Про такі ж мотиви альтруїстичної поведінки ведуть мову Є. Ільїн, К. Джус, А. Портнова, Л. Антілогова). Отже, вияв альтруїзму в особистості пов'язаний

з двома мотивами: морального обов'язку і морального співчуття. Про домінування у системі особистісних мотивів мотиву морального обов'язку можна стверджувати, коли суб'єкт здійснює і оцінює власні вчинки відповідно до таких категорій, як: моральне задоволення, гордість, підвищення моральної самооцінки [70, с. 158; 44]. Тобто, альтруїстичний вчинок здійснюється заради власної самоповаги. Домінування ж такого мотиву, як моральне співчуття проявляється в ототожненні, акті співпереживання з тим, кому надають допомогу. Як зазначають дослідники, суб'єктові з домінантним мотивом морального співчуття не властивий жертвний характер вчинку, а ототожнення та співчуття досить часто не переходять у дію [70, с.158; 44].

Вочевидь, щоб бути альтруїстом, особистість має володіти специфічною визначеністю світосприйняття, зокрема також сприйняття «Іншого», та залучатися до предметно-перетворювальної діяльності, в тому числі щодо «Іншого».

Такою визначеністю, що має силу необхідності стосовно «Іншого», є альтруїзм як особистісна якість, яка обумовлює певні дії особистості, що приводять до конкретних результатів і змін в соціальній дійсності. Тавтологічно висловлюючись, альтруїзм як особистісна якість зумовлює існування альтруїзму як феномену соціального буття. Однак, така тавтологічність жодним чином не заперечує закономірного діалектичного зв'язку – розвиток альтруїзму як особистісної якості сприяє його поширеності як соціального феномену і навпаки. Але наявність такого зв'язку не знімає питання щодо архітектури цієї якості, того, яким чином вона стає необхідністю.

Спираючись на здобутки попередніх наукових досліджень, можна стверджувати, що альтруїзм як якість має інтенційний, антиципований і суб'єктивно необхідний характер та діяльнісно виражається у вчинку. Відповідно, такі специфічні характеристики дають підстави розуміти альтруїзм як інтегровану особистісну якість. На цьому наголошує Т. Алексеєнко: «Соціально значущі якості особистості мають інтегрований характер, визначаються

способом життя і формуються у конкретній діяльності» [1, с. 15]. Альтруїзм саме і є такою соціально значущою якістю особистості. Інтегративний характер можна уявити виключно на прикладі альтруїстичного вчинку (зокрема усвідомлено реалізований акт свобідної волі, цілеспрямований на «Іншого» як очевидну цінність і на проблемність його існування) та презентувати у вигляді загальної схеми. Сприйняття цінності «Іншого» означає наявність у альтруїста системи ціннісних орієнтацій, в яких провідного значення набувають вищі гуманістичні цінності: інша людина має аксіологічний статус, який тотожний власному статусу. Відповідно, альтруїстична спрямованість вчинку неможлива без суб'єктивної аксіологічної інтерпретації постаті «Іншого», до спів-буття з яким прагне одиничне буття. Водночас для виникнення такої інтенції недостатньо самої по собі системи ціннісних орієнтацій. Важливою є роль мотивів, які обумовлюють альтруїстичний вчинок: домінантного значення набуває не мотив моральної відповідальності, а мотив співчуття (рис.1).

Як зазначає Є. Насиновська: «Співчуття передбачає не лише розуміння іншого і співпереживання його становища, але і співпереживання можливого покращення становища реципієнта, тобто носить упереджувачий характер, спонукає до здійснення акту допомоги» [70, с. 159]. Тобто, наявність проблемної ситуації в «Іншого», яка сприймається цілісно із множиною ризикових варіацій і розуміння їх можливих наслідків, приводить до переживання за долю «Іншого» і появи співчуття з боку суб'єкта альтруїстичної дії. Будучи джерелом потужного переживання, співчуття постає особистісною детермінантою, що зумовлює намагання допомогти. Водночас, співчуття має не лише емоційний, а й упереджувальний характер, який проявляється у здатності прогнозувати можливість подолання проблемної ситуації «Іншого», що сприймається як явне благо для «Іншого». У результаті відбувається принциповий збіг мети, вектору альтруїстичного вчинку і його мотиву, наслідком якого є подолання проблемності ситуації в «Іншого».

Закономірно, що для подолання проблемності існування «Ін-

шого» недостатньо лише усвідомлення його цінності та співчуття, необхідне їх дієве втілення у предметно-перетворювальній діяльності. А це вимагає не тільки знання механізму вирішення проблемної ситуації «Іншого», готовності виконувати таку діяльність, розуміння наслідків власної активності, а й усвідомлення себе як активного елемента соціальних відносин, що власними діями здатний обумовлювати кардинальні зміни в житті «Іншого» та соціумі.

NB!

Наявність альтруїзму як якості зумовлює виникнення специфічного діяльнісного ставлення особистості до навколишнього світу, суспільства та до самої себе протягом всього життя, а отже, веде до якісних змін в системі інтерсуб'єктних відносин як на рівні міжособистісної, так і на рівні міжгрупової взаємодії.

Проте ні мотив співчуття, ні система ціннісних орієнтацій, ні усвідомлення себе як активного начала і предметно-перетворювальна діяльність самі по собі не є тотальним уособленням альтруїзму. Жодного, окремо взятого з цих елементів (альтруїстичної мотивації з домінуванням мотиву співчуття, альтруїстичних ціннісних орієнтацій, готовності до соціально значущої діяльності) недостатньо для утворення альтруїзму, хоча вони і є його передумовами. Лише їх системне, а не механічне поєднання приводить до нового цілісного новоутворення у структурі особистості, яке можна розглядати як соціально значущу якість людини. Відповідно, неможливо редукувати альтруїзм до певного окремого начала. Відтак, необхідно його розуміти виключно як якісне утворення на особистісному рівні, в якому наявні певні елементи з множиною взаємозв'язків, що зумовлює виникнення певної структурної цілісності, а не простої механічної сукупності. Сформованість цієї якості веде до діяльнісного перетворення соціальних умов з урахуванням потреб інших та інтересів соціуму, що, водночас,

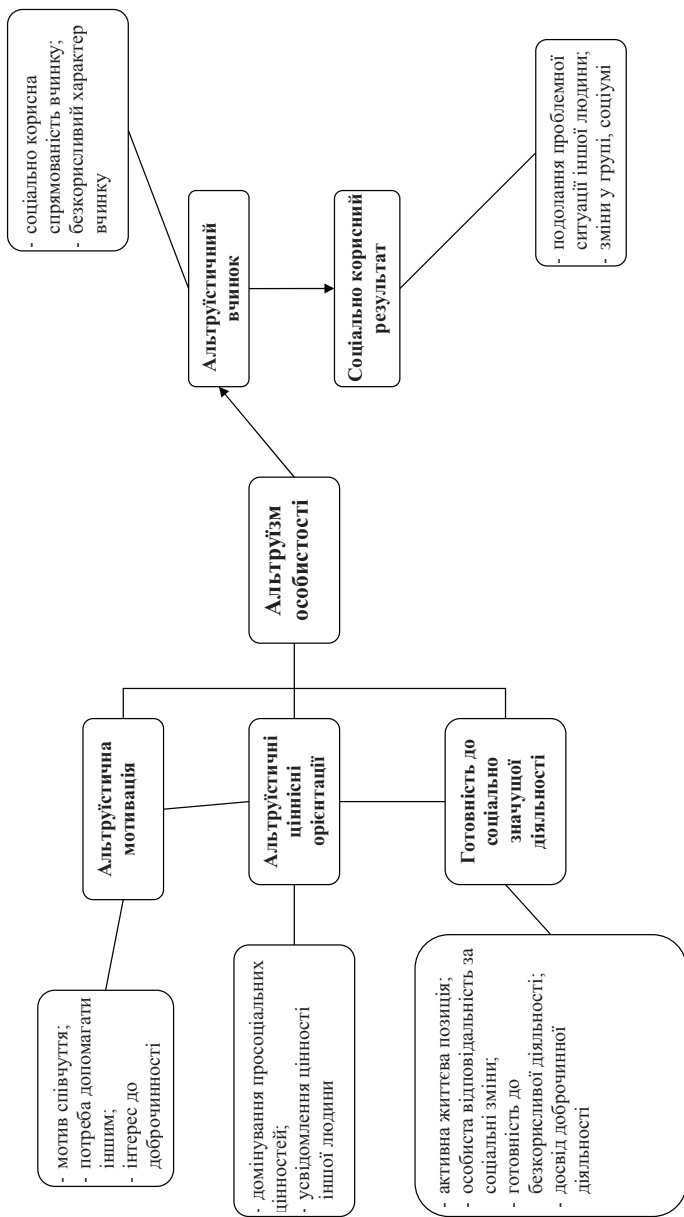


Рис. 1. Схема альтруїзму як особистісної соціально значущої якості

потребує домінування у системі ціннісно-світоглядних орієнтацій цінностей та ідеалів вищого порядку. Оскільки такі цінності та ідеали не лише спрямовують, унормовують та регламентують існування людини, а й надають їй власному буттю сенсу, що кардинально позначається на її світогляді, а, отже, і становленні як соціального, творчо-інтелектуального та духовного суб'єкта.

Запитання для роздумів:

1. Чи потрібен у високотехнологічному глобалізованому світі альтруїзм?
2. Спробуйте розв'язати своєрідну дилему альтруїста: якщо я альтруїст, чи повинен я, в разі потреби, допомогти тому, хто з позиції буденної моралі абсолютно не заслуговує на будь-яку допомогу?

2.2

Альтруїстичні тенденції в розвитку підростаючої особистості

З'ясування прикметних ознак альтруїзму як соціально значущої якості, його архітектоніки жодним чином не вичерпує всієї складності проблеми. Зокрема, постає одвічне фундаментальне питання відповідності теоретичної побудови реальній соціальній практиці. Тобто, в межах соціально-педагогічної практики актуалізується завдання не просто розвитку теоретичного знання з певної проблеми, а й розбудови механізму реалізації теоретичних досягнень в межах виховної практики. Таким чином пріоритетним завданням є не лише з'ясування його природи, сутності та архітектоніки, а й пошук ефективного механізму соціально-педагогічного впливу на особистість з метою виховання означеної якості.

Однак, як переконує наш досвід спілкування на тему альтруїзму, в педагогічній громадськості, у батьків існує сумнів як щодо доцільності виховання такої якості, так і щодо самої перспективи бути альтруїстом у шкільному віці та в сучасних умовах розвитку суспільства. Звичайно, не можна не погодитися з тезою, що сучас-

ні діти кардинально відрізняються від дітей дев'яностих чи двотисячних років. І це цілком природно. Але така відмінність не може бути достатньою підставою для тверджень, що сучасні діти менш відповідальні, менш добрі і меншою мірою здатні на безкорисливий вчинок. Можливо, така думка у нас виникає внаслідок нашої оцінювальної упередженості, певної світоглядної заангажованості та наївного розуміння соціальних процесів і явищ. У цьому полягає вагома проблема: це деформує наше сприйняття дитини, а, отже, і деформує ставлення до дитини та вимоги до неї. Досить часто альтруїзм дитини, безкорисливість її вчинку зводиться до елементарних шаблонних дій та поведінкових моделей на кшталт «дає списувати», «допомагає бабусі з дідусем» тощо. Таке некритичне сприйняття вчинків дитини залишає велике поле невідомого. Можливо, малий школярик щиро співчуває комусь, розуміє складність ситуації, але реально допомогти не може, внаслідок свого незнання, як саме допомогти комусь у конкретній ситуації, – такого знання немає у структурі його соціального досвіду. І якщо нам видається, що це не така вже і суттєва проблема для виховного процесу, що дитина може завжди звернутися по допомогу до вчителя чи дорослого, то ми глибоко помиляємося.

Може бути і прямо протилежна життєва ситуація: учень нібито і розуміє, що хтось опинився у скруті, і нібито трішечки співчуває цьому, і потенційно може власними силами допомогти. Але реально не здійснює жодних конкретних вчинків, а залишається бездіяльним спостерігачем. Виникає запитання: чому він залишається бездіяльним? Що це: банальні лінощі чи відсутність відповідної мотивації та ціннісних орієнтацій? Може бути інша ситуація, у площині якої розгортається наше сприйняття дитини. Наприклад, ми точно знаємо, що дитина допомагає батькам, піклується про братика чи сестричку, підтримує дідуся з бабусею, має друзів, для яких сама є хорошим товаришем і яким безумовно за потреби допоможе. Здається, що таким же ставлення дитини буде і стосовно інших суб'єктів соціальної реальності. Тобто, ми робимо своєрідну безумовну трансляцію кращих потенцій дитини на широке соціальне тло. Однак, варто замислитися: чи завжди ці потенції реалізуються щодо людей, які виходять

за межі кровноспоріднених зв'язків чи безпосередньо не входять до близького оточення дитини? Не завжди. Ця теза часто справджується і у світі дорослих. Однак чи справедливе таке розуміння стосовно дитини, потрібно ще підтвердити. І, якщо це справедливо, то чим це обумовлено? Соромом? Лінощами? А може байдужістю? Душевною черствістю? До яких дій у зв'язку з цим має вдатися педагог, класний керівник, психолог, соціальний педагог?

Цілком очевидно, що такої поверхневої констатації внаслідок некритичного спостереження недостатньо. Більше того, вона не демонструє реального стану розвитку альтруїзму, особистісних нюансів і проблем особистісного розвитку, властивих дитині. Це зумовлює необхідність діагностики наявного стану розвитку альтруїзму у сучасної підростаючої особистості. Однак постає питання: на якому віковому періоді необхідно зосереджувати увагу? Безумовно, що кожен період дитинства є безцінним, по-своєму чарівним та унікальним. І це справедливо не лише для сприйняття самої дитини та її батьків, але і для вчительської громади та науковців. Проте для останніх така унікальність ще має і певну специфіку. Позаяк питання полягає у визначенні того періоду, який є найбільш сприятливим для розгортання альтруїстичних особистісних потенцій. Ми сконцентрували увагу над проблемою виховання альтруїзму у школярів молодшого підліткового віку. Адже молодший підлітковий вік, хоча і є, з одного боку, періодом загострення суперечностей розвитку, водночас є початком формування нових особистісних якостей, вироблення основних параметрів особистісної моделі поведінки, розвитку мотивів та їх структурної підрядності. Цей етап онтогенезу людини характеризує становлення структури ціннісно-нормативних орієнтацій та норм соціальної поведінки. А оскільки у молодшому підлітковому віці ціннісно-нормативні орієнтації та модель соціальної поведінки ще структурно не оформились, недостатнім є і соціальний досвід, то існує можливість ефективно здійснювати педагогічний вплив на дитину. Водночас, зосередженість на цьому віковому періоді дає можливість дослідити, як виникає безкорисливий вчинок.

Реальний стан розвитку альтруїзму у школярів молодшого підліткового віку має визначатися шляхом цілеспрямованого підбору діагностичного інструментарію, відповідного досліджуваній проблемі. Зокрема, розуміння інтегрованого характеру альтруїзму зумовило використання комплексу взаємопов'язаних діагностичних методик. У нашому дослідженні його становили: діагностика особистісної установки «альтруїзм – егоїзм», діагностика емоційної спрямованості, діагностика полімотиваційних тенденцій «Я-концепції» (С. Петрова), методика «Ціннісні орієнтації» М.Рокича. Результати використання такого інструментарію доцільно представити на конкретних прикладах.

Діагностика рівня вихованості альтруїзму у сучасних молодших підлітків проводилася на базі загальноосвітньої школи с. Коболчин Сокирянського району Чернівецької області та Навчально-виховного комплексу №4 м. Кролевець Сумської області. Діагностування учнів здійснювалося як у навчальний період, так і під час шкільних канікул. До реалізації діагностичного етапу були залучені вчителі, шкільні психологи та класні керівники. Загальна кількість опитаних учнів становила 60 осіб.

Отримані статистичні дані аналізувалися відповідно до критеріїв та показників сформованості соціально значущих якостей і стали підставою для визначення рівнів сформованості альтруїзму у молодших підлітків. Таких рівнів було визначено чотири, а саме: високий, середній (його можливо також визначати як ситуативний), пасивно-виконавський та низький. Так, для з'ясування наявності у учнів соціальних установок спрямування на «альтруїзм – егоїзм» та визначення рівня їх сформованості нами було застосовано методику «Діагностика особистісної установки «альтруїзм-егоїзм».

Для прикладу наведемо анкету, яку було запропоновано школярам наших експериментальних майданчиків (табл. 3). Це типова анкета, яка застосовується у психології та соціальній психології щодо вивчення спрямованості діяльності молодших підлітків та її вибірковості. Як показав експеримент, вона може успішно використовуватись у педагогічній практиці.

Аналіз отриманих відповідей від молодших підлітків на запитан-

ня-твердження анкети дали підстави зробити висновки щодо їхньої готовності, схильності до соціально значущих дій.

Таблиця 3

**Анкета діагностики соціальних установок
«альтруїзм - егоїзм»**

№	ТВЕРДЖЕННЯ	Так/ Ні
1	Про мене говорять, що я більше думаю про інших, ніж про себе	
2	Мені легше прохати за іншого, ніж за себе	
3	Мені важко відмовити людині, яка щось у мене просить	
4	Я часто намагаюсь допомогти людині, у якої біда чи неприємність	
5	Для себе я роблю будь-що з більшим задоволенням, ніж для інших	
6	Я намагаюсь зробити якомога більше для інших людей	
7	Я переконаний(а), що найбільша цінність у житті – це жити для інших людей	
8	Мені важко змусити себе зробити що-небудь для інших людей	
9	Безкорисливість – моя характерна риса	
10	Я впевнений(а), що піклуватися про інших – це завдавати шкоди собі	
11	Я засуджую людей, які не в змозі подбати про себе	
12	Я досить часто прошу зробити інших людей що-небудь для мене	
13	Намагання допомогти іншим – моя типова риса	
14	Я вважаю, що людина має думати передусім про себе, а вже потім про інших	
15	Я, зазвичай, багато часу приділяю собі	
16	Я глибоко переконаний(а), що заради інших не варто сильно напружуватися	
17	У мене, зазвичай, не вистачає ні сил ні часу на себе	
18	Вільний час я використовую виключно на свої захоплення	
19	Я – егоїст	
20	Я докладую максимальних зусиль, допомагаючи оточуючим лише за винагороду	

Шляхом математичного опрацювання отриманих даних було встановлено рівень сформованості соціально-психологічної установки «альтруїзм-егоїзм» в учнів, яка має таке графічне зображення:

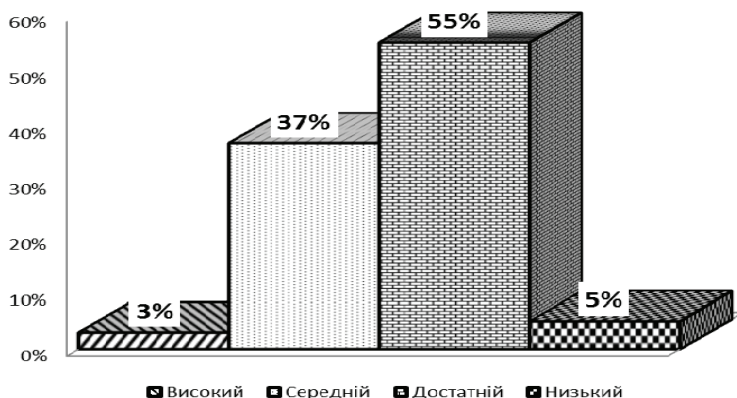


Рис. 2. Рівень сформованості соціальної установки «альтруїзм-егоїзм» в учнів 5-6 класів

За результатами опитування з'ясовано, що до високого рівня належить 3% учнів, до середнього – 37%, достатнього рівня – 55%, а до низького – 5%.

Це можна інтерпретувати так: високий рівень, засвідчує, що у 3% опитуваних чітко простежується домінуюча тенденція особистісної соціально-психологічної установки на альтруїзм. Відповідно, можемо зробити висновок, що ці учні готові до здійснення безкорисливих і соціально орієнтованих вчинків, зокрема спрямованих на користь іншого. Така готовність до вчинку передбачає і знання шляхів та механізмів його реалізації. Суттєво, що для учнів високого рівня характерне намагання допомогти іншому, причому характер такої допомоги, безумовно, подається як безкорисливий. Оскільки значущою цінністю для таких дітей постає інша людина, то і безкорислива допомога їй у складній ситуації є типовою соціальною нормою. Ця категорія учнів з високим ступенем ймовірності здатна до реалізації безкорисливого вчинку і може бути кваліфікована як альтруїсти.

До середнього рівня віднесено 37 % опитаних молодших підлітків. Їм властива ситуативна готовність до соціально значущих дій, намагання допомогти іншим, розуміння самоцінності іншого. Однак така готовність, намагання та розуміння є дещо неповними: простежується своєрідне вагання між зацікавленістю власною суб'єктністю (власною особистістю, своїми інтересами та потребами, що в принципі є типовим для цього віку) і намаганням допомогти іншому. Проте, попри таке світоглядне вагання вектор інтересу зміщений більше на соціум. Відповідно, реалізація безкорисливого вчинку на практиці має ситуативне вираження зі значним ступенем вибірковості, що може обумовлюватися особистісними уподобаннями та стереотипами.

Достатній рівень (55%) має проміжне значення і свідчить про те, що в означеній групі школярів триває процес вироблення власної соціальної установки, а отже, закономірним чином відображається у варіативному виборі егоїстичних чи альтруїстичних дій із множиною їх модифікацій. Хоча цього разу можна вести мову про наявність чітко виражених альтруїстичних тенденцій, але відсутнє їх домінування над егоїстичними тенденціями. Тобто, радше можна стверджувати не про наявність альтруїстичної чи егоїстичної установки, а про їх співіснування. Стосовно іншого артикулюється вербальний альтруїзм, тобто активне висловлювання своєї підтримки іншому, що відображає розуміння і певне засвоєння соціальних та культурних норм. Але дієвого ставлення до іншого в такому вербальному альтруїзмі за реальних умов здебільшого немає.

Низькому рівню відповідає 5% опитаних. Можна зробити висновки, що на цьому рівні домінують виключно егоїстичні тенденції, низька готовність до втілення соціально значущих дій, які не підкріплені певним стимулом. Проте це не транслюється на інтерсуб'єктивні відносини в межах кровноспоріднених зв'язків.

Ми також аналізували відповіді учнів на запитання анкети не тільки з позиції гомогенності соціологічної вибірки, а й виходячи з потреби встановити регіональні відмінності щодо розвитку

альтруїзму в учнів 5–6 класів. Диференціювавши статистичні дані за територіально-адміністративними ознаками (учні міста та учні сільського середовища з двох різних регіонів України), спостерігаємо таку картину.

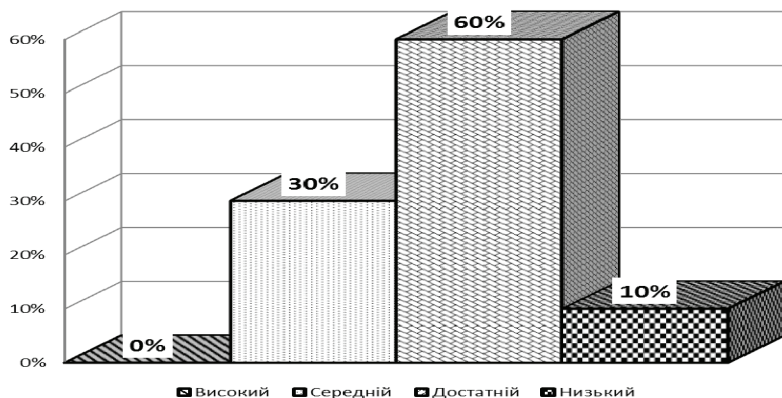


Рис 3. Рівень сформованості соціальної установки «альтруїзм-егоїзм» в учнів 5–6 класів (місто на території північного регіону України)

Рисунок 3 демонструє, що у респондентів, які за територіально-адміністративними ознаками належать до категорії жителів міста, а за географічними – до населення, що проживає на північній території України, рівень розвитку альтруїзму має такі відсоткові значення: високий – 0 %, середній – 30 %, достатній – 60 %, а низький – 10 %. Відсоткові значення розвитку альтруїзму в учнів, які за територіально-адміністративними ознаками є представниками сільського середовища та географічно належать до населення, що проживає на західній частині території України, представлено на рис. 4.

В означеній групі опитаних високий рівень становить 5 %, середній – 42 %, достатній – 48 %, а низький – 5 %. Тобто, порівняно із попередніми даними, ми спостерігаємо менші відсоткові значення на достатньому та низькому рівнях і більші на високому та середньому.

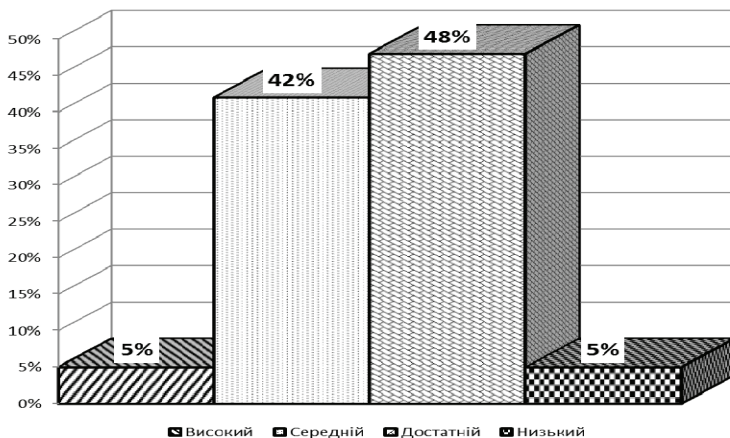


Рис 4. Рівень сформованості соціальної установки «альтруїзм-егоїзм» в учнів 5–6 класів сільської місцевості західної України

Очевидною є певна різниця у рівнях розвитку альтруїзму респондентів із сільського та міського середовища. Частково це пов'язано із нерівномірністю вибірки, яка залежить від двох факторів: демографічної ситуації та наповненості класів. По-друге, хоча нерівномірність вибірки не дає змоги повноцінно продемонструвати динамічні відмінності, можна зробити припущення, що різниця також обумовлена характеристиками самого соціального середовища. Зокрема, сільське середовище вирізняється меншою структурною динамічністю, вищим рівнем соціального контролю за дитиною, тіснішими соціальними зв'язками між жителями, що спонукає їх частіше здійснювати акти взаємодопомоги.

Аналіз отриманих результатів засвідчив також наявність взаємосуперечливих відповідей. Тобто, позицію, яку відображало твердження «Я часто намагаюсь допомогти людині, у якої трапилась біда чи неприємність», підтримало 70 % опитуваних. Але такі відповіді мало коригуються з виборами позиції, що відображена твердженням «Намагання допомогти іншим – моя типова риса», на яку було отримано 53 % негативних відповідей.

Звісно, очевидно, що на основі однієї анкети, якою неможливо охопити всі аспекти досліджуваного явища, неможливо й вибудувати достатні чи адекватні судження щодо проблеми. Водночас, безкорисливий вчинок як форма вияву альтруїзму є персоніфікованим і спрямованим на Іншого, як якість – передбачає розуміння цінності Іншого (рис. 1), тому і вектор інтересів дитини, її емоцій, відповідно, спрямований не лише на власну суб'єктність, а й на особу Іншого. На це обов'язково потрібно зважати, оскільки, як зазначає І. Бех (і що суттєво для будь-якої виховної практики), «повноцінної індивідуалізації виховання можна досягти за умови врахування емоційної спрямованості вихованців» [19, с. 77]. Позаяк з'ясування загальної емоційної спрямованості особистості дає змогу визначити, до якого типу належить дитина, а, отже, внести у виховний процес необхідні корективи. Цього разу важливо знати, чи належить певна дитина до альтруїстичного типу особистості і наскільки великий відсоток таких дітей у групі. Емоційна спрямованість особистості на альтруїзм та її домінантна спрямованість визначалися на основі анкети «Діагностика емоційної спрямованості». Математичне опрацювання отриманих даних засвідчило, що рівні емоційної спрямованості молодших підлітків на альтруїзм графічно виглядають так (рис. 5):

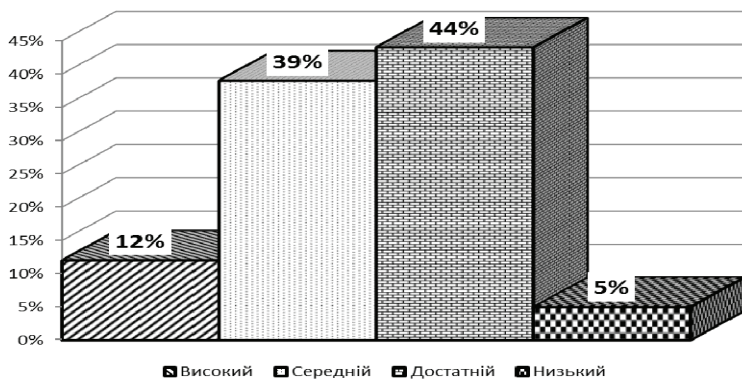


Рис. 5. Рівень емоційної спрямованості учнів на альтруїзм

Високий рівень – 12%. Учні чітко позиціонують себе як таких, котрим притаманна сильно виражена турбота про інших, бажання приносити радість, співчуття та намагання допомогти іншим людям.

Середній рівень – 39%. В учнів домінує тенденція емоційної спрямованості на альтруїзм. У них середньо виражена турбота про інших, бажання приносити радість, співчуття та намагання допомогти іншим людям.

Достатній рівень – 44%. Для нього характерна слабковиражена емоційна спрямованість на альтруїзм. І хоча ця категорія не позбавлена бажання приносити радість оточуючим й активно констатує свою турботу про них, але співчуття до інших слабковиражене і відсутнє діяльнісне намагання допомогти.

Низький рівень – 5%, чітко демонструє переважання егоїзму, емоційної орієнтованості виключно на власне «Я».

Використання означеної методики також дало змогу встановити, який саме вид емоційної спрямованості домінує у молодших підлітків. Зокрема, характерною є ситуація, коли респонденти з високою емоційною спрямованістю демонструють і високий рівень комунікативної спрямованості, що і представлено нами на рис. 6.

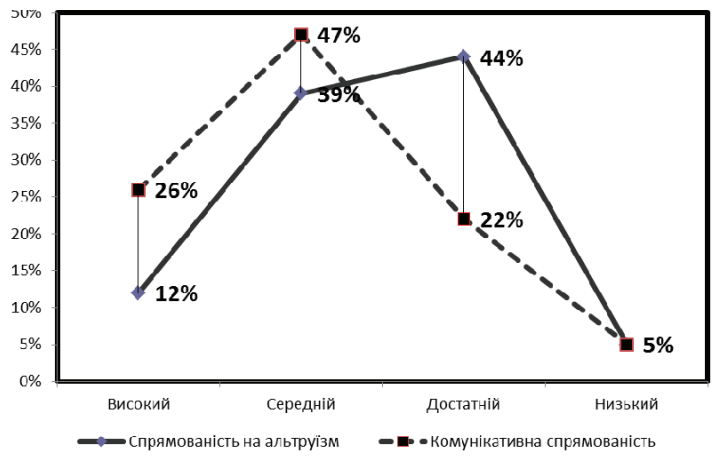


Рис 6. Спрямованість на альтруїзм та комунікативна емоційна спрямованість в учнів 5–6 класів

Як видно із графіка, для респондентів, у яких досить високий рівень емоційної спрямованості на альтруїзм, характерна і досить висока комунікативна спрямованість. Це може свідчити про домінування у таких учнів діалогічної моделі спілкування за їх включеності у систему міжособистісних зв'язків певної групи.

З метою вивчення альтруїстичної мотивації молодших підлітків було застосовано методикау «Діагностика полімотиваційних тенденцій «Я-концепції» особистості (С. Петрова)». Ця методика передбачає використання стимульного матеріалу у вигляді прислів'їв для вивчення мотиваційної сфери особистості, що обумовлена їхньою близькістю до архетипних патернів психіки і ментальних форм свідомості, а також їхньою образністю, наочністю та емоційним підкріпленням. Прислів'я методики діадними плеядами тяжіють один до одного і мають загальний метасмисл. Ґрунтуючись на бінарній опозиційності прислів'їв, діагностику полімотиваційних тенденцій «Я-концепції» особистості становили 16 парних мотиваційних тенденцій.

Аналіз отриманих відповідей та їх математичне опрацювання уможливили графічне відображення наявної тенденції альтруїстичної мотивації молодших підлітків (рис. 7).

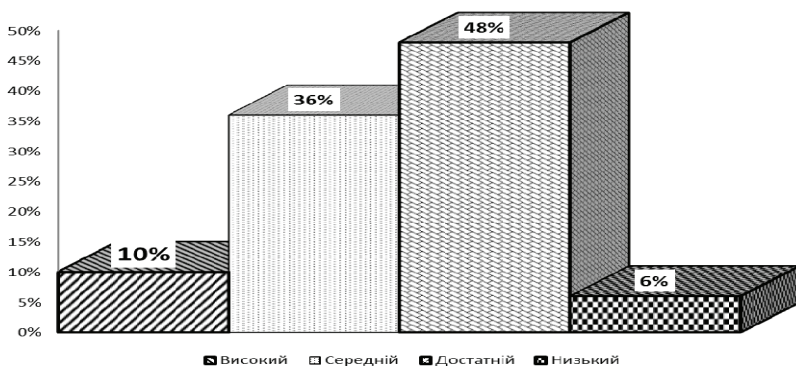


Рис 7. Рівні альтруїстичної мотивації молодших підлітків

Так, до високого рівня (на графіку такому відповідає 10 %) на-

лежать ті учні, в яких чітко виражена альтруїстична мотивація, орієнтація на інших та бажання думати про них, допомагати іншим суб'єктам навіть за усвідомлення можливої шкоди собі.

Середній рівень (36%) становлять учні, в яких домінує орієнтація на інших.

Достатній рівень охопив 48% тих учнів, які зробили одночасний вибір протилежних тенденцій. Такий взаємозаперечувальний вибір є безпосереднім свідченням як наявності в особистості конфлікту протилежних мотиваційних тенденцій, так і взаємокомпенсаторного модифікованого прояву обох тенденцій.

Низький рівень (6%) мали учні, які зробили чіткий вибір на користь протилежної – егоїстичної тенденції. Тобто, продемонстрували орієнтацію на себе, бажання думати про себе навіть на шкоду іншим.

Для з'ясування рівня усвідомлення молодшими підлітками необхідності соціально значущих якостей і цінностей, емоційного ставлення до них і для визначення ієрархії у системі ціннісно-нормативних орієнтацій було застосовано адаптовану методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича). Респондентам пропонувалося, відповідно до власного розуміння сенсу певних особистісних якостей, у тому числі соціально значущих, та залежно від ступеня усвідомлення їхньої особистісної значущості, присвоїти певний ранг презентованим якостям. На основі математичного опрацювання експериментальних даних отримано такі результати (рис. 8.)

Високий рівень продемонстрували 9% опитаних. Для них соціально значущі якості є особистісно значущими, а безкорисливість вчинків посідає перше місце. Відповідно, вони їх і ставили на перше місце в ієрархії якостей.

Середній рівень – 39% опитаних, які своїм вибором задекларували важливість різних соціально значущих якостей, але в ієрархії їхніх цінностей безкорисливість не на домінантних позиціях.

Достатній рівень – 45% учнів, які в ієрархії якостей вибрали принаймні одну соціально значущу якість.

Низький рівень – 7% учнів, для яких домінантними виявилися якості, що є бінарними щодо соціально значущих.

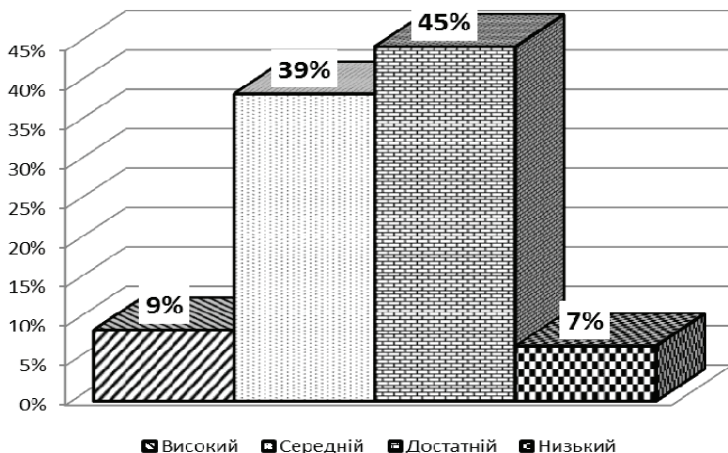


Рис. 8. Рівні усвідомлення молодшими підлітками сутності альтруїзму та соціально значущих якостей

У процесі аналізу експериментальних даних постають питання: яким чином слід інтерпретувати наведені дані; чи можна з цих даних зробити висновок про наявність альтруїзму як якості у сучасних молодших підлітків; чи взагалі можна бути альтруїстом у шкільному віці? Закономірність виникнення таких запитань зумовлює підбиття своєрідного результируючого висновку, а саме: аналіз отриманих емпіричних фактів, об'єднання розрізаних даних в єдиний інформаційний масив і подальша їх інтерпретація відповідно до критеріїв та показників сформованості соціально значущих якостей дає змогу визначити такий фактичний рівень сформованості альтруїзму у молодших підлітків (рис. 9.).

Так, *високий рівень* (9%) засвідчує, що в означеній категорії опитуваних домінує чітка особистісна установка на альтруїзм. Відповідно, констатуємо, що у них наявна не лише готовність до непрагматично орієнтованих соціально значущих дій на користь іншого, а й знання шляхів та механізмів її реалізації, що відображається в діяльності. Характерно, що в таких учнів уявлення та

факти допомоги іншим не обмежені стереотипними рамками. Вибірковість та діяльнісне вираження альтруїзму не звужується виключно до меж кровноспоріднених зв'язків, значущих інших, а й поширюється на будь-кого, хто опинився у проблемній ситуації. Школярі позиціонуються як такі, котрим притаманна сильно виражена емоційна спрямованість на Іншого. Зокрема, домінує мотив співчуття, що виявляється у турботі про інших, бажанні думати про них, і який приводить до виникнення намагання допомогти іншим людям, бажання приносити радість та користь оточуючим, навіть без зовнішнього заохочення. Отже, високий рівень свідчить про те, що учні усвідомлюють сутність альтруїзму, який з-поміж інших якостей набуває для них провідного значення. Конституційним мотивом альтруїстичного вчинку у школярів виступає співчуття та бажання діяльно допомогти людині, яка опинилася у проблемній ситуації. Для них така діяльність є систематичною і безкорисливо орієнтованою, характерною особистісною ознакою, причому вибірковість щодо вияву альтруїстичної дії відсутня.

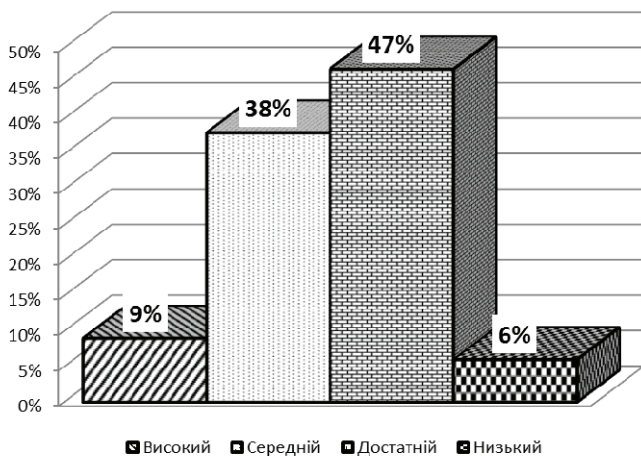


Рис. 9. Рівні сформованості альтруїзму у молодших підлітків

Середньому (ситуативному) рівню відповідає 38% школярів молодшого шкільного віку, що були охоплені експериментом. Їм вла-

стива готовність до соціально значущих дій, намагання допомагати іншим, розуміння цінності Іншого. Однак така готовність, намагання та розуміння, внаслідок незнання механізмів і шляхів їх реалізації на практиці, мають ситуативно-діяльнісне вираження зі значним ступенем вибірковості, що обумовлюється особистісними уподобаннями та стереотипами. У таких респондентів також домінує тенденція емоційної спрямованості на Іншого. Проте турбота про інших, бажання приносити радість, співчуття та намагання допомогти іншим людям у них середньо виражена. Водночас ці учні своїми відповідями задекларували важливість різних соціально значущих якостей, але у їхній ієрархії цінностей безкорисливість та альтруїзм не посіли домінантних позицій. Представники цього рівня володіють певними знаннями щодо сутності альтруїзму. Однак альтруїзм у таких учнів, внаслідок недостатньо розвиненого мотиву співчуття, браку знань конкретних механізмів і шляхів реалізації альтруїстичного вчинку та неповного усвідомлення себе як суб'єкта, що власними діями здатний обумовлювати кардинальні зміни в житті Іншого, має ситуативний характер зі значним ступенем вибірковості. Хоча такі ситуативність і вибірковість виходять за межі кровноспоріднених та референтних зв'язків, вони унормовуються особистісними уподобаннями та стереотипами.

Пасивно-виконавський рівень (47%) має проміжне значення і свідчить про те, що відбувається процес вироблення власної соціальної установки на альтруїзм чи егоїзм. А, отже, це закономірно відображається у варіативному виборі учнями егоїстичних чи альтруїстичних дій із множиною їх модифікацій. Хоча цього разу можна вести мову про певну вираженість альтруїстичних тенденцій, але можна і констатувати наявність у молодших підлітків як конфлікту протилежних мотиваційних тенденцій, так і взаємокомпенсаторного модифікованого прояву альтруїстичних та егоїстичних настанов. У такої категорії молодших підлітків схильність до соціально-ціннісних дій майже не виходить за межі найближчого соціального середовища (сім'я, родичі, значущі друзі). Стосовно Іншого можливе декларування підтримки, що відображає не лише емоційну спрямованість, а й рівень засвоєння соціокультурних

норм. Разом із тим, для цього рівня характерна недостатність досвіду активного вирішення проблемної ситуації Іншого.

Низький рівень сформованості альтруїзму виявлено у 6% респондентів, які не вбачають доцільності для себе альтруїзму. Для них пріоритетним є домінування особистісної спрямованості виключно на власне «Я», що уособлюється в бажанні думати лише про себе та діяти відповідно до власних інтересів та потреб. Можна зробити висновок, що на цьому рівні переважають егоїстичні тенденції. У таких учнів низька готовність до втілення соціально значущих дій, які певним чином не простимульовані. Проте це завжди транслюється на відносини в межах кровноспоріднених зв'язків.

Отже, наведені експериментальні дані свідчать про неможливість категоричного спростування факту наявності альтруїзму у сучасній підростаючої особистості. Проте такий факт жодним чином не є відображенням розвиненості альтруїзму як якості. Очевидно, альтруїзм у молодших підлітків має потенційний, а не процесуальний характер. Сам же альтруїстичний вчинок, якщо він має місце, підпорядкований суб'єктивним уподобанням (з високим ступенем вибірковості та ситуативності) і проявляється здебільшого на рівні референтних стосунків та кровноспоріднених зв'язків. Така ситуація не є статичною, а тому може розвиватися. Однак вектор її розвитку, під хаотичним впливом вузькоутилітарних суспільних домінант і настанов, може зміщуватися в бік крайніх егоїстичних проявів, безпосередньо відображаючись у соціальному бутті. Отримані відсоткові показники дають змогу провести паралелі з іншими подібними дослідженнями. Варто відзначити, що така паралель, хоча й є дещо умовною, однак важлива для наочного уявлення. Умовність виникає внаслідок незбігу вибірок, вікового діапазону респондентів, що становили вибірку, та теоретичного підґрунтя, на якому здійснювався аналіз масиву даних. Проте таке своєрідне порівняння дає змогу проілюструвати ймовірність альтруїзму у суспільстві за відсутності цілеспрямованої соціально-педагогічної роботи. Наприклад, візьмемо згадані вище дані з дослідження І. Лаверичевої, яка виводить закономірність поширення альтруїзму-егоїзму на рівні людської популяції, що відповідає числовому ряду розподілу – 1:4:6:4:1. Такий числовий

розподіл демонструє реальне співвідношення у суспільстві альтруїстів та декількох типів егоїстів (крайньо жорстких, жорстких, поміркованих та м'яких) [54]. Тобто, за висновками вченої, справжніх генетичних альтруїстів у суспільстві лише 6 %. М'яких егоїстів, які найбільш здатні сприймати альтруїстичні норми моралі, – 25 %. Поміркованих егоїстів, які можуть піддаватися альтруїстичному вихованню, – 38 %. Жорстких егоїстів, які абсолютно не сприймають норми моралі і не чутливі до альтруїстичного виховання, – 31 %.

Ми, спираючись на дані нашого дослідження, по-перше, принципово не погоджуємося з концепцією генетичної детермінації будь-якої соціально значущої якості, зокрема альтруїзму. По-друге, звертаємо увагу на те, що соціологічний аналіз демонструє розвиток альтруїзму як соціально обумовленої особистісної якості. А отже, можна порівняти два масиви даних, але звівши їх до універсальних знаменників. У нашому випадку такими знаменниками виступають рівні. А саме: високий, середній (ситуативний), пасивно-виконавський та низький. Відповідно, рівні, які виділені І.Лаверичевою, за умови використання іншої методології, відповідатимуть універсальним рівням. На основі порівняння отримуємо таку картину, що графічно відображена на рис. 10.

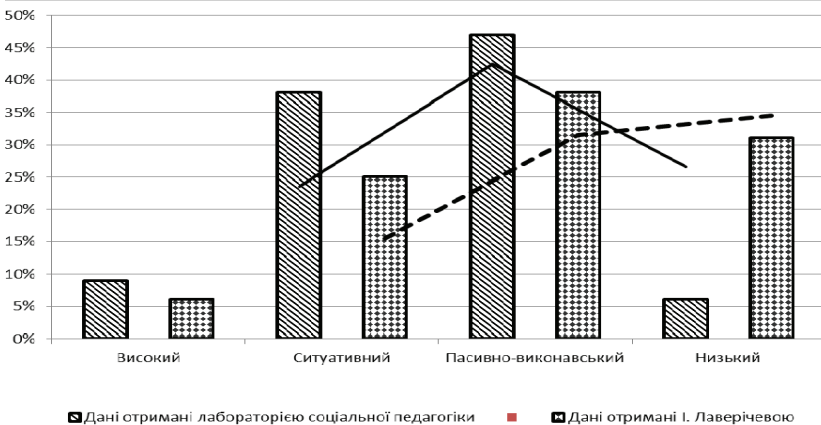


Рис. 10. Порівняльна діаграма результатів дослідження сформованості альтруїзму (лабораторія соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України та І. Лаверичевої)

Отже, з порівняльної діаграми ми можемо зробити ряд висновків:

1) більш масове опитування молодших підлітків засвідчить майже те ж саме співвідношення за рахунок мінімального зростання високого та низького рівнів та суттєвого зростання ситуативного та пасивно-виконавського рівнів. На діаграмі це продемонстровано за допомогою ліній тенденцій;

2) стан вихованості альтруїзму у сучасних молодших підлітків потребує цілеспрямованого виховного впливу не тільки родин, а й загальноосвітніх шкіл;

3) актуальним є завдання пошуку та обґрунтування ефективного соціально-педагогічного механізму виховання такої соціально значущої якості особистості, як альтруїзм.



Варто завжди пам'ятати, що будь-яке діагностування не є цілковито точним і не може бути підставою для навішування негативних ярликів на дитину. Це абсолютно неприпустимо! Навіть якщо достовірно виявлено, що конкретна дитина є егоїстом, це ще жодним чином не означає, що такою вона залишиться назавжди, що вона не здатна до самозмін. Будь-які неочікувані і негативні результати діагностування або спостереження свідчать, що певній категорії осіб слід приділяти більше уваги, докладати більше зусиль у їх вихованні. Це також свідчить про те, що до такої категорії дітей необхідний не формальний, стереотипний, а творчий підхід. Можливо, що прогнозованих змін доведеться чекати довго. Вони аж ніяк не настануть миттєво, але гарантовано будуть. Для цього потрібні лише любов до дитини, час і цілеспрямовані вивірені виховні дії

Запитання для роздумів:

1. Скільки «кроків» від альтруїзму до егоїзму?
2. Наскільки, на вашу думку, прояв альтруїзму залежить від ситуації?

Виховання альтруїзму як соціально значущої якості особистості у молодших підлітків неможливе без урахування вікових психофізіологічних особливостей, властивих цьому періоду онтогенезу. Психологи наголошують на трансферному характері означеного віку, оскільки відбувається поступовий перехід від дитинства до часткової дорослості, що ознаменовується якісними і кількісними змінами у фізичному, психічному та соціальному аспектах. Розпочинається статеве дозрівання, трансформується психічна діяльність, попередні інтереси зазнають структурних модифікацій, що породжує нові та спричиняє зміни у структурі інтерсуб'єктивних стосунків. Відбувається ряд процесів у когнітивній, емоційній та мотиваційній сферах психіки, що відображаються на особливостях соціальної взаємодії та особистісного розвитку. Однак характер таких змін у молодшому шкільному віці, порівняно зі старшим підлітковим віком, ще не набуває яскравого і демонстративного вираження. Як відмічає Ван Джун: «Складність цієї вікової категорії пов'язана з майже відсутністю психологічного наповнення. Одні вчені розглядають цей віковий інтервал як завершення дитинства та приписують 10–12-річним ті ж риси, що і 8–10-річним, інші бачать у цьому ж інтервалі всі задатки пубертату і розглядають у розділах «Психологія підлітка» [27, с. 833].

Усвідомлення своєї унікальності, відкриття власного «Я», розширення соціального кола, збагачення досвіду приводять до того, що у молодшого підлітка з'являється «перше відчуття дорослості, під яким розуміється його ставлення до самого себе вже як до дорослого, його уявлення або відчуття себе цілком дорослим» [27, с. 839]. Проте слід підкреслити, що відчуття власної дорослості на цьому етапі не обов'язково є усвідомленим і кардинально вираженим, як у старших дітей. Однак, навіть таке мало усвідомлене відкриття своєї інакшості та виникнення почуття дорослості веде до намагання утвердити своє Я в дії та у соціумі.

Оскільки, як стверджує Д. Ельконін, це відчуття є новоутворенням свідомості: «Почуття дорослості – особлива форма самосвідомості як соціальної свідомості. У цій особливій формі самосвідомість вже володіє змістом і функціями, що властиві її розвинутій формі: по-перше, вона соціальна за своїм змістом, по-друге, обумовлює поведінку підлітка, оцінки ним себе та інших» [120, с. 227]. Тобто, поява такого новоутворення зумовлює зміни структури власної діяльності та зміни власної соціальної диспозиції. Відповідно, перед дитиною постає природна потреба в самоствердженні, що відображається в бажанні та намаганні активно діяти. У зв'язку з цим виникає своєрідна суперечність: принциповий незбіг бажань та можливостей соціальної реалізації, зумовлений обмеженістю сил та соціального досвіду.

На думку Д. Ельконіна, провідною діяльністю дітей цього віку стає спілкування з ровесниками. Саме на початку підліткового віку комунікативна діяльність виокремлюється у відносно самостійну сферу життя, оскільки одна із домінантних потреб (знайти своє місце в соціумі) реалізується у групі однолітків через спілкування.

Хоча існує і протилежна наукова позиція щодо характеру провідної діяльності підліткового віку, яка у контексті нашого дослідження заслуговує на увагу. Зокрема, на думку Д. Фельдштейна, домінантну роль у розвитку підлітка відіграє суспільно корисна, соціально схвалена діяльність. Тобто, така діяльність, в якій дитина відчуватиме її реальну значущість та корисність для суспільства. Відповідно, і мотивом, що спонукає підлітка займатися такою діяльністю, виступає бажання бути особисто відповідальним та самостійним. Хоча саме ставлення до такої діяльності змінюється на кожному етапі підліткового віку. Так, на думку науковця, між 9 і 10 роками у дитини з'являється прагнення до самоствердження і визнання себе у світі дорослих. Головне для 10–11-річних – отримати в інших людей оцінку своїх можливостей. Звідси їхня спрямованість на заняття, які схожі на ті, що виконують дорослі люди. Відбувається пошук видів діяльності, яка несе реальну користь і одержує суспільне схвалення. Нако-

пичення досвіду в різних видах суспільно корисної діяльності активізує потребу 12–13-річних у визнанні їхніх прав, у включенні в суспільство на умовах виконання певної, значущої ролі. Це стає підставою для того, що у 14–15 років підліток прагне проявити свої можливості, зайняти певну соціальну позицію, що відповідає його потребі у самовизначенні [110]. Отже, соціально корисну діяльність у молодшому підлітковому віці необхідно цілеспрямовано забезпечувати. Оскільки педагогічно доцільне конструювання такої діяльності передбачає розбудову конструктивної міжособистісної взаємодії та комунікативних зв'язків, орієнтацію власної установки дитини на систему «Я та соціум» і, власне, вихід на новий рівень мотивації. Останнє також обумовлене тим, що у цей період відбуваються якісні зміни і в мотиваційній сфері молодших підлітків. Відповідно, реальне залучення дітей до справ, «які мають суспільно корисне значення, забезпечує, при всій екліктичності цих справ, появу і розвиток мотиву діяльності в ім'я користі для інших людей, розгортання потреби дитини в суспільному схваленні» [110, с. 35]. Зокрема, відбувається послідовний перехід від однорівневої системи спонук до ієрархії мотивів з подальшою розбудовою їх підрядності та супірядності.

Зрозуміло, що в такому віці ми не можемо тотально пришвидшити процес формування нових особистісних якостей. У жодному разі не можна сподіватися, що після якогось виховного заходу чи одномоментного впливу молодший підліток стане альтруїстом. Це буде величезною ілюзією. Варто вести мову радше про довготривалість розвитку, яка вимагає від педагога послідовних і науково вивірених дій, спрямованих на виховання альтруїзму. Це передбачає усвідомлення того, що дитині буде надзвичайно складно поринути у сферу безкорисливого вчинку, адже в цей віковий період у своєму власному досвіді вона може не знайти потрібних аналогів. Дитині може бракувати знань, умінь, навичок, мотивів тощо. Насамперед необхідно приділяти особливу увагу розвитку у дитини гуманістичної свідомості та усвідомленої мотивації до альтруїстичних вчинків і доброчинності.

Постає запитання: як саме ми можемо задати такий горизонт? Вочевидь, одним із можливих способів може бути виховна бесіда. Основним завданням такої виховної бесіди є надання дітям базових знань щодо альтруїзму. Проте варто бути свідомими того, що, розкриваючи його сутність та специфіку, ми не можемо оперувати абстрактно-логічними поняттями вищого порядку. Дитині молодшого шкільного віку надзвичайно важко сприймати інформацію, переобтяжену складними теоретичними формулюваннями і формалізованими узагальненнями. Недоцільним є дублювання схеми уроку старших класів, але прийнятним буде намагання задати опорну структуру системи знань щодо альтруїзму, спираючись на конкретно-чуттєві образи. Тобто, під час виховної бесіди молодшим підліткам значення альтруїзму слід пояснювати через ідеї безкорисливості, добра і турботи про ближнього, наводити їм конкретні й зрозумілі приклади. Водночас треба підкреслити важливий аспект такої бесіди – вона не мусить зводитися до монологічного викладу матеріалу педагогом. Потрібен постійний діалог: підлітків необхідно залучати у процес спілкування, ставлячи запитання і спонукаючи до аналізу наведених прикладів та осмислення конкретних ситуацій. У нашій практиці була проведена така виховна година за темою «В країні добрих справ». Під час неї учням пояснювалося, що таке безкорисливість, що таке добро та добродійність. Наводилися приклади безкорисливої добродійності із життя відомих людей, приклади альтруїзму та добродійності, що відображені у художніх творах (зокрема оповіданнях для дітей, в тому числі і в тих, що включені до шкільної програми), приклади із реального життя. Бесіду ми проводили шляхом постановки дискусійних запитань, що мали на меті активізацію мислення. Варто зауважити, що така виховна бесіда має бути пов'язаною зі шкільною програмою з «Етики» для 5 класу. Адже нею передбачено окремо відведений урок щодо милосердя, альтруїзму та егоїзму. Отже, означена виховна бесіда виступатиме доповненням стандартної шкільної програми.

Проте однієї виховної бесіди недостатньо для засвоєння базових знань щодо альтруїзму. Безперечно, вона має бути підкріплена пізнавальною активністю самого учня. Саме на таку пізнавальну

активність в контексті проблематики слід орієнтувати самостійну роботу школярів, яка їм задається після виховної години. Така самостійна робота виступає творчим завданням, спрямованим на закріплення заданої у процесі виховної бесіди базової структури системи знань щодо альтруїзму та безкорисливості шляхом докладавання молодшим підлітком власних пізнавальних зусиль. Цьому може сприяти його схильність до ідеалізованого та некритичного сприйняття героїчних образів, популярних у культурі, в тому числі дитячій субкультурі, та соціумі. Такі героїчні образи постають для дитини взірцями для наслідування, порівняння і транслювання окремих їхніх рис на своє Я. Тому виконання творчого завдання може передбачати пошук прикладів безкорисливої діяльності і добротворення у вчинках героїв кінофільмів, мультфільмів, коміксів, у діяннях історичних постатей тощо. Ми, наприклад, як творче завдання запропонували молодшим школярам самостійну роботу «100 безкорисливих історій». Показово, що виконуючи її, діти досить часто героями-альтруїстами називали своїх батьків (або когось із родичів). Таким героєм нерідко обирався також герой коміксів, на кшталт популярного сьогодні в дитячому середовищі супергероя Людини-павука.

Альтруїзм як особистісну якість аналізують у взаємозв'язку зі співчуттям як здатністю емоційно розуміти стан і почуття іншої людини та основою міжособистісної взаємодії. На їх розвиток можна запропонувати вправу “Кому потрібна наша допомога”. У процесі її виконання дітям пропонується уважно поспостерігати за тими, хто становить їхнє найближче соціальне оточення, хто з них перебуває у скрутній ситуації, потребує допомоги, якої саме; спробувати відповісти на запитання “чому?”; подумати над тим, чим саме вони могли б допомогти, у який спосіб. Емоційне розуміння Іншого дало учасникам нашого експерименту змогу назвати такими, що потребують допомоги, людей похилого віку (у відповідях це дідусь чи бабуся, не тільки рідні, а й ті, хто живе по сусідству, з якими діти не спілкувалися), молоді мами з дітьми (найчастіше з немовлятами або з дітками 1–2 років), соціально

незахищені категорії населення (малозабезпечені, неповні сім'ї, самотні), люди з обмеженими фізичними можливостями.

І хоч як парадоксально, але факт: до категорії тих, кому потрібна допомога, молодші підлітки часто відносили і дітей, значно молодших за них самих (дошкільного віку). Показово, що причиною проблемності в Іншого діти, найчастіше, називали «душевну черствість і байдужість дорослих» та «важке матеріальне становище». Підлітки чітко фіксували, що дуже рідко допомагають молодим мамам з дітьми, що дорослі оминають малозабезпечених, цураються людей з фізичними обмеженнями.

ПИТАННЯ	ВІДПОВІДЬ
1. Кого Ви бачили (чоловіка, жінку, дідуся, бабусю, маму з маленькими дітками, маленького дитку)?	Бачили тільки до школи а бачила бабуся.
2. Як вони виглядали?	На вигляд вона була нещасливою, без маски, в старій, брудній сукні.
3. Чи потребували вони допомоги?	На мою думку вона не потребувала допомоги.
4. Ви помітили, чи допомагав їм хто-небудь? Хто, як і кому?	Я помітила, що людина яка проходила недалеко від будинку відійшла до неї і сировчала їй тільки грошочками.
5. А чи помітили Ви кого-небудь хто потребував допомоги, але був залишений без уваги? Як ви думаете чому не допомогли ція людині?	Мені прийшлося бачити багато історій, але я не пам'ятаю ні одну. Бачила тільки жінку, яка стояла з дитиною зовні будинку.
6. Що Ви ще помітили?	
7. Які думки та почуття виникли при спостереженні?	У мене виникло співчуття до людини, який чекав на допомогу.
8. А як ти міг(могла) б їм допомогти?	Я помітила з мамочку і дитину який не бачив. Можливо їй дати грошочками, або їй надати їй грош до будинку.

Рис. 11. Приклад виконання вправи «Кому потрібна наша допомога»

Діти залучені у систему міжособистісних відносин і мають змогу не лише спостерігати, наслідувати, а й трансформувати реальну поведінку і вчинки своїх батьків, братів, сестер, сусідів, інших. Закономірно, що все це відображається в їхньому життєвому досвіді,

який не завжди буває позитивним. Тому корисно запропонувати молодшим підліткам командну вправу «Добрі і погані вчинки», яка спрямована на актуалізацію у них наявних особистісних смислів в контексті альтруїзму та добротності. Перша частини такої командної гри орієнтована на актуалізацію опорних знань учня щодо добра шляхом розрізнення хороших і поганих вчинків, на які здатна людина. Згідно з інструкцією, такі вчинки слід записати у різні колонки на ватмані. У другій частині гри передбачено актуалізацію дитиною власного досвіду добротворення стосовно своїх однокласників. Відповідаючи на запитання, учні називали абсолютно всі свої дії, які, на їхній погляд, є хорошими вчинками. Насамперед такі, що не виходили за межі стереотипів, відповідали зовнішнім культурним нормам, груповим правилам та мали пристосувальний характер. Це можна пояснити також тим, що позитивного соціального досвіду дитина набуває і в результаті дій, які обумовлені соціально значущими вимогами та нормами. З отриманих відповідей можна зробити висновок, що для молодших підлітків було дещо складно знайти такий приклад. Можливо, з причини недостатності/відсутності у їхньому соціальному досвіді таких безкорисливих вчинків. Але корисність такої вправи полягає в залученні дитини до осмислення власного соціального досвіду, а в чомусь і переосмислення, що веде до його наповнення глибоко особистісним смислом.

Прикладом творчого осмислення добра може бути завдання написати «чарівну казку» для першокласників, герої якої допомагають один одному, творять добро, в якій добрий герой перемагає злого. Ми назвали таке завдання «Лицарі альтруїзму».

Звичайно, не можна констатувати, що ці казки були цілковито авторськими: дехто просто знайшов потрібну за стилем казку і переписав її, дехто таку казочку частково переробив, замінивши культурного героя та обставини, а дехто намагався створити власний казковий світ. Можливо, з позиції дорослого написані дитьми казки є занадто простими, навіть тривіальними. Але чи є вони такими для самої дитини? Важливо, що у процесі творення казки діти осмислювали категорію добра, можливості його робити без-

корисно, “просто так” і доносили потім таку життєву мудрість і до першокласників, яким ці казки читали та дарували.

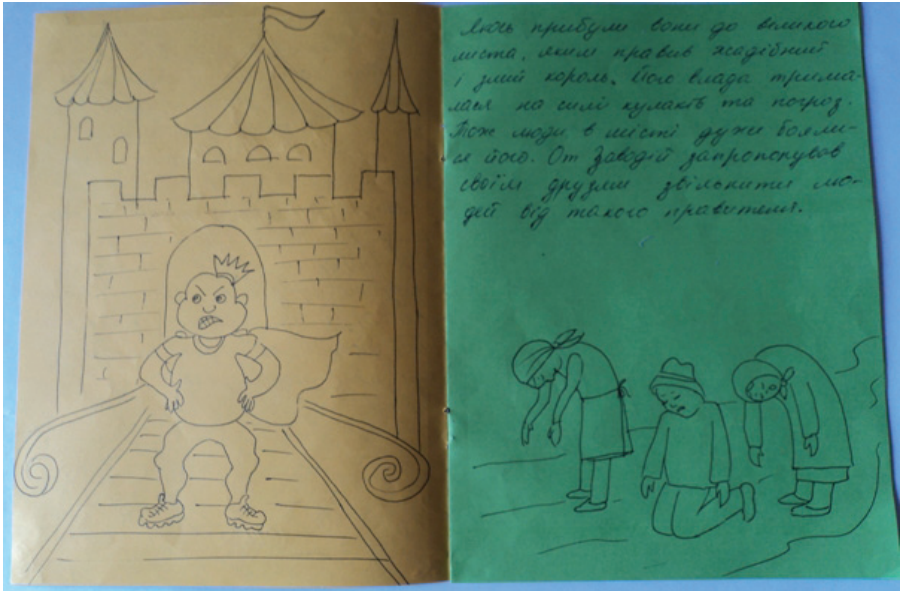


Рис. 12. Один із прикладів виконання завдання «Лицарі альтруїзму»

Проте будь-яких заходів недостатньо для того, щоб виховати альтруїзм як особистісну якість, оскільки вона має безпосереднє діяльнісне відображення у соціумі. Альтруїзм як соціально значуща якість буде повноцінно формуватися лише за умови залучення особистості до суспільно корисної праці, до групової добродійної діяльності. Однак постає проблема інструментального характеру: яким же саме чином реалізувати безкорисливі потенції школярів і як спонукати їх до групової добродійної діяльності? Яку форму вона повинна мати? У розв'язанні такої проблеми ефективним є застосування методу проектів, зокрема учнівських добродійних соціальних проектів [9, с. 16; 1, с. 15]. Реалізація учнями добродійного соціального проекту сприяє появі в їхньому соціальному досвіді,

за висловом І.Д. Бега, «вчинків ускладненої психологічної побудови, коли суб'єкт для досягнення результату застосовує побічну дію, підпорядковану безпосередній меті» [19, с. 728]. З огляду на це ми спонукали молодших підлітків до ініціювання та розроблення добродійного соціального проекту, спрямованого на вирішення актуальної соціальної проблеми, іманентної місцю їх проживання.

Але, зважаючи на те, що молодші підлітки ще не мають досвіду проектної діяльності, доцільно задати для них не просто алгоритм, структуру, а й певний шаблон соціального проекту, який, по-перше, відповідає вимогам безпеки для дітей, по-друге, є посилюючим для них. Разом із тим потрібно залучати до процесу співтворчості і самих дітей, заохочувати і підтримувати їхні конструктивні ідеї. Доказом того, що це можливо, слугують конкретні приклади.

Так, у загальноосвітній школі I–III ступенів с. Коболчин учні 5–6 класів під керівництвом педагога А. Николайко розробили та реалізували свій невеличкий, але важливий соціальний проект під ліричною і трошки сумною назвою «Самотній вчитель». Цей проект не був присвячений якійсь пам'ятній даті або святу День вчителя. Діти, за власною спостережливістю і чутливістю, змогли помітити досить несподіваний і, навіть, у дечому драматичний аспект вчительської долі, на який не звертали уваги дорослі, – самотність.

З огляду на це вони визначили мету реалізації проекту: допомогти самотнім вчителям похилого віку позбутися почуття самотності. Досягненню мети сприяли такі завдання: розвинути добродійний рух в учнівському колективі; ознайомити та повернути громадськість до проблем самотніх вчителів; розробити систему заходів, спрямовану те, щоб вчителі відчули, що вони завжди потрібні, що про них пам'ятають і зустрічі з ними чекають.

У межах проекту учнями було ініційовано і проведено низку добродійних акцій: «Дорога в життя», «Святкова листівка», «Лист дружби», «Квітка турботи», «Учень вихідного дня» та «Стань у пригоді». На першому етапі школярі спробували повернути увагу сільської громади до проблеми самотності вчителів. Зокрема, ознайомлення громадськості з проблемою відбувалося

під час акції «Мій перший учитель», «Дорога в життя». Учні створили плакати, які містили заклик до мешканців села бути чуйними, добрими, турботливими та звернути увагу на тих, хто відкрив для них світ знань і дав путівку в доросле життя, але нині опинився на самоті. Плакати розвішувалися у людних місцях. Акції «Святкова листівка» проводились до кожного свята: Нового року, Різдва, 8 Березня, дня народження вчителя. Діти власноруч виготовляли вітальні листівки, писали чуйні вітання і розносили їх по поштових скриньках учителів (листівки спочатку виготовлялись за участі дорослих, а далі діти справлялись самостійно).

В акції «Лист дружби» учні 5–6 класів писали листи дорослим, в яких просили їх згадати свою першу вчительку або улюбленого вчителя, не забувати своїх вчителів та не оминати їхньої домівки.



Рис. 13. Вітальні листівки, виконані учнями

«Квітка турботи» – це акція, під час якої школярі висаджували паростки кімнатних квіток у горщики, доглядали, щоб вони прижилися. До заходу залучалися батьки, інші члени родини: допомагали дітям обрати вид квітки, правильно її висадити та доглянути. А потім ці квіти дарували вчителям-пенсіонерам. Характерно, що цей захід знайшов своє продовження в акції «Учень вихідного дня» (недільні відвідини) – учні щовихідного відвідували самотніх вчителів. Увага і турбота про вчителя-пенсіонера, безпосередні зустрічі з ним у нього вдома стали добрим підґрунтям для розгортання та реалізації добродійної акції «Стань у пригоді» – надання самотнім учителям посильної допомоги.

Ці приклади наведено для того, щоб продемонструвати, як через розвиток гуманістичної свідомості та усвідомленої мотивації до альтруїстичного вчинку і добродійності, завдяки організації соціально зумовленої спільної предметної діяльності групи школярів, спрямованої на допомогу вразливим групам населення, можна виховати у дитини молодшого підліткового віку таку соціально значущу якість, як альтруїзм.

Слід підкреслити, що ефективність такого виховного процесу у позаурочній діяльності школярів залежить від учителів, зокрема соціального педагога і шкільного психолога – їхні виховні дії та зусилля можуть виступати потужним рушійним фактором.

NB!

Не намагайтеся зруйнувати ініціативу дитини комусь допомогти. Краще підтримайте її добродійні інтереси та прагнення. Так Ви допоможете їй вирости духовною особистістю, чуйною до проблем і потреб інших, у тому числі Ваших.

Запитання для роздумів:

1. Чи можна все ж таки бути альтруїстом у молодшому підлітковому віці?
2. Чи може альтруїстична дитина стати успішною особистістю у дорослому житті?

3.1 Передумови виховання відповідальності
у старшому підлітковому віці

Ми часто використовуємо словосполучення «відповідальна людина». Але чи завжди розуміємо, що значить бути відповідальним?

Сутнісно відповідальність розкривається як необхідність адекватно реагувати або відповідати за що-небудь, асоціюється з умінням дотримуватися даного слова, а також приймати рішення і діяти не лише у власних інтересах, а й в інтересах інших, з усвідомленням можливих наслідків таких дій і рішень. Поняття відповідальності є невід’ємною частиною поняття «обов’язок», але значно ширше за змістом. В окремих випадках може містити також здатність нести покарання за свої вчинки. З позиції моральності, відповідальність нерозривно пов’язана з такою категорією, як совість. Совість є одночасно і причиною, і наслідком «такої внутрішньої роботи духу», яка породжує реальний і дієвий вияв совісті – почуття сорому. Це почуття у його розвиненій формі – суттєвий критерій, показник сформованості у людини відповідальності за власну поведінку, вчинки (В.Сухомлинський).

NB!

Відповідальність – вона не лише на папері, вона, передусім, всередині нас. І межі її дуже широкі: від відповідальності «за тих, кого приручили», до «за все на світі я відповідаю головою».

Отже, відповідальність – це категорія конституційна, громадянська, карна та моральна.

Відповідальності поза соціумом не існує. Навіть коли йдеться про те, що людина щось робить відповідально для себе, все одно мають на увазі особистісну якість, сформовану у суспільстві. Для

того, щоб ця якість сформувалася, потрібен досвід відповідальних відносин та розвинута особистісна рефлексія. Тому ця якість властива лише реально діючій особистості.

У філософському сенсі, відповідальність – це відношення залежності людини від чогось, що сприймається як визначальне у прийнятті рішення і вчиненні дій. Об'єктом відповідальності можуть бути всі ті, хто входить до найближчого і віддаленого кола спілкування особистості, різні спільноти, а також тварини, навколишнє середовище, матеріальні, соціальні та духовні цінності. Аристотель вважав відповідальність одним із проявів свободи, а свободу – однією з умов відповідальності: людина має право приймати рішення та чинити дії відповідно до власних переконань, але вона повинна відповідати за їхні наслідки та не може перекладати провину за негативні результати своїх рішень та дій на інших.

Таке розуміння відповідальності поширене і нині, наприклад, у дотриманні законів та інших соціальних норм. Зокрема, в юриспруденції, етиці поняття відповідальності застосовують для опису особливого соціального та морально-правового ставлення особистості до людей, до суспільства, людства загалом, яке визначається виконанням правових норм та свого морального обов'язку.

«Формула «свобода – усвідомлена необхідність», – на думку філософів Р. І. Косолапова і В. С. Маркова, – закликає до особистої відповідальності кожного. Хочеш бути вільним – прагни до знань. Суть справи не в голому повчанні, а в отриманні такої суми інформації і такого вміння нею оперувати, що дозволить кожній людині самостійно та з найменшими втратами для суспільства і для себе визначити лінію власної поведінки» [49].

Теоретично всі розуміють: з дитинства треба виховувати відповідальність за те, що під силу дитині, – за її вчинки, за якість виконання домашніх обов'язків та обов'язків учня, за те, як вона поводить з тваринами, у довіллі. Але в реальній виховній практиці, внаслідок безвідповідальності (часто не тільки дітей, які не завжди здатні встановити причино-наслідкові зв'язки, а й їхніх батьків та інших дорослих), трапляється чимало прикростей та

трагедій, в яких тісно переплітаються особистісні та соціальні втрати. Основний висновок з цього може бути таким: відповідальність починається з кожного, з найменшої справи, яку ми робимо, і лише власним прикладом батьків, педагогів, інших значущих осіб, вимогливістю та довірою до кожної конкретної дитини можемо виховати у неї цю соціально значущу якість.

Проблема відповідальності особливо актуально постає у підлітковому, зокрема старшому підлітковому віці – перехідному від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному аспектах, а тому і надзвичайно складному. У цей період набуває суттєвості формування характеру, розвиток самосвідомості, активності, ініціативності, оптимізму, вольових рис підлітка. Цьому сприяє зміна його об'єктивного становища в сім'ї та школі.

У старшому підлітковому віці активно розвивається міжособистісне спілкування, яке є основою нових особистісних якостей. Центральне місце в житті підлітка посідає спілкування з однолітками, яке набуває такої цінності, що нерідко відсуває на другий план і навчання, і стосунки з рідними.

Спілкування в старшому підлітковому віці має два взаємопов'язані напрями розвитку: інтимно-особистісне та соціально орієнтоване. Інтимно-особистісне спрямоване на пошук друга: дружба відіграє важливу роль у розвитку особистості старшого підлітка та є особливою темою його міркувань. Дружба в цей період має суперечливий характер: з одного боку, існує нагальна потреба у вірному другові, а з іншого – необхідність частого зміни друзів. Взаємини з однолітками протилежної статі переростають в інтенсивні емоційні стосунки та першу любов, що збагачує досвід спілкування, виконання нових соціальних ролей. Соціально орієнтоване спілкування створює для підлітків реальні умови їх визнання як соціально значущих осіб. Це зумовлено властивим цьому вікові активним потягом до прийняття нової соціальної позиції, усвідомленням свого Я та ствердженням себе у дорослому світі. У підлітка з'являється потреба соціальної відповідальності як можливість та необхідність відповідати за себе та за інших людей на рівні дорослої людини.

NB!

Старший підлітковий вік – період переходу від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, визначення спрямованості, формування готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі.

У цьому віці виникає інтерес не лише до свого внутрішнього світу, а й до внутрішнього світу інших людей; з'являється бажання зрозуміти оточуючих, їхні якості, принципи побудови взаємовідносин, ставлення до себе. Зовні це виявляється в тому, що підлітки дуже часто говорять між собою про вчинки, взаємини, якості й недоліки людей – товаришів, вчителів, рідних, спільних знайомих. У своїх оцінках нерідко бувають дуже категоричними, непримиренними, готовими до конфронтації, бойкоту тощо.

У результаті оцінювання дорослими, власних роздумів про себе та порівняння себе з ровесниками у підлітка складається ставлення до себе. Але діти цього віку ще не завжди вміють вирізняти суттєві та несуттєві риси характеру, правильно їх узагальнювати. Як наслідок, виникають помилки в оцінці не тільки чужих, а й своїх вчинків, тому уявлення підлітка про себе та інших можуть бути дуже нестійкими, неадекватними [35, с. 11–12]. Це нерідко спричиняє внутрішній конфлікт, коли виникають сумніви з приводу правильності прийняття рішень чи реагування в тих чи інших ситуаціях, перепади настрою, «конфлікт бажань», а також зовнішні конфлікти у взаєминах з людьми, за яких виявляється агресія.

Конфлікт криється в тому, що старший підліток вже усвідомлює себе дорослою особою. Зростає його активність, відбувається ціннісна переорієнтація під впливом прагнення бути дорослим. Проте він поводить себе як дитина. Його психологічному розвитку властиво багато суперечностей. Підліток є ще дитиною, і вже – не дитиною, має деякі риси дорослого, але – ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому. Він починає почувати себе дорослим, заперечує свою належність до дітей, але в нього ще немає

відчуття повноцінної дорослості, проте є величезна необхідність у визнанні його дорослості оточуючими. Саме ця суперечність психологічного розвитку потребує у спілкуванні з ним значного такту, обережності, делікатності, які є суттєвими для нормального становлення його особистості. Відбувається переоцінка підлітком своїх якостей щодо дорослості. Розуміння їх недосконалості часто спричиняє появу різних комплексів.

Основним змістом почуття дорослості є морально-етичні норми поведінки, які у підлітковому віці набувають особливої актуальності:

- повага до особистості (підлітки дуже хворобливо, болісно реагують на пониження гідності, зневагу);
- рівність у відносинах (з таких позицій вони вибудовують стосунки з ровесниками і прагнуть подібного з дорослими. Їх ображає невіра в їхні можливості. Вона слугує стимулом для вдосконалення, для демонстрування такої поведінки, яка могла б переконати в тому, що з ними, їхніми почуттями, думками, позиціями слід рахуватись, підлітки прагнуть до партнерських взаємин з батьками);
- допомога в усьому (виявляють готовність прийти на допомогу своїм одноліткам, наприклад у навчанні, психологічній підтримці, фізичному захисті. Меншою мірою орієнтовані на допомогу по домашньому господарству, хоча розуміють таку необхідність);
- довіра та вірність у дружбі (стають домінуючими пріоритетами взаємин. Зрада карається, часто з підлітковою жорстокістю).

Почуття дорослості є особливою формою самопізнання. Це почуття виявляється у прагненні підлітка до самостійності та самооцінки. Самооцінка набуває не меншого значення, ніж оцінювання його дорослими. Прагнення розібратися в собі та своїх особливостях, бажання порівняти себе з іншими та оцінити їхні якості породжують підвищену чутливість до оцінювання особистісних якостей, поведінки, ставлення до себе загалом. Це основна причина вразливості підлітка, його невмотивованих, бурхливих реакцій на зауваження. Дорослі, підкреслюючи, що підліток вже не маленька дитина, і ви-

суваючи до нього підвищені вимоги, продовжують часом відмовляти йому в праві на самостійність, у можливості самоутвердження. В цей період навчальна діяльність для підлітка відступає на задній план. Місце, яке він посідає в колективі, стає важливішим за оцінку вчителя. Звідси і виникає більшість конфліктних ситуацій.

У формуванні особистості старшого підлітка важливого значення набуває колектив та прагнення до самоствердження. Бажання здобути певний статус у колективі, бути лідером, помітним або малопомітним виконавцем, активним або пасивним, діяти заради колективу або заради себе є виявом внутрішніх, недостатньо усвідомлених позицій дитини. Але в процесі їх прояву, оцінювання колективом підліток під впливом колективної думки починає усвідомлювати свої домагання, вчинки і місце в колективі, стає суб'єктом виховання. Цьому сприяють дружба і товаришування, які стають більш диференційованими і набувають нових форм у таких контекстах: просто товариш, близький товариш, друг.

Важливим фактором формування особистості є дружні взаємини з батьками. Сім'я – одне із найбільш значущих джерел психологічних переживань підлітків. У цьому віці втрачають своє значення “керування” і “підкорення”, категоричне наслідування авторитету. І це природно, адже підліток вже має власні оцінки, судження, вміє їх обстоювати і доводити. Дружба між батьками і дітьми – один із найважливіших каналів виховного впливу на дитину. Тільки дружні взаємини викликають підлітка на відвертість, допомагають дізнатися про переживання дитини, впливати на них, використовуючи для цього силу власного досвіду та авторитету. Більшість конфліктів між батьками й дітьми в цей період спричинені незадоволеністю підлітка ставленням до нього батьків – несприйняттям його самодостатності, особистої думки, інтересів і потреб. Особливо у старшому підлітковому віці часто відбувається підміна понять: мене не розуміють – отже, не люблять; я нікому не потрібний. Конфлікти з іншими дітьми в сім'ї, участь у вуличних компаніях – це своєрідний протест проти сформованих стосунків у сім'ї, намагання самоствердитися [10].

Запитання для роздумів:

1. Що таке відповідальність?
2. Безвідповідальний вчитель – відповідальні учні: чи можливо таке?
3. Які фактори впливають на формування особистості у підлітковому віці?

3.2

Характеристика стану вихованості відповідальності у старших підлітків та шляхи її оптимізації

Для з'ясування стану вихованості відповідальності у старших підлітків нами було здійснено спеціальне дослідження, яким охоплено 86 учнів 8–10-х класів Спеціалізованої загальноосвітньої школи № 296 з поглибленим вивченням іноземної мови м. Києва.

Критеріями визначення рівня сформованості відповідальності нами було обрано: мотиваційно-ціннісний (розуміння відповідальності і добродійної діяльності, їхньої цінності; відчуття потреби у розвитку відповідальності та участь у добродійній діяльності; наявність соціальних установок); рефлексивно-творчий (здатність до самоаналізу та аналізу стану дійсності; творчий підхід; соціальна компетентність (компетентне поведіння у різних соціальних ситуаціях та з різними учасниками соціальної взаємодії); діяльнісно-практичний (сформованість навичок комунікативної групової діяльності; наявність досвіду добродійної діяльності; уміння співпрацювати в групі).

На основі застосування опитувальника діагностики особистого симптомокомплексу І. Кочаряна було визначено п'ять типологічних варіантів відповідальності: принциповий, самостверджувальний, нормативний, етичний, жертвний (самопожертвування).

Характеристика «принципової» особистості. Такі люди вважають, що більшість важливих подій їхнього життя є результатом їхніх власних дій, що вони можуть керувати ними, та, відповідно, відчувають власну відповідальність як за ці події, так і

за те, як складається їхнє життя Така особистість сама для себе є законом. Людина, яка має подібний тип відповідальності, відповідальна тому, що так треба, правильно за її власними принципами. При цьому вона стає ніби заручником власних переконань, що можуть розходитися з моральними нормами та логікою здорового глузду. Люди з таким типом відповідальності педантичні, принципові, схильні до накопичення негативних емоцій з подальшою розрядкою їх у вигляді нападів люті. Правдолюби, нечутливі до думки інших про них, здебільшого не вдаються до рефлексії, спонтанні у вияві почуттів. Схильність до самопожертви у принципової особистості може виявлятися в стоїчному способі життя – така людина відмовляється від реалізації свої потреб, живе ідеєю, пояснює це турботою про дітей, батьків, людство загалом і таке інше.

Характеристика «самостверджувальної» особистості. Такі люди також, як і “принципові”, вважають, що більшість важливих подій життя є результатом їхніх власних дій. Прагнуть уникати конфронтації з оточенням, надлишкової відповідальності та ухвалення помилкових рішень. Потребують визнання, мають потребу в самостверженні. Вони не люблять проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, проте, деколи, вимушені це робити, виконувати зобов’язання, оскільки цей шлях звільняє їх від відчуття провини та неприйнятності. Людина з подібним типом відповідальності не вільна, оскільки коренем її поведінки є потреба бути прийнятою батьками, а надалі вона шукає визнання і в оточуючих. Вона відповідальна для інших, а не перед собою. Слабкий самоконтроль і внутрішня напруженість подібних осіб призводять до того, що їхня відповідальність може супроводжуватися недисциплінованістю та недотриманням правил.

Характеристика «нормативної» особистості. Люди цього типу відповідальності тривожні, схильні до самоаналізу, песимістичні. В основі структури особистості лежить надмірно виражене «Супер-Его», що домінує над іншими особовими підструктурами. Тому такі люди відчувають страх переступити через

внутрішні заборони. Для них характерне прагнення до підтримки встановлених понять, норм, принципів, традицій, сумніви щодо нових ідей, заперечення необхідності змін. «Нормативна» особа схильна займати пасивно-страждальну позицію, потребує уваги. Подібне прагнення може виражатися, насамперед, у завоюванні суспільного становища або посади, які відкривають доступ до широкої аудиторії. «Нормативна» відповідальність – це дотримання деяких імпліцитних патернів і правил поведінки, які часто збігаються із соціальними нормами, що може трактуватися як соціально відповідальна поведінка.

Характеристика «етичної» особистості. Людина, яка має високий рівень вираженості “етичності” як форми відповідальності, є високо моральною. Така людина відповідальна завжди, до виконання будь-якої діяльності вона ставиться відповідально. Усвідомлює значущість своїх вчинків не лише для себе, але й для інших людей. Така людина відповідальна не на шкоду своїм інтересам, а тому, що їй щиро хочеться це робити. Її діяльність контролюється лише власними бажаннями, відповідними уявленню про етику і мораль.

Характеристика «жертвовної» особистості. Оскільки «жертвна» особа прагне довести свою надійність і не хоче, щоб її контролювали, вона стає дуже старанною і бере на себе масу роботи. Схильна втягуватися в ситуації, в яких повинна когось опікувати, комусь допомагати. Наприклад, виступає посередником між двома особами, виконуючи роль «буфера» у сварках. При цьому вона не усвідомлює, що, роблячи все для інших, змушує їх відчувати, що без неї їм не обійтися. Інколи навмисне піклується, щоб інші члени сім'ї і друзі переконалися, що не зможуть без неї прожити. Поки «жертвний» допомагає іншим, він упевнений, що йому нічого соромитися, але дуже часто потім відчуває приниження через те, що його використовують. Він майже завжди вважає, що його послуги не оцінені по заслугі. При цьому, коли «жертвний» хоче зробити все для інших, він насправді прагне створити собі якомога більше обмежень та обов'язків. Амбіції “жертвовного” ре-

алізуються в досягненнях інших – друзів, родичів та ін. При цьому свою роль в подібних успіхах вважає скромною і мало значущою.

На основі аналізу отриманих даних за методикою І. Кочаряна було визначено загальне число старших підлітків (у відсотках) та по класах, які належать до різних типів відповідальності. Нижче (табл. 4–8) представлено кількісні характеристики типів відповідальності з урахуванням гендерного аспекту. Кожен тип за ступенем вираженості поділено на чотири рівні: високий, достатній, середній, низький.

Таблиця 4

Принциповість (%)

Рівень	Загалом	Хлопці	Дівчата	8 клас	9 клас
I	18,6	20	17,4	23,8	13,6
II	62,8	60	65,2	57,1	68,2
III	18,6	20	17,4	19,1	18,2
IV	0	0	0	0	0

Слід звернути увагу на те, що суттєвої різниці у сформованості принципового типу відповідальності між хлопцями та дівчатами не спостерігалось. Водночас значні відмінності зафіксовано між 8 та 9 класами, причому високий рівень вияву зменшується у 9 класі. Це свідчить про те, що дев'ятикласники критичніше ставляться до себе та своїх можливостей.

Таблиця 5

Самоствердження (%)

Рівень	Загалом	Хлопці	Дівчата	8 клас	9 клас
I	9,3	5	12,5	13,6	4,5
II	55,8	60	54,1	59,1	54,5
III	30,2	30	29,1	22,7	36,5
IV	4,7	5	4,3	4,6	4,5

Цей тип відповідальності більшою мірою є характерним для дівчат-восьмикласниць і пов'язаний, передусім, зі статевим дозріванням та нерівномірністю фізичного та розумового розвитку підлітків.

Таблиця 6

Нормативність (%)

Рівень	Загалом	Хлопці	Дівчата	8 клас	9 клас
I	25,6	25	26,1	23,8	27,3
II	55,8	60	52,2	57,1	54,5
III	14	15	13	19,1	9,1
IV	4,6	0	8,7	0	9,1

Таблиця 7

Етичність (%)

Рівень	Загалом	Хлопці	Дівчата	8 клас	9 клас
I	38,1	45	31,7	10	63,6
II	40,5	35	45,6	55	27,3
III	21,4	20	22,7	35	9,1
IV	0	0	0	0	0

Таблиця 8

Жертовність (%)

Рівень	Загалом	Хлопці	Дівчата	8 клас	9 клас
I	7,1	5	9,1	15	0
II	57,1	65	50	65	50
III	31	30	31,8	20	40,9
IV	4,8	0	9,1	0	9,1

Висока вираженість нормативного типу свідчить про розвинуте почуття обов'язку, прагнення відповідати прийнятним нормам і правилам. Такі учні швидше засвоюють вимоги дисципліни, більш керовані та контрольовані. Для них важлива наявність чітких інструкцій та рекомендацій у виконанні завдань, більше уваги вони приділяють формальному, а не змістовному боку справи.

Для підлітків, які мають високий рівень етичної відповідальності, характерним є прагнення дотримуватися загальнолюдських норм. Регулятором їхньої відповідальної діяльності виступають

власні бажання, внутрішні переконання. Тому для успішного залучення таких учнів до добродійності слід стимулювати внутрішню мотивацію до такої діяльності.

Високий рівень вираженості «жертвовності» як типу відповідальності ми розуміємо як прояв розуміння правильності та необхідності добродійної діяльності та як декларування готовності до участі в ній, тому що оточення очікує цього.

Отримані результати свідчать про потребу цілеспрямованого педагогічного впливу на підлітків для збільшення кількості учнів з етичним типом відповідальності, корегування діяльності тих, хто має принциповий тип відповідальності з урахуванням морально-етичних норм, а також зменшення вираженості самоствердження, нормативності та жертвовності.

Результати визначення ступеня розуміння підлітками таких понять, як «відповідальність» та «обов'язок», показали, що: більшість учнів поняття «обов'язок» визначають, як: «ті чи інші речі, які ми маємо виконувати за будь-яких умов протягом всього життя або тимчасово» – 71,4 %; «дії на користь собі, родині, державі» – 4,3 %; «моральні зобов'язання перед людьми» – 14,3 %; «те, за що людина несе відповідальність» – 3,6 %.

Виходячи з цього, можна сказати, що переважна більшість учнів знає, що таке обов'язок, а деякі чітко пов'язують обов'язок з такими категоріями, як мораль, відповідальність, суспільна користь. Значна частина учнів вважає своїм обов'язками допомогу по господарству батькам, догляд за молодшими братами чи сестрами, за домашніми тваринами, а також навчання та відвідування школи (78,6 %). Своїм обов'язком 10,7 % підлітків визначили «поважати та цінувати думки та права інших людей». Лише по одному учню зазначили, що їхній обов'язок «бути чесним і добрим», «вести здоровий спосіб життя», «змінювати світ на краще, жити в гармонії з природою», «дотримуватися правил дорожнього руху», «дотримуватися законів України», «допомагати слабшим», «жити так, щоб батьки могли пишатися, або хоча б не соромитися». Окремо відмітимо, що лише один хлопець написав, що не має жодних обов'язків.

Регулярно виконують свої обов'язки – 46,4 %, намагаються («мушу – 3,6%»), але бувають винятки («не всі обов'язки мають наслідки»), не виконують – 53,6 % («ніколи, бо не маю», «забуваю»).

З усього зазначеного вище можна зробити висновок про високий рівень формалізованості у підході до власних обов'язків. У відповідях переважають загальні фрази. Також слід звернути увагу на те, що крім відвідування та навчання, підлітки у школі не мають жодних обов'язків.

Щодо знання своїх прав, то всі учні перелічили більшість своїх прав згідно з Конвенцією про права дитини. Один зауважив, що знає не всі свої права, а інший підкреслив, що до 18 років його права значно обмежені батьками.

Користуватися власними правами вміють 85,7 % учнів, не дуже – 10,7 %, намагаються узгоджувати свої права з правами оточуючих – 3,6 %.

Стосовно ставлення до прав інших: «як до своїх» – 64,3 %; негативно – 7,1 % («чуже життя мене не цікавить, головне в житті гроші»); позитивно – 7,1 % («як дитина з багатодітної сім'ї, я маю більше прав, ніж інші. Я поважаю права кожної людини, але мені все одно, що відбувається з ними»); ніяк – 10,7 %; не відповіли – 10,7 % старших підлітків.

Проблем щодо узгодження своїх прав та обов'язків не мають 67,9 % учнів, іноді мають – 28,6 % (лише дівчата), мають двоє («великі домашні завдання не дають можливість реалізувати право на відпочинок»). Одна дівчина не відповіла на це запитання.

За результатами вивчення наявності досвіду добродійної діяльності, розуміння її необхідності та готовності до здійснення виявлено, що: досвід мають 28,6 % всіх опитаних; готові до такої діяльності 35,7 %; вважають її необхідною 25 %.

Слід зазначити, що, за гендерним аспектом, хлопці більше мотивовані до добродійної діяльності (табл. 9).

**Готовність до добродчинної діяльності
(гендерний аспект)**

Показники	Хлопці (%)	Дівчата (%)
Мають досвід добродчинної діяльності	36,4	23,5
Готові до добродчинної діяльності	36,4	35,3
Вважають добродчинність необхідністю для себе	45,5	11,8

На основі цих даних, а також застосування спеціально розроблених анкет, опитувальників та програми спостереження за старшими підлітками визначено такі рівні вихованості у них відповідальності та складено психолого-педагогічні характеристики її рівневого прояву:

Високий рівень. До цього рівня належать 10,7 % учнів, які:

- володіють знаннями про права й обов'язки;
- виявляють до них інтерес і усвідомлено їх виконують;
- соціально активні;
- вміють приймати виважені рішення;
- відповідальні за свої слова та вчинки;
- виявляють ціннісне ставлення до ровесників (особливо друзів), педагогів, батьків;
- керуються моральними принципами співжиття у соціумі;
- толерантні у спілкуванні з іншими;
- критичні до власних досягнень;
- об'єктивно оцінюють свою поведінку та можливі її наслідки;
- адекватно реагують на зауваження;
- спрямовані на самовдосконалення.

Отже, для цього рівня характерні високий ступінь інтегрованості, ідейна та моральна вихованість, творче ставлення до позаурочної діяльності, високий культурний розвиток, вміння органічно поєднувати особисте й колективне, залежність мотивації

вчинків не тільки від особистих, але й колективних позицій, високий рівень громадської активності.

Ситуативний рівень становлять 28,6 % учнів, які:

- володіють знаннями про права та обов'язки, але інтерпретують їх з погляду власної корисності в кожній конкретній ситуації;
- ініціативу та активність виявляють тільки тоді, коли їм щось цікаво;
- не завжди сумлінні у виконанні справи;
- часто відповідальність-безвідповідальність у них виявляється як спосіб самозахисту чи самоствердження, у недостатності позитивного досвіду, незнання того, як слід поводитися в тій чи іншій ситуації;
- усвідомлюють можливі результати власних дій, але не завжди виявляють силу волі у протистоянні різним спокусам і негативним впливам;
- намагаються розширювати світогляд, але іноді їм не вистачає наполегливості, що відображається на стабільності навчальної успішності;
- не завжди об'єктивні в оцінюванні власних досягнень і поведінки, ображаються на зауваження.

Для цього рівня вихованості відповідальності характерні періодичний (епізодичний) прояв самокритики щодо своїх дій та вчинків і розуміння того, що і як потрібно робити. Але у підлітків, які мають такий рівень відповідальності, простежуються пристосуванство, домінування егоїстичних мотивів у вчинках.

Пасивно-виконавський рівень – 46,4 % учнів. Вони:

- не мають чіткого уявлення про права й обов'язки, ототожнюють їх з вимогами дорослих;
- пасивно виконують вказівки інших, особливо тих, хто сильніший і більш авторитетний;
- байдуже ставляться до шкоди, яку вчиняють інші, до тих, кому необхідна допомога;
- потребують періодичного зовнішнього контролю за по-

- ведінкою, постійного акцентування уваги на особистісній відповідальності за доручені справи;
- відмовляються виконувати доручення або виконують їх з примусу;
 - під зовнішнім впливом можуть поступатися моральними принципами;
 - не завжди доводять розпочаті справи до кінця;
 - часто діють залежно від власної вигоди або імпульсивно;
 - не виявляють бажання самовдосконалюватися.

На цьому рівні відчувається гальмівний вплив оточення. Суперечності між установками різних груп підлітків призводять до конфліктів, котрі, однак, успішно вирішуються. Продуктивність відповідальної поведінки підлітків, їхнє самопочуття оцінюються як задовільні. У відповідальності учнів мають місце спади та підйоми, тобто помітна відома нерівномірність. Спостерігається неврівноваженість у поведінці.

Низький рівень – 14,3 %. Учням, які мають цей рівень вихованості відповідальності, притаманні такі характеристики:

- поверхневі знання про свої права та свідоме прагнення уникнути виконання обов'язків;
- прагнуть до незалежності, безконтрольності і домінування над іншими;
- часто у спілкуванні з іншими діють всупереч моральним принципам;
- непередбачувані в емоційних реакціях;
- схильні у своїх проблемах звинувачувати інших.

Отже, визначаючи фактичний рівень вихованості відповідальності у старшого підлітка, ми виходимо із наявності у нього відповідних знань, стійких навичок, уміння застосовувати ці знання в повсякденній поведінці, мотивів його дій і вчинків.

Для досягнення змін у рівнях вихованості відповідальності старших підлітків необхідно створити відповідні умови, застосовувати різні методи впливу (що не порушують прав особистості) та формувати у них відповідну мотивацію до самозміни. Найоп-

тимальніший очікуваний результат досягається, як це вже було обґрунтовано у попередніх розділах, у груповій діяльності, що передбачає, насамперед, згуртування колективу навколо спільних справ та інтересів, чіткий розподіл ролей та обов'язків, а, значить, і відповідальність за якість їх виконання.

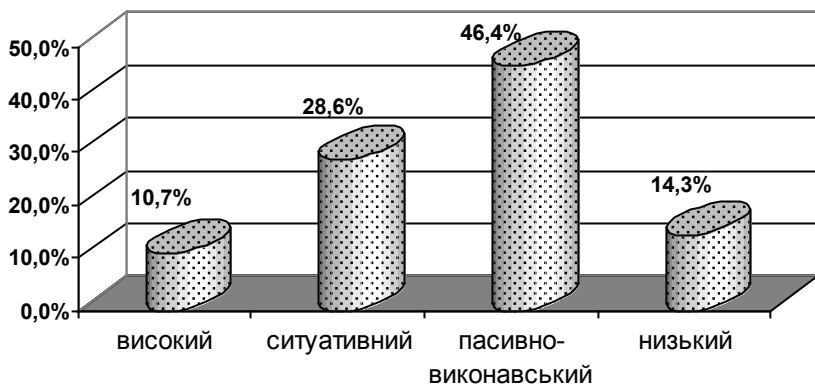


Рис. 14. Рівні сформованості відповідальності старших підлітків

Першим кроком у такій виховній роботі може стати проведення для старших підлітків тренінгу групової взаємодії. Робота в ньому спрямовується на підвищення рівня групової взаємодії та відповідальності в учнів 8–9-х класів, зменшення кількості конфліктів у шкільному колективі, обмін інформацією, планування спільних дій, вироблення, прийняття й реалізацію рішень, ефективність яких залежить від того, наскільки гармонійним є взаємозв'язок між членами групи.

NB!

Щоб зацікавити старших підлітків проектною діяльністю, потрібно, щоб вони брали в них активну участь: щоб не було ситуацій нав'язування, а основні ідеї та форми їх втілення пропонували самі підлітки. Вчитель має виконувати роль радника, «коректора».

Високий виховний потенціал мають виховні години, на яких старшим підліткам у формі дискусій, запитань і відповідей, на

конкретних прикладах нашої історії і сучасності допомагають не тільки розібратися в сутності й змісті відповідальності як соціально значущої якості, у добродійності як соціально-педагогічному феномені, а й усвідомити їхню необхідність для особистісного і соціального розвитку, навчать, як і в яких видах діяльності найбільш доцільно в їхньому віці їх навчатися і засвоювати як власні цінності. Орієнтовна тематика виховних годин: «Чи можна мене вважати відповідальним?», «Добро в нашому житті», «Учнівський соціальний проект – мета та засоби здійснення» та інші.



**Провідні принципи
стимулювання соціальної активності
підлітків:**

- *добровільність і свобода вибору форм соціально значущої діяльності, свідоме та послідовне залучення підлітків до соціальної творчості з урахуванням рівня розвитку їхньої соціальної активності;*
- *індивідуалізація соціально значущої діяльності, що забезпечує відповідність її змісту інтересам і здібностям підлітків;*
- *самоорганізація, яка сприяє залученню підлітків у суб'єктні стосунки в процесі соціально значущої діяльності;*

Ураховуючи психологічні особливості розвитку та прояву відповідальності підлітків, вважаємо за доцільне використовувати так званий превентивний контроль, суть якого полягає у спеціально продуманій організації діяльності, спрямованої на створення ситуацій, що сприяють засвоєнню підлітками соціальних цінностей та зразків поведінки. Лише подібні умови забезпечують підґрунтя для того, щоб людина прагнула перетворити відповідальність за себе на відповідальність за інших. Крім того, превентивний контроль сприяє мимовільному засвоєнню підлітками соціально-педагогіч-

них стереотипів, в яких закріплений моральний досвід суспільства, що допомагає їм орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях.

Соціально значуща діяльність, спрямована на допомогу іншим людям, як зовнішня діяльність підлітка відповідає всім вимогам, висунутим до діяльності, що формує відповідальність як результат соціальної компетентності особи.



- *інтеграція підлітка в середовище, яке уможливить цілеспрямований педагогічний вплив на нього, стимулюватиме прояв ініціативи;*
- *забезпечення суспільного визнання результатів діяльності;*
- *об'єднання підлітків з різними групами однолітків на основі єдності інтересів і духовної спільності у процесі соціально значущої діяльності*

Участь у соціальних проєктах дає підліткам можливість реалізувати свої актуальні потреби щодо самовизначення і самореалізації саме у контексті групової добродійної діяльності, не тільки відчувати комфорт узгодженої командної роботи, а й виявити власну ініціативу та відповідальність, ствердитись у своїй компетентності, підвищити власну самооцінку і заслужити справжній авторитет, набути позитивного досвіду соціальної взаємодії.

Прикладом шкільного соціального проєкту може бути створення «Країни добрих справ». Відповідно до задуму, класи поділяються на малі групи, кожна з яких обирає собі той вид діяльності, який її цікавить. Наприклад, організація концертів та святкових вечорів для ветеранів, людей з обмежаними функціональними можливостями, дітей, позбавлених батьківського піклування; проведення благодійних ярмарків; залучення вихованців соціального закладу до проведення спільних заходів; надання посильної допомоги соціально незахищеним верствам населення. У групах розподіляються обов'язки та обираються відповідальні за кожен етап роботи. Кожна група обирає назву своєму місту в «країні»,

яка б відповідала суті тієї діяльності, яку вони виконуватимуть. За результатами проведеної роботи створюються презентації, які демонструються у «столиці». Термін дії проекту необмежений, але, на нашу думку, актуальним є здійснення та підбиття підсумків протягом одного навчального року. Далі він може бути продовжений, і наступні учні перейматимуть досвід у своїх попередників.

Виходячи з того, що діяльність в межах проекту передбачає взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи батьків, існує побоювання, що заходи, які здійснюватимуться у школі, не знайдуть необхідної підтримки в сім'ї. Тому ми працюватимемо з батьками для налагодження взаємозв'язків між сім'єю і школою. Робота з батьками націлена на залучення батьків до реалізації проекту, на підвищення їхньої педагогічної компетентності та стимулювання взаємодії з дітьми. Для цього можуть бути використані батьківські збори.

Таблиця 10

План роботи

Захід	Зміст	Термін виконання
Тренінг розвитку групової взаємодії	Сім занять, які в ігровій формі допоможуть побудувати конструктивні стосунки в класному колективі	вересень – жовтень
Виховні години за темами: «Поспішайте робити добро»; «Соціальний проект – мета за засоби здійснення»	Ознайомити школярів з такими поняттями, як «волонтерство», «добродійна діяльність», «соціальний проект». Створити передумови для самостійного здійснення та ініціювання соціальних проектів	вересень – жовтень
Організація ініціативних груп	Розробити план заходів та розподілити обов'язки серед учнів	жовтень
Благодійні проекти		жовтень – квітень

Захід	Зміст	Термін виконання
Презентації розроблених проєктів		квітень–травень
Зустрічі-консультації		протягом року

Слід звернути увагу на те, що у школі виховна робота здійснюється у тісній взаємодії між класними керівниками, соціальним педагогом, практичним психологом та адміністрацією школи, тому обов'язковою умовою ефективного проведення виховної роботи є розуміння ними її необхідності та доцільності. Також треба, щоб педагоги самі чітко розуміли:

- сутність відповідальності, її прояви в підлітковому віці;
- в чому особливості добродійних соціальних проєктів, принципи та шляхи їх здійснення;
- яким є виховний потенціал проєктної добродійної діяльності школярів у вихованні відповідальності.

Результати показали, що більшість вчителів розглядають відповідальність щодо діяльнісного її прояву. Їм набагато легше дати визначення безвідповідальності, ніж відповідальності. Головне, на що звертали увагу вчителі, стосувалося навчального процесу – вчасно приходити до школи, виконувати домашні завдання та ін. Основний вплив у вихованні відповідальності, на думку вчителів, чинить сім'я, а їхня роль зводиться до виховання власним прикладом.

Саме тому у процесі нашої подальшої роботи ми активно залучали до співпраці вчителів, щоб вони мали можливість отримати інший досвід та інші важелі виховання відповідальності в учнів.

Запитання для роздумів:

1. Яким чином можна формувати відповідальність учнів?
2. Чи є відповідальним сучасний учень?
3. На Вашу думку, проєктна діяльність є ефективною формою роботи у процесі виховання відповідальності?
4. На кого мають бути покладені функції виховання відповідальності?

4.1 **Ініціативність:
вроджена чи набута якість?**

Розглядаючи питання вродженого чи набутого характеру ініціативності особистості, варто, для початку, визначитися з розумінням поняття “ініціативність”. У науковій літературі ініціативність особистості досліджують та визначають з різних позицій, зокрема як: вищу форму активності (К. Абульханова-Славська, Є. Погоніна, С. Петухов, П. Суховейко, В. Юсупов); вольову якість (О. Радугін, М. Говоров, Ф. Гоноболін, Н. Левітов, В. Селіванов, К. Корнілова, О. Смирнова, Б. Теплова); інтелектуальну властивість особистості (В. Теплінський); комплексне утворення, інтегровану якість особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Поддяков, Я. Пономарьов); прагнення до лідерства (В. Андреев); прояв самостійності (А. Ковальов, Л. Пашкіна, С. Петухов, П. Рудик, А. Смірнов, С. Тетерський, Т. Тищекно, А. Цабалова), характеристики поведінки (О. Трошкін).

У педагогічній науці ініціативність розглядається як “...риса особистості, що характеризується спроможністю і схильністю до активних і самостійних дій” (під заг. ред. М. І. Кондакова). Її моральний зміст виявляється в тому, що людина бере на себе більшу міру відповідальності, ніж цього потребує просто дотримання суспільних норм.

В ініціативності особистості виявляється прагнення до лідерства, до творчих досягнень у діяльності, бажання якнайкраще виконати навчально-творче завдання, у кожній новій ситуації досягати нових висот, нових успіхів, настирливість, імпульсивність, незалежність суджень [13].

Ініціативність тісно пов’язана зі свідомістю й самосвідомістю, передбачає процес саморозвитку особистості, заснований на стимулюванні її творчої діяльності. “Ініціативність, самостійність,

– пише О. Трошкін, – це опорні характеристики поведінки особистості, які охоплюють її сутність і є основою при віднесенні якої-небудь людини до творчого або не творчого типу. Ініціативність – це не просто діяльнісний стан, а якість, у якій виявляється особистість з її ставленням до цілей, змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-творчої і професійно-практичної мети” [109]. Ініціативність розглядають у взаємозв’язку з вольовими якостями особистості [30], у поєднанні не лише вольових, а й інтелектуальних якостей, що виявляються в готовності братися за справу з власної ініціативи, а в разі виникнення труднощів знаходити шляхи і засоби їх подолання [106].

Ініціативність через поняття “самостійність” розглядали А. Ковальов, Л. Пашкіна, С. Петухов, П. Рудик, А. Смірнов, С. Тетерський, Т. Тищекно, А. Цабалова. Так, на думку П. Рудика, ініціативність полягає у здатності людини на самостійні вольові прояви, тобто самостійну постановку мети, самостійну організацію самої дії, спрямованої на досягнення цієї мети [96]. Схильність до самостійних вольових проявів як основну з ознак ініціативності виділяють також А. Цабалова, С. Петухов. А. Цабалова зазначає, що ініціативність виявляється в умінні розпочати справу самостійно, передбачити перспективу, мету діяльності і здійснювати їх, долаючи труднощі на шляху досягнення поставленої мети [118]. На думку С. Петухова, ініціативність людини виявляється в самостійному починанні за чіткого усвідомлення необхідності діяти з метою найповнішого задоволення тих або інших матеріальних чи духовних потреб, своїх або свого колективу. Ініціативність як здатність людини до самостійних дій виявляється в умовах постійної взаємодії суб’єкта з об’єктом.

Психолог П. Іванов підкреслює, що виявляючи ініціативність, людина сама, не чекаючи вказівок, висуває мету дії, підбирає шляхи і засоби, що ведуть до її досягнення і сама досягає цієї мети [39]. Л. Новікова стверджує, що здатність людини діяти без сторонньої допомоги, без чийось вказівок, самостійно, є головною в

характеристиці ініціативності [69]. Цю думку підтримує і В. Юсупов, вважаючи, що прояв соціально-ціннісної ініціативності характеризує вищий рівень сформованості самостійності [124]. На думку С. Тетерського, саме здатність особистості до ініціативи, самостійних суспільних починань, активності, винахідливості утворює особистісну якість – ініціативність [107].

За визначенням Л. Пашкіної, яка досліджувала розвиток ініціативності в учасників молодіжних об'єднань, ініціативність – це сформоване у колективі уміння до самостійних, цілеспрямованих, активних поетапних соціально-значущих дій, що ґрунтуються на соціальних та моральних цінностях, на усвідомленій та відповідальній поведінці й діяльності. Специфіка ініціативності полягає в її орієнтації на ціль, яка виявляється в самостійній постановці мети та в самостійній організації діяльності, спрямованій на досягнення цієї мети [79].

Як стверджують Б. Ананьєв, Л. Виготський, Я. Пономарьов, специфікою ініціативності є її багатофункціональність, адже вона є основою взаємозв'язку багатьох інтегративних якостей особистості й має значний вплив на їх розвиток. Ініціативність може існувати і функціонувати лише в комплексі із системою якостей особистості (цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, рішучість, відповідальність та ін.). Через ініціативність виявляються сутнісні сили особистості, її вчинки, дії, що уможливають розвиток і реалізацію потенціалу особистості. Через ініціативні дії розвивається воля, самостійність, активність, самодисципліна й інтелект людини. Ініціативність як вища форма активності сприяє моральному становленню особистості, збагаченню її особистого досвіду [84].

Отже, прояв ініціативності передбачає максимальну самореалізацію сутнісних сил людини у всьому їх розмаїтті. Найбільш істотними компонентами ініціативності є: спрямованість на творчу діяльність; активність і енергійність; самостійність; здатність до реалізації особистісного почину.

Тому доцільно визначати ініціативність як якість особистості,

що є інтегрованим утворенням, результатом розвитку багатьох особистісних якостей.

Ініціативність – інтегрована якість, яка виявляється у бажанні та прагненні особистості самостійно мобілізувати морально-вольові, інтелектуальні, творчі зусилля на досягнення поставленої мети.

Дж. Гілфорд виділяє шість параметрів ініціативності:

- здатність до виявлення і постановки проблеми;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей;
- оригінальність – здатність відповідати на стимули нестандартно;
- здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі;
- спроможність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу [29, с. 433–456].

Ініціативність як соціально значуща якість особистості “являє собою критичне і, разом з тим, конструктивно-перетворювальне ставлення до навколишнього світу, до самого себе і своєї діяльності. Антитипами її виступають інертність, байдужість, консерватизм” [119].

На основі розуміння сутності ініціативності, її основних проявів, можна заглибитися у питання природи походження ініціативності, визначення її вродженого або ж набутого характеру.

Вроджені якості людини, що обумовлюють інтенсивність і швидкість реагування, ступінь емоційної збуджуваності й урівноваженості, особливості пристосування до навколишнього середовища становлять певний тип її темпераменту. Натомість, характер І. Павлов розглядав як «сплав» вроджених (риси типу нервової системи) і набутих (складних стійких систем умовних тимчасових нервових зв'язків, вироблених у результаті індивідуального життєвого досвіду, виховання) форм поведінки. На основі будь-якого типу нервової системи можна сформувати будь-які якості особистості. Вплив типу виявляється в тому, що формування зазначених систем зв'язків відбувається по-різному у представників різних типів нервової системи [58; 108].

Характер формується і розвивається під впливом навколиш-

нього середовища, життєвого досвіду людини, її виховання. Вплив цей є, по-перше, суспільно-історичним (кожна людина живе в умовах певного суспільно-історичного ладу, певного історичного середовища і формується як особистість під їх впливом) і, по-друге, індивідуально своєрідним (умови життя і діяльності кожної окремої людини, її життєвий шлях своєрідні та неповторні). Тому характер кожної людини визначається як її суспільним становищем, так і її індивідуальним життям.

Серед основних рис особистості, що становлять характер, вирізняють такі:

1. властивості та якості особистості, які визначають вчинки людини;
2. риси, що належать до дій, спрямованих на досягнення цілей;
3. інструментальні риси, безпосередньо пов'язані з темпераментом (стриманість – імпульсивність, спокійність – тривожність тощо) [58; 108].

Отже, ініціативність належить до якостей, які утворюють відповідний характер людини. Найбільше значення у цьому сенсі має сполучення сили, врівноваженості і рухливості нервових процесів, тобто загальний тип вищої нервової діяльності як природна основа темпераменту.

Розглянемо ті вроджені особливості, на які слід спиратися і які можуть впливати на виховання ініціативності особистості.

Виокремлюють чотири основні типи вищої нервової діяльності, які відповідають певному типу темпераменту: а) сильний, урівноважений, рухливий (сангвінік); б) сильний, урівноважений, інертний (флегматик); в) сильний, неуврівноважений (холерик); г) слабкий (меланхолік) [58; 108].

Нервова система сангвініка пластична, він легко переключається з однієї діяльності на іншу, переходить від веселих розваг до серйозної справи. Ця властивість відіграє як позитивну роль (безпроблемне залучення в нову діяльність), так і негативну (формується такі риси, як непосидючість і поверховість). Тому у

вихованні такої дитини потрібно дбати про формування стійкості поведінки, інтересів, нахилів. Сангвініків приваблює усе нове, у них швидко формується здатність навчатися, легко виробляються нові вміння і навички. Вони працелюбні, легко переносять нетривалі навантаження, відновлюють працездатність, довільно регулюють власну поведінку. Для підтримання активності та ініціативності таких дітей необхідно стимулювати новизною справи. Одноманітні, інертні ситуації втомлюють, знижують їхню увагу. Щойно діяльність втрачає для них привабливість, вони її припиняють, переключаються на іншу. У таких ситуаціях обов'язково потрібно домогтися закінчення розпочатої справи з хорошим результатом. Для підтримання інтересу до діяльності корисно застосовувати заохочувальні стимули [78].

Виховувати дітей-сангвініків слід на основі довірливих дружніх стосунків.



Виховуючи ініціативність у сангвініків, потрібно:

- *виявляти вимогливість;*
- *контролювати дії і вчинки;*
- *якомога частіше залучати до творчої діяльності;*
- *контролювати успішне завершення розпочатої справи;*
- *активно використовувати заохочення;*
- *застосовувати групові форми роботи*

Флегматики спокійні, не схильні до поспіху, послідовні й ґрунтовні у справах, з низькою емоційністю, невиразною, стриманою мімікою. Їм потрібен час, щоб правильно відреагувати на будь-який вплив. У звичній ситуації вони без примусу, спокійно дотримуються правил поведінки, акуратно і старанно справляються зі знайомою роботою. У всіх справах флегматикам заважає млявість, повільний темп дії, знижена активність. Флегматики повільно ре-

агують на новизну. Необхідність долучатися до нової діяльності викликає в них розгубленість, нерідко – переляк. Не менш повільно, але надійно формуються у них навички і звички, тому змінювати їх надзвичайно важко. Стриманість, посидючість, зібраність і поміркованість допомагають їм уникати зривів, підтримувати сталий ритм роботи. Починаючи справу, вони довго працюють, потім невтомно, витривало, зосереджено, не знижуючи працездатності, доводять її до кінця. З огляду на знижену рухливість нервових процесів для підтримання активної працездатності флегматичних дітей слід зацікавити їх запропонованою роботою і підтримати під час її організації [78].



***Виховуючи ініціативність у флегматиків,
потрібно:***

- *не «підштовхувати», не змушувати до прояву ініціативності;*
- *залишати більше часу на прийняття рішень;*
- *доручати переважно вже знайомі види роботи;*
- *підтримувати під час виконання будь-яких ініціатив;*
- *заохочувати як під час виконання ініціативи, так і після її завершення;*
- *не очікувати негайного результату*

Особи холеричного типу енергійні, запальні, з виразною мімікою, різкими жестами, бурхливими реакціями. У звичайних умовах швидко і без проблем переключаються на нову діяльність, активно беруться за будь-яку справу, іноді одночасно за кілька справ. Легко адаптуються до нових умов життя, активні у спілкуванні, налагодженні стосунків. Активно реагують на новизну, виявляючи при цьому бадьорість, піднесення. Невідоме, труднощі сприяють динамічному пошуку способів розв'язання завдань, а досягнення успіху приносить задоволення. Займаючись цікавою

діяльністю, виявляють творче піднесення, наполегливість, силу волі, що приносить їм значні результати. Вони швидко відновлюють сили і знову беруться за складну, але цікаву їм справу, уперто досягаючи мети. Однак це можливо лише у ситуації психологічного комфорту. За інших умов бурхлива активність через різкий спад настрою може змінитися бездіяльністю, роздратуванням [78; 58; 108]. Холерики дуже активні, охоче беруть участь у заняттях, в яких можна проявити себе, грають головні ролі в іграх, організують однолітків, керують ними, нерідко намагаються керувати і дорослими. У роботі з такими учнями потрібні витримка і терпіння. Найкраще добирати для них індивідуальні форми організації діяльності, стимулюючи інтерес до її змісту, дбаючи про емоційно-позитивне тло співпраці.



***Виховуючи ініціативність у холериків,
потрібно:***

- *активно пропонувати їм нові види діяльності;*
- *зацікавлювати можливістю встановлювати нові знайомства та отримувати нові враження;*
- *ставити посильні, але складні завдання;*
- *сприяти досягненню успіхів у розпочатій справі;*
- *створювати сприятливий мікроклімат у колективі;*
- *використовувати індивідуальні форми роботи;*
- *застосовувати інтерактивні вправи;*
- *давати можливість пробувати свої сили у виконанні керівних ролей;*
- *виявляти витримку та терпіння*

Меланхоліки малоактивні, сором'язливі, замкнені, з підвищеною вразливістю. Вони дуже чутливі до найменших подразників, сильно реагують на схвалення і осуд, підозрілі. Водночас вони виявляють здатність співпереживати іншим, перейматися настроєм

інших. Болісно і довго адаптуються до нових умов життя, тому їх необхідно завчасно готувати до змін, сприяти поступовому входженню у нове життя, виявляти особливу чуйність до них. Часто вони докладають багато зусиль, виконуючи прості завдання для їхнього рівня розвитку, але нові за формою. Не можуть швидко зорієнтуватися, рішуче діяти у новій ситуації, обрати правильне рішення з двох варіантів тощо. Будь-яка новизна збуджує і гальмує їхню активність, невдачі пригнічують. У роботі з такими учнями важливі оптимальні темп і форми пояснення, своєчасна допомога, запобігання невдачам, емоційна підтримка, схвальна оцінка вдалих ініціативних спроб. Водночас недопустимі суворі зауваження, підвищений тон висловлювань з приводу невдач, необачних вчинків тощо. У сприятливій атмосфері такі діти здатні до високої пізнавальної активності, можуть досягти хорошого результату в цікавій їм діяльності. Однак вони втомлюються швидше від інших дітей, а тому потребують певного спокою для відновлення працездатності. За емоційного комфорту у взаєминах з іншими вони можуть максимально виявити свої здібності, досягти високих результатів. Меланхоліки важко вступають у комунікацію з новими людьми. У будь-якій незнайомій ситуації тримаються осторонь, не виявляють ініціативи і не відповідають на пропозиції інших залучитися до спілкування [78; 58; 108].



***Виховуючи ініціативність у меланхоліків,
потрібно:***

- *за можливості, утримуватися від осуду невдалих проявів ініціативності та схвально оцінювати вдалі спроби;*
- *сприяти досягненню успіху у розпочатій ініціативі;*
- *не пропонувати різновекторні напрями діяльності;*
- *виявляти вмотивовану вимогливість;*
- *своєчасно надавати підтримку та допомогу;*
- *бажано не змінювати звичне оточення дитини.*

Як бачимо, у сангвініка та холерика легше виховувати ініціативність, ніж у флегматика та меланхоліка. Але за створення відповідних умов та диференційного впливу на учнів можливо, певним чином, нівелювати вроджені властивості нервової системи.

Щоб зрозуміти особливості виховання ініціативності, варто вдаватися до аналізу не лише особистісних мотивів, а й певної ситуації, що визначена збігом зовнішніх обставин. Ситуація може стати причиною ініціативної поведінки навіть безініціативної та пасивної людини. Цю особливість ми пропонуємо використовувати, залучаючи учнівську молодь до добродійної групової діяльності, яка може слугувати підґрунтям для виховання ініціативності як стійкої якості особистості.

NB!

Вдало створена вчителем ситуація може стати стимулом для ініціативної поведінки навіть безініціативного та пасивного учня.

Сукупність певних об'єктивних і суб'єктивних умов та факторів зумовлює налаштованість учнівської молоді на вияв ініціативності в певній ситуації. Характер ініціативності залежить від особистісної спрямованості людини, її соціальних потреб, інтересів – у різноманітних сферах та видах діяльності ініціативність виявляється по-різному. Соціальна ініціативність може формуватися у групі, в якій створені певні умови для її розвитку та прояву. Як якість особистості, ініціативність є надзвичайно важливою не лише в навчальній, а й у позанавчальній діяльності.

Запитання для роздумів:

1. Навіщо потрібно бути ініціативним?
2. У якому віці найкраще виховувати ініціативність?
3. На які якості та риси особистості варто спиратися у вихованні ініціативності?

Підвищення активності та ініціативності учнівської молоді шляхом залучення до реалізації добродійних справ, прояву соціальної ініціативності у позанавчальній діяльності містить потенціал духовного збагачення їхнього дозвілля і досвіду, вияву лідерських якостей та організаторських умінь, навичок взаємодії, підвищення задоволеності життям, сприяє вирішенню певних проблем як самих учнів, так і громади загалом.

Підтримка і мотивування учнівської молоді до вияву ініціативності у добродійній груповій, соціально-ціннісній та корисній діяльності є важливим напрямом виховної роботи, одним із головних завдань сучасного суспільства та держави. Ініціативна особистість виявляє сильне, стає прагнення впливати на соціальні процеси та брати участь у суспільних справах, намагання змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити соціальний устрій, його форми та елементи.

Одним зі шляхів виховання ініціативності учнівської молоді, спрямованої на розв'язання актуальних проблем громади, може бути залучення її до добродійної діяльності.

Основні завдання методики формування ініціативності учнівської молоді у добродійній діяльності:

- формування соціально значущих мотивів діяльності;
- формування ціннісних ставлень до себе, докільця, громади;
- сприяння активному творчому осмисленню соціальної ситуації і проблем формування соціальної позиції «Я – соціально активний громадянин»;
- залучення учнівської молоді до пошуку новаторських ідей і добродійної діяльності;
- організаційно-методичне забезпечення розвитку в учнівської молоді інтересу до самостійного вирішення соціальних проблем через добродійну діяльність;
- створення сприятливих умов для гармонійного розвитку учнівської молоді, задоволення потреб у добровільному

- виборі добродчинних ініціатив;
- сприяння учнівській молоді в ініціюванні та реалізації ними власних добродчинних проєктів (координація розроблення добродчинних проєктів учнями; організація тематичних конкурсів на кращу розробку; супервізія соціальних ініціатив);
 - розвиток зацікавленості та вироблення стійкого бажання до ініціювання добродчинних справ в умовах позакласної роботи;
 - висвітлення результатів здійснених соціальних ініціатив серед педагогів та інших учнів.

Виховання ініціативності учнівської молоді у груповій добродчинній діяльності можливе за створення відповідних **соціально-педагогічних умов**, а саме таких:

1. Інформаційне та змістове забезпечення групової добродчинної діяльності.

Ця умова передбачає формування в учнів системи знань, умінь та навичок стосовно реалізації групової добродчинної діяльності. Зокрема, знань щодо специфіки добродчинної діяльності, усвідомлення сутності соціальних добродчинних проєктів, умінь реалізувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Інформаційне забезпечення групової добродчинної діяльності учнівської молоді, організація інформаційного обміну є необхідною умовою вирішення соціальних проблем на локальному рівні та сприяє підвищенню рівня ініціативності учнів. Якісна інформація дасть учням змогу:

- побачити усе різноманіття життя місцевої спільноти: її інтереси, проблеми, шляхи розвитку;
- відчутти власну долученість до громади та відповідальність за її благополуччя;
- засвоїти соціальний досвід;
- взяти участь в активних перетвореннях соціальної дійсності.

Отже, інформування учнівської молоді сприяє усвідомленню потреб спільноти, розумінню напруження та невдоволення, які відчувають члени громади, спонукає їх до започаткування позитивних дій з метою прийняття відповідних рішень, реалізації до-

бродчинних справ.

2. Залучення школярів до реальної добродчинної діяльності.

Обгрунтуванням цієї умови слугує теорія когнітивного дисонансу, розроблена Л. Фестінгером у минулому столітті, але актуальна й сьогодні [114]. Її основні положення такі:

- виникнення дисонансу, що провокує психологічний дискомфорт, мотивує індивіда до спроби зменшити ступінь дисонансу і, за можливості, досягти консонансу (тобто, будь-яка людина прагне до внутрішнього спокою та комфорту, узгодженості переконань і власних дій);
- у разі виникнення дисонансу, окрім прагнення до його зменшення, індивід активно уникатиме ситуацій та інформації, які можуть спричинити його збільшення.

Когнітивний дисонанс, на думку Л. Фестінгера, це внутрішній психічний конфлікт, що виникає під час зіткнення у свідомості індивіда суперечливих знань, ідей, переконань або поведінкових установок стосовно деякого об'єкта чи явища, коли за існування одного елемента виникає заперечення іншого. У зв'язку з цим конфліктом стан індивіда характеризується відчуттям дискомфорту. Наявність дисонансу, тобто суперечностей між окремими елементами у системі знань людини, є мотивуючим фактором [114, С. 16–17].

Відповідно до цієї теорії, у разі виникнення дисонансу виникає і прагнення до його зменшення. Причому чим сильніший дисонанс, тим сильніше прагнення його зменшити. Можливі два шляхи подолання дисонансу індивідом:

- шляхом зміни власних понять, переконань або поведінки;
- шляхом виправдання власних понять, переконань або поведінки.

Однак дисонанс може бути зменшений, якщо індивід змінить свою думку на більш поширену. Поширеність думки є обов'язковою умовою зменшення дисонансу.

Ще один спосіб зменшення дисонансу – не визнавати авторитету людини, яка висловлює іншу, протилежну думку. Досягти цього можна декількома шляхами: наділити іншу людину негативними характеристиками, перевернути її мотиви, відмовитися

від спілкування з нею [114, С. 227–228].

Відповідно до положень теорії Л. Фестінгера, потрібно розуміти, що залучення школярів до добродійної діяльності може спровокувати виникнення у них певного дисонансу за умови нерозуміння ними необхідності ініціювання добродійної діяльності (за наказом педагога), відсутності віри у власні сили, підтримки з боку однолітків, батьків чи вчителів.

Відчуття дискомфорту долається, як правило, двома способами:

- участь у добродійній діяльності та її ініціювання сприймається як норма власної соціальної поведінки;
- не сприймається (якщо педагог не надав належної соціально-педагогічної підтримки такої діяльності).

Ми провели експериментальну перевірку цього положення у групах старшокласників і довели, що за вдалої організації добродійної діяльності старшокласники, які навіть не виявляли активного бажання ініціювати та реалізовувати соціальний проект, але добровільно погодилися на участь у ньому, надалі виявляють ініціативність у такій діяльності, оскільки приймають її як норму власної поведінки.

NB!

Участь у добродійних проектах має бути добровільною. Для цього можна заручитися усною згодою школяра або укласти спеціальний договір.

3. Безперервний педагогічний моніторинг.

Об'єктивне оцінювання результатів соціально значущих дій учнівської молоді дає можливість вчасно вносити зміни у форми, методи, засоби формування їхньої ініціативності. Основні види контролю здійснюються за допомогою педагогічного моніторингу (вхідний, поточний і підсумковий), завданнями якого є:

- спостереження за процесом створення та реалізації добродійних проектів та одержання оперативної інформації про них;
- своєчасне виявлення змін, що відбуваються;

- запобігання негативним тенденціям;
- короткострокове прогнозування;
- оцінювання форм, методів та засобів виховання ініціативності учнівської молоді у груповій добродійній діяльності.

NB!

Спостереження за перебігом добродійної діяльності учнів має бути ненав'язливим, непомітним для самих учнів. Педагогу варто пропонувати свою допомогу лише у вирішенні тих проблем, які учні справді не можуть самостійно подолати. Наприклад, така допомога може надаватися в укладанні письмової угоди між школою та реабілітаційним закладом, на базі якого заплановано реалізацію добродійного проекту.

Методика виховання ініціативності учнівської молоді у груповій добродійній діяльності представлена у загальній програмі, яка охоплює комплекс взаємопов'язаних форм та методів роботи (табл. 11), серед яких: тренінгова програма, виховні заняття, супровід під час ініціювання та впровадження добродійних проєктів, зустрічі-консультації з учнями, проведення ярмарку добродійних справ.

Таблиця 11

Програма виховання ініціативності учнівської молоді у добродійній діяльності

№ з/п	Форма заходу	Назва заходу	Зміст та основні завдання
1	Тренінгова програма	«Школа добродійних справ, або як створити та реалізувати добродійний проєкт»	Проведення п'яти занять, основними завданнями яких є: - підготовка команди одностудентів, які зможуть ефективно працювати над створенням та реалізацією добродійного проєкту;

№ з/п	Форма заходу	Назва заходу	Зміст та основні завдання
			<ul style="list-style-type: none"> -визначення ідеї та актуальності добродійного проекту, розроблення плану та етапів проекту; -визначення необхідних ресурсів і джерел їх отримання для реалізації добродійного проекту; -визначення різноманітних інформаційних джерел популяризації проекту; -формування навичок оцінювання проекту та аналізу перспектив його розвитку
2	Виховні заняття (з використанням інтерактивних вправ, методу кейс-стаді, програвання проблемних ситуацій).	«Добродійність: чужої біди не буває», «Ініціативність у добрих справах»	<p>Проведення виховних годин, основними завданнями яких є:</p> <ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення сутності добродійної діяльності та мотивування учнівської молоді до участі у ній; -усвідомлення власної ініціативності у груповій добродійній діяльності як можливості змінити проблемну ситуацію, підвищити рівень власної комунікативної культури, організаційних навичок, налагодити взаємозв'язки з однолітками, допомогти іншим
3	Добродійна діяльність	«Учнівські добродійні проекти»	Реалізація розроблених учнями добродійних проектів, акцій, заходів
4	Зустрічі-консультації	«Менторство»	Підтримка та супервізія учнівської молоді у реалізації добродійної діяльності
5	Ярмарок добродійних справ	«Добро починається з мене»	Презентації добродійних справ, акцій, проектів серед школярів

Добір саме таких форм та методів роботи обумовлений взаємодією учнівської молоді та педагогів на декількох етапах:

- *діагностичний* – фіксування факту зниження або відсутності ініціативності учнівської молоді у добродійній діяльності;
- *пошуковий* – спільний пошук причин виникнення труднощів;
- *проектувальний* – проектування дій педагога та учнів для підвищення рівня ініціативності у добродійній діяльності;
- *діяльнісний* – дії педагога та самого учня (підтримка дій учня, стимулювання його ініціативності, допомога учнівській молоді) та взаємодія між учнями (взаємопідтримка, координація спільної діяльності, взаємодопомога);
- *рефлексивний* – спільне обговорення успіхів та невдач попередніх етапів діяльності, переосмислення учнями та педагогами нового досвіду ініціативності у добродійній діяльності.

У запропонованій методиці використано різні методи, які ми умовно поділяємо на *пасивні, активні та інтерактивні* (як підвид активних).

За використання пасивних методів (міні-лекція, лекція-монолог, демонстрація) учень виступає у ролі «об'єкта» навчання, який повинен засвоїти та відтворити навчальний матеріал, запропонований педагогом.

У разі використання активних методів (творчі завдання, запитання, метод конкретних ситуацій) учень стає «суб'єктом» навчання та виховання, виконує творчі завдання, вступає в діалог із педагогом.

Інтерактивні методи застосовують для активізації навчально-виховного процесу. Інтерактивні методи (ділові, сюжетно-рольові ігри, засідання експертних груп) – це різновид активних методів, сутність яких полягає в активній взаємодії усіх учасників навчального та виховного процесів. Інтерактивні методи найбільше сприяють формуванню довгострокових навичок і вмінь, виробленню цінностей, створюють атмосферу співпраці, взаємодії,

дають педагогам змогу стати консультантами, модераторами в процесі навчання, а не єдиними джерелами знань.

Підготовка учнівської молоді до вияву ініціативності у добродійній діяльності вимагає вибору технологій, що спроможні спонукати до розвитку самостійності, ініціативності, саморозвитку та самовдосконалення особистості в добродійній діяльності, формування соціально значущого мотиву, стійкої соціальної позиції, усвідомлення потреби в соціальній діяльності, що веде до соціально значущого результату. Однією з технологій досягнення поставленого завдання є тренінг.

За соціально-педагогічним словником, тренінг є активною формою навчання, яка поєднує отримання теоретичних знань з оволодінням практичними уміньми і навичками, необхідними для успішності певної діяльності. Під час тренінгової роботи використовують різноманітні прийоми індивідуальної і групової форм роботи: аудіо-, відеоматеріали, міні-лекції, диспути, бесіди, роботу у міні-групах, метод “мозкового штурму”, прийоми інтерпретації, арт-терапії, звернення до особистого досвіду учасників. Специфічними характеристиками тренінгу є:

- наявність постійної групи, яка працює впродовж певного часу;
- дотримання правил групової роботи;
- визначена просторова організація;
- словесна рефлексія;
- розкутість та свобода спілкування учасників;
- позитивна атмосфера та клімат психологічної безпеки;
- застосування інтерактивних методів роботи.

Під час тренінгу обов’язковими є такі правила групової роботи:

- взаємоповага;
- обговорення проблеми, а не самої людини;
- конфіденційність;
- активність;
- право на існування іншої думки;
- добровільність висловлювань [102].

Тренінг – це запланований процес зміни ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду.

Тренінги дають учнівській молоді можливість сформуванати та закріпити знання, набути навичок, потрібних для розроблення та впровадження добродчинного проекту. Сама процедура тренінгу містить пошук соціально значущих мотивів, аналіз перешкод у реалізації добродчинних справ, формування активної соціальної позиції.

Для підготовки та проведення тренінгу мають бути визначені мета заняття, завдання та зміст тренінгу: перелік і послідовність виконання різноманітних вправ, завдання на рефлексію власних дій, матеріали для підсумків роботи. Використовуючи таку форму роботи, як правило, моделюють реальні життєві ситуації, пропонують проблеми для спільного вирішення, застосовують ділові, сюжетно-рольові ігри.

Для формування ініціативності учнівської молоді у добродчинній діяльності використовують діалогічно-дискусійні технології навчання, що дозволяють учню та педагогу виступати рівноправними суб'єктами навчання. Діалог як форма взаємодії надає учням можливість моделювати власні судження, індивідуальний стиль діяльності, способи самовираження через діяльність.

У рамках виховних заходів, наведених вище, пропонують такі форми дискусій:

- *засідання експертної групи* (проблема обговорюється усіма учасниками групи, які потім висловлюють свою позицію іншим за встановленим регламентом. В обговоренні беруть участь 5–6 осіб на чолі з обраним головоючим);
- *круглий стіл* (бесіда, в якій на рівних позиціях беруть участь декілька осіб, інші учасники слухають та з певною періодичністю втручаються, ставлячи запитання учасникам круглого столу, спрямовуючи та поглиблюючи таким чином дискусію);
- *симпозіум* (обговорення, під час якого учасники виступають із повідомленнями, пропонуючи власний погляд, після

чого відповідають на запитання аудиторії. Доречно проводити по завершенню проекту).



Правила роботи з дискусійними пропозиціями:

1. *Тема має бути актуальною для суспільного життя країни і регіону і водночас становити інтерес для учнівської молоді.*
2. *Матеріали, які мають опрацювати учні, педагог готує до початку проведення дискусії.*
3. *Метод проведення дискусії продумується до її початку.*
4. *Педагог готує список запитань, за допомогою яких можна спрямовувати обговорення і концентрувати увагу групи.*
5. *Правила проведення дискусії обираються спільно з учнями (наприклад: критично ставитися до думок, але не до людей; щоб попросити слова, треба підняти руку; не перебивати один одного; вислуховувати думку інших, навіть якщо з ними не згоден(на); не ухилятися від теми, бути стислими і так далі).*
6. *Педагог активно спостерігає за перебігом дискусії, змінює завдання, якщо дискусія згасає.*
7. *Обов'язкове підведення підсумків.*

Однією з ефективних технік підготовки учнів до ініціювання добродійних справ, на нашу думку, є використання конкретних ситуацій (кейс-стаді). Визначаючи «метод конкретних ситуацій» (МКС), зазначимо, що конкретна ситуація (КС), у цьому разі, є описом дійсних подій у словах, цифрах і образах. Учні постають перед вибором шляхів вирішення конкретної проблеми і визначення подальших дій, при цьому очікується, що в результаті вивчення ситуації вони дійдуть індивідуального висновку, а після

обговорення конкретної ситуації – внесуть до неї потрібні зміни. Дієвість конкретної ситуації, яку вивчають учні, залежить від ступеня її реальності.

Кейс – це практична ситуація, яка містить певні суперечності, невирішену проблему. **Кейс-стаді** (у перекладі з англ. *case-study*) – це навчальна ситуація.

NB!

Кейс містить вичерпну інформацію про те, **ЩО?** відбувається, **ХТО?** у цьому бере участь, **КОЛИ?** очікується результат, **НАВІЩО?** це потрібно, **ЯКІ?** ресурси можна використати. Бракує лише відповіді на запитання **ЯКИМ ЧИНОМ?** досягти поставленої мети, вирішити проблему – це завдання і пропонують учасникам, яких ознайомлюють із кейсом [122].

Завдяки використанню МКС, учнівська молодь має змогу:

- побачити проблеми очима інших;
- зрозуміти і використати управлінські прийоми;
- зіставити і порівняти різні підходи у вирішенні певних проблем;
- осмислити і збалансувати проблеми і факти, використовуючи наявний досвід, бачення і думки;
- порівняти себе з іншими, обмінятися з ними досвідом;
- застосувати в реальності свої аналітичні здібності;
- розвинути комунікативні навички і вміння, навчитися захищати свою позицію, наводити аргументи, переконувати інших [52].

NB!

Важливо, щоб у межах практичної роботи учнів з конкретними ситуаціями були передбачені як індивідуальний і груповий аналіз, так і обговорення ситуації з педагогом.

Основними методами вирішення КС є:

- розробка сценаріїв;
- SWOT-аналіз;
- протилежні коментарі [52, с. 11–12].

Розробка сценаріїв (як метод) використовується як інструмент планування розвитку КС, її можливого вирішення. Різні варіанти сценаріїв розвитку “конкретної ситуації” мають відображати усі можливі шляхи розвитку кейсу, який вивчається.

SWOT-аналіз – це популярний і гнучкий інструмент, який використовують у процесах планування. Він передбачає узагальнене представлення результатів дослідження, сильних і слабких сторін, можливостей та обмежень досліджуваного явища. Поширеним є й використання його для вирішення проблем у кейс-стаді.

Метод протилежних коментарів передбачає три-чотири протилежні твердження за основними аспектами кейсу, представлені учнями. Це гнучкий та корисний метод, адже дає учням змогу продемонструвати різновекторність поглядів на вирішення однієї ситуації, підкреслюючи, що будь-яка проблема у житті може вирішуватися різними шляхами.

Представимо окремі *методичні прийоми*, які можна використати на заняттях з учнями, виховуючи у них ініціативність:

1) *«підказка»* – коротка інформація учням з теми добродійності, соціального проектування з метою їх зацікавлення. Наприклад, можна описати реальний випадок успішної реалізації школярами добродійного проекту. Важливо, щоб учні змогли знайти для себе відповідь на запитання, навіщо їм реалізовувати добродійну ініціативу, у чому її користь для них;

2) *«парний мозковий штурм»*. Двоє учнів складають список того, що їм відомо з певної теми, протягом встановленого терміну (зазвичай, протягом п’яти хвилин). Парна мозкова атака допомагає тим учням, яким важко висловити свою думку перед усім класом. Таким чином, обмінявшись своїми думками з одним із однокласників, учень стає більш упевненим і легше контактує з групою;

3) *«ключові терміни»*. Педагог обирає декілька ключових

слів і записує їх на дошці (наприклад: доброчинність, соціальний проект, ініціативність). Учні протягом п'яти хвилин, за допомогою методу мозкового штурму, намагаються пояснити ці поняття та подумати, як вони пов'язані з темою заняття;

4) *«переплутані логічні зв'язки»*. Педагог наводить п'ять-шість подій, в яких порушено хронологічний або причинно-наслідковий зв'язок, і просить учасників відновити правильний порядок. Наприклад, учням можна запропонувати декілька етапів реалізації доброчинного проекту, але з порушеною хронологією подій. Визначення правильної послідовності дій допоможе запобігти виникненню подібних помилок під час планування проекту або його реалізації;

5) *«розподіл на блоки ідей»*. Цей прийом допомагає підсумувати раніше здобуті знання з теми, що розглядається (наприклад, «Ініціативність у добрих справах»). Учні висловлюють свої погляди, групують їх, малюючи «китиці» ідей навколо теми заняття, поступово доповнюючи супутними думками. Після завершення такої роботи визначається той напрям, в якому інформації виявилося замало і необхідно щось уточнити;

6) *«мозковий штурм як метод групового опитування»*. Учні ставлять запитання, відповідь на яке вони мають сформулювати негайно, а педагог записати її на видне для інших місце (дошка, плакат, фліп-чарт). Запитання може бути таким «Яку проблему ви хотіли б подолати, реалізувавши доброчинний проект?» Використання цього методу передбачає дотримання таких вимог:

- під час «мозкового штурму» всім учасникам не дозволяється висловлювати критику, особливо деструктивну. Ідеї оцінюються після того, як усі висловляться;
- усіляко підтримуються вільні асоціації. Кожен повинен спонтанно і не соромлячись висловлювати все, що йому спадає на думку у зв'язку з поставленим запитанням;
- потрібно за обмежений час зібрати якомога більше ідей;
- варто стимулювати учнів до того, щоб вони продовжували ідеї один одного, доповнюючи їх;

7) *«найслабше місце»*. Метод доцільно використовувати наприкінці заняття для визначення тих запитань, які потребують уточнення. Педагог пропонує учням протягом двох хвилин записати відповідь на питання: «Яке місце в проекті було «найслабшим»? Об'єктом запитання може бути міні-повідомлення, дискусія, бесіда, групова робота тощо;

8) *«узагальнення в одному реченні»*. Учням пропонується дати відповідь на запитання «Хто робить?», «Що робить?», «Кому?», «Де?», «Як?» і «Чому?» з теми, а потім об'єднати усі відповіді в одне інформативне, узагальнене речення.

Цей прийом дає змогу максимально узагальнити інформацію, а також зрозуміти педагогу, наскільки учні усвідомлюють стрижневі моменти. Таким чином можна узагальнити розроблений учнями добродійний проект. Інформація може виглядати так: «Учні 11-А класу допомагають покинутим тваринам, знаходячи для них нових господарів, у такий спосіб покращуючи санітарно-гігієнічні умови проживання у мікрорайоні» [52, С. 58–64].

Запитання для роздумів:

1. Які методи та форми роботи ефективні у формуванні ініціативності учнівської молоді в добродійній діяльності?
2. Які конкретні ситуації (кейси) зі своєї практики Ви можете запропонувати учням для обговорення?

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

Протягом останніх десятиліть спостерігається зміщення підліткових правопорушень у бік більш тяжких і соціально небезпечних злочинів, у молодіжній субкультурі закріплюються криміногенні цінності й стереотипи поведінки. Все це потребує профілактики підліткової злочинності, в тому числі серед тих, хто вже відбуває покарання за скоєні злочини у місцях позбавлення волі. Особливо актуально постає питання спрямування їхньої свідомості на ідеали добра, соціальної стійкості щодо руйнівних ідей, виховання таких соціально значущих якостей, як альтруїзм, відповідальність, гідність, милосердя, толерантність.

На межі XX і XXI століть стало очевидним, що проблема виконання кримінальних покарань, за всієї своєї багатоманітності й складності, – це, по суті, проблема соціально-педагогічна, адже головною соціальною метою виступає виправлення і ресоціалізація засуджених. Якщо ця мета не досягається, то система кримінального покарання і його виконання працює безрезультативно. Така система навіть здатна завдавати шкоди суспільству, породжуючи рецидивну злочинність. Особи, які відбули кримінальне покарання в місцях позбавлення волі, нерідко стають більш криміналізованими й небезпечними для людей і громади. Виходячи з такої парадигми, особистість засудженого слід розглядати не лише в її «найближчому» оточенні, але і як одиницю широкої системи соціальних зв'язків і відносин, включену не лише в найближче середовище соціальної взаємодії, але й у систему суспільства. Основна ідея такої парадигми щодо засуджених полягає в тому, що кожний із них набуває складної системи різних диспозиційних утворень, які реалізують його поведінку і діяльність.

Однак пенітенціарна система, побудована на ізоляції від суспільства, покаранні й пригніченні особистості засудженого, не

здатна повною мірою спонукати до виправлення і ресоціалізації. До того ж пенітенціарні установи, як крайні форми закритих соціальних організацій, особливо в їхньому теперішньому вигляді, несуть у собі чималий негативний потенціал. Вже зовнішня атрибутика «зони» (вартові вежі, автоматична зброя, огорожа, колючий дріт, службові собаки і т. ін.) постійно викликає у людей відчуття небезпеки.

Особливу тривогу спричиняють систематичні порушення прав людини в місцях позбавлення волі, що проявляються, зокрема, у: несприятливих для життя і здоров'я умовах утримання; несвоечасному та неефективному розслідуванні випадків отримання ув'язненими та засудженими тілесних ушкоджень; неналежному виконанні обов'язків з надання медичної допомоги (доступ до медичного персоналу нерідко надається із затримками або у ньому навіть відмовляють; лікарська таємниця часто не дотримується (наприклад, оперативний персонал має доступ до медичних висновків); незаконному застосуванні заходів дисциплінарного характеру; насильстві представників підрозділів спеціального призначення з метою залякування засуджених або для тренування бійців; покаранні засуджених за скарги на неправомірні дії представників адміністрації.; практиці примусу засуджених до написання заяв про згоду співпрацювати з адміністрацією або вступу до самодіяльних організацій, що, принаймні, порушує принцип недопустимості дискримінації, оскільки це формально розділяє засуджених на «хороших» і «поганих». Здебільшого подібна практика не має жодних законних підстав і використовується виключно в інтересах адміністрацій пенітенціарних установ.

Парадоксально, але поставивши за мету адаптувати таку людину до життя у суспільстві, її ізолюють від цього ж суспільства. За своєю сутністю, стратегічне завдання пенітенціарної системи – “відірвати” засудженого від умов криміналізації – менш за все може бути вирішене в місцях позбавлення волі. Згубний вплив криміналізованого середовища за ґратами не лише не долається, але й отримує деякі додаткові стимули. Цьому сприяє, зокрема,

панування злочинної ідеології (субкультура), примус до асоціальної поведінки тощо.

Соціально-психологічні проблеми, пов'язані з ізоляцією, надзвичайно складно долати навіть дорослій людині, а тим більше дитині. У підлітків, які перебувають за ґратами, відмічається високий рівень тривожності, виснаження нервової системи, знижуються пізнавальні процеси, негативні емоції переважають над позитивними, втрачається активність і настрої.

Вочевидь, діти і підлітки належать до найменш захищеної та найбільш вразливої соціальної верстви населення, що пояснюється багатьма соціально-економічними, медичними, психологічними та психофізіологічними чинниками. Щодо неповнолітніх засуджених, то ці проблеми значно каталізуються, адже вони пов'язані з фізичною ізоляцією від суспільства, примусовістю та підконтрольністю утримання у замкненому середовищі, суттєвою обмеженістю в реалізації своїх потреб, неминучими критичними змінами у психічних станах, ослабленістю фізичного здоров'я та підвищеною залежністю від соматичних та інфекційних захворювань, типових для місць позбавлення волі. Після звільнення від покарання неповнолітні зазнають серйозних труднощів, адаптуючись до життя в суспільстві, відновлюючи соціальні зв'язки та виконуючи соціальні функції.

Звісно ж, відмовитися від кримінальних покарань за вчинені злочини суспільство не може. Позбавлення волі було і залишається необхідним і досить дієвим засобом впливу на тих правопорушників, яких вирізняє підвищена суспільна небезпека, вперте небажання позитивно реагувати на звичайні засоби виховання. У покаранні наявний елемент превентивного залякування, міститься кара, яка віддзеркалює ідею справедливої відплати за вчинене зло. Покарання стає необхідним елементом як негативний стимул, і якщо можливе покарання не викликатиме відчуття страху в об'єкта виховання, то воно втратить функцію покарання як такого і, відповідно, не буде формувати або корегувати поведінку особи.

На жаль, поняття сорому й совісті, які слід було б реанімува-

ти в умовах позбавлення волі, остаточно зникають зі свідомості засудженого. Вимушене перебування у “стадних” умовах призводить до примітивізації особистості, її крайнього огрубіння, різкого зниження рівня критичної самооцінки, втрати самоповаги і залишків соціальної ідентифікації. Відсутність зразків поведінки, вкрай потрібних у віці, коли активно формується особистість, призводить до негативних психологічних наслідків, випадання з простору власної культури.

Поза сумнівом, для того, щоб сучасні пенітенціарні установи справді стали закладами ресоціалізації засуджених, вони самі повинні бути ресоціалізовані. Необхідна принципова їх ресоціалізація, перехід від суто карально-репресивного характеру до системи, побудованої на охоронно-захисній концепції. В цьому контексті одним із найважливіших завдань соціальних фахівців є переформування інституту тоталітарного типу, якими є місця позбавлення волі, в інститут соціального навчання.

Кадрову основу пенітенціарного персоналу повинні становити висококваліфіковані практичні психологи, соціальні психологи, соціальні педагоги, соціологи, що, насамперед, продиктовано і пенітенціарною реформою.

Детальний аналіз спеціальної літератури показав, що проблема формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених під час групової добродійної діяльності є міждисциплінарною, актуальною, має не лише науково-теоретичний, але й практичний характер та вимагає глибокого наукового дослідження. Однак, незважаючи на підвищений інтерес науковців, досі ця проблематика залишається інноваційною, оскільки практично не вивчалася не лише в Україні, але й в інших країнах.

Формування і розвиток соціально значущих якостей – процес надзвичайно складний, багатоаспектний, багатофакторний і достатньо довготривалий. Його слід особливо інтенсивно здійснювати саме у підлітковому віці. Тому працівникам пенітенціарних установ необхідно, насамперед, знати особливості психічного розвитку підліткового віку.

Ще в 1876 році професор Київського університету ім. Святого Володимира Д. Тальберг писав: «Тюрма має справу з внутрішнім світом людини, з моральними хворобами і аномаліями, тому знання психолого-педагогічні безумовно необхідні для успіху. Не буде сказано занадто, коли відзначити, що сума і якість людських знань у сфері психології і педагогіці складають першооснову, на якій базується майбутнє тюремного питання» [105, с. 64].

Проведений аналіз літературних джерел засвідчив, що окремі аспекти проблеми формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених знайшли своє відображення в дослідженнях О. Беци, С. Горенка, В. Кривуші, А. Макаренка, Г. Радова, В. Синьова, М. Супруна та інших. У своїх працях ці автори підкреслювали значимість гуманістичної спрямованості педагогічного процесу в місцях позбавлення волі, необхідність актуалізації позитивного потенціалу особистості, наповнення його моральним і духовним змістом.

Кримінальну відповідальність несуть особи, яким до вчинення злочину виповнилось 16 років. Але за деякі злочини, спеціально зазначені у ст. 22 Кримінального кодексу України (далі – КК України), кримінальна відповідальність може настати з 14 років. Відповідно до ст. 102 КК України, покарання у вигляді позбавлення волі особам, які не досягли до вчинення злочину вісімнадцятирічного віку, може бути призначене на строк від шести місяців до десяти років, крім випадків, передбачених пунктом 5 частини 3 цієї статті. Неповнолітні, засуджені до покарання у вигляді позбавлення волі, відбувають його у спеціальних виховних установах.

Неповнолітні засуджені різні за національністю, статтю, віковою зрілістю, станом здоров'я, ціннісними орієнтаціями, освітнім рівнем, ступенем аморальності, педагогічної занедбаності (засуджені вперше, неодноразово, особливо небезпечні злочинці), кримінальної зараженості і соціальної небезпечності. Специфічне мікросередовище засуджених, для якого характерні кругова порука, прагнення до насильства, паразитизму, викривлені ціннісні орієнтації, є підґрунтям для розвитку та закріплення агресивних тенденцій

особистості. Внаслідок цього індивід у складних психологічних ситуаціях може реалізувати нестандартну, злочинну поведінку. Поряд із цим багатьом неповнолітнім засудженим притаманні депресивні психічні стани, вихід з яких вони часто знаходять у агресивних чи аутоагресивних реакціях. Підвищена психічна напруженість призводить до зривів у поведінці неповнолітніх засуджених. У багатьох з них розвивається стан приреченості і безнадійності, що викликає пасивність у вчинках і діях. У деяких засуджених позбавлення волі спричиняє пригнічений стан, який є наслідком зневіри у можливість знову повернутися після відбування покарання до нормального життя. Зрештою, дуже поширеним психічним станом неповнолітніх осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі, є туга (за волею, за домівкою, за рідними людьми), під впливом якої можливі прояви дратівливості та депресії.

Зазначений психічний стан найбільш гостро і глибоко виявляється в перші три-чотири місяці перебування в місцях позбавлення волі, що цілком зрозуміло: ломка сталого життя, відсутність чіткої перспективи призводять до появи різних негативних емоцій, до постійної внутрішньої боротьби мотивів тощо.

У вихованців пенітенціарних установ значно збільшуються труднощі в оволодінні навчальним матеріалом, що ускладнюються грубими порушеннями дисципліни, які проявляються у делінквентній поведінці. Для них характерні викривлення у спілкуванні з дорослими. Неповнолітні засуджені позбавлені важливого для них психологічного благополуччя – переживання своєї потреби і цінності для інших, впевненості у собі, яка лежить в основі формування повноцінної особистості. У специфічних умовах виховання, розвитку в пенітенціарній установі формується особлива внутрішня позиція, яка знаходить вияв у слабкій орієнтованості на майбутнє, емоційній сплюсненості, зниженні самооцінки, упередженості стосовно дорослих, ровесників, імпульсивності, неусвідомленості і несамостійності поведінки, ситуативності мислення і поведінки. Дефекти в інтелектуальному й емоційно-вольовому розвитку, відсутність адекватних форм спіл-

кування (тюремна субкультура) призводять до того, що до більшості життєвих ситуацій неповнолітні засуджені виявляються значно менше підготовленими.

Результати нашого дослідження показали, що до засудження 74 % неповнолітніх осіб не мали повноцінної сімейної опіки і виховання, оскільки проживали в асоціальних повних або неповних сім'ях, як правило, з низьким матеріальним статком; 22 % – виховувалися без батьків (біологічні сироти або батьками яких є особи, позбавлені батьківських прав; 4 % – виховувалися в нормальних сім'ях, проте були обділеними батьківською турботою та увагою. Щодо сфер життєдіяльності засуджених неповнолітніх, то 24 % до засудження ніде не працювали і не вчилися; 15 % – виховувалися у спеціальних виховних закладах системи освіти (школи та ПТУ соціальної реабілітації); 61 % – навчалися в загальноосвітніх школах, професійно-технічних закладах або тимчасово працювали, проте вирізнялися недисциплінованістю та асоціальною поведінкою. Бездоглядність, безпритульність часто призводила до адиктивної поведінки дітей (уживання алкоголю, наркотиків, токсичних речовин, тютюну), під впливом якої і скоювалися злочини. У деяких неповнолітніх уже сформувалася стійка залежність від психотропних речовин. За термінами покарання – 72 % засуджених неповнолітніх відбувають покарання строком до п'яти років позбавлення волі і 28 % – понад п'ять років. Щодо рецидивності (наявності повторного кримінального злочину) в дитячому середовищі, то близько 97 % засуджених неповнолітніх чоловічої і 99 % жіночої статі відбувають покарання у вигляді позбавлення волі вперше, але раніше відтермінування виконання вироку мали відповідно 20 % і 16 % неповнолітніх правопорушників. Особи, які раніше відбували покарання у вигляді позбавлення волі два і більше разів, становлять трохи більше 3 %.

Дослідження свідчать, що понад 70 % тяжких злочинів скоюються неповнолітніми у стані алкогольного або наркотичного сп'яніння, 10 % неповнолітніх жіночої статі мають психічні проблеми і перебувають на обліку у психіатра, у 35 % спостерігається

невротичний синдром, схильність до суїциду, у 50 % – нестабільний емоційний стан, лише 5 % від усіх засуджених емоційно стабільні.

Відповідно, і педагогічний процес в умовах позбавлення волі має свою специфіку: реалізується в умовах ізоляції в педагогічно несприятливому середовищі і регламентується кримінально-виконавчим законодавством; об'єкти впливу (засуджені) мають значні відхилення в моральній і правовій свідомості, вирізняються своєрідністю психічних станів і соціальних ролей; тривале примусове спільне утримання формує особливе соціальне середовище. Це середовище впливає на формування специфічної системи міжособистісних відносин, як між об'єктами ресоціалізації, так і між окремими групами; основні засоби виправлення сприймаються засудженими як примусові. Окрім того, результати педагогічного впливу не завжди можна проаналізувати [71, с. 7–8].

Оскільки процес ресоціалізації проходить в умовах виконання кримінального покарання, то він сприймається засудженими через призму кари. Негативне ставлення до кари переноситься і на виховний вплив. До того ж і здійснення кари, і організація виховного впливу покладається на одних і тих же осіб. Усе це впливає на формування специфічних відносин між адміністрацією пенітенціарної установи та засудженими і викликає внутрішній опір навіть тим виховним впливам, які не несуть у собі елементів кари. Однак каяття є основою, фундаментом виправлення засудженого, без нього неможливо ціннісно переорієнтувати особистість. Прояв сорому і совісті, самоаналіз і самоосуд, альтруїзм і милосердя – це ті вихідні позиції, з яких починається виправлення правопорушника. Саме відсутність каяття, самоосуду, альтруїзму, милосердя вирізняє злісних, стійких злочинців. Вони уникають аналізу антисоціальної суті злочину і визнання своєї провини. У їхній свідомості відсутнє поняття морального самодокору. І якщо вони дорікають собі, то лише в тому, що “попалися” правоохоронним органам. Такий стійкий морально-духовний бар'єр є перешкодою на шляху ресоціалізації неповнолітніх злочинців, які втратили сором і совість.

Різномірність об'єкта соціальної педагогіки обумовлює пошук у теорії та практиці найбільш ефективних форм, методів, засобів впливу на неповнолітніх засуджених, причому в різних умовах, які залежать від режиму утримання засуджених.

Наведена кримінальна та соціально-демографічна характеристика спецконтингенту виховних колоній вимагає виваженого до нього підходу, як і до процесу виконання кримінального покарання щодо неповнолітніх, розроблення і реалізації комплексних соціально-виховних та індивідуальних програм на підставі глибокого вивчення особистості засуджених, урахування причин та умов їх антисоціальної спрямованості, застосування ефективних корегуючих заходів для їх виправлення і ресоціалізації, запобігання вчиненню ними повторних злочинів як під час відбування покарання, так і після звільнення.

Вивчення сучасної наукової літератури, досвід педагогів-новаторів різних педагогічних систем, у тому числі щодо виправлення і ресоціалізації неповнолітніх засуджених, уможливило виділення основних цілісних компонентів педагогіки співробітництва, які можуть бути розглянуті як особистісні установки співробітника, суттєво значущі для реалізації цієї прогресивної концепції, заснованої на гуманізмі.

До установок співробітництва належать:

- прийняття (а не відторгнення) кожного засудженого «таким, яким він є», з усіма його недоліками, суперечностями, а також повага до особистості засудженого;
- емпатійне (а не тільки оцінювальне), співчутливе розуміння особистості засудженого з урахуванням всієї складності його психічних станів;
- щире і відверте спілкування із засудженим;
- надання засудженому психологічної та іншої допомоги, необхідної йому для подолання труднощів у різних сферах життєдіяльності (зрозуміло, в межах закону);
- визнання позитивного в особистості засудженого для використання цього позитивного в педагогічному процесі;

- глибоке вивчення та розкриття справжніх мотивів і зовнішніх обставин, що зумовлюють вчинки і дії засудженого, зважаючи на його вік, стать, стан здоров'я, особливості психіки, характерологічні риси, потреби, інтереси, можливості, перспективи подальшого життя, і прийняття на цій основі оптимальних, конкретних індивідуальних рішень;
- активізація свідомості та самосвідомості засуджених з апеляцією до їхніх інтелектуальних сил та розвиток останніх;
- оптимістичний прогноз в оцінці перспектив особистісних змін засудженого;
- критичний самоаналіз, корекція вихователем власної особистості та педагогічної діяльності з метою самовдосконалення.

У будь-якій пенітенціарній установі (тюрмі, колонії для неповнолітніх злочинців) вплив на особистість засудженого здійснюється через соціальну групу (колектив). Тому суттєвим фактором виправлення і ресоціалізації особистості ув'язненого є групова добродійна діяльність, яка передбачає активність, веде до удосконалення людини, творення нею добра.

Дослідження в місцях позбавлення волі, а також застосування психолого-педагогічних методів у роботі з неповнолітніми засудженими не завжди дають позитивні результати. Так, наприклад, в умовах пенітенціарних установ ускладнена реалізація методу спостереження. Виникають інформаційні труднощі під час проведення опитування. Неповнолітні правопорушники часто не дають достовірної інформації про свої неформальні стосунки, неохоче йдуть на контакт із дослідником. До того ж психологічний захист з боку неповнолітніх засуджених, підвищена настороженість до дослідника, незрозумілість поставлених запитань, нещирість у відповідях, а нерідко ігнорування процедури тестування чи опитування негативно позначаються на результатах дослідження. За таких обставин найбільш доцільним і доступним методом є, на нашу думку, цілеспрямоване (на одних етапах дослідження воно може бути систематичним, на інших – вибіркоvim) спостереження і фіксування частоти, тривалості комунікативних актів (контактів)

серед пар засуджених і визначення малих груп за максимумом цих контактів. Реєстрацію міжособистісних і міжгрупових контактів доцільно проводити опосередковано, використовуючи метод спостереження за поведінкою засуджених в різних видах діяльності і групових діях, значимих ситуаціях (наприклад, конфліктних). Наприклад, груповими діями як об'єктами спостереження з виявлення міжособистісних і міжгрупових контактів можуть бути: вільне шиккування засуджених і їх пересування до їдальні, на навчання, на роботу; розміщення в їдальні, в навчальному класі, у гуртожитку і т.д. Надійність і достовірність отриманих таким способом даних залежить від кількості спостережень і професіоналізму спостерігача. Чим більша кількість спостережень, тим вища очікувана надійність отриманих емпіричних даних. Якісна оцінка надійності методу спостереження підвищується, якщо крім цього використовуються результати вивчення цих же груп, одержані іншими методами, наприклад, за допомогою опитування, інтерв'ю, соціометрії тощо.

Під час спостережень за неповнолітніми засудженими було накопичено безліч фактів, що характеризують їхні взаємовідносини один з одним і групою; поведінку різних вихованців у схожих ситуаціях, одних і тих же вихованців в різних ситуаціях; стійкість і спрямованість поведінки, прояви емпатійних переживань, милосердя, співвідношення вербальної і реальної поведінки. Спеціально заплановані і стихійні бесіди дали можливість зібрати матеріал про: моральні уявлення, мотиви поведінки, емоційні стани, прояви чуйності, допомоги, співпереживання у правопорушників. Комплекс діагностичних методик дозволив зафіксувати рівень розвитку соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених, спланувати виховну (корекційну) роботу з відділенням, класом, групами й окремими вихованцями.

За результатами аналізу, для діагностування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених, як доцільні, визначено такі психодіагностичні методики: «Незакінчені речення», методику Шалома Шварца для вивчення цінностей особистості, а також ме-

тод оцінювання морального розвитку особистості. Для визначення емпіричних ознак (критеріїв) рівня сформованості соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених був використаний також метод експертних оцінок. Експертами виступили начальники відділень, вихователі, вчителі пенітенціарної установи.

Критерії, названі експертами, розподілено на такі групи:

- орієнтація на пріоритет гуманних взаємостосунків з людьми й осмислення сутності соціально значущих якостей як загальнолюдських цінностей;

- сформованість уявлень про цінності іншої людини і знань про способи прояву соціально значущих якостей;
- сприйнятливість до почуттів інших людей, потреба і цілеспрямований вираз співчуття, жалості, людяності, нетерпимість до приниження, образи;
- безкорислива турбота про людей, уміння співпереживати їхнім нещастям і радіти благополуччю.

У визначенні критеріїв враховувалися пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти прояву соціально значущих якостей (табл. 12).

Таблиця 12

**Пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти
прояву соціально значущих якостей**

Компоненти	Зміст компонентів
Пізнавальний	Уміння розкрити зміст соціально значущих якостей, виділити, проаналізувати й оцінити свій вчинок; знання способів регуляції і корегування взаємостосунків з ровесниками з урахуванням проявів соціально значущих якостей (пробачити, поступитися, пожаліти, зрозуміти, допомогти і т.д.); здатність усвідомлювати і мотивувати як свої вчинки, так і вчинки інших
Емоційний	Здатність до усвідомлення власних почуттів і переживань оточуючих, уміння розділити їхні радість і горе; володіння емоційно-виразними засобами передачі переживань

Компоненти	Зміст компонентів
Поведінковий	Усвідомлення необхідності регулювання своєї поведінки на основі гуманного, милосердного і відповідального ставлення до іншого; позитивне сприйняття незнайомої людини (у тому числі зовні непривабливої, слабкої, хворої); безкорисна допомога без нагадування і підказок

Показники рівня і якості знань неповнолітніх засуджених:

- розуміння змісту таких соціально значущих якостей, як: альтруїзм, відповідальність, гідність, доброта, милосердя, толерантність;
- розуміння змісту добродійної діяльності;
- наявність знань про прояви соціально значущих якостей у житті людей;
- розуміння причин власної поведінки і поведінки інших людей у тих чи інших ситуаціях.

Показники сформованості і розвитку морально-етичної поведінки неповнолітніх засуджених:

- наявність умінь прощати кривднику, безкорисливо допомагати, відмовитися від чогось на користь скривдженого;
- умінь співпрацювати, узгоджувати свої дії у спільній діяльності;
- умінь проявляти співчуття, співпереживання;
- прояви уважності, чуйності, допомоги, турботи стосовно інших.

Показники групової добродійної діяльності неповнолітніх засуджених:

- спільні справи;
- спільні інтереси;
- взаєморозуміння і взаємодопомога;
- ціннісна спрямованість групової добродійної діяльності.

На основі сукупності критеріїв і показників, а також з урахуванням основних соціально-психологічних особливостей, соціально-демографічних і соціально-правових ознак неповноліт-

ніх засуджених (стать (хлопців), вік, тяжкість вчиненого злочину, ставлення до навчання, моральні якості особистості, особливості поведінки, спрямованість) нами визначено три рівні сформованості соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених у повсякденній діяльності: *достатній, середній, низький*.

Достатній рівень характеризується:

- достатніми знаннями про природу соціально значущих якостей (*альтруїзм, відповідальність, гідність, милосердя, толерантність*) і супутніх їм якостей;
- позитивною внутрішньою мотивацією до реалізації соціально значущих якостей;
- здатністю прояву соціально значущих якостей на емоційному і практичному рівнях в окремих життєвих ситуаціях та стосовно окремих людей;
- проявами згоди, співробітництва у спільній діяльності, а також узгодженням власних дій з учасниками спільної діяльності.

Середній рівень має такі характеристики:

- часткові уявлення про соціально значущі якості (*альтруїзм, відповідальність, гідність, милосердя, толерантність*) і супутні їм якості;
- позитивна мотивація до реалізації соціально значущих якостей;
- прояви соціально значущих якостей виключно стосовно близьких і друзів;
- вчинки не завжди відповідають судженням;
- ситуативні прояви згоди, співробітництва у спільній діяльності.

Низький рівень:

- обмеження або відсутність чітких уявлень про соціально значущі якості (відсутні, поверхові, епізодичні, хибні або викривлені уявлення);
- мотивація до реалізації соціально значущих якостей «на словах»;
- відсутність досвіду реалізації соціально значущих якостей;

- орієнтація на власні переживання;
- вчинки, переважно, не відповідають судженням;
- епізодичне залучення до акцій добродійної діяльності (з пошуком мотиву користі);
- відсутність проявів згоди, співробітництва у спільній діяльності, конфліктність;
- суперечливість у поглядах з учасниками групової діяльності.

На підставі проведеного спеціального дослідження у Прилуцькій виховній колонії нами встановлено, що неповнолітніх засуджених можна розподілити на три рівні в кожній підгрупі таким чином: експериментальна група – середній (53 %) і низький (47 %) рівні; контрольна група – достатній (21 %), середній (35 %) і низький (44 %) рівні (рис. 15).

Експеримент показав, що, на жаль, більшість неповнолітніх засуджених не має чіткого уявлення про соціально значущі якості, їх прояви, а їхня мотивація до альтруїстичних, відповідальних, милосердних вчинків, доброзичливого, дбайливого ставлення стосовно інших людей знижена.

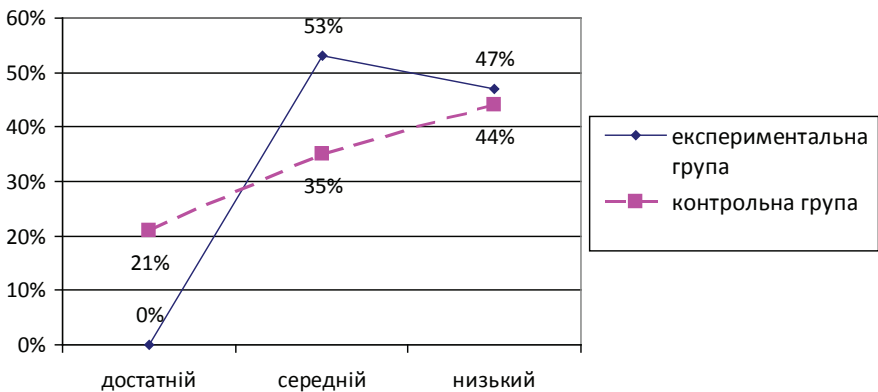


Рис. 15. Рівні знань неповнолітніх засуджених Прилуцької виховної колонії про соціально значущі якості

Так, наприклад, в опитувальних бланках на запитання про значення милосердя в житті особистості 15 % не змогли відповісти, значна

частина відповідей (64 %) зводилася до опису якостей, притаманних милосердній людині (доброта, жалість, розуміння), рідко, у 21 % відповідей, зазначалося, що милосердя проявляється у вчинках.

Укладаючи понятійний словник з визначенням милосердя, 32 % неповнолітніх засуджених відчували складності, а 68 % прирівнювали це поняття до доброти. Зафіксовано і такі відповіді, як “хороше ставлення до людини”, “розуміння”, “бажання допомогти”, “довіра будь-якій людині”; 33 % взагалі не відповіли. Гуманність не змогли описати 55 %. Як “людяність” і “справедливість” її визначили 24 % респондентів. Решта відповідей була не точною: “проявляють люди один до одного”, “прояви доброти”.

У сучасній виховній системі, зокрема в місцях позбавлення волі, велику увагу приділяють антинаркотичному й антиалкогольному вихованню, а також організації розважальних заходів, але при цьому не проводиться цілеспрямована робота з формування духовних, загальнолюдських, соціально значущих цінностей, у тому числі альтруїзму, відповідальності, гідності, милосердя. Крім того, поверховість знань пояснюється особливостями вікового розвитку. Дорослі (батьки, вчителі, вихователі) намагаються насаджувати свої цінності підліткам. Від них вимагають (очікують) альтруїзму, відповідальності, доброти, милосердя, гуманізму, але не пояснюють, для чого це потрібно. У такий спосіб відбувається відторгнення цінностей дорослого світу.

Як відомо, домінуючою потребою підліткового віку є завоювання авторитету серед однолітків, що зумовлено потребою визнання. У зв'язку з цим можна відмітити, що найменше ускладнень викликало визначення поняття дружби. Лише 25 % неповнолітніх засуджених мали труднощі з відповіддю, інші 75 % надали доволі розгорнутий опис цього поняття: “розуміння між людьми”, “довірливі стосунки і допомога”, “багато спільного між людьми”, “спільні інтереси і захоплення”, “взаємні симпатії”. З усіх запропонованих термінів найбільш складними для пояснення виявилися: альтруїзм, гідність, любов до ближнього, емпатія і співчуття. Дати визначення цим словам намагалися 57

% неповнолітніх правопорушників. Решта відповідей була нечіткою, відображала окремі сторони понять. Наприклад, альтруїзм – “допомога людині”, співчуття – “людина виражає жалість”, “те ж саме, що й милосердя”. Найбільш вдале визначення було запропоноване щодо емпатії: “співпереживання, уміння поставити себе на місце іншого”, “здатність відчувати іншу людину”. Подібні результати пов’язані з тим, що неповнолітні засуджені рідко вживають чи чують такі слова у повсякденній діяльності або, через педагогічну занедбаність, не звертають на них уваги.

На запитання “Чи потрібне милосердя у повсякденному житті?” значна кількість неповнолітніх засуджених (54 %) відповіли, що милосердним бути непотрібно, тому що “інші знахабніють і будуть тобою користуватися у своїх цілях”, “ти будеш їм допомагати, а вони, навпаки, тобі заважати”. Допомога оточуючим, незалежно від ставлення до людини, розглядається ними як прояв слабкості, що спричиняє негативне ставлення до власної особистості. Тому у неповнолітніх засуджених має місце негативізм до проявів милосердя.

У процесі констатувального експерименту, для виявлення ставлення до милосердя, мотивацій здійснення добрих вчинків (на думку неповнолітніх засуджених) було застосовано бесіду. Використовуючи елементи самоаналізу, неповнолітні правопорушники відповідали на запитання: “Як ви вважаєте, ви милосердні? Чому?”. Забарилися з відповіддю 47 % і обґрунтували це тим, що люди в наш час взагалі жорстокі, або фразою “іншим видніше”; ні – відповіло 19 %; не завжди – 21% і лише 13 % вважають себе милосердними, оскільки допомагають своїм знайомим і друзям. Тобто, провести рефлексію неповнолітнім засудженим було важко, що можна пояснити віковими особливостями. Адже навички рефлексії у підлітків ще не розвинені, а також дається взнаки незнання чіткого визначення милосердя. На запитання “Чому люди роблять милосердні вчинки?” відповіді розподілилися так: 47 % – не знали відповіді, решта відповідей були приблизно такими: “напевно, їм приємно”, “тому, що вони добрі”, “для того, щоб стати

іншими людьми”, “для підтримання дружби чи інших зовнішніх причин” і т. п.

Виходячи з цього, можна припустити, що у неповнолітніх засуджених мотиви поведінки переважають зовнішні, а не глибоко моральні. Під час бесіди ці результати підтвердилися, більшість підлітків відмічали нестачу високих моральних спонукань у людей і мотиви їх добрих вчинків зводили до користі, матеріальної вигоди. З'ясовуючи причини, “чому милосердним бути важко”, ми звернули увагу на те, що підлітки дуже рідко відчують прояви милосердя стосовно до них самих.

Оскільки у неповнолітніх засуджених погано розвинута емпатія щодо осіб похилого віку, їм важко зрозуміти, чому ця категорія людей не може іноді виконати елементарних речей і потребує допомоги. Разом із тим слід зазначити, що серед неповнолітніх засуджених загалом існує мотивація до альтруїзму, але вона погано розвинена, оскільки, як правило, не заохочується дорослими.

Для більш цілісного і чіткого уявлення про рівень сформованості соціально значущих якостей у неповнолітніх правопорушників були проведені відповідні бесіди з батьками, вчителями та вихователями пенітенціарної установи. Як і передбачалося, вчителі й вихователі відмічають підвищену агресивність неповнолітніх засуджених, яка проявляється у процесі спілкування з ровесниками. Водночас, вчителі й вихователі виділили згуртованість колективу і здатність засуджених підлітків допомагати один одному у складних ситуаціях. Під час спостереження нами також було помічено, що неповнолітні засуджені доволі грубо поведуться один з одним, вживають непристойну лексику, але для них це норма комунікації. Підлітки, з їхніх слів, знають, що подібний стиль спілкування не відповідає суспільним вимогам, але вони “так звикли”. Своєю чергою, батьки абсолютної більшості неповнолітніх правопорушників відмічали товариськість дітей і наявність значної кількості друзів, що, на їхню думку, свідчить про доброту підлітків. Не менш важливим є й те, що стосовно рідних і друзів неповнолітні засуджені намагаються проявити альтруїзм,

милосердя, співчуття, оскільки, на їхню думку, це “сприяє підвищенню їхньої позиції серед друзів”.

Відповідаючи на запитання “Чи допомагаєте ви незнайомим людям?” (наприклад, новоприбулим засудженим), ми отримали такі відповіді: „допомагаю” – 27 %; „не допомагаю” – 23 %; „це залежить від ситуації” – 50 %. Провівши бесіду, ми помітили, що обережність неповнолітніх засуджених щодо незнайомих осіб провокує в них вибірковість. Підлітки відповідали, що: “трапляються всякі”, “допоможеш їм, а вони тебе поб’ють і пограбують”. Це пов’язано з підвищеною криміногенною обстановкою в пенітенціарній установі, а тому їх побоювання не безпідставні.

З метою створення оптимальних педагогічних умов для виховання соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених, підвищення рівня ефективності процесу ресоціалізації ми розробили спеціальну модель, яка основана на принципах гуманізму, єдності виховання і суспільного життя, самостійності, свободи вибору, креативності, колективної добродійної діяльності (рис. 16).

Запропонована модель містить підготовчий, пізнавальний і конструктивний етапи, під час яких у неповнолітніх засуджених розвиваються соціально значущі якості, відбувається оволодіння відповідними знаннями, уміннями і практичними навичками.

На першому – підготовчому етапі домінують ігрові засоби, спрямовані на розвиток експресивних, інтелектуальних і соціальних здібностей.

На другому – пізнавальному етапі провідним типом діяльності неповнолітніх засуджених є соціально схвалювана, суспільно корисна діяльність. Перевагу віддають проектній, ігровій, змагальній діяльності, а також роботі в групах за інтересами.

На третьому – пізнавальному етапі у неповнолітніх засуджених зміцнюються мотиви громадянського обов’язку, суспільної корисності, прагнення до самовиховання. Головними методами, формами і засобами на цьому етапі є тренінги, навчально-практичні конференції, профорієнтаційні заходи, дебати тощо. Поряд із колективною взаємодією, неповнолітні правопорушники здатні

МЕТА: ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ У ПРОЦЕСІ ГРУПОВОЇ ДОБРОЧИННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

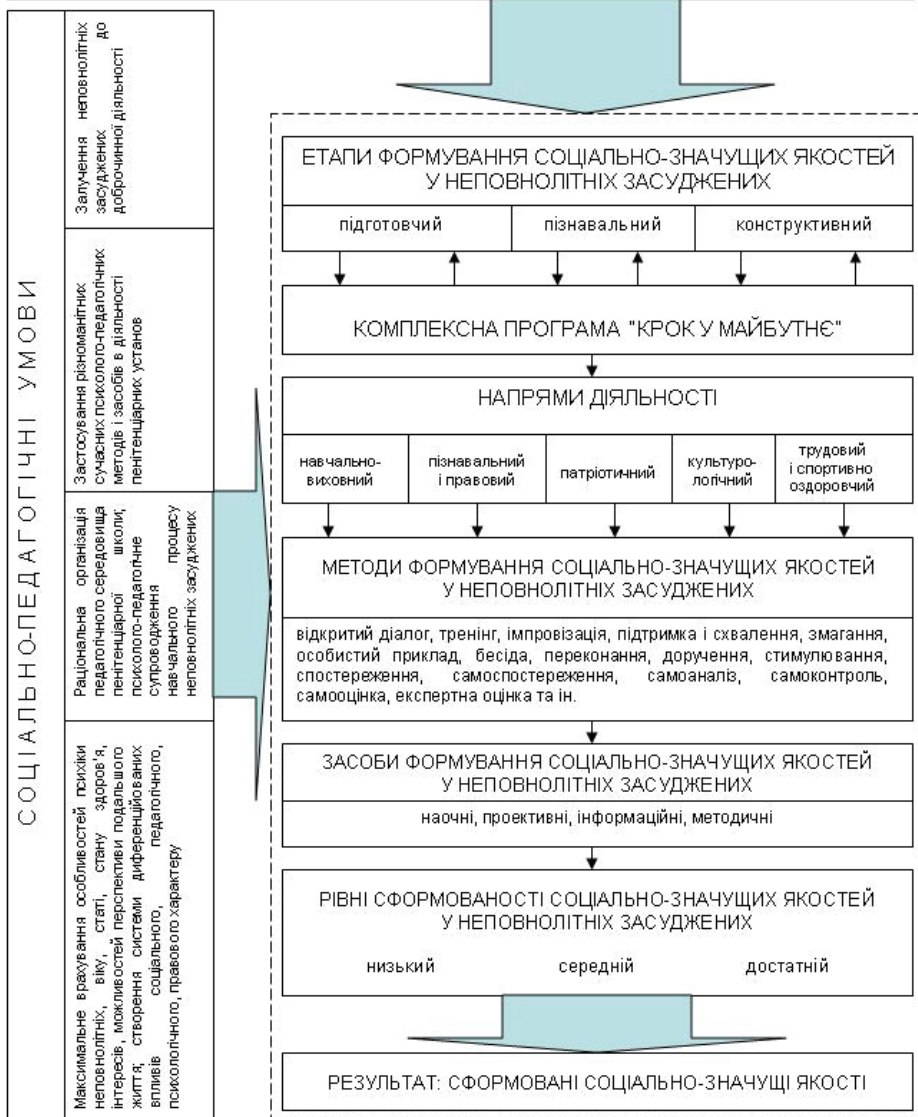


Рис. 16. Модель формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених під час групової добродійної діяльності

чітко визначати свою індивідуальну роль у соціумі.

Важливою умовою ефективності формування соціально значущих якостей є не лише і не стільки послідовне проходження неповнолітніми засудженими вищенаведених етапів, але й виконання ними різноманітних ролей в умовах позбавлення волі (учасник, виконавець, організатор, керівник) з урахуванням ціннісних орієнтацій і вікових особливостей.

Окрім психолого-педагогічних методів формування соціально значущих якостей можуть застосовуватися різноманітні засоби, тобто предмети матеріальної і духовної культури, зокрема для вирішення педагогічних завдань (художня література, народна творчість, кінофільми і т. п.). Однак, застосовуючи зазначені методи і засоби формування соціально значущих якостей, варто пам'ятати, що вибір кожного з них залежить від рівня сформованості цих якостей і від вікових та індивідуальних особливостей неповнолітніх засуджених.

Диференціація такого підходу забезпечувалась нами у процесі реалізації спеціально розробленого тренінгу. Звичайно, програма, що основана на інтерактивній методиці – це не єдиний шлях формування законотворчої поведінки у неповнолітніх засуджених. Вона доцільна в комплексному підході до зміни особистості засудженого, яка має ґрунтуватися на дотриманні загальнолюдських прав і свобод.

Отже, експериментальна робота в пенітенціарній установі має торкатися всіх аспектів створення виправного середовища: інформування; організації ситуації; формування соціально-педагогічних чинників виправного середовища, кожен з яких репрезентує певний напрям експериментальної діяльності. Сама ж експериментальна діяльність має становити органічну частину діяльного компоненту соціально-педагогічної системи пенітенціарної установи і бути головним стимулом оптимізації всього процесу ресоціалізації.

Робота з формування і розвитку соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених здійснювалася у навчальний та позанавчальний час. У процесі дослідження вивчалися можливості

навчальних дисциплін для формування і розвитку соціально значущих якостей. Аналіз програм навчальних предметів дав нам змогу збагатити їхній зміст гуманістичними уявленнями, визначити стратегію позаурочної виховної роботи. Рідна мова і література, історія, трудова діяльність неповнолітніх засуджених мають значний потенціал для формування уявлень про соціально значущі якості, стимулювання емоційних переживань, збагачення досвіду гуманної поведінки.

Загальне завдання нашої роботи: формування потреби у добродійній діяльності на основі спільних інтересів, емоційних переживань. Працюючи з неповнолітніми засудженими, ми використали систему психолого-педагогічних методів, спрямованих на розвиток когнітивної, емоційної і поведінкової сфер особистості, серед яких: дискусії, етичні бесіди, аналіз і оцінка вчинків людей; надання практичної допомоги і піклування, прояв уваги до оточуючих, дидактичні ігри-тренінги; короткотривалі і довготривалі доручення; спільна ціннісно орієнтована діяльність ровесників; ведення журналу “Добрих справ” та ін.

Ми намагалися спонукати дітей до безконфліктного спілкування, обговорення таких ситуацій, в яких вони часто виявляються безпорадними. У цьому надзвичайно ефективним виявився соціально-педагогічний тренінг. Результати спільного рішення (варіанти прояву допомоги, піклування, чуйності, доброзичливості та інших форм поведінки) застосовували у практичній діяльності, записували їх у журнал “Добрих справ”.

Неповнолітні засуджені не завжди можуть самостійно вибрати поведінку, адекватну ситуації, не уявляють усієї різноманітності варіантів вибору. Саме тому в нашій роботі ми, спільно з персоналом пенітенціарної установи, прагнули розширити уявлення підлітків про гідне людське життя, про милосердя як природний прояв людської сутності, як частину культури і їхнього життя. Показовими і цікавими в цьому аспекті виявилися уроки позакласного читання, які були присвячені “золотому правилу” етики. Однією з головних думок, що об’єднує майже всі світові релігії,

є думка про доброзичливе і милосердне ставлення людей один до одного. Зважаючи на вікові та психологічні особливості неповнолітніх засуджених, ми підготували ілюстрації, що зображують “золоте правило”, написали їх на дошці: “Не роби іншим того, від чого самому боляче” (*буддизм*); “Нехай успіх Вашого сусіда стане Вашим успіхом, а його втрата – Вашою втраченою” (*даосизм*); “Суть обов’язку: не робіть іншим нічого такого, що може завдати їм страждань” (*індуїзм*); “Чи можна все життя керуватися одним словом? Це слово – “взаємність”. Не роби іншому того, чого не бажаєш собі” (*конфуціанство*); “Не роби братові своєму того, що ненависним є тобі. Це закон, а все інше – тлумачення” (*йудаїзм*); “Стався до інших людей так, як хочеш, щоб ставилися до тебе” (*християнство*); “Шануй батька і матір свою”; “Не вбивай”; “Не перелюбствуй”; “Не кради”; “Не давай неправдивих свідчень на ближнього твого”; “Не бажай всього того, що має твій ближній” (*постанови і закони Божі*).

Врешті-решт неповнолітні дійшли висновку, що різниця між людьми проявляється у зовнішній формі (кольорі шкіри, мові, місці проживання, одязі і т.д.), а основною потребою всіх людей є потреба бути Людиною, не чинити зла іншим, уміти жити заради інших.

В експериментальній групі ми створювали умови для досягнення кожним вихованцем успіхів як у навчальній, так і позанавчальній діяльності, використовуючи для цього диференційні завдання, групові та індивідуальні доручення, взаєморозуміння, взаємопідтримку і взаємодопомогу. Тим підліткам, які мали труднощі у виконанні завдання, надавалася підтримка словом, інтонацією, мімікою, жестами, практичною дією. Поступово неповнолітні засуджені навчилися обирати адекватне рішення, висловлюватися на його користь. Складніше виявилось виконувати це рішення у житті відділення, навчального класу (не сваритися з друзями, допомогти ближньому або самотньому ровеснику, хворому).

Для збагачення уявлення неповнолітніх засуджених про прояви соціально значущих якостей ми провели серію етичних бесід – на основі Біблії, а також класичної і сучасної літератури (оповідання

Л. Толстого, К. Ушинського, В. Сухомлинського, В. Осєєвої, М. Носова та інших). Методика бесід передбачала фронтальну та індивідуальну роботу з неповнолітніми, запитання причинно-наслідкового характеру. Етичні бесіди були спрямовані на формування ціннісного ставлення вихованців пенітенціарної установи до явищ життя, позитивного ставлення до проявів гуманності, доброти, милосердя і негативного – до аморальних вчинків. Робота будувалася навколо подій, близьких і зрозумілих підліткам (ставлення до батьків, малюків, ображених, хворих, тих, хто потребує допомоги).

Як адекватний метод роботи з формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених під час групової добродійної діяльності було застосовано проект просвітницьких творчих заходів неповнолітніх правопорушників для учнів загальноосвітньої середньої школи “Напиши листа до школи” та відеофільм “Бережіть свою свободу”. Мета проекту полягала у профілактиці причин та умов, що призводять до виникнення негативних явищ у дитячому середовищі.

Як прокоментував один із засуджених: “Ми назвали своє звернення до школярів “лист нещастя”, але не тому, що воно містить певний негатив. У своєму зверненні ми хотіли розповісти про наслідки, які можуть настати після вчинення правопорушення”. Неповнолітні засуджені закликали своїх ровесників на волі замислитися над своєю поведінкою, оскільки сьогоденне благополуччя легко може змінитися на тюремне ув’язнення, “якщо діти продовжуватимуть ігри із законом”.

Шановні учні!

Пишуть Вам цей лист вихованці Прилуцької виховної колонії. На папері не напишеш все те, що хочемо сказати. У нас було багато часу, щоб подумати, і ми тепер добре розуміємо, що за свої помилки треба відповідати. Ми зараз саме в тому місці, де за свої вчинки відповідають.

На жаль, в нашому минулому нічого вже не змінити, але нам

справді шкода, що все так трапилося в нашому дитинстві.

Застерігаємо Вас від необдуманих вчинків. Стійте! Зупиніть-ся! Одумайтесь! Озирніться, пацани і дівчата, ще не пізно... Будьте милосердні, поважайте один одного, не скоюйте злочинів.

Ми теж були колись відчайдушними. Що говорити, любили легке життя, не задумувалися про наслідки своєї поведінки. Але якби нас у свій час хтось зупинив, показав приклад, як треба жити, то нічого б цього не було.

А тепер тривалий термін ув'язнення, серйозні хвороби, постійний душевний біль про горе, страждання, біль і шкоду, заподіяну людям внаслідок вчинення злочину, неможливість спокутувати свою вину, призводять нас до мученицьких переживань.

Потрапивши на "зону", Вас навчать тюремної "грамоти", готувати наркотики, навчать жити "по поняттям". Але найстрашніше, що у Вас буде зламана психіка, Ви перестанете довіряти людям, будете всіх ненавидіти, розуміючи, що Вас підставили, що у світі панує підлість і беззаконня.

Після звільнення з колонії буде надзвичайно важко працювати, навчатися складно, оскільки за тривалий термін відсидки все забулося. Серед тих, хто щиро чекав і любив, залишилися тільки матері, які за цей довгий строк дуже постаріли, або захворіли на серйозні хвороби від безсилля перед свавіллям щодо дітей.

Може, ми не маємо права на прощення, але все ж просимо про помилування.

Учні, однолітки, ровесники! Будьте милосердними, не байдужими один до одного! Цінуйте свою свободу, своє життя та інших людей!

Вихованці Прилуцької виховної колонії

Отже, систематичне залучення неповнолітніх засуджених до різнобічної навчальної і позанавчальної спільної діяльності, її емоційне проживання і послідовне ускладнення, дало змогу до-

сягнути досить високих результатів у формуванні соціально значущих якостей: альтруїзму, відповідальності, гідності, доброти, милосердя, толерантності та ін.

За даними проведеного експерименту, рівні знань неповнолітніх засуджених про соціально значущі якості виявилися вищими в експериментальній групі порівняно з контрольною (рис. 17).

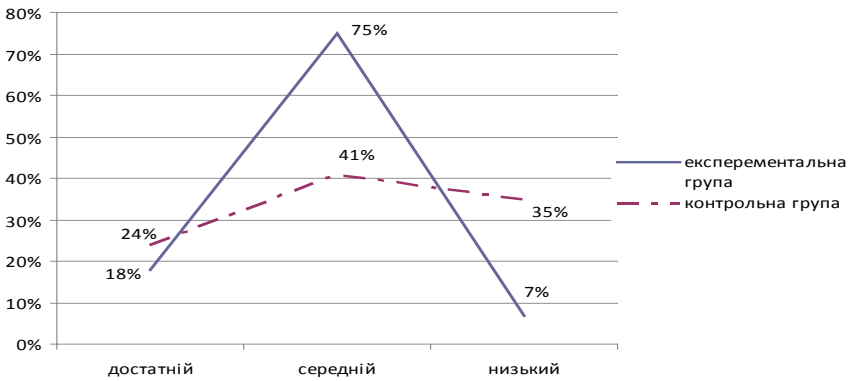


Рис. 17. Рівні знань неповнолітніх засуджених про соціально значущі якості

Як засвідчують представлені на рисунку дані, в експериментальній групі, як і в контрольній, продовжує домінувати середній рівень знань про соціально значущі якості. У неповнолітніх засуджених експериментальної групи зміни відбулися на всіх трьох рівнях: достатній - зріс на 18 %; середній - на 22 %; низький - зменшився на 40 %.

Слід зазначити, що індивідуально-диференційна робота з неповнолітніми правопорушниками, умовно віднесеними до другої групи і з низьким рівнем соціально значущих якостей, ґрунтувалася на положеннях, розроблених у вітчизняній психології та педагогіці, а саме: опора на позитивні якості підлітка і віра в оптимістичну перспективу його розвитку; визнання за вихованцем усіх громадянських прав, створення умов для їх реалізації; визнання за вихованцем права на ті форми поважного, культурного ставлення,

які існують між дорослими; персоналізація виховання, прагнення до позитивного взаємовпливу.

У роботі з неповнолітніми зазначених груп вирішувалися такі завдання: формування адекватної оцінки і самооцінки; актуалізація емпатійних переживань; створення умов для самовираження і самореалізації; формування позитивної “Я-концепції”.

Для виконання поставлених завдань були об’єднані зусилля персоналу пенітенціарної установи. Ми провели консультації з учителями та вихователями щодо вивчення й аналізу сучасних концепцій виховання неповнолітніх засуджених, під час яких вони ознайомилися з авторськими виховними методиками і технологіями.

Як засвідчують підсумкові дані, узагальнені показники морального розвитку особистості неповнолітніх засуджених після проведення експерименту помітно змінилися (рис. 18).

Результати доводять надзвичайно важливе значення систематичного і цілеспрямованого впливу на свідомість, а також спільної, ціннісно спрямованої й емоційно значимої діяльності для виховання соціально значущих якостей, навіть в осіб, які уже перебувають у конфлікті з законом та відбувають покарання у місцях позбавлення волі.

Отже, процес формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених під час групової добродійної діяльності цілком керований, але має здійснюватись за таких умов:

- урахування особливостей психіки підлітків, віку, статі, стану здоров’я, інтересів, перспективи подальшого життя;
- створення системи диференційованих впливів соціального, педагогічного, психологічного, правового характеру;
- організація у виховній колонії освітнього середовища, що забезпечує кожній дитині максимально можливий розвиток її здібностей і успішну ресоціалізацію. Педагогічна технологія реалізації цієї умови містить такі компоненти: ступеневе навчання, групова навчальна робота, розвиток позитивної мотивації;
- реалізація особистісно орієнтованого підходу;

- організація спільної (групової) емоційно-ціннісної, добродійної діяльності неповнолітніх засуджених;
- оптимізація групових комунікацій і психологічного мікроклімату на засадах духовності і пошуку балансу у вияві “Я” стосовно “Інших”;
- збагачення позитивного досвіду соціальної взаємодії шляхом спрямування неповнолітніх засуджених на добродійну, соціально значущу і соціально-ціннісну діяльність;
- оволодіння персоналом пенітенціарних установ основами педагогіки, психології, кримінології, правознавства.

Запитання для роздумів:

1. Яким чином можна виховати соціально значущі якості у неповнолітніх засуджених?
2. Як Ви оцінюєте перспективи розвитку та виховний потенціал служби пробачії?

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризику : науково-методичний посібник / Т. Ф. Алексеєнко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 152 с.
2. Алексеєнко Т. Ф. Добродійність як засіб формування соціально-значущих якостей особистості: теоретико-методологічний аспект / Т. Ф. Алексеєнко // Педагогіка і психологія. – 2014. – Вип. № 1(82). – С. 32–37.
3. Алексеєнко Т. Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності / Т. Ф. Алексеєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 16, кн. 1. – С. 9–16.
4. Алексеєнко Т. Ф. “Я” + “Інші”. Виховний потенціал шкільного середовища і добродійної групової діяльності школярів” : метод. рекомендації / Т. Ф. Алексеєнко, К. В. Тараненко // Шк. світ. – 2012. – № 46. – С. 3–19.
5. Алексеєнко Т. Ф. Учитель – батьки – діти: пошук шляхів порозуміння : метод. поради з формування культури взаємин / Т. Ф. Алексеєнко // Шк. світ – 2005. – № 1. – С. 1–16.
6. Алексеєнко Т. Ф. Соціальні благодійні проекти як форма соціально-ціннісної діяльності учнівської молоді / Т. Ф. Алексеєнко // Добро починається з тебе : зб. благодійних проєктів учасників Другого Всеукр. конкурсу “Добро починається з тебе”. – К. : ГенезаГенеза, 2010. – 84 с.
7. Алексеєнко Т. Ф. Соціальна поведінка особистості і групи: мотиви, моделі, особливості розвитку / Т. Ф. Алексеєнко // Сучасний виховний процес: сутність і інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 р. / [за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2013. – Вип. 3. – С. 26–33.

8. Алексеєнко Т. Ф. Соціальна ініціатива особистості як наукова категорія і як соціально-педагогічне явище / Т. Ф. Алексеєнко // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіту наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 36–39.
9. Алексеєнко Т. Ф. Основные факторы формирования социального поведения личности / Т. Ф. Алексеєнко // Стратегия и ресурсы социального воспитания : вызовы XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках VIII Сибир. пед. семинара (г. Новосибирск, 6–8 нояб. 2012 г.) / под общ. ред. Т. А. Ромм, И. В. Хромовой. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2012. – Т. 2. – С. 115–124.
10. Алексеєнко Т. Ф. Формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського : монографія / Т. Ф. Алексеєнко, Р. В. Малиношевський ; [відп. за вип. Ю. В. Кравчик]. – Хмельницький : Поліграфіст, 2012. – 296 с.
11. Алексеєнко Т. Ф. Ризикована поведінка : посіб. / Т. Ф. Алексеєнко, С. В. Кушнар'єв. – Вінниця : ТОВ “Фірма Планер”, 2013. – 172 с.
12. Алексеєнко Т. Ф. Явища мобінгу та булінгу як актуальні соціально-педагогічні проблеми взаємовідносин групи і особистості / Т. Ф. Алексеєнко // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка : сер. “Педагогічні науки” / [гол. ред. М. О. Носко]. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Вип. 96. – С. 3–7.
13. Андреев В. И. Конкурентология : учеб. курс для творческого саморазвития конкурентноспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2006. – 470 с.
14. Андреева Г. М. Атрибутивные процессы в условиях совместной деятельности / Г. М. Андреева // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М. : МГУ, 1987. – С. 153–166.
15. Антилогова Л. Н. Альтруизм и его роль в профессиональ-

- ной деятельности социального работника / Л. Н. Антилогова // Социальная работа в Сибири : сб. науч. тр. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – 180 с.
16. Апресян Р. Г. Добро и польза / Р. Г. Апресян // Этическая мысль : науч.-публицист. чтения. – М. : Республика, 1991. – С. 14–38.
 17. Барко В. І. Профілактика ВІЛ та формування безпечної поведінки персоналу органів внутрішніх справ України : навч.-метод. посіб. / В. І. Барко, М. Т. Бондарчук. – К. : МВС України, 2004. – С. 11.
 18. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник, 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
 19. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
 20. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
 21. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
 22. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку / І. Д. Бех // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. № 1. – С. 51–70.
 23. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості / І. Д. Бех // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 88–94.
 24. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1972. – 487 с.
 25. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : Svr-Аргус, 1994. – 208 с.
 26. Бунакова Т. А. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств личности студентов в процессе межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Бунакова Татьяна Александровна. – Кострома, 2006. – 23 с.
 27. Ван Джун. Психологічні відмінності молодшого школяра

- та молодшого підлітка на певному етапі соціалізації / Джун Ван // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 832–842.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1981–1984. – Т. 2. – 1982. – 504 с. ; Т. 4. – 1984. – 432 с. ; Т. 6. – 1984. – 400 с.
 29. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / пер. с англ. ; под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1966. – С. 433–456.
 30. Говоров М. С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / М. С. Говоров. – М. : 1962. – 261 с.
 31. Данілова А. П. Загальна структура методики формування ініціативності учнівської молоді в добровільній діяльності / А. П. Данілова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – К, 2013. – № 3-4. – С. 13–21.
 32. Данілова А. П. Педагогічна підтримка соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності НУО місцевого рівня : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Альона Петрівна Данілова – К., 2013. – 283 с.
 33. Данілова А. П. Соціальний проект як засіб формування та розвитку ініціативності учнівської молоді / А. П. Данілова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград : Імекс-ЛТД. – 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 237–247.
 34. Драгунова Т. В. Воспитание подростка в семье / Т. В. Драгунова. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955. – С. 11–12.
 35. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
 36. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [О. В. Безпалько, Т. Ф. Алексеєнко, Ж. В. Петровичко, Т. К. Окушко, І. Д. Зверева та ін ; за заг. ред. І. Д. Зверєвої]. – К. ; Сімферо-

- поль : Універсум, 2012. – 536 с.
37. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 38. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / упоряд.: В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. – К. : Шк. Світ. – 2008. – 256 с.
 39. Иванов П. Н. Психология / П. Н. Иванов. – М. : Учпедгиз, 1959. – 317 с.
 40. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
 41. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 610 с.
 42. Киричук О. В. Положение детей в системе общения в классном коллективе / О. В. Киричук // Проблемы. общения и воспитания. – Тарту, 1974. – Ч. 2. – С. 8–16.
 43. Коберник О. М. Проектна технологія: теорія, історія, практика : навч. посіб. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – 229 с.
 44. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
 45. Косолапов Р. И. Свобода и ответственность / Р. И. Косолапов, В. С. Марков. – М. : Политиздат, 1969. – 171 с.
 46. Костюченко А. А. Формирование социально-значимых качеств личности в условиях ученического самоуправления : автореф. дис. ... на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. А. Костюченко. – Воронеж, 2010. – 30 с.
 47. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія / В. Г. Кремень ; АПН України. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
 48. Кузнецова И. В. Обучение социальному проектированию : материалы Междунар. проекта «АСТ! Действуй!» / И. В. Кузнецова, Т. Г. Никулина, Т. В. Сватенко. – М., 2007. – 216 с.
 49. Кузьмин Е. С. Руководитель и коллектив / Е. С. Кузьмин, И. П. Волков, Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленинград.

- ун-та, 1974. – С. 15.
50. Куниця Т. Ю. Ми – колектив : т. Тренінг для підлітків на розвиток групової взаємодії / Т. Ю. Куниця // Шк. світ. – К., 2012. – № 48. – С. 5–7.
 51. Куниця Т. Ю. Формування відповідальності старших підлітків у груповій добродійній діяльності: сучасний стан проблеми / Т. Ю. Куниця // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, – 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 390–397.
 52. Кушнар'єв С. В. Формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених у процесі групової добродійної діяльності / С. В. Кушнар'єв // Юридична психологія та педагогіка. – К. : НАВС, 2013. – №1 (13). – С. 245–253.
 53. Лавєрьчєва И. Г. Генетический механизм альтруизма– биологический источник гуманности [Электронный ресурс] / И. Г. Лавєрьчєва // Диалог в образовании : сб. материалов конф. Сер. «Symposium». – Вып. 22. – СПб. : Санкт-Петербург. филос. общ-во, 2002. URL – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/laverycheva/educdial_38.html.
 54. Лавєрьчєва И. Г. Философские и естественно-научные основания теории эгоизма и альтруизма : автореф. дис. ... на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.13 “Религиоведение, филос. антропология, философия культуры” / Лавєрьчєва Ирина Германовна ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб, 2009. – 23 с.
 55. Лекторский В. А. Идеалы и реальность гуманизма / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 22–28.
 56. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
 57. Леонтьев А. Н. Индивид и личность / А. Н. Леонтьев // А. Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения. – М. : Просвещение, 1983. – Т. 1. – С. 385.
 58. Максименко С. Д. Загальна психологія / М. Д. Максименко. – К. : Центр учб. літератури, 2008. – 272 с.
 59. Максимова Н. Ю. Впровадження тренінгових технологій

- як засіб підвищення ефективності навчання студентів / Н. Ю. Максимова // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Київ, 22 листоп. 2003 р.) / за наук. ред. Л. І. Мороз. – К. : КІВС, 2003. – С. 76–77.
60. Малиношевський Р. В. Феномен альтруїзму у просторі соціального буття людини / Р. В. Малиношевський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград : Імекс-ЛТД. – 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 448–456.
61. Малиношевський Р. В. Феномен альтруїзму у соціально-педагогічному дискурсі / Р. В. Малиношевський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України ; [ред. колег. О. В Сухомлинська, І. Д. Бех та ін.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 16, кн. 1. – С. 165–172.
62. Мировой рейтинг благотворительности 2011 : глобальные тенденции благотворительства / Charities Aid Foundation [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://philantropy.ru/wp-content/uploads/2011/12/World_Giving_Index_2011_rus2.pdf.
63. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитанности : теория и методика / Н. И. Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 144 с.
64. Мороз Л. І. Проблемні питання застосування психологічного тренінгу при підготовці персоналу ОВС / Л. І. Мороз, С. І. Яковенко // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології : матеріали Всеукр. наук.-практ.конф., (м. Київ, 22 листоп. 2003 р.) / за наук. ред. Л. І. Мороз. – К. : КІВС, 2003. – С. 16.
65. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд. центр “Академия”, 2000. – 200 с..
66. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив / Е. Е. На-

- синовская // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 152–171.
67. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2001.
 68. Новейший философский словарь / сост. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
 69. Новикова Л. С. Особенности инициативы старшеклассников в общественно-полезной деятельности : автореф. дис. ... на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. С. Новикова. – Одесса, 1968. – 24 с.
 70. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. д-ра филолог. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – Изд. 10-е, стереотип. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 846 с.
 71. Основи пенітенціарної педагогіки і психології / [С. Ю. Замула, В. А. Костенко, В. І. Мандра та ін.] ; під заг. ред. В. М. Синьова. – Біла Церква, 2003. – 101 с.
 72. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми [7–11 класи] / [І. Д. Зверева, Ж. В. Петрович та ін.]. – К. : Основа, 2012. – 88 с.
 73. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми [7 клас] / [Т. П. Авельцева, І. Д. Зверева, Ж. В. Петрович та ін.]. – К. : Основа, 2012. – 168 с.
 74. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми [8 клас] / [Т. П. Авельцева, І. Д. Зверева, Ж. В. Петрович та ін.]. – К. : Основа, 2012. – 188 с.
 75. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми [9 клас] / [Т. П. Авельцева, І. Д. Зверева, Ж. В. Петрович та ін.]. – К. : Основа, 2012. – 164 с.
 76. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми [10 клас] / [Т. П. Авельцева, І. Д. Зверева, Ж. В. Петрович та ін.]. – К. : Основа, 2012. – 164 с.

- гівлі людьми [10 клас] / [Т. П. Авельцева, І. Д. Зверева, Ж. В. Петрочко та ін.]. – К. : Основа, 2012. – 140 с.
77. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція : програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми [11 клас] / [Т. П. Авельцева, І. Д. Зверева, Ж. В. Петрочко та ін.]. – К. : Основа, 2012. – 140 с.
78. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
79. Пашкина Л. Н. Социально-культурные условия воспитания инициативности участников молодежных общественных организаций : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Пашкина Людмила Николаевна ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2010. – 222 с.
80. Пенітенціарна система як галузь ювенальної юстиції : робочі матеріали тренінгу для працівників виховних колоній / за ред. М. І. Войцехівського. – К. : ДДУ ПВП, 2004. – 220 с.
81. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
82. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / В. А. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
83. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1986. – 256 с.
84. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1980. – 303 с.
85. Про волонтерську діяльність : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pravda.if.ua/news-19759.html>.
86. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю : Закон України // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2001. – № 42. – Ст. 213.
87. Про Товариство Червоного Хреста України : Закон України [Електронний ресурс] – Режим доступу: // <http://www.redcross.org.ua>
88. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / Т. Ф. Алексеєнко, І. Д. Бех, Г. О. Балл та ін. // Шк. світ, 2010. – № 33 (545). – С. 30–32.

89. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
90. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
91. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
92. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
93. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : ПитерКом, 1998. – 668 с.
94. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2000. – 720 с.
95. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – С. 138–160.
96. Рудик П. А. Психология / П. А. Рудик. – М. : Учпедгиз, 1955. – 428 с.
97. Русских Н. Б. Формирование социально-значимых качеств старшеклассников в условиях дифференцированного обучения : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. Б. Русских. – Киров, 2001. – 200 с.
98. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (ХІХ – поч. ХХ ст.) : монографія / Н. А. Сейко ; Київ. учб. округ. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 448 с.
99. Соловьев В. С. Оправдание добра. Нравственная философия / В. С. Соловйов. – М., 1988. – Т. 1. – С. 21.
100. Социальная работа : таджик.-рус. краткий энциклопед. словарь / [Т. Алексеенко, Д. Бахромбеков, Г. Бекназарова, И. Зверева, Ш. Шосмобулаев и др.] ; под общ. ред. И. Зверевой – Душанбе : ЮНИСЕФ, ТНУ, 2009. – 399 с.
101. Соціальна педагогіка : словник-довідник / [за заг. ред. Т. Ф. Алексеенко]. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
102. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеенко. – К. : Пед. думка, 2012. – 180 с.
103. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учеб. для вузов. / Т. Г.

- Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
104. Стецько І. І. Виховання альтруїзму у старшокласників : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / І. І. Стецько . – К., 2011 . – 19 с.
105. Тальберг Д. И. Тюремная литература и тюремноеведение : соч. – М. : Университет. тип., 1876. – С. 64.
106. Теплинский В. П. Воспитание активности и инициативы пионеров в общественно полезной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. П. Теплинский. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 251 с.
107. Тетерский С. В. Поддержка социальных инициатив детей и молодежи : опыт и эксперимент : монография / С. В. Тетерский. – М. : Маска, 2003. – 176 с.
108. Тиха Г. Д. Загальна психологія / Г. Д. Тиха. – Красноармійськ : Алькор, 2005.
109. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Олександр Васильович Трошкін. – Луганськ, 2004. – 30 с.
110. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31–41.
111. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. ; Воронеж : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; МОДЭК, 2005.
112. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Флинта, 1997. – 158 с.
113. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб : Речь, 2000. – 320 с.
114. Философский словарь / пПод ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд.,

- перераб. и доп. – М. : Республика. 2001. – 719 с.
115. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
116. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 574 с.
117. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
118. Цабалова А. В. Воспитание общественной активности и инициативности у учащихся в комсомольской организации : дис. ... канд. пед. наук : спец. 10.00.01. – М., 1958. – 258 с.
119. Щавель С. А. Социальная сфера и мотивация творческой активности : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : спец. 22.00.04 / Щавель С. А. ; АН БССР, Ин-т социологии, Минск. – Минск, 1990. – 34 с.
120. Эльконин Д. Б. Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М., 2001. – С. 227.
121. Эфроимсон В. Родословная альтруизма / В. Эфроимсон // Новый мир. – 1971. – № 10. – С. 193–213.
122. Юлдашев З. Ю. Инновационные методы обучения : Особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / З. Ю. Юлдашев, Ш. И. Бобохужаев. – Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. – 88 с.
123. Юридический энциклопедический словарь / глав. ред. О. Е. Кутафин. – М. : Большая рРос. энциклопедия, 2002. – 559 с.
124. Юсупов В. З. Воспитательная деятельности педагогического коллектива по развитию самостоятельности и инициативы старшеклассников : автореф. дис. ... на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. З. Юсупов. – М., 1988. – 25 с.
125. Gersons B. Police Psychology: operational assistante / B. Gersons // POLICE (USA). – 1994. – January. – P. 21.

126. Schwartz S. H. Normative influence on altruism / S. H. Schwartz
// *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1977. – V.
10. – P. 221–279.