

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

**Формування
просоціальної поведінки учнів
в умовах превентивного
виховного середовища загальноосвітнього
навчального закладу**

монографія



Тернопіль
2016

УДК 37:316.627-057.87:373
ББК
Ф 79

Рецензенти:

О. В. Безкорвайна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету

О. А. Комаровська – доктор педагогічних наук, завідувачка лабораторії естетичного виховання і мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПНУ, старший науковий співробітник

Ф 79 **Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу:** монографія / Кириченко В.І., Єжова О.О., Нечерда В.Б., Тарасова Т.В., Хомич О.Л.; за заг. ред. канд. пед. наук, ст. наук. співроб. Кириченко В.І. – Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. – 244 с.; табл., рис.

ISBN 978-966-457-304-4

Монографія є важливим підсумком теоретичної та практичної діяльності науковців з дослідження проблематики формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Матеріали розділів можуть бути використані у процесі підготовки спецкурсів і спецсеминарів із загальної педагогіки, теорії та методики виховання у педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації; розробці рекомендацій діяльності методичних об'єднань класних керівників, у структурі підвищення фахової підготовки через систему інститутів післядипломної педагогічної освіти; при здійсненні педагогічних досліджень близької проблематики.

УДК 37:316.627-057.87:373
ББК

ISBN 978-966-457-304-4

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2016
© ТзОВ «Терно-граф», 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу в умовах превентивного виховного середовища	8
1.1. Феномен просоціальної поведінки особистості у вимірах психолого-педагогічної науки.....	8
1.2. Моделі формування просоціальної поведінки учнів у вітчизняному й зарубіжному досвіді.....	21
РОЗДІЛ 2. Методичні основи формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ	35
2.1. Психолого-педагогічні особливості виховання учнів ЗНЗ	35
2.2. Партнерська взаємодія у формуванні просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.....	50
2.3. Технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.....	59
РОЗДІЛ 3. Стан формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ	78
3.1. Методи, методики та структурно-термінологічні рамки дослідження просоціальної поведінки учнів	78
3.2. Готовність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до формування просоціальної поведінки учнів.....	85
3.3. Аналіз результатів організаційно-пошукового етапу експерименту	99
3.4. Обґрунтування необхідних організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів	135
РОЗДІЛ 4. Організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ	147
4.1. Забезпечення ефективного функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ.....	147
4.2. Впровадження сучасних соціально-педагогічних виховних технологій	156
4.3. Створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів	176
4.4. Упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом, активізація діяльності органів учнівського самоврядування.....	187
4.5. Аналіз результатів наукового дослідження.....	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	208
ДОДАТКИ	224

ВСТУП

Актуальність дослідження формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ зумовлена необхідністю переосмислення основ і трансформації системи національної освіти з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільно-політичного, культурного, економічного життя та історичних викликів ХХІ століття. Це вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують суспільний поступ і розвиток особистості.

Наразі зміст і організація національного виховання недостатньо орієнтовані на особистість дитини, на формування у дітей і молоді життєво важливих компетентностей, їхню активну соціалізацію. Руйнівні соціальні фактори (реальні воєнні дії, стресова напруга, вимушене переселення, безробіття, нерівність доступу до якісних соціальних послуг, у тому числі й освітніх) поглиблюють суспільно-політичну кризу та соціальну диференціацію, породжують зневіру й агресію молоді, девальвацію моральних та інтелектуальних цінностей, соціальну байдужість, конфлікт між поколінням дорослих і дітей.

Система національного виховання постала перед гострими проблемами, які вимагають кардинального оновлення змісту, осучаснення формально-організаційних механізмів виховної діяльності ЗНЗ і посилення орієнтації на вироблення смисложиттєвих ціннісних орієнтирів у дітей та учнівської молоді, формування у них просоціальної поведінки.

Виховання має враховувати все розмаїття взаємозв'язків дитини з навколишнім середовищем, брати до уваги суб'єктивні умови розвитку кожного вихованця, спиратися на розуміння вікових та індивідуальних особливостей дітей, їхніх потреб, інтересів, запитів та ставлень до дійсності.

Проблема розбудови системи виховання, що базується на загальнолюдських цінностях та соціально значущій мотивації життєдіяльності, має стати відповіддю на виклики сучасності, оскільки українське суспільство як ніколи потребує людей творчих, здатних на духовне, моральне й соціально-культурне самотворення й на самовіддане служіння державі та суспільству.

З огляду на посилення егоцентричної та прагматичної орієнтації значної частини населення, у зв'язку із загрозою втрати смисложит-

тєвих ціннісних орієнтирів дітей та учнівської молоді, одними з головних пріоритетів у царині національного виховання має бути розбудова системи превентивного виховання, створення безпечного освітнього середовища ЗНЗ, формування просоціальної поведінки.

Зазначимо, що проблема просоціальної поведінки особливо активно розробляється у зарубіжній психології, якою на сьогодні накопичено значний обсяг теоретичного й емпіричного знання даної проблематики.

Сучасними дослідниками виокремлюються основні групи наукових позицій, що дозволяють пояснити просоціальну поведінку:

1. *Біологічна*: еволюційна теорія, теорія еволюційної психології, соціобіологічний підхід.

2. *Соціальна*: теорія соціального обміну, теорія реактивного спротиву, теорія групи самопомоги й використання комп'ютера, модель мотивації допомоги, міжособистісний підхід, підхід з позиції соціальних норм.

3. *Поведінкова (особистісна)*: теорія «емпатії–альтруїзму», теорія атрибуції, модель «очікуваної цінності», індивідуалістський підхід, підхід з позиції прийняття рішення, підхід з позиції навчання.

Значна частина психолого-педагогічних джерел стосовно просоціальної поведінки має зарубіжне походження (Н. Ейзенберг, Г. Карло, Г. Найт, Д. Хопкінс та ін.). Відповідно до поглядів зазначених вчених, незалежно від їхньої теоретичної орієнтації, просоціальна поведінка включає в себе різні види дій і вчинків, здійснюваних для блага іншого. Визначальне значення для здійснення просоціальної поведінки має наявність у суб'єкта альтруїстичної мотивації, що підкреслює нерозривний зв'язок альтруїстичних мотивів з породженою ними альтруїстичною діяльністю, підкреслює важливу роль феноменів ідентифікації, емпатії та альтруїстичних установок. Спонукальними силами просоціальної поведінки постають також високий рівень морального мислення, прагнення дотримуватися загальноприйнятних моральних і етичних норм.

Упродовж останніх років розгалужені дослідження, присвячені вивченню різних форм або моделей просоціальної поведінки, здійснюють Бостонський університет і Університет Небраски. Зокрема, досліджуються аспекти емпатії, альтруїзму, допомагаючої поведінки,

співробітництва, щедрості, співчуття в залежності від вікових, гендерних, індивідуально-особистісних особливостей людини із просоціальною поведінкою, а також соціокультурні, ситуативні та інші фактори, що впливають на ступінь проявів просоціальних вчинків.

Ретроспективний аналіз засвідчує недостатню увагу науки радянських часів до проблеми просоціальної поведінки. Дослідження окремих аспектів просоціальної поведінки вітчизняними вченими та представниками наукових кіл близького зарубіжжя з'являються тільки на початку двохтисячних років. Вони присвячені аналізу можливостей соціально-психологічного тренінгу особистісного зростання як засобу розвитку просоціальної поведінки (Ю. Мазур, 2008), взаємозв'язку просоціальної поведінки із спрямованістю особистості підлітків (Н. Кухтова, 2005; Л. Смольникова, 2006); вивченню природи і сутності просоціальності та взаємозв'язку морального і просоціального контекстів соціальної взаємодії (Р. Павелків, 2005), концептуальним особливостям просоціальної поведінки в контексті теоретичного аналізу (І. Мельник, 2014).

Дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних джерел з означеної проблеми дозволяє дійти висновків, що, незважаючи на існування певної кількості концепцій, які окреслюють окремі аспекти просоціальної поведінки, фундаментального дослідження, котре б розглядало формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ, досі не проводилося.

Монографія складається з чотирьох розділів.

Перший розділ присвячено теоретичним засадам формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ. В ньому висвітлено результати синтезу теоретичної рефлексії щодо тлумачення ключових дефініцій дослідження й окреслення основних теорій, підходів формування просоціальної поведінки та вторинного аналізу висновків формувальних експериментів проектного типу, досвіду країн близького зарубіжжя та європейської співдружності з дотичної проблематики; наводяться описи найбільш поширених моделей і механізмів її формування, функцій педагога, який здійснює таку діяльність, та методологічних засад дослідження.

У другому розділі охарактеризовано психолого-педагогічні особливості формування просоціальної поведінки учнів початкової, основної та старшої школи; наводяться аналітичні описи перспективних

виховних технологій, здатних забезпечити формування просоціальної поведінки учнів (ігрова, проектна, тренінгова, інформаційно-комунікативні); аналізується ресурсний потенціал партнерської взаємодії основних суб'єктів формування просоціальної поведінки.

Третій розділ містить описи методів і методик дослідження просоціальної поведінки учнів; окреслює структурно-термінологічні рамки дослідження; висвітлює аналіз результатів констатувального етапу дослідження та обґрунтування необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

Четвертий розділ присвячено розкриттю змісту, форм та методів формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ та аналізу результатів наукового дослідження.

Монографія є важливим підсумком теоретичної і практичної діяльності науковців лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України за фундаментальною темою «Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу» (державний реєстраційний номер: №0114U003097).

Монографію підготовлено авторським колективом у складі: д-р пед. наук, О. О. Єжова (§§ 3.4, 4.1, 4.5; матеріали до §§ 3.3, 4.2, 4.3); канд. пед. наук, В. І. Кириченко (вступ, § 1.1, 1.2, 2.2; матеріали до §§ 2.3, 3.1, 4.2, 4.3, 4.4); канд. пед. наук, В. Б. Нечерда (§ 3.2; матеріали до §§ 2.1, 2.3, 3.1, 3.3, 4.2); канд. пед. наук, Т. В. Тарасова (матеріали до §§ 2.1, 2.3, 3.3, 4.2, 4.4; добірка глосарію); мол. наук. співробітник О. Л. Хомич (матеріали до §§ 1.2, 2.1, 2.3, 3.3, 4.2).

Матеріали монографії можуть бути використані у процесі підготовки спецкурсів і спецсеминарів із загальної педагогіки, теорії й методики виховання у педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації; розробці рекомендацій для засідань методичних об'єднань класних керівників, у структурі підвищення фахової підготовки через систему інститутів післядипломної педагогічної освіти; при здійсненні педагогічних досліджень близької проблематики.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Феномен просоціальної поведінки особистості у вимірах психолого-педагогічної науки

Аналіз феномена просоціальної поведінки особистості виявляє величезний пласт факторів, причин, умов, що зумовлюють її розвиток і реалізацію, а також своєрідність структури та розмаїття моделей. Якісне осмислення зазначеного явища передбачало необхідність здійснення порівнянь його змістових характеристик.

Дослідження науково-літературних джерел з проблеми просоціальної поведінки виявило відсутність єдиного підходу до розуміння цього феномену. Наукові уявлення про поведінку людини формуються у річищі багатьох галузей знань, зокрема – у біології, соціології, психології, педагогіці. Відмінність у підходах даних наук полягає у тому, як виявляється і в чому проявляється поведінка людини.

Біологія розглядає поведінку, виходячи з фізіологічних особливостей організму, як реакцію на ту чи іншу зміну навколишнього середовища; як форму адаптації, що здійснюється за рахунок зміни взаємодії організму з факторами довкілля, в основі якої лежать рефлекторні механізми.

Соціологія досліджує та інтерпретує людську поведінку у взаємодії особистості з іншими людьми в широкому соціальному контексті, опосередкованому соціокультурними нормами, факторами відхилення від них, а також традиціями і звичаями соціально-територіальної спільності, як в межах груп (сім'я, трудові колективи, групи однолітків і т. ін.), так і у великих соціальних спільнотах (етноси, нації, соціальні інститути і т. ін.); нерідко ці два рівні аналізу поєднуються. Іншими словами, соціологія, за твердженням шведського соціолога П. Монсона, вивчає не лише «поведінку людини в суспільстві», але й «суспільство через поведінку людини».

Психологи розглядають поведінку людини як результат взаємодії її внутрішньої природи і процесу соціалізації, складовими елементами якого виступають інші індивіди. Психологія оперує як вродженими, так і набутими психологічними механізмами, які керують поведінкою

індивіда (виявляючи витoki тієї чи іншої поведінки в його потребах, інтересах, мотивах тощо).

Велику увагу дослідженням поведінки людини й пошукам шляхів впливу на неї приділяє педагогіка. Наприкінці ХХ ст. деякі дослідники (М. Лукашевич) досвід вивчення педагогікою особистості людини та людської діяльності визначали як найбагатший від усіх наук про людину. Пояснювалося це тим, що, з одного боку, це – одна з найдавніших наук, з іншого боку, її предмет – виховання людини – охоплює досить широке проблемне поле. У спеціальному педагогічному розумінні виховання – це «процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її стосунків, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві». Виховання є однією з форм взаємозв'язку між особистістю і суспільством, який реалізується у свідомій діяльності суспільства, спрямованій на отримання визначених, передбачених правил поведінки індивідів.

Термінологічний і контент-аналіз психолого-педагогічних джерел висвітлює наступні характеристики просоціальної поведінки. Вона є дуже широким поняттям, що містить великий спектр різноманітних дій, позитивно оцінюваних суспільством. Термін «просоціальна поведінка» було вперше введено у психології вченим Дж. Брайаном (J. Bryan). Дослідники М. Тест, Д. Розенхан та Г. Уайт (M. Test, D. Rosenhan & G. White), незалежно один від одного, для позначення цього явища привертали увагу до позитивних, конструктивних форм соціально корисної поведінки на протигагу асоціальним. У великій психологічній енциклопедії під **просоціальною поведінкою** (*prosocial behavior* від лат. *pro* – прийменник, що вказує на дію в якихось/чийхось інтересах й *socialis* – суспільний) розуміються будь-які дії, орієнтовані на благо соціальних груп та надання допомоги іншим людям, які здійснюються з метою принести їм користь [67].

Блеквелівська енциклопедія соціальної психології тлумачить просоціальну поведінку як позитивно оцінювані міжособистісні дії, відповідні культурним і соціальним стандартам; об'єктом просоціальної поведінки виступають не абстрактні організації або люди взагалі, а конкретні люди, що зіткнулися з різного роду проблемами (наприклад, голодуючі, незаможні, жертви природних катаклізмів і т.п.) [152].

На підставі систематизації результатів термінологічного аналізу поняття «просоціальна поведінка» нами було встановлено, що най-

більш поширеним є її розуміння, як поведінки індивіда, котра орієнтується на благо соціальних груп, надання допомоги, здійснення дій, корисних іншим людям Е. Аронсон, Т. Вілсон (E. Aronson, T. Wilson) [4]. Деякі автори під просоціальною поведінкою розуміють поведінку, що передбачає у суб'єкта наявність інтенції (намірів) усунути або полегшити тяжке становище іншої людини за допомогою вживання необхідних заходів під час нещасних випадків або шляхом пожертвування чи вияву люб'язності Г. Бауман, Холфорт, П. Схуч, Г. Люк (G. Baumann, Holfort, P. Schuch, H. Lück).

Однак у психолого-педагогічних джерелах можна віднайти також інші дефініції просоціальної поведінки [67]:

- способи реагування на людей, що проявляються як симпатія, співробітництво, допомога, альтруїзм (В. Джеймс – V. James, В. Занден – V. Zanden) [152];

- вчинки, що одна людина скоює для іншої заради її вигоди (М. Айзенк – M. Eysenck, Р. Чалдіні – R. Chaldini) [4; 32];

- поведінка, яка має позитивні соціальні наслідки та робить внесок у фізичне і психологічне благополуччя інших людей І. Вілсон (I. Wilson) або допомагає створенню розвивального освітнього та превентивного виховного середовища (Дж. Гібсон – J. Gibson, Г. Ковальов, В. Ясвін тощо) [34];

- будь-які дії, пов'язані з наданням допомоги або намірами надати допомогу іншим людям незалежно від характеру мотивів (К. Бетсон – K. Bateson, В. Кім – V. Kim) [1; 32; 4];

- виконання прийнятих у даному суспільстві моральних норм; одна з найбільш простих форм моральної вимоги (Д. Хопкінс – D. Hopkins) [152];

- позитивні соціальні дії, які передбачають альтруїзм, допомогу, вміння поділитися, виявляти турботу або співчуття (Д. Рейнгольд – D. Rheingold, Д. Хей – D. Hay) [14].

- поведінка, що приносить вигоду іншій людині та включає такі дії як співпраця, любов чи допомога (М. Айзенк – M. Eysenck) [27];

- дії, мета яких – збереження, турбота, полегшення функціонування або сприяння розвитку того чи іншого «соціального об'єкта» (іншої людини, колективу, громадської організації і т.д.) (J. Reukowski – Я. Рейковски, J. Karylowski – Ю. Каріловски, М. Ярумowicz – М. Яримович) [29].

Зі збільшенням числа досліджень у цій галузі знання поруч з терміном «просоціальна поведінка» значного поширення в науці набувають схожі терміни, такі як «альтруїзм», «допомагаюча поведінка», «гуманістичні відносини» й т. ін. [4]. Вони також описують взаємодію між людьми, які надають допомогу, і тими, хто її приймає. При цьому люди, які надають допомогу, завжди щось втрачають (гроші, час, здоров'я і т.д.), а які приймають допомогу – завжди щось набувають, причому вони отримують зазвичай дорожче для них. Найширше з цих понять – «допомога», недарма під просоціальною поведінкою часто розуміють дії, спрямовані на поліпшення становища людини, яка приймає допомогу. Застосування даного поняття обмежується ситуаціями, в яких суб'єкт дії не мотивований виконанням професійних обов'язків, а об'єктом допомоги є люди самі по собі, а не організація. У визначенні альтруїзму існує ще одна обмежувальна ситуаційна умова, а саме: мотивація дій того, хто надає допомогу, вона характеризується прийняттям позиції іншого й наявністю емпатії.

Узагальнюючи результати досліджень діяльності допомоги з давніх часів до теперішнього часу, вчений Гекгаузен описав комплекс умов, що характеризують як ситуацію, так і просоціальну поведінку особистості з точки зору теорії мотивації. У цій теорії основою просоціальної поведінки вважають особливий мотив, який називають мотивом альтруїзму (іноді мотивом допомоги, іноді – турботи, піклування про людей), тому в деяких джерелах просоціальну поведінку називають «альтруїстичною».

Допомагаюча (альтруїстична) поведінка людини являє собою певний континуум варіантів активності, мотиви якої виявляються важко помітними за своїми зовнішніми поведінковими проявами, але мають різний психологічний зміст (Н. Кухтіна). Слід зазначити також, що вчений Я. Рейковський вважає альтруїстичне поведіння найцікавішим, суперечливим і парадоксальним феноменом, який визначається як «любов і турбота про інших», «прагнення до благополуччя інших за відсутності вигоди для себе», «схильність безоплатно жертвувати собою заради групи», «бажання допомогти іншому, навіть якщо це призведе до певних витрат того, хто допомагає» [29].

Водночас до сфери власне альтруїстичних проявів, на думку дослідниці Є. Насіновської, не слід відносити акти допомоги, які здій-

снюються на рівні регуляції соціально-нормативного просоціального типу, так звані шаблонно-стереотипні прояви допомоги (культурні звички, правила етикету), що складають у певному сенсі операційний склад просоціального стилю поведінки [20]. Співвідношення альтруїзму, просоціальної і допомагаючої поведінки зображено на рисунку 1.

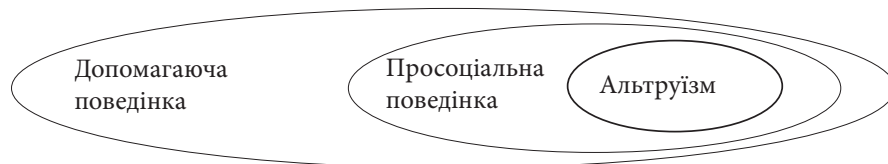


Рис.1. Співвідношення альтруїзму, процесуальної і допомагаючої поведінки (за Н. Кухтовою)

Теоретичну концепцію, згідно з якою просоціальна поведінка залежить від здатності до співпереживання емоційного стану іншої людини, розробив вчений Дж. Аронфрід (Aronfreed). Він з колегами використовував емпатійну взаємодію дитини і дорослого як спосіб навчання першій альтруїстичній поведінці. В основу свого методу дослідники поклали уявлення про те, що для засвоєння альтруїстичної поведінки необхідно побачити, сприйняти й усвідомити емоційну цінність наслідків своїх вчинків. Емпатія як здатність переживати емоції іншої людини забезпечує засвоєння такої поведінки.

Дослідник також здійснив плідну спробу дослідження умов формування альтруїстичної поведінки і зробив висновок, що така поведінка має витоки з позитивного життєвого досвіду дитини, насамперед, сімейного. Цю ідею доповнив вчений Стауб (E. Staub), який довів, що постійне вправління дитини у просоціальних вчинках шляхом включення рольових ігор до арсеналу педагогічних впливів на дитину сприяє подальшим проявам просоціальної поведінки у її повсякденному житті.

Таким чином, було з'ясовано, що більшість визначень просоціальної поведінки акцентують увагу на наданні допомоги й розцінюються як основа проявів морально-духовних якостей особистості. В цілому, просоціальна поведінка може проявлятися як результат прагнення отримати власну вигоду (егоїстично-мотивована поведінка), а також бути вигідною для інших людей (альтруїстично-мотивована поведінка). Її спонукальними силами є високий рівень моральної самосвідомості, прагнення дотримуватися загальноприйнятих моральних і етичних норм.

Враховуючи вищезазначене, у якості робочого поняття для нашого дослідження було сформульовано наступне: **просоціальна поведінка** – це система дій та вчинків особистості, зумовлена свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, умінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливостю до ризикованих способів полісуб'єктних взаємодій, здатністю до самореалізації у різних видах соціально значущої діяльності.

Питання про те, що саме лежить в основі просоціальної поведінки, багато в чому визначається рівнем аналізу: це може бути біологічний, особистісний, міжособистісний або аналіз на рівні соціальних систем. Знаходження відповіді на це питання цікавить дослідників, які дотримуються різних теоретико-методологічних підходів. Жоден з них не дає вичерпного пояснення, але кожен здійснює свій внесок у поглиблення уявлень про сутність і природу цього феномена.

Соціобіологічний підхід пояснює просоціальну поведінку, виходячи з розуміння вроджених або генетичних тенденцій. Соціобіологи стверджують, що просоціальна поведінка зберігається тільки у випадку сприяння виживанню біологічного виду. У багатьох зразках поведінки мешканців дикої природи можуть бути віднайдені приклади такого парадоксального для виживання явища, як самопожертва. Описано чимало випадків самопожертви самками птахів чи звірів з метою відволікання хижаків від власного потомства. Проте всі ці начебто пов'язані з самопожертвою дії не є повною мірою альтруїстичними або «безкоштовними». Вони спрямовані на виживання роду. Ця здатність до самопожертви в ім'я виживання роду, з точки зору соціобіології, може передаватися тільки генетично завдяки наявності гена виживання. На думку соціобіологів, цей висновок підтверджується також і тим, що здатність до самопожертви не може бути підтримана за допомогою механізму підкріплення або заохочення / покарання.

Слід зазначити, що, в цілому, соціальні психологи не приймають біологічного пояснення просоціальної поведінки. Соціобіологічні уявлення піддаються критиці, перш за все, через ігнорування самої можливості соціального навчання, яке, з їхньої точки зору, відіграє одну з провідних ролей в процесі розвитку просоціальної поведінки. Ще одна підстава для критики пов'язана з непридатністю цієї теорії для пояснення індивідуальних відмінностей та вікових змін у просоціальній поведінці.

Теорія взаємного альтруїзму (Trivers, 1971) пояснює просоціальну поведінку на основі принципу взаємності серед родичів. Базове положення цієї теорії полягає в тому, що просоціальна поведінка сприяє природному відбору, якщо вона будується на принципі взаємності та якщо витрати є нижчими, ніж одержувана при цьому користь. Крос-культурні дослідження надання та прийняття допомоги показують, що взаємність є універсальним феноменом, який є в різних культурах, а частота надання і частота прийняття допомоги високо корелюють між собою. Проблема просоціальної поведінки такого типу полягає в тому, що інші можуть експлуатувати її у своїх егоїстичних цілях. Таким чином, взаємний альтруїзм може бути обмежений певними умовами: високим рівнем довіри між тим, хто допомагає, і тим, хто приймає допомогу, стабільністю складу групи, тривалістю її існування і високим рівнем вдячності між членами групи. Довіра, у свою чергу, часто виникає як наслідок близького знайомства й подібності установок.

На противагу соціобіології, *підхід з позиції теорії соціального навчання* дозволяє пояснити індивідуальні відмінності в просоціальній поведінці, обґрунтовуючи, що в їх основі лежать відмінності перебігу соціалізації. В рамках даного підходу практично всі різновиди і форми поведінки пояснюються в поняттях навчання, зумовленого соціальним оточенням. Відносно просоціальної поведінки вони підкреслюють провідну роль двох процесів: заохочення / покарання і навчання через спостереження або моделювання.

Актуалізуючи роль заохочення / покарання, представники даного підходу обґрунтовують існування механізмів внутрішнього заохочення. Істотна роль належить і зовнішньому заохоченню / покаранню, які сприяють інтерналізації просоціальної поведінки, що продемонстровано в ряді експериментальних досліджень (Durkin K.).

У той же час цей підхід теж не позбавлений недоліків. Один з них проявляється в недооцінці самостійної активності дітей і їхнього розуміння причин просоціальної поведінки. Іншим недоліком підходу є надання процесу розвитку знання кумулятивного характеру, тоді як у реальності він має якісний характер з властивими йому стрибками і переходами.

Соціально-когнітивний підхід фокусується на розумовій активності, що, за припущенням, лежить в основі просоціальної поведінки. Сьогодні багатьма авторами він визнається як провідний у даній галузі.

В рамках підходу немає певної єдиної теоретичної концепції, скоріше він представляє собою ряд відносно автономних теоретичних підходів до феномену просоціальної поведінки. Сильний вплив на засадничі положення підходу здійснили розробки представників когнітивної психології (особливо – вченого J. William F. Piaget) і дослідження з експериментальної соціальної психології в області соціальної перцепції і атрибутування.

Дослідники Latane, Darley відзначають, що для просоціального реагування необхідна швидка переробка великих обсягів інформації. На їх думку, просоціальна поведінка містить ряд основних когнітивних процесів, включаючи сприйняття, мислення, прийняття рішень, вирішення проблем і т.д., а також обізнаність в очікуваннях і нормах, які регулюють міжособистісні відносини.

Вважається, що набуття відповідної розумової компетентності не є миттєвим або кумулятивним, а скоріше результатом більш широких якісних змін, що відбуваються в міру інтелектуального розвитку в дитинстві. В цілому, дослідження просоціального розвитку показують, що він являє собою перехід від нелогічності й егоцентричності до логічності та емпатійності і, нарешті, моральності, формування здатності побудови позитивної перспективи, що асоціюється з просоціальною поведінкою.

Теорія соціальних норм наголошує, що формування просоціальної поведінки значною мірою залежить від рівня засвоєння соціальних (суспільних) норм і пов'язане з нормативною регуляцією (управлінням поведінкою). На думку вченої М. Бобневої, такі норми простежуються в усіх людських суспільствах, створюючи культурну основу для просоціальної поведінки. У процесі соціалізації індивіди привласнюють ці норми і поступово починають вести себе у відповідності з ними. Сукупність впорядкованих норм проявляється як своєрідні каузально-атрибутивні схеми, які надають орієнтири під час виникнення ситуації з потребою допомоги іншим людям. Універсальним принципом соціальної взаємодії вважається *норма взаємності та очікування соціальних дивідендів* – «якщо я допоможу цій людині, то вона відповідатиме мені такою ж взаємністю і допомогою» (Grouldner, 1960), і такі норми, як *норма соціальної відповідальності*: «допомогу потрібно надавати тим, хто має проблеми, незалежно від того, чи винагороджується така поведінка» (Berkowitz, Daniels, 1963); *норма заслуженості* – «людина отримує те, що заслужила» (Long, Lerner, 1963) і суголосна їй *норма*

соціальної справедливості – «допоможи тим, хто заслуговує допомоги» (K. Huder, D. Romer, B. Krot); норма морального обов'язку – «мій обов'язок допомагати тим, хто у скруті», хоча, в цілому, співчуття і просоціальна поведінка є сильнішими по відношенню до «своїх», це обмеження знімається у випадку, якщо співчуття спирається на принципи справедливості й потреби (L. Montada, A. Schneider).

Прихильники теорії соціальних норм (M. Eysenck) доводять прямо пропорційну залежність: чим більшою є інтеріоризація моральних норм у якості стандартів поведінки особистості, тим менше вона залежить від зовнішньої ситуації. Однак і ця теорія також не дає вичерпного уявлення про розвиток просоціальної поведінки. По-перше, вчені Perry і Bussey (1984) відзначають складність ідентифікації будь-якої єдиної норми як визначальної для надання допомоги. По-друге, конформна по відношенню до норми поведінка, з одного боку, може свідчити про її інтеріоризацію конкретним індивідом, а з іншого боку – про підпорядкованість соціальному тиску (Turner). Окрім того, у певних соціальних контекстах може діяти кілька норм, які конкурують одна з одною.

Ці норми зустрічаються в усіх людських суспільствах, науковці наголошують, що саме вони створюють культурну основу для просоціальної поведінки. У процесі соціалізації індивіди засвоюють ці норми і поступово починають вести себе відповідно до принципів просоціальної поведінки. На думку М. Бобневої, формування просоціальної поведінки значною мірою залежить саме від рівня засвоєння соціальних (суспільних) норм, що пов'язано з нормативною регуляцією (управлінням поведінкою).

Теорія соціального обміну пояснює, що просоціальна поведінка (як добродійна діяльність) має на меті явні корисні для іншої особи результати й неявні корисні наслідки для діючої особи (визнання, статус, інформація тощо). Ці корисні результати можуть бути як внутрішньою, так і зовнішньою винагородою. Наприклад, деякі дослідники вказують на існування причин, які пояснюють, чому люди добровільно надають допомогу: прагнення до знань (бажання зрозуміти людей, їхні життєві обставини й чогось навчитися); кар'єристичні мотиви (бажання за допомогою досвіду і зв'язків розширити перспективи своєї діяльності); мотиви соціального пристосування (ввійти до певної групи та досягти визнання); захист свого «Я» (зменшення почуття провини чи поз-

бавлення власних проблем, зростання самоповаги, зміцнення почуття власної гідності, впевненості у собі); вираження загальнолюдських цінностей під час певних дій. Саме тому під час надання допомоги кожна діюча особа керується стратегією так званого мінімаксу: намагається, наскільки можливо, зменшити витрати та збільшити здобутки (навіть якщо ці здобутки є не реальними, а лише суб'єктивними цінностями).

Особистісний підхід. Подібно до біологічного підходу, особистісний підхід розглядає просоціальну поведінку з точки зору схильності індивіда до надання допомоги. Однак ця схильність не обов'язково вважається генетично обумовленою (хоча ця можливість не виключається), а приписується соціальному навчанню. Існує два основних типи особистісних теорій альтруїзму: одні пояснюють альтруїстичне поведіння в термінах настроїв, емоційних станів, а інші стверджують, що альтруїзм визначається стійкими характеристиками особистості. Емпіричні дослідження показують, що допомагаюча поведінка ґрунтується на позитивному настрої, що породжується успіхом або думками про колишні приємні події. Наприклад, діти, які перебувають в доброму гуморі, більш схильні до милосердя і взаємодопомоги, ніж діти в нейтральному настрої.

Ці дані можуть пояснюватися моделлю «недавності афекту», що розроблялася вченими Бауером (Bower) і Форгасом (Forgas). У моделі розглядається роль настрою у переробці інформації. Вважається, що він сприяє вибірковій активації й полегшує доступ до змісту пам'яті, відповідному даному настрою. Гарний настрій породжує позитивні думки, а відтак і позитивно забарвлені дії, зокрема, просоціальну поведінку.

Інший підхід, відомий як модель «афекту як джерела інформації», (Schwarz) також розглядає роль емоційних станів з інформаційної точки зору. Передбачається, що люди використовують свій актуальний емоційний стан як якусь інформацію, інтегруючи її як складову в загальному висновку про ситуацію. На відміну від моделі «недавність афекту», модель «афекту як джерела інформації» використовується під час аналізу спрощеної переробки стимулу. Наприклад, якщо людину просять когось оцінити, вона може просто послатися на те, що відчуває по відношенню до нього.

Таким чином, почуття можуть виступати в якості джерела інформації, що підмінює ретельне аналітичне судження. Наприклад, приємне по-

чуття може змусити людину повірити в безпеку даного оточення. Модель «афекту як джерела інформації» передбачає, що суб'єкти дії сприймають свій настрій як показник безпеки ситуації. Сигнали про небезпеку пригнічують просоціальні реакції, тоді як відносна відсутність небезпеки і відповідний гарний настрій можуть сприяти просоціальній поведінці.

Натомість мета-аналіз дій особистості в умовах поганого і нейтрального настрою виявив, що докори сумління (провина перед іншими) як негативна емоція особливого роду стійко підвищують ймовірність допомагаючої поведінки. В цілому, почуття провини як реакція на власні погані вчинки грає певну роль в підтримці зв'язків особистості. Рівень просоціальної поведінки буде максимальним, якщо суб'єкт дії завдав шкоди іншій особі (докори сумління), і мінімальним, якщо шкоду завдано іншою особою йому самому (віктимізація).

Зауважимо, що у виділених і вивчених психолого-педагогічною наукою видах людської поведінки ясно простежується трикомпонентна структура, що включає в себе когнітивний, афективний (мотиваційний) і практичний блоки. Когнітивний компонент – система засвоєних особистістю знань про сутність соціальних імперативів і норм поведінки, через які вона реалізується. Мотиваційний компонент містить у собі ієрархію мотивів і спонук, які детермінують певні дії чи вчинки особистості. Поведінковий компонент виражається у виборі й здійсненні певної стратегії, що відповідає соціально схвалюваним нормам поведінки.

Типи просоціальної поведінки. Просоціальна поведінка є досить розповсюдженою формою людської активності, що відіграє вагомую роль у міжособистісних стосунках, внутрішньогруповій взаємодії, спілкуванні та спільній діяльності людей. Саме тому просоціальну поведінку деякі дослідники (І. Бех, Л. Калашникова) розглядають також як систему певних моральних якостей, відносин, які характеризуються специфічними почуттями, потребами, мотивами й навичками; особливу форму внутрішньої самоактивності, що дозволяє людині наслідувати моральні норми і соціально позитивні дії, які пропонуються в обраній культурі (щедрість, взаємопідтримка, безкорислива допомога іншому, співпраця, емпатія тощо) [8; 62].

Типи чи прояви просоціальної поведінки залежать від багатьох взаємопов'язаних факторів. Одна з перших спроб систематизації видів просоціальної поведінки представлена в огляді вченого (Bleda). Напри-

клад, в одному із своїх обґрунтувань дослідник Н. Lück в числі факторів, що обумовлюють прояв просоціальної поведінки, зазначає наступні: особистісні риси людини, яка надає допомогу; роль настроїв; роль моделей чи зразків; роль того, хто потребує допомоги; ознаки ситуації потреби; вплив інших свідків; культурні фактори. Вчений Н. Neckhausen до їх числа відносить: норми (соціальної відповідальності, взаємності й т. ін.); емпатію (співчуття, симпатію); особистісні якості й риси. Дослідник В. Köhler в якості факторів виокремлює зовнішність того, хто потребує допомоги; стать і расову приналежність; моделі й зразки надання допомоги; особистість того, хто надає допомогу; число свідків, норми і компенсацію; фактори схожості. Вчений R. Bergius вказує і на такі, як здатність до емпатії, роль настроїв, вплив почуття провини.

На думку науковців D. Vochum, A. Craig, найчастіше просоціальна поведінка проявляється у *допомозі, участі, співпраці чи взаємодії*, оскільки зумовлюється намірами бути корисними іншим. Вчені Carlo G., Randall D. виділяють шість різноманітних типів просоціальної поведінки: поступлива (конформістська), публічна, анонімна, екстрена, емоційна, альтруїстична. Її прояви вельми численні: діапазон поширюється від мимовільної люб'язності до допомоги людині, яка опинилася у небезпеці чи аж до порятунку інших ціною власного життя. Відповідно можуть бути задіяні такі *ресурси* допомоги ближньому чи суспільству: уваги, часу, праці, грошові видатки, відсування на задній план власних бажань і планів, безкорисливе соціальне служіння, самопожертва тощо [35].

Сучасні дослідники В. Абраменкова, Б. Братусь, Ф. Василюк, В. Куніцина, А. Леонтєв, Б. Поршнев, В. Ядов та ін. еквівалентом просоціальної поведінки розглядають поняття «гуманні відносини», описуючи їх як відносини солідарності, взаємодопомоги, співучасті, активного «співпереживання загальних цінностей», що реалізуються у спілкуванні людей та їхній спільній діяльності.

У роботах зазначених вчених доводиться обумовленість просоціальної поведінки *цінностями* особистості. Іншими словами, обрані життєві цінності, що є системою внутрішніх стандартів і ставлень до дійсності, спрямовують і спонукають особистість до реалізації відповідних стратегій взаємодії зі світом, а також визначають мету й сенс життя.

Просоціальна поведінка пов'язана також з рівнем самоактуалізації, оскільки мотиви і стратегії, які самореалізуються особистістю,

відрізняються соціальною значущістю та проявляються у служінні загальнолюдським цінностям (Ю. Гіппенрейтер, А. Журавльов, В. Русалов, Е. Фром та ін.).

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив сформулювати ряд висновків, принципово важливих для нашого дослідження. Можемо констатувати, що:

– основні теоретичні положення і практичні рекомендації щодо формування просоціальної поведінки, акумульовані в працях відомих зарубіжних і вітчизняних вчених і педагогів (В. Абраменкова, К. Абульханова - Славська, А. Адлер, Дж. Бендор, Б. Братусь, Ф. Васильюк, Дж. Вотсон, У. Гамільтон, В. Джеймс, В. Занден, В. Ефроїмсон, К. Кесслер, Р. Крамер, П. Кропоткін, Ч. Кулі, В. Куніцина, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Л. Мерфі, Л. Пеннер, Д. Рейнгольд, С. Рубінштейн, Г. Сельє, В. Стауб, С. Стоун, Р. Тріверс, Д. Трудіан, М. Фінкелштайн, В. Франкл, С. Фріске, Д. Хей, Р. Чалдіні, Б. Шленкер, С. Шоу, В. Ядов, І. Ялом тощо), засвідчили розмаїтість проявів просоціальної поведінки та важливість вивчення необхідних умов і механізмів її формування;

– більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників-педагогів і соціальних психологів характеризують *просоціальну поведінку* як позитивну, конструктивну, соціально бажану й соціально корисну, а також як пряму (діаметральну) протилежність антисоціальної поведінки;

– просоціальна поведінка відрізняється від соціальної переважно більшим ступенем альтруїстичності, інколи навіть жертвовності;

– аналіз наукової літератури [3; 4; 20] та інтент-аналіз (цільове спостереження) виховної практики підтверджують складність й багатовимірність процесу формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ і доводять, що він відбувається під час активної полісуб'єктної взаємодії учнів із значущими представниками найближчого соціального оточення, а саме: батьками, педагогами, однолітками й однокласниками та мешканцями місцевих громад.

Узагальнений висновок рефлексії теоретичних джерел та контент-аналізу матеріалів соціологічних досліджень засвідчує, що просоціальну поведінку доцільно розглядати як дії та вчинки особистості, спрямовані на досягнення власного і суспільного благополуччя, а також як систему певних моральних якостей, відносин, які характеризуються специфічними почуттями, потребами, мотивами, навичками

поведінки; особливу форму внутрішньої самоактивності, що дозволяє людині наслідувати існуючі моральні норми.

1.2. Моделі формування просоціальної поведінки учнів у вітчизняному й зарубіжному досвіді

Просоціальна поведінка трактується досить широко й не зводиться до однієї фіксованої моделі поведінки. Можна виділити декілька теоретичних моделей, що описують структуру просоціальної поведінки. До найбільш відомих слід віднести модель прийняття рішень про надання допомоги при виникненні кризових/аварійних ситуацій Латане і Дарлі (Latane і Darley) [2], а також процесуальну модель С. Шварца та Ховарда [4].

Дослідники Латане і Дарлі (Latane і Darley) на основі теорії прийняття рішень розробили модель процесу надання допомоги при виникненні кризових (аварійних) ситуацій. Їхня модель складається з п'яти послідовно прийнятих суб'єктом рішень. Спочатку людина має звернути увагу на проблемну ситуацію, в яку потрапила інша людина. Наступним рішенням має бути інтерпретація побаченого нею як чогось надзвичайного. Далі ця людина повинна визначитись, чи варто їй брати на себе відповідальність за втручання. Як тільки таке рішення нею прийнято, людина має вирішити, у якій формі може бути надано допомогу. І, нарешті, останнім рішенням повинно стати обрання варіантів реалізації своєї допомоги. Подібні стадії простежуються і в моделях інших дослідників.

Наприклад, процесуальна модель допомагаючої поведінки, розроблена С. Шварцом та Ховардом (S. Schwartz, Howard), є своєрідною й досить докладною концепцією мотивації допомоги (у вигляді моделі прийняття морального рішення). Ця модель пов'язує між собою чотири аспекти будь-якої моральної дії:

- *Усвідомлення наслідків.* Усвідомлення наслідків власних дій (або бездіяльності) для блага іншого в кожному випадку залежить і від обставин ситуації, і від особистісних чинників. Специфічною особливістю особистості може бути, наприклад, здатність і готовність співпереживати емоційному стану іншої людини.

- *Покладання відповідальності на себе.* Другий аспект полягає в тому, наскільки людина схильна покладати відповідальність за свої дії та їхні наслідки для інших на себе, а не на зовнішні обставини.

- *Моральні (просоціальні) норми.* Моральні (просоціальні) норми визначає суспільство, і особистість частково чи цілком приймає їх як внутрішні стандарти (імперативи). Вчений С. Шварц (S. Schwartz) припустив, що моральні норми спонукають до допомоги тільки тоді, коли обидві особистісні змінні (усвідомлення наслідків і покладання на себе відповідальності) одночасно набувають великого значення. Отже, моральні норми детермінують діяльність допомоги не безпосередньо й не автоматично, а лише настільки, наскільки наявні два перші аспекти моральної дії.

- *Самооцінка.* Спонукальну роль відіграє також самооцінка потенційного суб'єкта допомоги. Сприйняття ним скрутного становища іншої людини актуалізує його відповідні очікування щодо себе, і саме вони зумовлюють переживання морального обов'язку. Далі поведінку мотивує бажання діяти відповідно до своїх цінностей так, щоб зберегти самооцінку й бажані уявлення про себе.

Отже, цю модель можна представити як модель привабливості самооцінок. Дослідник С. Шварц (S. Schwartz) відокремлює від неї два інші види мотивації діяльності допомоги: емоційне, або емпатичне збудження та актуалізацію соціальних очікувань. У разі актуалізації соціальних очікувань надання допомоги залежить від передбачення позитивних і негативних оцінок з боку інших людей, тобто від розрахунку співвідношення витрат і користі, що позбавляє допомогу альтруїстичного характеру [170].

Заслуговує на увагу також модель просоціальної поведінки, запропонована вченим З. Лінденбергом (S. Lindenberg), яка, на думку дослідників Л. Тарасової та С. Соболева, найповніше розкриває специфіку просоціальної поведінки особистості.

Просоціальна поведінка, згідно З. Лінденбергу (S. Lindenberg), це найбільш загальний термін для видів поведінки, пов'язаних інтенціонально з благополуччям іншого, можливим урахуванням власних інтересів, однак з обов'язковими певними жертвами для суб'єкта, який її демонструє [3, с.24]. Він виокремлює п'ять видів просоціальної поведінки: співробітництво, справедливість, альтруїзм, надійність, повага до інтересів інших. Дослідник наголошує, що основа просоціальної поведінки – це соціальні відносини / зв'язки, які зумовлюють різноманітні ситуаційні комбінації цих видів.

Основними концептами запропонованої З. Лінденбергом теорії є «фрейм» і «ментальна модель».

Фреймом дослідник називає мету, зміст якої визначає вибірковий характер ставлення до когнітивної, емоційної та інших сторін певної життєвої ситуації, та когнітивні процеси, викликані цією метою [3, с.28].

Іншим фактором, що регулює відносини особистості та соціуму, як в цілому, так і з окремими його представниками, постає ментальна модель.

Ментальна модель – це вид ментальної репрезентації, що керує мисленням і діями. Основна її функція полягає в тому, щоб надавати смисл різноманітним аспектам фізичного і соціального світу.

Важливо відзначити, що ментальна модель набагато ширша за соціальну норму чи соціальну установку, оскільки вона враховує систему відносин, очікувань, узгоджень. Натомість соціальна норма містить у собі тільки певні правила.

Сама ментальна модель складається з прототипів (відносин, дружби, турботи, опіки тощо), які створюють еталонну версію явища й можуть допомогти знайти відповіді на питання стосовно нього.

Кожен прототип, на думку З. Лінденберга, складається з п'яти елементів:

- *набір правил* стосовно власної поведінки і поведінки партнера;
- *очікування* щодо поведінки інших людей, що базуються на наборі правил;
- *припущення* щодо очікувань інших стосовно себе;
- *нормативні очікування* щодо власної поведінки;
- *узгодження очікувань*, за яких кожен партнер у відносинах виходить з того, що другий партнер використовує ту ж саму ментальну модель [1].

Згідно цього переліку, набір правил для дружньої поведінки може виглядати наступним чином: рівність, взаємовиручка, справедливість, взаємодопомога.

На підставі цих правил у індивідуума складаються очікування, що його друг повинен також себе поводити згідно з правилами дружби. Припускаючи наявність таких самих очікувань у партнера, він стверджується у власному обов'язку поводити себе згідно з нормами дружби.

Це закріплюється узгодженим розумінням, що партнери використовують одну й ту ж саму систему правил та очікувань.

Таким чином, за З. Ліндербергом, фрейм постає найбільш значущим фактором, що опосередковує просоціальну поведінку особистості. Разом з тим вчений відзначає, що у конкретній ситуації на неї впливають два додаткових, однак дуже важливих фактори.

Перший – це блок особистісних складників, до яких можна віднести: *особистісні риси* (емпатія, спосіб мислення, особливості темпераменту й т. ін.); *життєві компетенції особистості* (самоконтроль, самомотивація, самоаналіз); *особливості життєвої траєкторії* (автобіографія, попередній соціальний досвід). Другий – це блок соціального контексту, який містить у собі: *соціальний статус*, що вказує на місце й важливість людини у системі соціальних відносин; *інституційні елементи*, що постають як законодавчі та нормативні обмеження й правила; *культурні елементи*, тобто специфіка соціокультурного простору, до якого належить суб'єкт.

Для того, щоб соціальні відносини стали фактором просоціальної поведінки, вони мають бути репрезентовані учасниками взаємодії, тобто проявитися у формі ментальних моделей.

Основний механізм просоціальної поведінки при цьому складається з селективного сприйняття ситуації – селективної пам'яті – селективного мислення. Усі ці характеристики прямо залежать від мети, яка ситуаційно впливає на обрані преференції, визначаючи поведінковий репертуар.

Отже, вчений З. Лінденберг (S. Lindenberg) запропонував для аналізу просоціальної поведінки використовувати ситуаційну теорію і вказав на той факт, що в ситуації будь-якої дії ми можемо спостерігати ефект селективної сенситивності, тобто висунення на перший план і надання значущості одним об'єктам, факторам, причинам на протилежну применшення значення інших. Ця можливість заснована на природі людської психіки, особливостях перебігу психічних процесів (селективність уваги, сприйняття тощо).

Педагогічна рефлексія наукового доробку з *формування просоціальної поведінки* дозволяє стверджувати, що цій проблемі присвячено багато наукових досліджень переважно психологічного напрямку і надзвичайно обмаль досліджень, які б окреслювали не тільки необхідні організаційно-педагогічні умови, а й розкривали механізми, змістово-технологічне забезпечення і специфіку формування просоціальної

поведінки в учнів різних вікових категорій, тобто присвячених власне педагогічним аспектам.

Наприклад, вчена В. Ягоднікова під формуванням розуміє якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення лідерського потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психологічних структур, розвитку здатності до самоврядування, зростанні активності й удосконаленні.

Дослідниця Л. Калашникова [62] розглядає формування просоціальної поведінки дитини як керовану соціалізацію, контрольований дорослими процес входження дитини в соціум, при якому на підставі засвоєного соціального досвіду індивідуум обирає та спрямовує свій особистий розвиток у соціально бажаному напрямку. Керована соціалізація охоплює при цьому не тільки систему соціальних контактів, які передбачають передавання, засвоєння та збереження культурної спадщини минулих поколінь, але й процес становлення і розвитку особистості дитини. Особистість, поєднуючи в собі позиції об'єкта та суб'єкта, не просто пристосовується до певної соціальної ситуації розвитку, але й сама конструює свій розвиток у процесі взаємодії з навколишнім світом.

У переважаючій частині психолого-педагогічних джерел зазначено, що просоціальна поведінка формується під впливом соціального середовища і найближчого соціального оточення та опосередковується дружніми взаємовідносинами, соціальним взаєморозумінням, піклуванням і турботою про благополуччя інших, діалоговою взаємодією педагога й учня. Активна позиція першого передбачає реалізацію особливих функцій, серед яких дослідниця Л. Калашникова розмежовує *декларувальну, оцінювальну, стимулюючу та розвивальну*.

Декларувальна полягає у фіксації уваги дітей на просоціальних імперативах; декларації ціннісного ставлення до оточення і до себе; демонстрації бажаних поведінкових актів.

Оцінювальна функція передбачає об'єктивне та коректне оцінювання вчинків, здійснених дитиною або тільки запланованих. Обидві функції взаємопов'язані: ефективність оцінки зростає за умови усвідомлення учнем необхідності дотримання норм просоціальної поведінки, вимог значущих дорослих та зразків, які декларуються, в повсякденному житті.

Втілення *стимулюючої* функції виявляється у спонуканні дитини до здійснення вчинків, корисних оточенню, а також у гальмуванні її поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість. Йдеться не тільки про різні способи схвалення намагань учнів здійснити просоціальний вчинок, але й про моделювання ситуацій полісуб'єктної взаємодії, у яких стосунки з учнями будуються на засадах поваги до них і врахування їхнього права «бути особистістю». Суттєвою особливістю таких ситуацій є те, що вони активізують психологічні механізми формування просоціальної поведінки і тим самим сприяють реалізації конструктивних способів вирішення конфліктів. Як правило, оцінювальна та стимулююча функції знаходяться в діалектичній єдності: кожний стимулюючий вплив містить оцінку, і кожна оцінка – стимулює.

Розвивальна функція впливу педагога полягає у забезпеченні умов поступового переходу від нижчих до вищих рівнів просоціальної поведінки, утворення нових якостей особистості як суб'єкта, здатного свідомо обирати просоціальну стратегію поведінки.

Відтак активна позиція педагога має передбачати *фіксацію уваги* дітей на просоціальних імперативах, *сприяння виробленню* ними ціннісного ставлення до суспільства, природи, соціального оточення й до себе, *демонстрацію* бажаних поведінкових актів, *стимулювання* особистості до здійснення вчинків, корисних їй та оточенню. Крім цього необхідним є *гальмування* тих її поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість, та навчання об'єктивному й коректному *самооцінюванню*, *саморефлексії* вчинків, здійснених особистістю або тільки запланованих.

Педагоги, реалізуючи названі засоби і прийоми у власній діяльності, впроваджують засади особистісно орієнтованого виховання, яке ґрунтується на визнанні самоцінності особистості учнів, забезпеченні свободи їхнього самовираження і саморозвитку. При цьому активна позиція учнів передбачає сприйняття виховних впливів, рефлексію й усвідомлення значення просоціальних імперативів, перетворення їх на внутрішні регулятори власної поведінки та втілення у реальні вчинки та дії (І. Бех).

Забезпечується формування просоціальної поведінки *механізмами* рефлексії, емпатії та ідентифікації. *Рефлексія* забезпечує формування образу «Я» через призму знання і ставлення до просоціальних імперативів та моделей поведінки. Особливістю рефлексії у просоціальній

саморегуляції поведінки є відображення та усвідомлення себе як носія соціальних норм, вимог, правил.

Емоційна корекція поведінки виявляється передовсім через здатність емоційних переживань впливати на мотиваційну сферу особистості. Мова йде насамперед про співчуття та співпереживання, тобто *емпатію*, яка спонукає суб'єкта до поведінки, спрямованої на допомогу об'єкту співчуття.

Ідентифікація дозволяє проникнути в стан іншої людини, зрозуміти її почуття та переживання.

Відтак формування просоціальної поведінки має передбачати поступовий перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків. При першому способі регулятивні інстанції знаходяться в основному поза суб'єктом; при другому – є внутрішньо локалізованими, хоча опосередкований вплив зовнішнього підкріплення залишається достатньо дієвим. Обидва способи регуляції передбачають вплив зовнішніх та внутрішніх чинників, які складають діалектичну єдність, але міра представленості їх у регулятивному акті різна.

Необхідність саморегуляції актуалізується за умови включення особистості до моральної колізії, коли треба самостійно прийняти рішення діяти певним чином, знайти способи для реалізації поставленої мети та оцінити результати власних вчинків.

Резюмуючи вищенаведене, науковці лабораторії превентивного виховання визначали *формування просоціальної поведінки в умовах превентивного виховного середовища* як цілісний процес, спрямований на забезпечення необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов для свідомої інтеріоризації учнями соціально-значущих норм і цінностей, розвитку відповідних рис, якими має володіти просоціальна особистість, формування прагнення і вміння конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності; стимулювання участі дітей у соціально значущій діяльності та спонуканні до внутрішнього діалогу для прийняття самостійного, вільного, особистісно значимого для учнів вибору моделей поведінки.

Теоретичну основу нашого дослідження становлять положення теорій і концепцій: формування системи цінностей у дітей, підлітків і молоді (М. Каган, Д. Леонт'єв, О. Сухомлинська та ін.), ставлень (О. Лазурський, В. М'ясищев та ін.), діяльності (Л. Виготський, Г. Костюк,

О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.), загальних закономірностей розвитку особистості (О. Асмолов, Л. Божович, С. Рубінштейн та ін.), мотивації (А. Маслоу, Х. Хекхаузен та ін.), педагогічних систем (В. Беспалько, Р. Гуревич, Н. Кузьміна та ін.), особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, Н. Щуркова, І. Якіманська та ін.), створення розвивального освітнього та превентивного виховного середовища (Дж. Гібсон, О. Єжова, В. Кириченко, Г. Ковальов, В. Оржеховська, Т. Тарасова, В. Ясвін та ін.), технологічності освіти (О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.), змісту виховання учнів (І. Бех, В. Загвязинський, К. Чорна та ін.).

Загальна *мета дослідження* полягала у теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов, доборі й упорядкуванні змістово-технологічного забезпечення формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу та експериментальній перевірці їхньої ефективності.

Безпосереднім *результатом* співпраці науковців і педагогів-практиків у рамках Програми НДР мало бути вироблення теоретико-методичних орієнтирів зі створення у загальноосвітніх навчальних закладах України необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов для формування просоціальної поведінки учнів. Віддалений у часі *ефект* мав проявитися шляхом збільшення кількості учнів, які демонструватимуть *продуктивний* і *вибірковий* рівні та зменшення кількості учнів, які виявлятимуть пасивний рівень просоціальної поведінки у повсякденній життєдіяльності.

Методологічну основу дослідження становлять: *особистісно орієнтований, системний та середовищний* підходи; філософські, психологічні та педагогічні положення про розвиток особистості та його особливості на різних етапах онтогенезу, про значення для цього різних видів діяльності.

Особистісно орієнтований підхід центрує педагогічні впливи на особистості дитини, передбачає організацію емоційно насиченої полісуб'єктної взаємодії педагогів і вихованців; сприяє реалізації природного потенціалу учня як творця самого себе, системи особистісних цінностей, що відображають його творчу сутність і є запорукою самореалізації, здатності обирати моральні життєві орієнтири та способи поведінки.

Обґрунтовуючи сутнісні ознаки особистісно орієнтованого виховного процесу, академік І. Бех визначає його як «повноцінне емоційно насичене й суспільно значуще, спільне, творче життя педагога і вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам» [23]. Такий підхід «заперечує детермінуючий вплив на особистість, що здійснюється реактивними, адаптивними виховними механізмами. Натомість утверджуються й використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, волі, емоцій) в соціальній і міжособистісній взаємодії» [23]. З огляду на це організація виховних впливів має базуватися на визнанні *самодетермінації* й *саморозвитку* як вихідних начал становлення особистості, а обов'язковою умовою її ефективності постає орієнтація на власні сили учня, внутрішню логіку його розвитку й становлення суб'єктної сфери особистості.

Середовищний підхід ґрунтується на комплексі науково-філософських уявлень про те, чим є особистість і середовище, як вони пов'язані між собою; цей підхід враховує, що в результаті взаємодії середовища й особистості постає спосіб її життя, основні риси якого й визначаються умовами середовища; він тлумачить середовище як засіб виховання і як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку особистості дитини.

Саме в результаті взаємодії середовища й особистості постає спосіб її життя, основні риси якого й визначаються умовами середовища. Прагнення педагогів і дослідників віднайти шляхи гармонізації відносин, пом'якшення кризових факторів, залучення учнів до соціально значущої спільної діяльності втілюються у педагогізації середовища, інтеграції виховних впливів значимих дорослих і референтних однолітків. У розбудові такого ціннісного, превентивного виховного середовища ЗНЗ дослідники вбачають потенційну можливість забезпечення ефективності формування просоціальної поведінки дітей та учнівської молоді.

Універсальним підходом є *системний*, суть якого полягає у виявленні та врахуванні інтегративних (лат. *integratio* – поновлення, об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів) системних властивостей і якісних характеристик, які відсутні в окремих елементах, що складають систему. *Системний підхід* розглядає усі компоненти діяльності

ЗНЗ (цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, моніторингово-результативний) у їхньому взаємозв'язку і взаємообумовленості; дає змогу подолати фрагментарність навчально-виховної роботи, об'єднати й посилити педагогічний потенціал різних суб'єктів виховання; цей підхід технологізує навчально-виховний процес, підвищує ступінь цілісності педагогічних впливів.

Через призму системного підходу виховне середовище є компонентом більш широких і відкритих систем – освітньої системи та управлінської системи ЗНЗ – і одночасно його діяльність має бути спроектована як самостійна система зі своїми структурою та функціями (Л. Новикова, Н. Селіванова [126]). Системний підхід дає змогу організувати превентивне виховне середовище, технологізувати виховний процес, підвищити ступінь цілісності виховних впливів. З позицій системного підходу виховне середовище можна розглядати як форму самоорганізації особистості й дитячого колективу, спрямовану на самокорекцію поведінки й діяльності за допомогою прийняття та реалізації управлінських рішень щодо регулювання соціальних відносин.

На наш погляд, виховне середовище ЗНЗ інтегрує гуманістичні цілі й цінності як особистісно орієнтованого, так і соціального виховання, оскільки пов'язане з регулюванням соціальних відносин за допомогою самокорекції поведінки й діяльності особистості та колективу і спрямоване на соціалізацію та самореалізацію особистості, її інтеграцію у сучасне суспільство.

Науковці й педагоги-практики, спільно організовуючи процес формування просоціальної поведінки учнів, здійснили ретроспективний аналіз виховної практики загальноосвітніх навчальних закладів.

Тривалий час у масовій виховній практиці панівною була так звана «стримуюча модель виховання». У ній перевага надавалась різного роду заборонам, які пов'язані з порушенням суспільно прийнятих поведінкових нормативів. «Не роби!» було гаслом педагога. При цьому теоретично вважалося, що коли особистість не діє у межах зла, то вона неодмінно практично стане на бік добра. Однак це положення не знайшло надійного реального підтвердження. У кращому випадку вихованець не робив недостойного вчинку, але й до хорошого вчинку схильності у нього не спостерігалось. Центральним новоутворенням за цієї виховної моделі виступала *особистість дисциплінована*.

Згодом практично заявила про себе діяльнісно спрямована модель виховання. Вона стала відповіддю на ідеологічні настанови часу, коли трудова діяльність була визначальною у життєдіяльності людини, а готовність вихованців, зокрема, до успішної предметно-перетворювальної праці з відповідними їй моральними властивостями вважалася ідеалом особистісної зрілості. *Особистість як соціальний функціонер* набувала широкого соціального пріоритету, однак їй не були властиві вищі ціннісні утворення «Я».

Нині теоретично осмислюється науковцями Інституту проблем виховання НАПН України й інтенсивно підхоплюється виховною практикою гуманістично орієнтована розвивальна модель виховання. Вона спрямована на виховання *духовної особистості*. Ця модель передбачає дві стратегії:

- а) суб'єкт-суб'єктна стратегія реалізується у формі смислоактуалізуючого діалогу, який спрямовує вихованця до його Я-духовного;
- б) соціально-педагогічна стратегія здійснюється у формі виховного середовища ЗНЗ як відповідного проекту.

Зауважимо, що гуманістично орієнтована розвивальна модель увібрала в себе головний філософсько-методологічний принцип антропоцентризму і, зокрема, похідний від нього принцип дитиноцентризму, розроблений академіком В. Кременем. Він, зокрема, зазначає: «У руслі сучасних освітніх реформ центральною ідеєю є виховання не лише людини, готової жити у знанневому суспільстві, а й патріота і толерантної особистості, здатної до відстоювання інтересів незалежної України і демократичних цінностей людства». Саме у рамках цієї моделі можливо цілеспрямовано виховувати почуття патріотизму як одну з найвищих духовних цінностей.

Аналіз теоретичного обґрунтування свідчить, що формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ розглядається дослідниками як інтегральна єдність трьох компонентів: *когнітивного* (розуміння сутності та усвідомлення необхідності просоціальних дій і вчинків), *емоційно-ціннісного* (прагнення товариської підтримки й допомоги, співпричетності, емпатія, толерантне ставлення) і *поведінково-діяльнісного* (набуття власного досвіду і вправлення у соціально значущій діяльності, залучення до неї інших).

У свою чергу, окреслення цих компонентів формування просоціальної поведінки дозволило визначити попередній перелік критеріїв

і показників, динаміка яких буде порівнюватися і уточнюватися упродовж здійснення експериментальної роботи (табл. 1).

Таблиця 1

**Критерії, показники та рівні сформованості
просоціальної поведінки учнів ЗНЗ**

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні		
1	2	3	4		
Когнітивний	Пізнавальний	- розуміння особливостей просоціальної поведінки; - обізнаність щодо якостей, притаманних людині з просоціальною поведінкою; - усвідомлення необхідності просоціальної поведінки як для самої людини так і для суспільства;	ПРОДУКТИВНИЙ	ВИБІРКОВИЙ	ПАСИВНИЙ
Емоційно-ціннісний	Мотиваційно-ставленсвий	- ціннісні орієнтації та мотиви участі у соціально значущій діяльності; - прагнення набуття рис і якостей, притаманних особистості з просоціальною поведінкою; - ставлення до соціально значущої діяльності, рефлексія			
Поведінково-практичний	Діяльнісний	- участь у соціально значущій діяльності; - розроблення і реалізація соціальних проектів: акції, тренінги, різноманітні ігри; - відповідальність за результати власної соціально значущої діяльності та залучення до неї інших			

Вищезазначені критерії та показники були визнані найбільш доцільними для упорядкування характеристик певних рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ (з подальшою можливістю уточнення):

– *продуктивний* (глибока обізнаність щодо соціальних проблем і повне розуміння характерних особливостей та необхідності просоціальної поведінки; орієнтація на загальнолюдські, гуманістичні

цінності, позитивне ставлення до добродійної діяльності, активне прагнення її здійснення; усвідомлення відповідальності за власні вчинки; активна участь у розробленні та реалізації різноманітних соціальних проектів та залучення до їхньої реалізації інших);

– *вибірковий* (достатні знання суспільних проблем, розуміння характерних особливостей та необхідності просоціальної поведінки; орієнтація на гуманістичні та індивідуальні цінності; вибіркова підтримка добродійної діяльності; фрагментарне включення до соціально значущої діяльності, часткова самостійність та готовність до практичної участі у соціально значущій діяльності, епізодична участь у розробленні та реалізації різноманітних соціальних проектів);

– *пасивний* (недостатня зорієнтованість у соціальних проблемах, неусвідомлення необхідності просоціальної поведінки; слабо розвинена система ціннісних орієнтацій, відсутність вмотивованості власних просоціальних дій; уникнення власних активних дій у будь-якій діяльності, пасивна участь у реалізації соціальних проектів інших учнів чи свого класу).

Оптимізація процесу формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ, насамперед, передбачає цілеспрямовану діяльність педагогів у створенні наступних організаційно-педагогічних умов:

– формування і ефективного функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ;

– впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів і забезпечують можливість самовизначення та вироблення дитиною власної просоціальної моделі поведінки;

– створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів;

– упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом, активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів.

Забезпечення достатніх і необхідних організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів у ЗНЗ сприятиме: створенню ефективної системи формування просоціальної поведінки

учнів ЗНЗ; оновленню змісту, форм і методів роботи з учнями з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей; упровадженню у школах інноваційних виховних технологій; оновленню науково-методичної бази ЗНЗ шляхом розроблення програми превентивного виховання, методичних матеріалів та посібників, спрямованих на забезпечення процесу формування просоціальної поведінки учнів; забезпеченню якісного науково-педагогічного супроводу процесу формування просоціальної поведінки учнів; формуванню належної готовності педагогічних працівників ЗНЗ до цього процесу.

Узагальнюючи дію розглянутих організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів припускалося, що на позитивний результат можна очікувати у разі цілеспрямованого системного впливу референтного оточення на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери учнів ЗНЗ.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗНЗ

2.1. Психолого-педагогічні особливості виховання учнів ЗНЗ

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчив обов'язковість урахування особливостей особистісного розвитку школярів ЗНЗ при виробленні механізмів формування їхньої просоціальної поведінки.

Існуючі відомі спроби класифікації періодів людського життя (Ш. Бюллер, Д. Ельконін, Я.-А. Коменський, К. Левітов, Е. Шванцара) не визначаються універсальністю, оскільки неможливо побудувати систему, яка ґрунтувалася б лише на одному критерії. Періодизації, що представляють найбільший інтерес для педагогіки школи, містять в основі визначення вікових особливостей, тобто характерних для певного періоду життя анатомо-фізіологічних і психічних якостей. Врахування у навчально-виховній роботі вікових особливостей дітей особливо необхідне з огляду на відкритий і обґрунтований Я.-А. Коменським принцип природовідповідності. Від віку також залежить підбір діагностик, технологій, методик, форм роботи, що сприяють формуванню просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

Відома періодизація академіка Д. Лихачова пропонує наступні позиції:

– від 6 до 8 років – власне дитинство, яким завершується початкове визрівання фізіологічних і психологічних структур головного мозку, здійснюється подальше накопичення фізичних, нервово-фізіологічних та інтелектуальних сил, що забезпечує готовність до повноцінної систематичної навчальної праці в школі;

– віковий період від 8 до 11 років – передпідлітковий період, час зрілого дитинства, або молодший шкільний вік, час накопичення фізичних і духовних сил для переходу до отрочтва;

– від 11 до 14 років – отрочтво, підлітковий вік чи середній шкільний вік, характерними рисами якого є, з точки зору фізіології – статеве дозрівання, психології – особистісна самосвідомість, свідомий вияв індивідуальності;

– від 14 до 18 років – юнацький вік – період завершення фізичного й психічного дозрівання, період набуття соціальної готовності до суспільно корисної продуктивної праці і громадянської відповідальності.

Психолог А. Петровський запропонував вікову періодизацію, суть котрої полягає в тому, що для кожної особистості, яка розвивається, існує шлях до соціальної зрілості, що проходить фази дитинства – 3–7 років (переважно адаптація особистості), отрочтва – 11–15 років (переважно індивідуалізація) і юності (старший шкільний вік), яка веде до інтеграції особистості в суспільстві.

В узагальненій класифікації вченого В. Ягупова молодший шкільний вік охоплює період від 7 до 10 років; середній шкільний, або підлітковий вік – від 10 до 15 років; старший шкільний, або юнацький вік складає проміжок від 15 до 18 років [115]. Дослідник М. Фіцула шкільний вік поділяє на молодший (6–7 – 11–12 років); середній, або підлітковий (12–15 років); старший, або юнацький (15–18 років) [116].

Згідно з більшістю періодизацій вікового розвитку, молодшими школярами вважають дітей віком від 6–7 до 10–11 років, які навчаються у 1–4 класах сучасної школи. Головною особливістю розвитку їхньої когнітивної сфери є перехід психічних пізнавальних процесів на високий рівень, що виражається в більш довільному їх протіканні (сприйняття, увага, пам'ять, уявлення), а також у формуванні в дитини абстрактно-логічних форм мислення й навчання її письмової мови. В результаті цього збільшується не лише словниковий запас (у сучасних четверокласників він налічує близько 3500–4000 слів), школяр набуває важливого уміння усно і письмово викладати свої думки. Розвиток емоційної сфери прямо пов'язаний зі зміною способу життя і розширенням кола спілкування: спостерігається бурхливий розвиток і вдосконалення «емоційної мови», підвищена емоційна вразливість, бурхлива реакція учня молодшої школи на все яскраве, незвичайне, барвисте. У біологічному відношенні молодші школярі переживають період другого округлення: в порівнянні з попереднім віком уповільнюється зростання і помітно збільшується вага; скелет піддається частковому окостенінню; відбувається інтенсивний розвиток м'язової системи. Удосконалюється нервова система, швидко розвиваються функції великих півкуль головного мозку, посилюється аналітична і синтетична функції кори. Розвивається психіка дитини, змінюється взаємовідношення процесів збудження і гальмування, тому молодші школярі іноді є занадто збудливими. Підвищується точність роботи органів чуття. У порівнянні з дошкільним віком чутливість до кольору збільшується на

45%, суглобово-мускульні відчуття покращуються на 50%, зорові – на 80% (А. Леонт'єв).

Молодший шкільний вік – це період найбільш інтенсивного формування учбової діяльності, яка стає *провідним видом діяльності*. Все, що пов'язане з грою, поступово стає для школяра менш значущим. На основі учбової діяльності розвиваються основні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, розвиток внутрішнього плану дій, рефлексія, мотиви досягнення успіху. Відповідно до концепції вченого Е. Еріксона (E. Erikson), в цей період формується таке особистісне утворення, як *почуття соціальної й психологічної компетентності* (або ж неповноцінності), а також *почуття диференційованості своїх можливостей*. З кожним роком молодші школярі стають самостійнішими, а їх судження критичнішими. Самостійність молодших школярів поєднується із залежністю від дорослих. Починаючи з 3-го класу в молодших школярів з'являється наполегливість як вольова риса характеру.

Зазначимо, що у психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Абрамова, Б. Айсмонтас, М. Боришевський, Л. Долинська, М. Задесенець, І. Кулагіна, А. Люблінська, І. Матюша, В. Мухіна, Н. Талізін, М. Фіцула, Л. Фрідман та ін.) приділяється увага висвітленню основних характеристик поведінки молодших школярів (стриманості, співпереживання, почуття власної гідності, імпульсивності, агресивності, афективних станів), виховання їхньої самооцінки, самоконтролю, моральної поведінки, здатності до виконання певних моральних вчинків [115]. Здійснивши мета-аналіз залежності проявів просоціальної поведінки від статі та віку, дослідники Н. Айзенберг і Р. Шелл (N. Eisenberg, R. Shell) вказали на найбільший показник таких проявів як турбота та здатність до пожертв саме у дітей молодшого шкільного віку. Одночасно дослідження вченого В. Стауба (E. Staub) доводять, що постійне вправлення молодшого школяра у просоціальних вчинках шляхом включення рольових ігор до арсеналу педагогічних впливів сприяє формуванню просоціальної поведінки у їхньому подальшому житті.

Термін «просоціальна поведінка» психологи використовують і для позначення моральних дій, що властиві певній культурі. Їх можна визначити як *соціально-позитивні: щедрість, допомога іншому, співпраця, вираження співчуття*. Просоціальна поведінка, яка необхідна для співпраці, звичайно формується на базі таких особистісних

якостей, як альтруїзм і співчуття. Така поведінка дітей загалом досить послідовна в різних ситуаціях, хоча можливі її ситуативні відхилення. Співпраця, на думку американського дослідника М. Медсена (Madsen, 1971; Madsen & Sharira, 1970), змінюється з віком. Слід наголосити на результатах дослідження цього автора з урахуванням етнічної приналежності. Американські діти, зростаючи, стають менш схильними до співпраці, їм більше властива схильність до суперництва. У процесі гри співпраця молодших школярів відбувається за умови виграшу тільки у випадку, якщо обидва гравці об'єднують свої зусилля. Учні у віці 6-10 років воліють змагатися один з одним, в результаті чого жоден з них не виграє. Одночасно діти мексиканського походження і ті, хто виріс в ізраїльських кібуце, в порівнянні з маленькими американцями частіше вдаються до співпраці. Автор дослідження пов'язує такі висновки із наслідуванням родотрадиційної культури цих країн, оскільки цілі групи ставляться вище індивідуальних досягнень [134].

Клас для молодшого школяра – це значуща соціальна група, і прояви просоціальної поведінки є необхідним елементом повноцінної взаємодії в шкільному середовищі. Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності, на думку вченого Л. Виготського, сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і класним колективом, між дитиною і дорослим, який його навчає. Певні відносини із дорослими й однолітками формуються на основі того, як учень навчається, виконує класні доручення, поводить себе в сім'ї, з дорослими, із однолітками, виявляє або не виявляє готовність виконувати доручення інших людей.

Входження до групи «шкільний клас» викликає багато нових видів переживань і вимагає від дітей 1-4 класів уніфікувати свою поведінку до вимог групи, стати таким, як всі. Ця перша фаза становлення особистості в соціальній групі отримала назву *адаптації*. Вона, з одного боку, передбачає втрату школярем своїх індивідуальних рис і є передумовою загострення протиріччя між адаптацією до групи та незадоволеною потребою щодо максимального виявлення індивідуальності. З іншого боку, ця фаза сприяє появі іншої фази – *індивідуалізації*, що викликає пошук способів вираження своєї індивідуальності в групі. Третя фаза – *інтеграція* особистості у групі: учень зберігає тільки ті свої індивідуальні риси, які відповідають потребам групового розвит-

ку і власній потребі зробити значний внесок у життя групи, одночасно група певною мірою змінює свої норми, сприйнявши цінні для її розвитку риси особистості. В учнів молодших класів розвиваються елементи соціальних відчуттів, формуються громадська думка, навички суспільної поведінки (колективізм, відповідальність за вчинки, товарищескість, взаємодопомога й ін.).

«У роки перебування дитини в молодших класах, – зауважує академік І. Бех, – відбувається глибока зміна її потреб та інтересів. У характері цієї зміни (широта-вужкість), особливостях (стійкі-нестійкі) і спрямованості (егоїстичні-колективістські) можна побачити риси особистості дитини, які певною мірою вже склалися і потребують або зміцнення або подолання» [8, Т. 1, с.93].

Учні початкової школи переживають так звану «кризу 7 років» – це період народження соціального «Я» дитини, що сприяє зміні самосвідомості та переоцінки цінностей. Перебудова емоційно-мотиваційної сфери спонукає розвиток внутрішнього життя дитини. Виникає новий рівень самосвідомості – внутрішня позиція, яка проявляється у ставленні до себе, оточуючих людей чи подій. В період від 5 до 12 років формується «моральне кредо» (І. Бех), що набере повної сили у підлітковому віці: від морального реалізму (непохитне, однозначне розуміння добра і зла; бездумне виконання вимог дорослого) до морального релятивізму (у кожному вчинку можна побачити морально виправдане і те, що можна засудити; інколи можна вчинити не так, як вважає дорослий).

Особливу цінність для учнів початкових класів мають широкі соціальні мотиви учіння. З даного приводу вчена Л. Божович зазначала, що вони розвиваються від загального, недиференційованого розуміння соціальної значущості учіння, з яким дитина приходиться до 1-го класу, до більш глибокого розуміння необхідності вчитися, усвідомлення сенсу учіння «для себе». Учні молодшої школи переважно обирають широкі соціальні мотиви учіння: самовизначення і самовдосконалення, на другому місці – мотиви відповідальності (у школярів перших і других класів – перед вчителем і батьками, а у третьокласників – перед однокласниками). Згідно досліджень Б. Ананьєва, оцінка вчителя впливає на розвиток учнів у 2-х напрямках: а) *орієнтуючому* – сприяє розумовій роботі школяра, усвідомленню ним досягнутого рівня засвоєного ма-

теріалу; б) *стимулюючому* – впливає через переживання успіху і неуспіху на афективно-вольову сферу учня, на формування його рівня домагань, намірів. Дослідниця А. Маркова, аналізуючи особливості динаміки ставлення молодших школярів до учбової діяльності, встановила, що інтерес до цієї діяльності зростає в 1-2 класах і знижується до 3-го класу. Цей феномен «мотиваційного вакууму» до кінця молодшого шкільного віку відмічають як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Загалом, ставлення учнів початкових класів до учбової діяльності визначається їх ставленням до самої учбової діяльності, до педагогів, батьків і до самого себе як суб'єкта учбової діяльності.

Відбуваються зміни у спілкуванні, що сприяють встановленню дружніх відносин, готовності до колективних форм діяльності. Педагогу в роботі з молодшими школярами важливо враховувати, що спілкування у цьому віці є «синтезом трьох взаємопов'язаних і водночас протилежних тенденцій поведінки партнерів – суперництва, компромісу та кооперації. Кожна з них може стати або стимулом, або гальмом взаєморозуміння» [8, Т.1, с.376]. До закінчення молодшого шкільного віку збільшується значення взаємин з однолітками. Тепер для молодших школярів стає значущою не тільки оцінка дорослого, а й думка товаришів. Відносини з однолітками поступово набувають для молодшого школяра більшої цінності, він гостріше переживає оцінку товаришами своїх дій, прагне домогтися їхнього схвалення і тим самим посісти певне місце в групі однокласників. Згідно досліджень вченого О. Киричука, в перших класах вибір партнера по спілкуванню визначається для дитини в основному оцінками учителя, успіхами в навчанні, але до четвертого класу з'являється нова мотивація міжособистісних виборів, пов'язана з оцінкою особистісних якостей.

Цей віковий період завершує етап дитинства. І, як зазначає академік І. Бех, «підростаюча особистість стає готовою до нормативного функціонування в соціумі. Вона орієнтується у ньому відповідно до того, яким чином – самостійно чи опосередковано – усвідомила потреби, що характеризують міжсуб'єктні відносини, які превалюють у школяра з оточуючими; умови, що сприяють їх задоволенню і діям, виконання яких не пов'язане зі страхом; відтерміновані цілі, для досягнення яких дитина може відмовитися від перспектив задоволення чи зростання власного статусу» [10, с.102].

У психолого-педагогічних джерелах період розвитку дитини від 11 до 15 років (5-9 класи) має різні назви: «підлітковий», «перехідний», «пубертатний», «негативна фаза віку статевого дозрівання», «вік другого перерізання пуповини». Підлітковий вік ще називають «критичним» за наявності неминучих криз. Особливості підліткового віку набули досить широкого висвітлення в роботах вчених Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Кона, Д. Фельдштейна та ін. Важливі проблеми формування, розвитку, виховання та соціалізації підлітків активно опрацьовуються у дослідженнях сучасних вчених В. Антонюк, І. Беха, І. Білецької, Т. Гурової, К. Журби, В. Кириченко, Т. Мальцевої та ін. Соціально-педагогічна діяльність розглядається в працях А. Капської, Т. Окушко, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, В. Тернопільської та ін.

У психолого-педагогічній науці існує декілька популярних класифікацій школярів підліткового віку і його меж. Видатний психолог і педагог Л. Виготський, автор першої вікової періодизації, на початку ХХ ст. визначив пубертатний (підлітковий) вік у межах 14–18 років [34]. Сучасні українські педагогічні джерела зазначають тенденцію зниження нижньої межі підліткового віку на 10 років, чи її підвищення – до 12 років. Згідно з педагогічним словником вченого С. Гончаренка [42] та із «Соціальною педагогікою» дослідниці А. Капської [64], підлітковий вік починається з 11–12 років і завершується приблизно у 15–16 років, коли підліток вступає у новий період розвитку – юнацький вік.

У середині ХХ віку пошук біологічного сенсу пубертатного періоду представлено в роботах Ш. Бюлер. Підлітковий вік визначається нею на основі поняття пубертатності – періоду дозрівання, статевозрілої стадії, хоча після цього фізичне зростання у людини продовжується ще якийсь час. Період допубертатності Ш. Бюлер називає дитинством людини, а завершальну частину пубертатного періоду – юністю. Нижньою межею нормального початку пубертатності, на думку вченої, слід вважати 10–11 років, верхньою – 18 років [19].

На думку видатного психіатра А. Личка, що досліджував акцентуації характерів у підлітків, віковий діапазон підлітка охоплює три періоди: ранній (12–14 років), середній (15–16 років), старший (17–18 років) [88]. За психологом Д. Ельконіним, підлітковий вік має межі від 11 до 17 років, включаючи дві фази: 11–15 років (середній шкільний вік), 15–17 (старший шкільний вік) [50].

Сучасні вітчизняні автори «Вікової та педагогічної психології» стверджують, що «основна проблема встановлення тривалості підліткового віку в процесі індивідуального розвитку полягає у визначенні своєї межі» [119]. Більшість вчених однакові в думці, що його початок пов'язаний з появою перших статевих ознак. Закінчується підлітковий вік з входженням дитини у світ дорослих. Однак загальноприйнятих критеріїв досягнення дорослого статусу не існує. В останні роки в розвинутих країнах світу спостерігається тенденція до поступового збільшення тривалості підліткового періоду життя – подекуди він охоплює майже десятиліття – від 11 до 20 років. На сьогодні суб'єктивна середня тривалість підліткового віку в різних країнах коливається в залежності від соціального становища молодої людини і тривалості її освіти у діапазоні від 4 до 7 років.

Отже, в наш час у психолого-педагогічній науці відсутні стабільні межі підліткового віку. На сьогодні у понятійному тлумаченні і практиці ООН офіційно використовуються наступні визначення дітей і молоді: діти – особи до 18 років; підлітки – особи у віці від 10 до 19 років; молоді люди – всі особи у віці від 10 до 24 років [120]. У електронних ресурсах, зокрема Вікіпедії (Вільна Енциклопедія), наголошується, що сучасна наука визначає підлітковий вік в залежності від країни (регіону проживання) і культурно-національних особливостей, а також статі (від 12–14 до 15–17 років) [107].

Згідно з наказом №1055 Міністерства охорони здоров'я України від 02.12.2013 р. було внесено зміни до наказу №382 «Про затвердження Тимчасових стандартів надання медичної допомоги підліткам та молоді» від 02.06.2009 р., що стосувались його розділу «Тимчасові стандарти, критерії та індикатори надання медичної допомоги підліткам та молоді в центрах (відділеннях, кабінетах) медичної допомоги підліткам та молоді». Цей розділ у грудні 2013 року офіційно було доповнено новими поняттями, а саме поняттям «підлітки» і поняттям «молодь, молоді громадяни». Практично вперше поняття «підлітки» є закріпленим у чинному законодавстві України як особи у віці 10–18 років [100].

Початок підліткового віку проявляється у різкому змузнінні організму, раптовому збільшенні росту і розвитку вторинних статевих ознак, збудливості нервової системи, посиленням інтересом до протилежної статі та власної зовнішності. У дівчаток цей процес починається приблизно на 2 роки раніше і триває протягом коротшого часу, ніж у хлопчиків. З фазами

біологічного дозрівання у підлітків співпадають фази розвитку інтересів. З одного боку, втрачається інтерес до речей, які його цікавили раніше, а з іншого – виникають нові інтереси. «У підлітковому віці з'являється нагальна потреба у еротичному партнері...через бажання позбутися фрустрованої напруженості в процесі самоутвердження. Драматичність ситуації, – зауважує академік І. Бех, – полягає і в тому, що підліток відчуває, з одного боку, можливість подорослішати, а з другого – недостатність простору та інструментів, що забезпечують цей процес» [8, Т.1, с. 103].

Фізичний розвиток підлітків характеризується великою інтенсивністю, нерівномірністю та ускладненнями, пов'язаними зі статевим дозріванням. Маса тіла збільшується на цей час у 1,5 рази. Нервовий апарат, який регулює серцеву діяльність підлітків, не завжди може впоратися зі своєю функцією, а це викликає порушення серцевої діяльності (неправильний ритм, блідість, посиніння губ тощо). Недостатній розвиток кровоносної та м'язової систем сприяє тому, що дитина швидко втомлюється, не може переносити надмірних фізичних навантажень. Скелетна система стає міцнішою, проте неправильна поза під час сидіння за партою, столом призводить до порушення дихання й кровообігу, що може позначатися на розумовій діяльності, працездатності підлітка.

До появи акселерації в 50-60-х рр. ХХ ст. фізичний і духовний розвиток дітей і підлітків був більш збалансованим, потім він помітно прискорився, але з середини 80-х років акселерація у всьому світі загальмувалась, темпи фізіологічного зростання дещо знизилися. Явище *акселерації* (лат. *acceleration* – прискорення) виявляється у більш ранньому виникненні характерних для підліткового віку анатомо-фізіологічних змін в організмі. Серед основних причин акселерації вчені називають: загальні темпи прискорення життя, поліпшення матеріальних умов, підвищення якості харчування й медичного обслуговування, покращення догляду за дітьми в ранньому віці, позбавлення багатьох тяжких дитячих хвороб; вплив радіоактивного забруднення навколишнього середовища, що спочатку сприяло прискоренню росту, а з часом, як свідчать досліді з рослинами і тваринами, ослабленню генофонду; зменшення кількості кисню в атмосфері, що стає причиною розширення грудної клітини і, відповідно, зростання всього організму. Протилежний акселерації процес *ретардації* (лат. *retardatio* – затримка) – відставання розвитку дитини від середніх фізичних і психофізіологічних показників. Він може бути

або спадково визначеною індивідуальною траєкторією фізичного розвитку, або, з поєднанням у відставанні психічного розвитку, може бути наслідком впливу негативних факторів: недоїдання, алкоголізму батьків, народження дітей в пізньому віці, спадкової хвороби батьків тощо.

Підлітковий вік характеризується значним розвитком психіки, пізнавальних процесів. З погляду психології, кожен підліток – людина з «прикордонною» психікою; своєрідність віку є такою, що більш-менш виражена «психопатологія» у більшості випадків є «нормою». Протилежні риси, прагнення, тенденції співіснують і борються одне з одним. Дослідниця А. Фрейд відзначала: «Підлітки вважають себе центром Всесвіту, і в той же час в жодний із наступних періодів свого життя вони не здатні на таку відданість і самопожертву. З одного боку, вони з ентузіазмом включаються в життя співтовариства, а з іншого боку – вони охоплені пристрастю до усамітнення. Вони коливаються між сліпим підпорядкуванням обраному ними лідерові і зухвалим бунтом проти будь-якої й усіякої влади. Вони егоїстичні й матеріалістичні й у той же час сповнені піднесеного ідеалізму. Вони аскетичні, але раптово поринають у розбещеність самого примітивного характеру» [140]. Крім того, відбувається усвідомлення своєї унікальності, неповторності. Часто, перебільшуючи свою унікальність, підлітки створюють свій «особистий світ», вигадану біографію, підтримка якої вимагає постійних зусиль. У фантазії підліток робить спроби передбачити своє майбутнє.

Навчання залишається основним видом діяльності і характеризується довільністю, зростанням активності й самостійності, зміною пізнавальних і соціальних мотивів навчання. Підлітки стають більш зосередженими, підвищується рівень абстрагування, формуються системи прямих і зворотніх логічних операцій, міркувань. Пам'ять набуває більшої логічності, довільності й керованості. Відбуваються зміни у мовному розвитку підлітків: вдосконалюються уміння користуватись мовою як засобом спілкування, посилюється інтерес до оволодіння засобами виразної мови, до алегорій, крилатих слів і метафор. Підлітки розуміють гумор, мовні засоби його вираження.

Одночасно ігрова діяльність зберігає своє значення, але на якісно іншому рівні як за змістом, так і за способами здійснення. Особливо захоплюють підлітків колективні ігри. Їхні успіхи і помилки стають предметом жвавих обговорень, критичних зауважень. В іграх підлітки прояв-

ляють підвищену емоційність, збуджуваність. Важливим у цей період, разом із функціонально-рольовим спілкуванням (передавання інформації учасникам спільної діяльності, формування однакового погляду співрозмовників на об'єкт діяльності чи її організацію), є інтимно-особистісне спілкування з однолітками, яке, за визначенням академіка І. Беха, означає таку «суб'єкт-суб'єкту взаємодію, де на основі обміну особистісними позиціями суб'єктів можливе їхнє морально-духовне зростання» [9, с.256]. Однак підлітки надають великого значення недолікам своєї зовнішності і поведінки, що час від часу призводить до небажання зустрічатися, спілкуватися. Іноді тривожність паралізує соціальне життя підлітка настільки, що він відмовляється від більшості форм групової активності. Гра дитини переростає у сором'язливу фантазію підлітка, яка є більш творчою і пов'язаною з новими потребами, зокрема із створенням ідеалу кохання. Це знаходить вираження у формі щоденників, віршів.

Зарубіжні та вітчизняні дослідження пов'язують ці психічні ознаки підлітка з індивідуально-психологічними особливостями характеру, мотиваційною та емоційно-вольовою сферами. Проте водночас значний вплив мають і чинники соціально-педагогічного характеру: сім'я, школа, близьке оточення, різні соціальні інституції.

Найважливішою особливістю підлітків є поступовий відхід їх від прямого копіювання оцінок дорослих до самооцінки, все більшою стає опора на внутрішні критерії. Формування критеріїв самооцінки відбувається у підлітків у ході особливої діяльності – самопізнання через порівняння себе з іншими людьми: дорослими, однолітками. При цьому для підлітка характерні протилежні переживання – бажання бути індивідуальністю і «бути як всі». За вченим І. Коном, для підліткового віку є характерними диспропорції в рівні та темпах розвитку. Почуття дорослості в підлітків – це новий рівень претензій на рівень, якого він ще не досяг [3]. На думку дослідника Д. Ельконіна, «почуття дорослості» є новотворенням свідомості, через яке підліток порівнює й ототожнює себе з іншими (дорослими або товаришами), знаходить зразки для засвоєння, буде свої відносини з іншими людьми, перебудовує свою діяльність [7].

Дослідники визначають провідне місце дорослих у налагодженні спілкування у підлітковому віці, без якого є неможливим гармонійний розвиток особистості, засвоєння норм і цінностей людини, свідоме виходження у виміри її соціального буття.

Підлітки потребують особливої уваги, любові до себе. Школярі «перехідного» вікового періоду відрізняються бурхливим перебігом емоцій, раптовими змінами станів, переживань, настроїв, переходами від стану піднесеності до нестриманості, галасливості, від надмірної рухливості до спокою, байдужості. Причинами раптових змін слугують як самі процеси перебудови в організмі підлітка, що викликають незвичні відчуття, тривогу і дискомфорт, так і непорозуміння з боку дорослих: батьків, учителів. У разі жорстокого обмеження життєдіяльності підлітка на фоні постійних конфліктів, осуду, докорів, постійних підозр у негативних вчинках збільшується напруження, що призводить до дефіциту нервово-психічної витривалості. Погана (несправедлива з позиції учня) оцінка; недовіра у спілкуванні; розчарування в друзів, невідповідність місця і ролі в колективі однолітків; неухильність дорослих до інтересів і почуттів, зневага його віковим станом; нетактовний спосіб втручання в його емоційне життя та використання помилок як приводу до конфлікту – все це загострює самозахист і стає причиною виникнення стану емоційного неблагополуччя.

Труднощі зникають, якщо батьки, вчителі, вихователі розуміють зміни, які відбуваються в психічному житті дітей, поважають нові його тенденції, сприяють реалізації планів підлітків, відповідно організуючи різні види їхньої діяльності, взаємини в колективі, участь у громадському житті тощо. Академік І. Бех підкреслює, що для педагога архіважливо неухильно дотримуватися гасла «Дорослий товариш поруч» з корегуванням відмінностей соціальних позицій дорослого і молоді людини, допомоги підліткам перейти до нової фази взаємин, дати їм відчуття наскільки зросла міра їхньої відповідальності за свої дії на цьому віковому етапі, розширився діапазон прав і обов'язків: «Перед підлітком відкривається весь світ. Те, що відбувається навколо: і великі події, і життєві ситуації, і стосунки – все стає предметом розмірковування, порівняння і протиставлення; на все підліток починає дивитися з нових, філософських позицій, усе піддає тепер внутрішньому моральному оцінюванню, основи якого поки що надто широкі й доволі невизначені» [9, с.105-106]. У виробленні виховного підходу до підлітка слід пам'ятати про існування двох систем взаємин: з однолітками й дорослими, що виявляється в безпосередньому контакті, через спільні справи, заняття, працю, наслідування певних сторін дорослості – з одного боку, та від-

чуття побоювання, страху, тривоги за можливість не впоратися з новими завданнями – з іншого. Таким чином, реалізуються моделі трьох шляхів формування дорослішання підлітків: у стосунках з дорослими, з однолітками та одночасно в обох системах стосунків.

Розуміння змістової сторони дорослості, уявлення про соціальні ролі й життєві цінності підліток отримує здебільшого з соціальних мереж. Існуючи як «віртуальна» реальність, сучасне Інтернет-середовище дозволяє підлітку безпечно апробувати ті ролі, програвання яких в реальному житті він не уявляє можливим, але в «проживанні» яких підліток відчуває потребу. У процесі апробації він аналізує необхідність прийняти або відкинути ті цінності, установки і ідеали, які ця роль передбачає. Тим більше така особливість Інтернет-середовища, як анонімність, створює всі передумови для такого рольового експериментування.

Узагальнюючи вищенаведене, можна стверджувати, що даний вік характеризується бурхливими, але нерівномірними темпами зростання організму та психологічними змінами, браком життєвого досвіду поряд із намаганнями (не завжди усвідомленими) стати дорослішим і бути дорослим, самостійним, мати власну, хоча іноді й суперечливу лінію поведінки. Головне, що даний період відрізняється виходом людини на якісно нову соціальну позицію, у якій формується її свідоме відношення до себе як до члена суспільства. Для даного віку притаманне розуміння значущості праці, її результативності, творчості, реалізації ініціативи, відповідальності; розширюється сфера участі підлітків у продуктивній трудовій діяльності в школі і поза нею, що відповідає фізичним можливостям і потребам. Саме тому необхідно в цей час надавати підліткові всю об'єктивну інформацію про оточуючий його світ та долати у його свідомості негативні стереотипи у сприйнятті інших людей, груп та ін.

У перехідному віці особливої цінності набуває формування просоціальної поведінки, адже саме в цей період «... ламаються і перебудовуються всі колишні відносини дитини до світу і до самої себе... і розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, що призводять, кінець кінцем, до тієї життєвої позиції, з якою школяр починає своє самостійне життя» [5]. Крім того, безперечно важливість формування просоціальної поведінки саме у перехідному періоді розвитку особистості зумовлює той факт, що «підлітковий вік є найсуттєвішим етапом формування уважності до людей, як важливої риси характеру підлітка. А розвиток

всіх психічних функцій сприяє розширенню пізнавального кругозору, опануванню регулятивною стороною поведінки і самодіяльності підлітка, збільшенню його соціального простору, в якому встановлюються певні рівні взаємовідносин з дорослими й однолітками» [3].

Старший шкільний вік (9-ті–11-ті класи, вік 15–17 років) – це період активного накопичення життєвого досвіду молодої людини, формування її самооцінки і здатності до об'єктивного оцінювання інших людей, виходу на якісно нову соціальну позицію, у якій формується свідоме ставлення до себе як до члена суспільства.

Цей вік, на нашу думку, є безперечно важливим для засвоєння норм просоціальної поведінки, оскільки у школярів формуються переконання і світогляд, виникає потреба зрозуміти себе, сенс життя, усвідомити свої якості і можливості, «запрограмувати» себе у майбутнє як учасника соціально значимих справ. Постає проблема вибору професії. Виникає бажання бути поміченим, прагнення заявити про себе, з'являється впевненість у собі. На думку психологів, після кризи 14 років особистість вперше досягає достатньо високого рівня розвитку етичних знань, які є необхідною основою для виникнення моральних переконань [28].

Одночасно, як зазначає академік І. Бех, «природний процес «примірювання» нових соціальних ролей і супутня йому відома дифузність та розмаїття інтересів можуть переростати в ранній юності у стійку особистісну рису, неспроможність зосередитися, прийняти рішення, зробити відповідальний вибір (або, навпаки, в маніакальну одержимість робити щось одне на шкоду усьому іншому). Інколи потреба у спілкуванні та емоційному затишку переростає у вимушене, нав'язливе гіперговоріння (коли людина ні на хвилину не може залишитись одна), а потреба в самостійності – у хворобливу самоізоляцію, страх спілкування, заглиблення у свій внутрішній світ [8, Т.1, с.117].

У 15–17 років «головним новоутворенням є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя. Значної ваги набуває усвідомлення тих якостей навколишніх людей і своїх власних, які впливають на людські взаємини» [77]. При цьому старші підлітки проявляють самостійність і стійкість суджень про моральні норми, що регулюють взаємини людей. Проте такі вікові особливості, як недостатній розвиток вольової сфери, від-

сутність достатнього досвіду моральної поведінки, велика критичність по відношенню до інших, негативно впливають на стійкість і глибину емоційно-моральних ставлень і можуть призвести до формування якостей асоціальної особистості.

Юнаки вступають у суперечки, виражають та відстоюють свою точку зору. У них, в залежності від власних уявлень, формується шкала соціальних цінностей і переваг, у відповідності з якими створюється коло друзів, стиль поведінки, зовнішній вигляд.

На думку вчених В. Оржеховської та О. Єжової, «слід урахувати, що вік 15–17 років ... є основним і переломним для становлення системи особистісних цінностей у дорослому житті» [53]. У кінцевій фазі підліткового віку емоційно-моральні взаємини все тісніше пов'язані із самосвідомістю і вольовою саморегуляцією поведінки, внаслідок чого мають місце різні рівні саморегуляції поведінки на основі моральних переконань. На високому рівні спостерігається стійкий прояв моральної самоактивності й саморегуляції у всіх ситуаціях діяльності і спілкування.

Нами було враховано дані психологів (Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона та ін.), за якими стверджується, що у школярів старшого підліткового віку складається стійке уявлення про навколишній світ і суспільство, його цінності та йде активний пошук шляхів самоствердження та способів самореалізації [15; 32; 34].

З позиції просоціальної поведінки старший підліток може орієнтовно мати такий ціннісний портрет: «гармонія мого внутрішнього світу і гармонія моїх стосунків з навколишнім – головне у моєму житті. Цього можливо досягти, якщо зберігати здатність до співпереживання і готовність до співпраці та виявляти ціннісне ставлення до інших людей, характерів, поглядів, традицій, культур. Мені потрібні для цього позитивний погляд на оточуючий світ, бажання і вміння бути терпимим і чуйним, критично оцінювати власні дії і вчинки, нести за них відповідальність і завжди знаходити мирний спосіб вирішення конфліктів» [107].

У цей віковий період, що є сенситивним для формування просоціальної поведінки, заходи мають бути спрямовані на активне та свідоме самовиховання старших підлітків, залучення їх сили волі для подолання внутрішніх протиріч та кризових явищ. Формування знань і вмінь, необхідних просоціальній особистості, сприятиме становленню світогляду старшого підлітка і його власного ставлення до оточуючої дійсності,

допоможе усвідомити й оцінити себе, адекватно ставитися до оцінок інших, сформує суспільно спрямовану мотивацію, завдяки чому просоціальна поведінка зможе стати для нього громадянською позицією, з якою він розпочне доросле життя. Все це дозволить випустити зі шкільних лав сильних, вольових особистостей з високим рівнем самоконтролю й відповідальності та готовим досвідом просоціальної поведінки.

Таким чином, кожному віковому етапові властиве включення до нової соціальної групи: сім'я, група в дитячому садку, шкільний клас, неформальні підліткові об'єднання, студентська група тощо. Це особливо важливо з огляду на те, що кожному періоду розвитку людини характерна відповідна форма стосунків, наявність основних психічних новоутворень, провідний вид діяльності.

2.2. Партнерська взаємодія у формуванні просоціальної поведінки учнів ЗНЗ

Партнерська взаємодія є особливою формою соціальної взаємодії, що відрізняється рівноправністю автономних суб'єктів, їхнім взаємним визнанням і взаємною відповідальністю, добровільністю співробітництва й орієнтацією на соціально значущі цілі. Партнерство визначається не стільки об'єктивними ознаками, скільки суб'єктивними, стрижневим з яких є взаємне визнання суб'єктів як рівних.

Партнерська взаємодія присутня в усіх сферах соціального життя, що дозволяє вести мову про її універсальний характер. Вона здійснюється як на рівні міжособистісної взаємодії, так і на загальнонаціональному рівні і виражається у певному поведінковому механізмі.

Ми приєднуємося до усталеної думки, що партнерську взаємодію слід розглядати як безупинний процес, стадіями якого є *діалог*, заснований на компромісі, досягнута в діалозі згода або *консенсус*, безпосередньо практична діяльність, що припускає розмежування (*спеціалізацію*) і *кооперацію* дій і праці. Єдність цих стадій утворює повний цикл партнерської взаємодії, але не її закінчення. У ході практичної діяльності (реалізації домовленостей) виникають нові інтереси, фактори, незгодженість, і цикл повторюється. Таким чином, обґрунтовується, що механізм партнерської взаємодії характеризує її динамічну структуру, яка використовується для визначення ролі партнерства у процесі становлення громадянського суспільства.

Аналіз літературних джерел з проблеми партнерської взаємодії дозволяє виявити три теоретичних підходи до вивчення цього явища (інтеграція мотивації й ефективності, упорядкованість соціальних інтересів за сферами життя й галузей економіки, комплексно-цільове моделювання систем і функцій партнерства) і три парадигми її перетворення.

Перший підхід базується на виявленні мотивації та ефективності партнерських відносин. У цьому випадку дослідники аналізують дві моделі партнерства: *ініціативну* й *формально-примусову*.

Ініціативна, гуманістична модель орієнтована на узгодження інтересів, ціннісних орієнтирів, потреб суб'єктів партнерства. Її основу складають об'єктивність, справедливість, щирість відносин, обов'язковість виконання досягнутих домовленостей.

Формально-примусова модель партнерства характеризується прагненням залучити якомога ширше кола зацікавлених осіб у ті чи інші форми партнерсько-договірних відносин, у процес прийняття колективних договорів, угод тощо. Така модель виступає прикриттям неприязних, напружених відносин і супроводжується необов'язковістю, нещирістю контактів.

Другий підхід базується на упорядкуванні характеристик моделей партнерської взаємодії з урахуванням результатів аналізу спільних інтересів за сферами суспільного життя й галузей економіки:

- матеріально-виробничій;
- соціальній (освіта, наука, охорона здоров'я, культура, спорт, туризм, відпочинок);
- політичній (співпраця суб'єктів на республіканському, обласному, районному рівнях тощо).

Третій підхід характеризується комплексно-цільовим визначенням моделей партнерства (трипартизм чи біпартизм) за однією чи кількома найбільш істотними ознаками: за участю владних структур і механізмів урегулювання соціально-трудова відносин, характером взаємодії профспілок тощо.

Основними принципами партнерської взаємодії науковці визначають добровільність, довготривалість і взаємну відповідальність.

Добровільність трактується ними як можливість вільного обрання форм і ступеню залученості до взаємодії. Усвідомленість вибору з'являється там, де батьки підготовлені до його здійснення (за допомогою

інформування, просвіти й т.ін.) і можуть реально оцінювати свої можливості (педагогічну компетентність, різного роду ресурси тощо). У тих навчальних закладах, які вибудовують свою роботу з сім'ями учнів на принципах примусу (вимушеності), говорити про розвиток партнерської взаємодії передчасно.

Довготривалість засвідчує націленість суб'єктів на сталий і неодноразовий характер взаємодії. Якщо взаємодія між навчальним закладом і сім'єю носить хаотичний, хоча й інтенсивний характер (наприклад, при проведенні певних локальних заходів, де батьки виступають виключно у ролі учасників, а не організаторів), то таку взаємодію неможливо називати партнерською. Орієнтація дітей і батьків на довготривалу роботу з навчальним закладом дозволяє здійснювати спільні стратегічні проекти.

Взаємна відповідальність. Батьківська й учительська відповідальність виховується так само, як будь-яка інша якість особистості. Навчальному закладу слід чітко визначити, який рівень відповідальності може нести та чи інша сім'я (той чи інший педагог), і розподіляти свою увагу й підтримку родинам і педагогічні доручення педагогам диференційовано. Це досягається за допомогою моніторингу (зворотнього зв'язку) на усіх етапах побудови партнерської взаємодії.

Науковці (А. Зякіна, Л. Маліна, І. Попова) стверджують, що дослідження особливостей організації практичної взаємодії навчальних закладів із сім'ями учнів, а також вивчення психолого-педагогічних джерел, дало їм підстави описати види моделей такої взаємодії [10, с. 72].

Вони зазначають, що у науково-літературних джерелах найбільш представлені дві основні моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї: *інформаційно-консультативна* і *модель різнорівневої взаємодії*, однак освітня практика виразно демонструє ще й *модель партнерських відносин*.

Назва кожної моделі пов'язується з виокремленням особливо значущих ознак, що характеризують зміст взаємодії і проявляються у цілепокладанні, технології реалізації змісту, доборі оптимальних методів і форм роботи із сім'ями.

Підтримуючи думку дослідників А. Івіна та А. Нікіфорова [4, с. 206], детальні описи змісту кожної моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї ці вчені вибудовують, спираючись на теоретичне обґрунтування моделі як певного конструкта в уявленні конкретної педагогічної системи відповідно до наступного алгоритму:

- загальна характеристика змісту, основні підходи та ідеї, покладені до основи розроблення моделі;

- цілепокладання, що визначає характер результатів, отриманих в умовах функціонування даної моделі;

- технологічне забезпечення реалізації змісту моделі [10, с. 74].

Наведемо приклади опису цих моделей.

Інформаційно-консультативна модель

Витоки цієї моделі можна знайти у роботі В. Сухомлинського «Мудрість батьківської любові», однак період системного розроблення даної моделі прийнято відраховувати від 70-80-х років ХХ ст., коли під керівництвом вченого І. Гребеннікова була оформлена *модель батьківського всеобучу і підготовки учнівської молоді до сімейного життя*.

Така модель припускає в якості мети формування у батьків системи психолого-педагогічних знань про дитину, процес її виховання і розвитку, про особливості її спілкування й поведінки у різні вікові періоди. При цьому технологічно це здійснюється шляхом передачі певної суми знань як у ході індивідуального консультування, так і групового (фронтального) інформування. Основними формами роботи при цьому є батьківські всеобучі, батьківські університети, тематичні класні збори тощо.

Результатом діяльності навчального закладу в умовах даної моделі прогнозувалося формування педагогічної підготовленості батьків у вигляді певної суми психолого-педагогічних, фізіолого-гігієнічних та правових знань, а також вироблення навичок виховання дітей.

У цілому розроблення даної моделі значно привернуло увагу суспільства до проблеми батьківства. При цьому основною проблемою її реалізації, на думку дослідниці Р. Овчарової, виявилася відсутність у навчальних закладах практичних психологів і нездатність багатьох педагогів вирішувати психолого-педагогічні проблеми сім'ї [76].

Модель різнорівневої взаємодії сім'ї і школи

Дана модель була розроблена зарубіжними науковцями на початку ХХІ ст. Її метою є підвищення ефективності виховного потенціалу освітнього процесу, а коло основних задач містить:

- виховання і розвиток особистості, здатної до самовиховання;
- здійснення виховання у контексті соціокультурних традицій;
- реалізацію цільових програм особистісного розвитку;
- формування у дітей громадянсько-патріотичної свідомості;

- розвиток учнівського самоврядування;
- розвиток науково-методичного забезпечення школи.

З метою уникнення лінійного підходу до організації взаємодії школи і сім'ї, автори даної моделі актуалізували проблему нелінійності відносин і багаторівневості зв'язків, що реалізуються навчальним закладом і сім'єю.

У рамках моделі були визначені п'ять основних рівнів взаємодії: «учень класу – батько (и) учня»; «референтна група учнів класу – референтна група батьків цих учнів»; «колектив класу (актив учнів) – колектив батьків класу (батьківський комітет класу)»; «учні цілої паралелі класів – батьки учнів, які навчаються в даній паралелі»; «учні школи (рада учнівського самоврядування) – батьківський колектив школи (батьківський комітет школи)».

Автори моделі визначили три основних етапи у процесі її реалізації:

- розроблення проекту моделі у навчально-виховному просторі школи;
- реалізація проекту моделі взаємодії школи і сім'ї;
- моніторинг моделі різнорівневого процесу взаємодії сім'ї і школи у ході її реалізації.

Прогнозовані результати освоєння даної моделі визначені у ряді положень:

- забезпечення соціалізаційно-виховних ефектів;
- забезпечення ефектів психічного (емоційного, когнітивного та ін.) розвитку;
- допомога дитині у розробленні траєкторії особистого розвитку, нормалізація ситуації розвитку;
- підвищення якості засвоєння навчального матеріалу і об'єктивізація оцінки результатів засвоєння курсів освітньої програми [78].

Модель партнерських відносин навчального закладу з сім'єю

Розроблення цієї моделі складно віднести до певного конкретного періоду історії педагогіки, оскільки необхідність взаємодії ЗНЗ і сім'ї в різні роки зауважено в дослідженнях багатьох науковців і практиків освітньої галузі.

Однак особливо актуалізувалося це питання в період становлення й розвитку теорії виховних систем у роботах вчених А. Гавриліна, В. Караковського, Л. Новикової, Н. Селіванової. Дослідники наголошували,

що бути партнером – означає мати рівноправний вплив на усі процеси розвитку системи: формулювання цілей і задач, визначення й добір оптимальних форм взаємодії, здійснення управління й контролю тощо.

В цілому, основою реалізації даної моделі, а також суттю очікуваного результату є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей. Саме сформованість такої позиції з боку батьків і повага до проблем сім'ї та вияв потреби у наданні допомоги в їхньому вирішенні з боку педагогів є гарантією успішної реалізації моделі партнерської взаємодії.

Технологічно реалізація даної моделі визначається принципами особистісно орієнтованої педагогіки: організація діяльності органів самоврядування, диспути й дискусії, ділові ігри, проектна діяльність, психолого-педагогічні практикуми, тренінги, інтерактивні технології [66].

У своїй дослідно-експериментальній роботі ми ставили за мету вдосконалити організацію партнерської взаємодії, при цьому вважали за необхідне керуватися типологією ролі батьків у взаємодії зі школою, запропонованою дослідницею І. Хоменко. До її основи покладено дві провідні засади: потреба у батьках як необхідних учасниках навчально-виховного процесу і вид їхньої можливої допомоги навчальному закладу [88]. Це дозволило виділити чотири категорії батьків:

– *батьки-статисти* (батьки не сприймаються як люди, спроможні впливати на освітній процес; їхня активність заперечується, вони практично виключені з навчально-виховної системи навчального закладу і мають перед ним лише обов'язки; стратегія взаємодії відсутня, спілкування має переважно ситуативний, прецедентний характер);

– *батьки-спонсори* (від батьків вимагається суто матеріальна (або фінансова) підтримка; навчальний заклад намагається не допускати їх на свою територію; інформація, що подається батькам, має декоративно-позитивний характер і пропонується лише у тому обсязі, який забезпечує одержання від них матеріальної допомоги);

– *батьки-інвестори* (обидві сторони розглядають взаємодію як спільний проект, у реалізацію якого кожна з них робить свій внесок і має можливість впливати на цей процес; відповідальність покладено на обидві сторони, але навчальний заклад постає тут у ролі «виконавця», а батьки – у ролі «замовника»);

– *батьки-партнери* (взаємодія вибудовується не на матеріальній допомозі батьків, а на педагогічній; актуалізація особистісного й інтелектуального потенціалу батьків; кожна із сторін прагне максимально використати наявні ресурси, спрямовуючи їхні можливості на реалізацію спільних цілей, які попередньо узгоджуються).

Авторка типології стверджує, що лише за умови прояву інтересу до особистісного потенціалу батьків можна піднести взаємодію до рівня дієвого, конструктивного партнерства, збільшуючи в такий спосіб сукупний виховний ресурс обох сторін.

Практика організації партнерської взаємодії з формування превентивного виховного середовища в експериментальних навчальних закладах однозначно засвідчила, що професійна потреба педагогів розробити і реалізувати на практиці власну унікальну модель партнерської взаємодії навчального закладу і сім'ї набуває наразі великої ваги.

З метою надання науково-методичної допомоги педагогічним колективам експериментальних навчальних закладів нами був запропонований алгоритм створення і функціонування моделі партнерської взаємодії і сім'ї. Мета його розроблення полягала в осмисленні теоретичних засад партнерської взаємодії (цілей, завдань, принципів, основних напрямів, змісту, технологій тощо), визначенні науково-методичних, організаційних, кадрових, інформаційних умов реалізації моделі взаємодії, сприянні підвищенню ефективності виховної діяльності сторін-партнерів у формуванні просоціальної поведінки учнів загальноосвітньої школи в умовах превентивного виховного середовища.

Алгоритм включав декілька етапів: визначення цільових установок, вибір стратегії, планування, реалізації, моніторингу та корекції (педагогічної рефлексії та оцінки). Розглянемо пропонування алгоритм поетапно.

1-й етап. Визначення цільових установок. Співпраця навчального закладу і сім'ї починається з вивчення мікроклімату та умов сімейного виховання, виховного потенціалу сім'ї, характеру, типу стосунків між батьками та дітьми, структури спільного дозвілля членів сім'ї, форм і методів, що застосовуються батьками у вихованні дітей, педагогічної культури батьків, рівня батьківського контролю, готовності батьків до взаємодії з навчальним закладом тощо. При цьому використовується узгоджений комплекс діагностичних методів: спостереження, бесіда,

анкетування, аналіз портфоліо творчих досягнень вихованців, дискусія, метод мозкового штурму, робота фокус-груп, інтерв'ю тощо.

2-й етап. Вибір стратегії. Процес вибору стратегії складається з чотирьох чітко визначених і взаємопов'язаних кроків, а саме:

а) Аналіз ситуації. Ранжування можливих стратегій.

б) Аналіз сильних і слабких сторін обраних стратегій, можливостей і потенційних загроз (SWOT – аналіз).

в) Визначення загальної мети, конкретних завдань і пріоритетів, очікуваних результатів.

г) Розробка плану дій з виконання стратегічних завдань і досягнення результатів.

3-й етап. Планування. Розробка моделі взаємодії «Навчальний заклад – Сім'я» необхідна для того, щоб на її основі синхронізувати виховні впливи і об'єднати зусилля навчального закладу, служб у справах неповнолітніх, правоохоронних органів, закладів позашкільної освіти, культури, охорони здоров'я, громадських організацій у формуванні превентивного виховного середовища задля вирішення проблем психічного, морального, соціального і духовного здоров'я дітей, створення системи попередження девіантної поведінки дітей та підлітків, підвищення виховного потенціалу сім'ї.

На цьому етапі створюється колектив однодумців, які зможуть забезпечити усі вікові групи дітей та їхніх батьків вчасною і коректною психолого-педагогічною допомогою і в подальшому компетентно і професійно працюватимуть з батьківською аудиторією. Згідно результатів діагностики розробляється тематика індивідуальних консультацій і тренінгів для батьків, проведення батьківських днів в навчальному закладі тощо.

4-й етап. Діяльність. Цей етап передбачає впровадження ефективних форм і методів роботи з сім'ями вихованців, що довели свою життєздатність і є доцільними на сучасному етапі. Наприклад: робота консультаційного пункту для батьків «Проблемне питання», надання допомоги дітям у реалізації навчальних і соціальних проектів; участь батьків у створенні портфоліо творчих досягнень дитини; презентації «Традиції і реліквії моєї родини»; реалізація проектів «Соціальне партнерство»; «Активізація участі батьків у процесах прийняття рішень на рівні закладу» тощо.

5-й етап. Моніторинг та корекція. Завдання цього етапу – оптимізація процесу партнерської взаємодії, дослідження її ефективності, здійснення необхідного коригування, виправлення можливих помилок. Етап включає процедури:

А) Моніторинг системи (діагностування та аналіз результатів, визначення проблемних позицій, виявлення неефективних елементів в системі, визначення причин неефективності.

Б) Обговорення та погодження змін. Постійне обговорення результатів спільної роботи на педагогічній, батьківській радах, раді учнівського самоврядування, раді закладу; формулювання пропозицій щодо внесення змін до системи, їхне ранжування, визначення найбільш конструктивних.

В) Корекція, внесення змін. Визначення недоліків у функціонуванні системи. Окреслення засобів та шляхів їх усунення.

Експериментальна організація партнерської взаємодії здійснювалася нами одночасно у двох напрямках: інформаційно-консультативна робота і практична робота.

Інформаційно-консультативна діяльність містила такі форми роботи: постійно діючий інформаційний стенд «Розбудова партнерської взаємодії школи і сім'ї: історія, проблеми, перспективи»; інформаційні бюлетені для обговорення на класних батьківських зборах «Нові обрії взаємодії навчального закладу і сім'ї»; довідково-методичні матеріали до педагогічної ради за темою «Інтеграція виховних ресурсів сім'ї та школи в навчання, виховання, розвитку дитини»; науково-практична конференція (з презентацією успішного педагогічного досвіду) «Формування просоціальної поведінки учнів: досвід діалогу і взаємодії навчального закладу і сім'ї»; презентаційні тренінги для осіб, які ухваляють рішення «Цільові орієнтири, завдання і принципи партнерської взаємодії у формуванні превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу»; пересувна бібліотечка превентивного виховання для батьків; групові та індивідуальні консультації з актуальних питань індивідуального розвитку дитини.

Аналіз результатів опитування батьків з проблем організації партнерської взаємодії закладу засвідчив, що батьки добре усвідомлюють необхідність об'єднання зусиль із навчальним закладом задля створення сприятливих умов життєдіяльності дитини, однак не завжди відчують

потребу долучитися до цих процесів. Отже, зусилля педагогів мають бути спрямовані на пробудження позитивної мотивації батьків до суб'єктної участі у формуванні превентивного виховного середовища ЗНЗ.

Показниками успішності партнерської взаємодії з формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ можуть виступати: відповідність заявленим виховним принципам; визнання значущості участі у формуванні просоціальної поведінки учасниками навчально-виховного процесу ЗНЗ; діяльність, спрямована на упорядкування середовища; здійснення партнерами спільних соціальних проєктів; здатність середовища до органічних еволюційних змін у контексті взаємодії «особистість – середовище»; використання потенційних можливостей превентивного виховного середовища для збагачення змісту і організаційних форм навчально-виховного процесу; здатність забезпечити усім його суб'єктам системну можливість для ефективного особистісного розвитку; насичена життєдіяльність учнів, свобода вибору; часова стабільність.

2.3. Технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ

Сучасні педагогічні джерела стверджують, що на сьогодні пріоритет у роботі педагога і вихователя має належати прийомам опосередкованого педагогічного впливу: замість лобових методів, гасел і закликів, зайвого дидактизму, повчальності на перший план варто висувати діалогічну взаємодію, спільний пошук істини, розвиток через створення виховуючих ситуацій, різноманітну творчу діяльність, поширення інтерактивних технологій навчання і виховання.

На жаль, використання цих технологій у практиці загальної середньої освіти на сучасному етапі є фрагментарним, епізодичним, несистемним внаслідок нерозробленості відповідних форм і методів та неготовності більшості вчителів користуватися ними. Проте саме за допомогою інтерактивних технологій відбувається якісне засвоєння, осмислення учнями пропонованого матеріалу на всіх рівнях пізнання (знання, розуміння, емоційна оцінка, застосування), що безпосередньо впливає на загальну успішність навчально-виховної роботи. Найціннішим є обмін різним досвідом, відмінними поглядами, різним світосприйняттям. Таким чином, учасники, взаємодіючи один з одним,

обмінюються інформацією, аналізують, моделюють ситуації, спільно шукають шляхи розв'язання проблем, взаємозбагачуються. Інтерактивні технології дають можливість задіяти не лише розум людини, але й її емоції, вольові якості, спонукати до творчості – тобто залучити до процесу цілісний потенціал особистості.

Особливості інтерактивних технологій полягають у наступному:

- перебування суб'єктів виховання в одному смисловому просторі;
- спільне занурення в проблемне поле завдання, що розв'язується, тобто включення в єдиний творчий простір;
- узгодженість у виборі засобів і методів реалізації вирішення завдання;
- спільне входження у схожий емоційний стан, переживання співзвучних почуттів, супутніх прийняттю та здійсненню вирішення певного завдання.

Саме за допомогою цих технологій у учнів ЗНЗ легше і швидше відбувається процес звільнення від стереотипів й упередженості в стосунках, формуються уміння співробітництва й навички толерантного спілкування, краще розвиваються відповідні якості просоціальної особистості: *доброчливість* – ставлення до іншої людини, заґрунтоване на загальнолюдських цінностях; *гуманність* – орієнтованість на людину як універсальну цінність; *довіра* – відкриті, позитивні взаємовідносини між людьми, що відображають впевненість у порядності й доброзичливості іншої сторони; *чуйність* – здатність помічати й брати до уваги інтереси й потреби інших; *альтруїстичність* – безкорисливі дії, спрямовані на благо (задоволення інтересів) інших людей; *емпатійність* – здатність до співпереживання, осягнення емоційного стану іншого, розуміння його на рівні чуттів, намагання емоційно відгукнутися на його проблеми; *терпимість* – ставлення з повагою до виявлення несхожості; *рефлексивність* – усвідомлення власної неоднозначності, особливостей характеру й поведінки.

У рамках інтерактивної діяльності в кожній людині з'являється можливість виявити власні потенції, розвинути у себе якості просоціальної особистості, задіяти розум, емоції, вольові якості, творчість, вийти на шлях самореалізації і в подальшому зробити своє життя й життя інших людей наповненим і щасливим.

Серед інтерактивних технологій, рекомендованих вченими для роботи з учнями молодшого, середнього та старшого шкільного віку в

навчально-виховному процесі ЗНЗ, нами спільно з експертами і педагогами було надано пріоритет *ігровій, тренінговій, театральній, проєктній, інформаційно-комунікативній* технологіям.

Ігрова технологія. Гра має багатовікову історію і, як соціальне явище, що відображає реальну дійсність, виникла з трудових дій в процесі історичного розвитку людства й зокрема розвитку відносин «людина - суспільство». З тим, що праця випереджала гру, погоджується психолог Д. Ельконін у монографії «Психологія гри» [1]. Термін гра (лат. – «*raideid*») етимологічно близький до терміну «виховання», що підтверджують роздуми давньогрецького філософа Платона. Проблемам гри приділяли значну увагу мислителі і педагоги минулого: Арістотель, Я. Коменський, Д. Локк, Ф. Рабле, Ж-Ж. Руссо, Ф. Шиллер. Значним внеском у теорію ігрової діяльності є дослідження вчених Г. Гросса, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Леонтьєва, А. Макаренка, С. Русової, Я. Чепіги та ін. Особливу роль грі відводив великий гуманіст і вчитель В. Сухомлинський, котрий писав, що гра – це велике світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Важливого значення для формування просоціальної поведінки, на нашу думку, має висловлене вченим С. Шацьким положення про те, що діти, позбавлені можливості дати вихід своїм емоціям у грі, не завжди знаходять правильне застосування їм у реальному житті, внаслідок чого зростає дитяча злочинність. Підтвердженням цієї думки є роздуми автора книги «Людина, яка грає» Й. Хейзинга про те, що гра – це необхідний спосіб соціального життя, об'єктивна основа нашого існування. Наслідуючи в грі діяльність дорослих, діти оволодівають найпростішими трудовими навичками і всім тим, що чекає їх у дорослому житті.

Вчений Л. Виготський, розглядаючи значення гри у психічному розвитку дитини, зазначав, що з переходом до школи гра не тільки не зникає, але, навпаки, знаходить своє внутрішнє продовження у шкільному навчанні та праці. Гра в цей період є одночасно розвитком мовленнєвої функції, синтезом емоційного переживання моделей взаємин та співпереживання емоційного стану іншої людини.

Своєрідну точку зору щодо гри запропонував вчений П. Блонський, який стверджував, що термін «гра» об'єднує різні види діяльності. Він виділяв ігри-конструювання, драматизацію, рухливі, інтелектуаль-

ні тощо. Дослідник вважав, що творчість дитини, розвиток її ініціативи й самодіяльності в процесі гри є страхуванням майбутніх поколінь народу від пасивності та інертності. Суголосною цим положенням є думка вченої С. Русової, яка зазначала, що гра є засобом національного виховання, індивідуалізації педагогічних впливів, діагностування соціальних уявлень дітей, їхнього морально-етичного розвитку.

Таким чином, на думку дослідників минулого і сучасності, у грі ефективніше, ніж в інших видах діяльності, розвиваються всі психічні процеси. Гра є не лише фактором настрою, емоцій дитини, а й важливим чинником розвитку функцій мозку, серцево-судинної, нервової систем її організму. Перебіг усіх життєво важливих фізіологічних і психічних процесів у організмі дитини пов'язаний із задоволенням потреб в активності, нових враженнях, вияві здорових емоцій.

У ході ігрової діяльності учні навчаються: планувати свою роботу; аргументувати власні судження; приймати рішення; розподіляти ролі, взаємодіяти; представляти результати перед аудиторією; оцінювати свою діяльність та діяльність партнерів по грі. Для ігрової діяльності характерна спільна робота педагога та учня з рівним статусом обох сторін.

Загалом, структура гри як діяльності охоплює: *цілепокладання* (уміння поставити мету, визначити завдання), *планування* (здатність передбачити розвиток подій, процесів, операцій), *реалізацію цілей* (уміння реалізувати ігровий задум), *аналіз отриманих результатів* (здатність проаналізувати набутий ігровий досвід). Мотивація ігрової діяльності учнів ЗНЗ забезпечується добровільністю їх включення в гру, можливістю вибору й елементами змагання, що сприяє задоволенню потреб у самоствердженні та самореалізації учнів як суб'єктів виховання.

Зауважимо, що гра як технологія має певні особливості, що полягають у наявності ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізації мислення й поведінки школяра в процесі її застосування; високий ступінь задіяності у навчальному процесі; обов'язковості взаємодії учнів між собою та вчителем; посиленні емоційності і творчого характеру заняття; самостійності у прийнятті рішення; бажанні набути уміння і навички за відносно короткий термін.

Використання *гри* є ефективною виховною технологією формування просоціальної поведінки учнів молодшої школи, оскільки гра є одночасно синтезом емоційного переживання, розвитку знакової

функції мови, моделей взаємин, оцінки середовища тощо. Гра сприяє розвитку рефлексії молодших школярів – їхньої здатності аналізувати власні цінності, дії, вчинки, мотиви і порівнювати їх із загальнолюдськими. Подвійна позиція гравця – виконавець і контролер – розвиває також їхню здатність співвідносити свою поведінку з поведінкою певного зразка. Гра створює у молодших школярів мотивацію, пробуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички й загалом сприяє удосконаленню пізнавально-світоглядної, емоційно-вольової, діяльнісної сфери особистості.

Ігрова технологія як вид навчально-виховної діяльності, що впливає на формування просоціальної поведінки в умовах превентивного виховного середовища, активно застосовується не тільки для виховання учнів молодшого шкільного віку, але й середньої і старшої школи. За умов конкретної ситуації гра сприяє засвоєнню соціального досвіду, в якому формуються й удосконалюються вміння та навички учнівського самоуправління. З метою формування просоціальної поведінки використовувалися різні модифікації *ділових ігор*: імітаційні, операційні, рольові ігри та ін. Для учнів середньої і старшої школи експериментальних ЗНЗ вони виконували ряд навчально-виховних функцій: створювали більш довірливу атмосферу у групі; сприяли глибокому самоаналізу, розвитку креативності та розкриттю творчого потенціалу учасників; залежно від конкретної тематики та цільової аудиторії набували додаткових смислових навантажень.

На нашу думку, ігри тоді стануть справжнім організатором життя, сприятимуть розвиткові інтересів, потреб, активної діяльності учнів ЗНЗ у соціально значущій діяльності, впливатимуть на формування їхньої просоціальної поведінки, коли на практиці виховання буде багатомірним, різноманітним за структурою і функціями й обов'язково будуватиметься з урахуванням єдності трьох компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-практичного.

Аналіз психолого-педагогічних джерел переконливо свідчить, що крім ігрової технології для формування просоціальної поведінки учнів початкової школи слід застосовувати також *технологію арттерапії*, зокрема її методи бібліотерапія, казкотерапія, проєктивний малюнок, спільне творення історій. Основна мета арттерапії – сприяти гармонізації розвитку особистості через здатності самовираження і самопізнання.

Бібліотерапія. Психолог В. М'ясищев визначав метод бібліотерапії як складне поєднання книгознавства, психології, психотерапії та психокорекції. Враховуючи вікові етапи читацького розвитку, зміст роботи полягає у наданні психологічної підтримки учням, у підвищенні їхнього інтелектуального та освітнього рівнів з метою зниження в них напруженості під час соціальної взаємодії, мобілізації їх внутрішніх життєвих сил для подолання певних життєвих перешкод, утвердження базових соціальних цінностей та їх участь у соціально значущій діяльності. Використання методу бібліотерапії, за рекомендаціями вченого А. Міллера, обов'язково має враховувати ступінь складності книги; зрозумілість вчинків героя; максимальну подібність ситуації книги із ситуацією, в якій перебуває дитина. Дитині молодшого шкільного віку, на нашу думку, особливо потрібні книги, сповнені глибокої віри в життя, які пробуджують оптимізм, відволікають від сумних думок, важких переживань, книги, які позбавляють від депресії, слабкості, бездіяльності.

Казкотерапія. Відомий дитячий психолог і психоаналітик Б. Беттельгейм ввів *казкотерапію* як метод передавання дитині знань про культурне середовище, традиції, в якому дитина зростає, Добро, Дружбу, Зло, Щастя, Любов, Щирість, Допомогу, Відповідальність тощо; спосіб розвитку її мовленнєвої діяльності; допомоги в подоланні страху перед дорослішанням, самостійністю, розлученням батьків; профілактики лінощів, агресії, різних негативних вчинків; навчання толерантності, доброзичливості, впевненості, співпереживання; покращення внутрішньої природи і світу.

На нашу думку, для того, щоб казка впливала на формування просоціальної поведінки молодшого школяра, вона має спиратися на мотиви його поведінки. Саме тоді казка стане союзником педагогів і помічником батьків у діагностуванні і вирішенні проблем.

Проективний малюнок. Малювання як метод дозволяє учневі усвідомити свої можливості; «висловити» через колір та графічно різного роду емоції, почуття, бажання, мрії; змодельовати взаємини; демонструвати особисте ставлення до ситуації, середовища, проблеми. Метод проективного малюнку може використовуватися як в індивідуальній формі, так і в груповій роботі.

Спільне творення історій, запропоноване вченим Р. Стіртцингером, допомагає дитині віднайти адекватні способи вирішення проблем,

сприяє звільненню від багатьох переживань, порушень правил поведінки у школі і вдома, конфліктів особливо в період адаптації до вимог школи. Технологічно реалізація методу включає: переказ історії дитиною, що обов'язково починається зі слів: «Давним-давно», «Колись», «Далеко-далеко», розповідь далі підхоплює педагог, який і пропонує ряд способів вирішення проблеми. Цей метод допомагає учням початкової школи зрозуміти добрі і погані сторони свого «Я», висловлювати наболіле без побоювання і мовби відсторонено в часі і в просторі [133].

Виховання сучасних учнів вимагає використання педагогічних засобів, адекватних віковим потребам. Аналіз робіт педагогів і психологів дозволяє стверджувати наявність потреби учня у взаємодії з однолітками, в прийнятті та розумінні, самопізнанні та самоствердженні, романтиці і подоланні перешкод, пошуку свого місця в житті. Засвоєння учнем досвіду регулювання власних очікувань з приводу майбутньої взаємодії, як правило, вимагає допомоги з боку педагога, застосування ефективних педагогічних засобів. Однак аналіз практики виховної роботи показує, що набір сучасних педагогічних засобів і форм організації виховного процесу, які задовольняють потребам учнів, є обмеженим.

Тренінгова технологія має також потужний потенціал у вихованні певного способу поведінки. Насамперед, тренінг – це пізнання через переживання. На тренінгу людина на тлі сильних позитивних емоцій сама знаходить ефективні способи спілкування. Тренінгова технологія надає можливість не просто подавати різноманітну інформацію, ознайомлювати з різними підходами до вирішення проблеми, з'ясувати ключові аспекти теми, вона являє собою активну взаємодію тренера й учасників та учасників поміж собою, передбачає самостійне і спільне прийняття рішень упродовж декількох годин (днів, тижнів) продуктивної роботи в групі. Саме на тренінгу одними з правил участі є ті, без яких неможливе формування установки на просоціальну поведінку: правило додавання (Я + Ти = Ми); правило поваги до своєї та протилежної статі (♀ = ♂) та правило неодмінного позитиву до себе та до інших (бути +). Таким чином, тренінг вводить і практикує принцип багатосторонньої гармонійної взаємодії, що є вирішальною передумовою майбутньої просоціальної поведінки під час вирішення особистісних і суспільних проблем.

Тренінгова технологія без насильства та примусу забезпечує ефективне формування в учнів свідомих мотивацій, ціннісного ставлення до

оточуючих, корисних для конструктивної взаємодії умінь та навичок, життєво необхідних компетенцій, створює ситуацію успіху, впливає на здатність сприймати світ лише з позитивного боку та бути щасливим [106].

Зорієнтованість на тренінгову технологію під час формування просоціальної поведінки учнів була обумовлена її можливостями стимулювати самоактивність учнів, збагачувати сфери їхнього саморозвитку рефлексивними засобами духовного самовдосконалення та активізувати продуктивні зміни у психологічній організації внутрішнього світу учнів. Тренінг забезпечив учасникам змогу розширити свій поведінковий діапазон, усвідомити необхідність самовладання і впевненості у собі, рефлексії і емпатії і, у такий спосіб, сприяв підготовці учнів до командної діяльності під час постановки театральних вистав та роботи за проектною технологією.

Вибір *театральної технології* був зумовлений її ефективністю в активізації творчого потенціалу особистості та розвитку її загальної культури. Театр, на відміну від тренінгу, дає можливість охопити інформацією більш великі аудиторії: актуалізувати гостру соціальну проблему за допомогою яскравих театральних образів, в інтерактивній формі відповісти на запитання, що виникають у глядачів, а також висловити власну позицію щодо наболілої проблеми.

Порівняння сильних та слабких сторін інтерактивних технологій театру і тренінгу наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика театру і тренінгу як інтерактивних технологій навчання і виховання

Вид інтерактивної технології	Сильні сторони	Слабкі сторони
Тренінг	- велика запам'ятовуваність інформації (90%); - відносно невеликі витрати; - підготовка та проведення займає небагато часу; - потребує середніх ресурсних затрат; - можливість вибору аудиторії (цільової групи).	- обмежена аудиторія; - потрібні спеціальні знання (навички) для створення і проведення.

Інтерактивний театр	- необмежена чисельність аудиторії; - великий психологічний ефект; - оригінальність; - блискавичне привертання уваги.	- багато часу на підготовку та проведення; - наявність відповідних ресурсів (костюми, фонограми, технічне забезпечення); - необхідні спеціальні знання та навички.
---------------------	--	--

Спільною, важливою, на нашу думку, перевагою обох технологій – і тренінгової, і театральної – є побудова занять таким чином, що кожен учасник отримує здатність «проживати» різні ситуації, визначати свої здібності до лідерства, до підтримки, до творчості, до визнання заслуг іншого, до переконання, до вміння відстоювати свою позицію, також для кожного відкривається можливість, а іноді й необхідність, розуміти і приймати іншого і т.д. Будь-який учасник пізнає себе як партнера по спілкуванню, відкриває в собі незвідані досі сторони особистості: ті, які допомагають встановлювати гармонійні контакти з оточуючими, й ті, що заважають цьому.

Методичними особливостями організації і тренінгів, і театру як інтерактивних технологій навчання й виховання є наступні: застосування проблемних ситуацій; відповідна організація навчально-виховного простору, що сприяє діалогу; мотиваційне забезпечення спільної діяльності; дотримання правил навчального співробітництва; використання комунікативних методів і прийомів, що допомагають взаємодії та взаєморозумінню; розвиток навичок самоаналізу, самоконтролю і відповідальності під час індивідуальної та групової діяльності.

Театралізована гра розглядається дослідниками (Л. Бочкарева, Л. Ворошніна, Н. Карпінська, І. Медведєва, І. Реуцька, Р. Сигуткіна, Т. Шишова та ін.) як творча діяльність, що зумовлює особливу взаємодію дорослих і учнів, учнів між собою, основу якої складають вільна атмосфера, заохочення ініціативи школярів, відсутність зразка для наслідування, наявність своєї точки зору в кожного з учасників, прагнення до оригінальності й самовираження [2]. Вчені відзначають, що засобами театрального мистецтва для учнів відкриваються можливості співпраці зі своїми однолітками, їм надається змога реалізувати природне прагнення людини до спілкування. Технологія театру створює максимальні умови для вільного емоційного контакту, розкритості, взаємної довіри і творчої атмосфери.

Вистави театру зазвичай готуються за допомогою *інтерактивних методів* – «мозковий штурм» з метою відпрацювання елементів сценаріїв вистав; рольові ігри та інтерактивні вправи для розвитку акторських вмінь учнів, їхнього зближення та налагодження позитивної атмосфери; аналіз історій і ситуацій для розвитку креативності; дискусії і бесіди з метою розвитку вмінь учасників спілкуватись у колективі та підвищення якості спілкування в акторській групі.

Для підготовки театральних вистав можуть використовуватися різноманітні *форми організації навчально-виховної діяльності*:

– *фронтальна* (над проблемою працюють усі учні, задіяні в цій програмі, наприклад, під час «мозкового штурму», дискусій, аналізу історій і ситуацій);

– *групова* (учні об'єднуються у малі творчі групи, кожна з яких працює над індивідуальним завданням – рольові ігри, підготовка тексту «закадрового голосу», питань, що мають ставитися глядачам в ході інтерактивної програми й т.ін.);

– *робота в парах* (учні працюють парами над певним завданням, наприклад, виступ ведучих, творча робота з постановки пластики);

– *індивідуальна робота* (кожен учень працює над індивідуальним завданням, наприклад, над певним зобов'язанням в процесі постановки, підбором костюму, з інтернет-ресурсами).

Моніторинг успішності та ефективності театральної технології має містити: поточну рефлексію учнів у процесі інтерактивної діяльності; написання коротких резюме учасниками і глядачами після презентації театральних вистав; розміщення в інтернет-просторі вражень учасників і глядачів та результатів роботи [106].

Інформаційні технології в наш час стали невід'ємною частиною життя, вони значною мірою визначають і впливають на подальший економічний та суспільний розвиток людства загалом і кожної пересічної особистості зокрема. За вченим Дж. Велінгтоном, інформаційні технології – це системи, створені для виробництва, передачі, відбору, трансформації (обробки) і використання інформації у вигляді звуку, тексту, графічного зображення і цифрової інформації. Цей широко вживаний термін означає всі техно-

логії, що використовуються для спілкування та роботи з інформаційними ресурсами.

Як зазначається в Окінавській Хартії глобального інформаційного суспільства, ратифікованій Україною у 2000 році, інформаційно-комунікаційні технології безпосередньо впливають на формування суспільства XXI ст. Революційна дія ІКТ стосується способу життя людей, їхньої освіти і роботи, діяльності бізнесових структур та урядових установ, а також взаємодії уряду і самого суспільства.

Аналіз тлумачень поняття «інформаційно-комунікаційні технології» сучасними вченими засвідчує, що вони розглядаються як:

– спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, який вивчається [8];

– сукупність нових інформаційних технологій (методів та технічних засобів), які дозволяють створювати, обробляти, знаходити, збирати, передавати та подавати інформацію, керувати і користуватися нею та сприяти різним формам комунікації [7];

– сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передавання та подання інформації, яка розширює знання людей і розвиває їхні можливості в подальшому житті [9];

– цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації та доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування [10].

Наразі інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) включають апаратні засоби (комп'ютери, сервери тощо) та програмне забезпечення (операційні системи, мережеві протоколи, пошукові системи тощо). Водночас слід зауважити, що ІКТ, окрім програмно-технічних засобів та інструментарію, поєднують в собі три основні (базові) функції соціальної комунікації:

– *інформаційну* (передавання інформації про предмети, їх властивості, явища, дії та процеси);

– *експресивну* (визначає здатність соціальної комунікації передавати оціночну інформацію про предмети або явища);

– *прагматичну* (соціальна комунікація є засобом, який спонукає людину до певної дії та вчинку).

З огляду на актуальність особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів при формуванні просоціальної поведінки учнів середньої й старшої школи ЗНЗ вважаємо необхідним акцентувати на третій, *прагматичній* функції, оскільки підлітки та старшокласники – активні суб'єкти суспільного життя з соціально значущою системою норм і цінностей, які мають вміти конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечки.

Саме тому включення ІКТ у систему багатогранних суспільних відносин створює сприятливі можливості для ефективної взаємодії учнівських колективів з педагогами, громадськими організаціями, культурно-освітніми установами, іншими учнівськими мікрогрупами, що сприяє розширенню соціальних контактів, активізує процеси самовдосконалення

Мультимедіа-технології перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, дозволили учням будь-якого віку, не виходячи з навчальної аудиторії, будинку, офісу, бути присутніми на лекціях видатних вчених, брати участь у конференціях, діалогах, вести кореспонденцію.

Комп'ютерні технології відкривають і для вчителя нові можливості, дозволяючи разом з учнем отримувати задоволення від процесу пізнання світу, зануритися в яскравий, барвистий світ нових знань. Поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Особливу значущість у зберіганні, систематизації та поширенні електронних навчально-методичних ресурсів отримали *освітні портали*. Вони дозволяють здійснювати пошук ресурсів за рівнями освіти, галузями знань, функціональною ознакою, зазначеною тематикою та іншими критеріями. До прикладу, Портал превентивної освіти – це майданчик для обміну досвідом педагогів і психологів, що працюють у сфері профілактичної освіти. На сайті більше 2500 тисяч розробок та понад 43 000 відвідувачів за рік. Він містить методичні розробки, які можуть допомогти вчителям провести цікавий урок, класну годину, тренінг, позакласний захід або батьківські збори з превентивного виховання, а учням - знайти багато цікавої та корисної інформації, відео, презентації.

Великі можливості надає використання у навчально-виховному процесі сучасного ЗНЗ блогів. *Блог* – це ресурс/сайт/сторінка в мережі Інтернет, де кожна людина представляє особисто себе, свої думки, ін-

тереси, захоплення, знання й ін. Тому лише власник блогу має змогу робити регулярні оновлення змісту. Створюється блог для вивчення конкретної теми, з'ясування певної соціальної проблеми, наприклад, блоги в адміністративно-організаційному процесі (блог директора чи органів шкільного самоврядування); блоги, створені для професійного розвитку педагогів та організації професійного спілкування (блог для професійного співтовариства); блог-портфолію вчителя; блоги батьків певного класу чи школи. Корисним в ході нашого експериментального дослідження виявилось використання блогів учнями. Блоги дозволяли їм отримувати актуальну інформацію щодо просоціальної поведінки, спілкуватися з приводу актуальних проблем, формулювати питання професіоналам, ставати експертами у досліджуваній області, а також вчитися критично і творчо мислити, грамотно викладати думки в письмовій формі при публікуванні постів, аргументовано вести дискусію.

Стрімкий розвиток інформаційного забезпечення на основі Веб-платформи супроводжується появою величезної кількості різноманітних Веб-сервісів, що сприяє активізації комунікативних аспектів навчально-виховної діяльності і введенню в педагогічний обіг терміну *Веб-технології*. Вони надають можливість користувачам обирати індивідуальний вид навчання, дослідження, сприяють розширенню діапазону знань з конкретної тематики, дозволяють брати участь у різноманітних співтовариствах з метою одержання досвіду та розповсюдження інформації. Таким чином, технології Веб – це набір Інтернет-послуг, що забезпечують рівність прав усіх користувачів [16].

Інтерактивним сайтом для численних користувачів, контент якого наповнюється самими учасниками мережі, є *соціальна мережа* (інтернет-мережа). Соціальна мережа розглядається вченими як будь-яке співтовариство, учасники якого є читачами тематичного співтовариства або беруть участь в обговореннях на певному форумі. Соціальна мережа спрямована на побудову мережевих спільнот в Інтернеті людьми, які мають спільні інтереси, загальні справи та інше [18]. *Мережеві освітні спільноти* відкривають можливості безперервної самоосвіти та самовдосконалення, обговорення проблем підвищення якості й ефективності процесу навчання, стимулюють обмін досвідом, розвивають творчі та комунікативні здібності педагогів і учнів. Свої уявлення про соціальні ролі, життєві цінності молоді люди часто отримують саме з соціальних мереж.

Мережеве співтовариство = прості дії учасників + обмін повідомленнями + соціальні сервіси

Існуючи як «віртуальна» реальність, сучасне Інтернет-середовище дозволяє школяреві безпечно апробувати ті ролі, програвання яких в реальному житті неможливе, але в них є потреба. В процесі апробації учень середньої та старшої школи аналізує, приймає або відкидає цінності, установки і ідеали, які ця роль передбачає. Особливість Інтернет-середовища – анонімність, створює всі передумови для рольового експериментування. Самопрезентація підлітків в Інтернеті – розкута, епатажна і менш соціально бажана порівняно з тим, яким підліток є в житті, яким є реальний образ його «Я». Віртуальний «анонім» створюється спеціально для того, щоб отримати новий досвід. Його створення зумовлене прагненням молодої людини випробувати щось не знайоме раніше, пошуком самої себе. Уніфікація форми подання інформації в соціальних мережах дає можливість: бути схожим на всіх (однакові для всіх віконця акаунтів «В контакте», «Однокласники» та інших соціальних мереж); відрізнятись від усіх за рахунок змісту (величезний вибір стилів оформлення, музичного та відео-наповнення, фотографій, аватарок, розміру і кольору букв, текстового наповнення, ігор).

Соціальні мережі виконують ряд функцій, на які варто звернути увагу. *Комунікативна* функція відображає специфіку інформаційних обмінів у формі віртуального спілкування. Відсутність візуального контакту активізує здібності людей наділяти співрозмовників певними властивостями і характеристиками. Функція *самопрезентації* нагадує відому «піраміду Маслоу», в якій самовираження є вищою потребою людини, випереджаючи навіть визнання і спілкування. В цьому випадку мережеві ресурси стали затишним особистим простором, в якому кожен може знайти технічну й соціальну бази для створення свого віртуального «Я». Таким чином, користувач отримує можливість спілкуватися; творити й ділитися плодами своєї творчості з багатомільйонною аудиторією певного соціального ресурсу; висловлюватися на будь-яку тему; фіксувати в інтернет-щоденнику свої думки, дискутувати щодо висловлювань відомих людей тощо. *Розважальна функція* пов'язана з

уявленнями багатьох користувачів, що вважають розважальним процесом ведення своїх сторінок: згідно з результатами нашого дослідження – 22% учнів сільської місцевості і 24% – школярів міста. *Соціалізуюча функція* сприяє можливості підтримувати соціальні зв'язки, що припинилися в реальному житті. *Функція «записної книжки»* може стати користувачеві в нагоді у майбутньому, оскільки соціальні мережі є зручним місцем зберігання записів особистого характеру. Не менш важливою є *функція психологічної розрядки*, адже соціальні мережі допомагають, емоційно підтримують, згуртовують навколо певної проблеми, сприяють пошукам шляхів її вирішення [25].

В останнє десятиліття розвиток соціальних мереж характеризується стрімкістю, активним зростанням кількості порталів. Найбільш відомими та популярними сервісами на сьогодні є такі соціальні мережі як: Facebook, ВКонтакте, Однокласники.ру.

Facebook («Фейсбук») – одна з найбільших соціальних мереж в світі, засновником якої у 2004 році став М. Цукерберг. Facebook дозволяє створити профіль з фотографією та інформацією про себе, запрошувати друзів, обмінюватися з ними повідомленнями, змінювати свій статус, залишати повідомлення на своїй і чужих «стінах», завантажувати фотографії і відеозаписи, створювати групи (спільноти за інтересами).

«ВКонтакте» (VK.com) – найбільша соціальна мережа в російськомовному Інтернеті, який називається Рунетом. Проект запустили 10 жовтня 2006 року. Користувачам «ВКонтакте» доступний характерний для багатьох соціальних мереж набір можливостей: створювати профіль з інформацією про себе, розробляти і поширювати контент, гнучко управляти налаштуваннями доступу, взаємодіяти з іншими користувачами приватно (через приватні повідомлення) і публічно (за допомогою записів на «стіні», а також через механізм груп і зустрічей), відслідковувати через стрічку новин активність друзів і співтовариств. Окрім можливості писати повідомлення користувач може залишати коментарі під уже опублікованим контентом. До своїх повідомлень можна «прикріплювати» фотографії, аудіозаписи та відеозаписи (у тому числі й повнометражні фільми), власноруч створені графіті та опитування. Можливість завантажувати на сайт власні записи і використовувати файли, завантажені іншими користувачами, робить «ВКонтакте» одним із найбільших медіа-архівів Рунета. З усіх наявних на сайті фай-

лів користувач може створювати у своєму профілі особисту колекцію записів, при бажанні групувати їх в окремі альбоми в межах граничної кількості для одного альбому – 10 000 зображень (фото).

Сайт «Однокласники» – це унікальна можливість для будь-якої людини знайти своїх колишніх друзів і знайомих. Він був створений ще на початку 2006 року й дотепер не втрачає популярності. Користувачі на сайті можуть у будь-який час переглянути фотографії, улюблену музику й відео свого друга, написати йому повідомлення, привітати зі святом, відправити віртуальний подарунок.

Ефективним інструментом набуття нових знань, навичок і цінностей, необхідних для особистісного розвитку особистості, є проектна технологія, яка посіла важливе місце у навчально-виховному процесі сучасного ЗНЗ і впроваджується під час урочної, позаурочної та позакласної роботи. За визначенням Ради Європи, проектна технологія сприяє оволодінню учнями п'ятьма ключовими компетенціями, стрижневими для людини ХХІ ст.: 1) політичні і соціальні компетенції, такі, як здатність брати на себе відповідальність, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у спільному прийнятті рішень та у функціонуванні й поліпшенні демократичних інститутів; 2) компетенції стосовно життя в багатокультурному суспільстві, такі, як усвідомлення розмаїття і багатогранності цього світу, повага, толерантність, культура миру, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій; 3) комунікативні компетенції; 4) компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства; 5) здатність учитися протягом усього життя як основа неперервної підготовки у професійному плані, а також у особистому і громадському житті.

Проектні технології характеризуються широким спектром переваг: одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, глобалізація освітнього процесу, бачення конкретного результату; робота в команді (виконання певних ролей: керівник, виконавець, партнер, консультант, радник, статист); реалізація вікових потреб у самостійній, практичній і творчій діяльності (ініціювання, самостійне усунення перешкод, розвиток талантів і нахилів, прийняття неординарних рішень); оцінювання результатів і суспільної значущості діяльності; можливість застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій, мережі Інтернету як вчителями, так і уч-

нями; використання різноманітних форм взаємодії, в тому числі інтерактивних, що дозволяє реалізовувати педагогіку співробітництва. Як зазначають науковці О. Пометун та О. Пехота, під час використання проектною технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних і виховних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формуються вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення. В основі цієї технології лежить компетентнісний підхід, спрямований на формування в учнів життєвої компетентності, життєстійкості та життєздатності [66].

Загалом у практиці навчально-виховної діяльності вчені рекомендують відповідно до вікових особливостей учнів ЗНЗ використовувати наступні різновиди проектів: *творчі*, що пов'язані з проектуванням та втіленням інноваційних ідей (в галузі техніки та мистецтв, навчальних та соціальних процесах, пов'язаних з життєдіяльністю громади, школи, учнів); *ігрові* – організація та розвиток ігрової діяльності школярів; *пізнавальні*, пов'язані з пізнанням певних природних та соціальних процесів та явищ; *дослідницькі*, спрямовані на формування в учнів вмінь та навичок науково-дослідної діяльності, навчальну імітацію елементів дослідницької діяльності вчених у процесі навчання; *культурологічні*, пов'язані з вивченням та відродженням звичаїв та традицій української культури, дослідженням її історії; вивченням культур інших народів; *інформаційні*, покликані сформувати інформаційну культуру учнів, сприяти практичному застосуванню та перевірці навичок роботи з інформаційною технікою, мережею Інтернет; *екологічні*, спрямовані на вивчення стану довкілля, усунення чинників забруднення навколишнього середовища, формування в учнів дбайливого ставлення до природи; *економічні*, покликані підвищити економічну культуру учнів, розширити їх уявлення про структуру та функціонування економіки, основні ринкові механізми; *проекти милосердя*, пов'язані з практичними діями щодо надання допомоги соціально незахищеним верствам населення (сиротам, «дітям вулиці», інвалідам, самотнім людям похилого віку), організація шкільної соціальної служби, волонтерська допомога учням з функціональними обмеженнями тощо; *практико зорієнтовані*, які передбачають вироблення конкретних проектних продуктів (ідеальних (інформація) або матеріальних об'єктів) і характеризують ступінь сформованості функціональної грамотності

учня; *проекти самоосвіти, самовиховання*, зорієнтовані на самостійне оволодіння учнями певними темами, самостійне формування певних навичок; *соціальні*, пов'язані з соціальною практикою, формуванням їх просоціальної поведінки, конструктивним проявом соціальної активності учнів; *гуманітарні*, пов'язані з вивченням людини та суспільства, формуванням здатностей та навичок, пов'язаних з соціальною компетенцією; *профільні* – проекти старшої школи, спрямовані на вивчення та осмислення специфіки майбутньої професійної діяльності, її моделювання, виконання її елементів у проектній діяльності; *інтегровані*, пов'язані з реалізацією проектних цілей в кількох вищезазначених сферах проектної діяльності учнів; *життєві*, які характеризують ступінь оволодіння мистецтвом свідомого творення власного життя та виступають інтегрованим показником розвитку життєтворчої компетенції.

Виховний потенціал учнівських соціальних проектів, на думку вчених Інституту проблем виховання НАПНУ, сприяє формуванню потреби у творенні добра, наповнює дозвілля змістовною корисною діяльністю, відволікає від шкідливих звичок, полегшує подолання різних адикцій і залежностей, формує соціальну компетентність та ціннісне ставлення до життя і здоров'я, до родини, до своєї малої батьківщини. Проектна технологія дає змогу випробувати учням себе в різних ролях: рівноправний учасник, партнер, консультант, радник. Важливим моментом вважаємо те, що в ході проектної діяльності посилюється колективна та індивідуальна відповідальність. Головними у проектній діяльності постають зв'язки між учасниками проекту, їхня взаємодія та співпраця. Працюючи разом, діти навчаються доводити справу до кінця, оскільки вони мають оформити свої ідеї та репрезентувати їх у різних формах. Одночасно участь учнів в таких проектах містить якісну (поліпшення ціннісних ставлень, взаємин тощо) та динамічну складові (зміна рис характеру, зміна мотивації участі), що сприяють підвищенню рівнів сформованості просоціальної поведінки: від пасивного через вибірковий до продуктивного.

За образним висловом бразильського педагога Пауло Фрейде, проектна технологія дозволяє долати «банківську» (накопичувальну) систему освіти, за якої вчитель вчить, а учень вчиться; вчитель знає, а учень – ні; вчитель думає, а за учнів – думають; вчитель говорить, а учні – покірно слухають; вчитель дисциплінує, а учні – підкоряються; вчитель

діє, а учні тішаються ілюзією, що діють через вчителя; вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) – пристосовуються до неї; вчитель – суб'єкт навчального процесу, а учні – його прості об'єкти [65]. Згідно з «банківською» моделлю освіти виховуються пристосовані, керувані люди. Нові часи потребують від випускників загальноосвітніх навчальних закладів зовсім інших якостей: ініціативності, критичного мислення і творчого використання набутих компетенцій на користь собі й суспільству. При вирішенні цього завдання проектна технологія виступає дидактичним інструментом з доказовою ефективністю.

Зауважимо, що шляхом розроблення і реалізації проектів, над якими спільно працювали ініціативні групи з числа дітей, педагогів і батьків, впроваджувалися всі технології (ігрова, арттерапія, тренінгова, театральна, інформаційно-комунікативна). Адже головним у проектній діяльності є зв'язки між учасниками проекту, їх постійна взаємодія та співпраця, що загалом сприяє формуванню просоціальної поведінки. Саме в рамках навчання й виховання за всіма цими технологіями у кожного учня з'явилась можливість виявити власні потенції, розвинути якості просоціальної особистості, вийти на шлях самореалізації і зробити своє життя і життя інших людей наповненим і щасливим.

В ході дослідно-експериментальної роботи технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ різних вікових категорій сприяло діалоговій взаємодії учасників навчально-виховного процесу та їхній зацікавленості у соціально значущій діяльності, підвищенню розуміння школярами принципів загальнолюдських стосунків, орієнтації учнів на гуманістичні цінності та відповідальне ставлення до власного життя і здоров'я, до родини, а також високу мотивацію, міцність знань, розвиток творчості і фантазії, усвідомлення відповідальності за власні вчинки, комунікабельність, активну життєву позицію, командний дух, свободу самовираження, взаємоповагу, демократичність.

РОЗДІЛ 3. СТАН ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗНЗ

3.1. Методи, методики та структурно-термінологічні рамки дослідження просоціальної поведінки учнів

Дослідно-експериментальна робота, під час якої було вивчено стан формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ та ефективність організаційно-педагогічних умов підвищення її ефективності, здійснювалася упродовж 2014-2016 рр.

Експериментальною базою лабораторії превентивного виховання були 12 загальноосвітніх навчальних закладів з 8 регіонів України, з якими підписано угоди про творчу співпрацю, а саме:

– Комунальна установа Сумська гімназія № 1 Сумської міської ради Сумської обл.

– Комунальний заклад освіти середня загальноосвітня школа № 3 з профільними класами ім. М. Островського м. Жовті Води Дніпропетровської обл.

– Черкаська гімназія № 9 ім. О.М.Луценка Черкаської міської ради Черкаської обл.

– Овруцька загальноосвітня школа I–III ступенів № 3 Житомирської обл.

– Білоцерківська гімназія № 2 Білоцерківської міської ради Київської обл.

– Острицька загальноосвітня школа I–III ступенів Герцаївського району Чернівецької обл.

– Репужинський навчально-виховний комплекс I–III ступенів Заставнівського району Чернівецької обл.

– Школа I–III ступенів № 292 імені гетьмана України Івана Мазепи Деснянського району м. Києва

– Балаклійська загальноосвітня школа I–III ступенів №1 ім. О. Тризни Балаклійської районної ради Харківської обл.

– Веприцька загальноосвітня школа I–III ступенів Фастівського району Київської обл.

– Гімназія № 9 Харківської міської ради Харківської обл.

– Гімназія № 169 Харківської міської ради Харківської обл.

Методика експериментальної діяльності конструювалася відповідно до завдань дослідження, мала свою логіку й охоплювала визначення його етапів та методів, розроблення програми експерименту, виявлення критеріїв оцінювання результатів діяльності, визначення організаційно-педагогічних умов ефективності формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, проведення експерименту.

I. Організаційно-пошуковий етап (01.01. – 31.12.2014 р.).

Основна увага приділялась з'ясуванню стану дослідженості проблеми в педагогічній теорії та масовій виховній практиці. На цьому етапі здійснено логіко-семантичний аналіз основних дефініцій, який містив пояснення їхнього змісту, структури і співвідношення елементів; педагогічну рефлексію науково-методичних джерел, вторинний аналіз результатів соціологічних досліджень, анкетування педагогів і батьків та ряд інших діагностичних процедур у відповідності до програми дослідження.

II. Експериментально-практичний етап (01.01. – 31.12.2015 р.).

Відбувалася оптимізація процесу формування просоціальної поведінки учнів шляхом апробації експериментальних методик та забезпечення визначених організаційно-педагогічних умов. Ці методики розроблені науковими співробітниками спільно з творчими групами педагогів та експериментально впроваджені у навчально-виховний процес ЗНЗ. Співпраця на цьому етапі також передбачала авторські наробки у процесі роботи.

III. Узагальнюючо-впроваджувальний етап (01.01. – 31.12.2016 р.).

Упродовж цього етапу проаналізовано отримані результати, здійснено педагогічну рефлексію того, чого вдалося досягти і чого – ні; за яких організаційно-педагогічних умов процес формування просоціальної поведінки учнів постає найбільш продуктивним.

На окремих етапах організації науково-дослідної роботи були застосовані наступні методи:

• *теоретичної рефлексії* (аналіз, синтез, порівняння й узагальнення матеріалів психолого-педагогічних досліджень) та *вивчення документів* (контент-аналіз нормативно-правової бази освіти, вторинний аналіз соціологічних моніторингів тощо) для визначення теоретико-методичних засад дослідження та уточнення змісту базових понять «просоціальна поведінка» і «формування просоціальної поведінки учнів»;

- *діагностичні* (анкетування, бесіда, метод незакінчених речень, інвент-аналіз, аналіз результатів діяльності, експертні оцінки, ранжування альтернатив);

- *експериментальні* (констатувальний і формувальний експеримент) методи для визначення рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ, перевірки ефективності розроблених формувальних впливів та організаційно-педагогічних умов;

- *математичні* (факторний і кластерний аналіз);

- *статистичні* для кількісного та якісного оцінювання й порівняння результатів дослідження.

Важливі для дослідження методи чи їхня модифікація визначалися з урахуванням поглядів вченого М. Рожкова про те, що методи виховання пов'язані із сімома сутнісними сферами особистості, та його *ідеї бінарності методів виховання* (спосіб управління для вихователя і спосіб самовиховання для дитини). Для спільного використання науковцями і педагогами було здійснено групування методів на такі, що передбачають інформаційний обмін, або методи впливу на інтелектуальну сферу (переконання, спостереження, історико-порівняльний, дискусія, диспут, аналіз історій і ситуацій, мозковий штурм, наративний, асоціативний (кластерний), діалог) та орієнтовані на стан або методи впливу на емоційну, вольову, предметно-практичну сфери (приклад, вирішення соціальних і педагогічних завдань, соціальних проєктів, «рівний-рівному»), стимулювання діяльності, привчання, доручення, педагогічна вимога, вправлення, змагання, соціальна практика, рольові та імітаційні ігри).

Метою й завданнями здійснення діагностичних процедур були:

- аналіз шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів;

- виявлення рівня сформованості превентивного виховного середовища навчальних закладів;

- окреслення впливу превентивного виховного середовища навчального закладу на особистість учня, вироблення ним просоціальних моделей поведінки;

- з'ясування рівня готовності адміністрації ЗНЗ до впровадження превентивних програм;

- виявлення мотивів участі учнів у соціально значущій діяльності;

- вивчення рівнів емпатійних тенденцій в учнівському середовищі;

- вивчення ієрархії життєвих цінностей;

- визначення переважаючих стратегій поведінки учнів у конфліктних ситуаціях;

- встановлення ступеню розвитку структурних показників соціальної відповідальності;

- виявлення рівня володіння практичними навичками, готовності учнів до участі у соціально значущій діяльності тощо.

Виокремлення якостей, притаманних людині з просоціальною поведінкою, її критеріїв та показників, визначення завдань організаційно-пошукового етапу експерименту дозволило обґрунтувати доцільність необхідних видів науково-експериментальної роботи та відповідного діагностичного інструментарію (конкретних методик). Банк діагностичних методик містив як відомі широкому загалу дослідників психолого-педагогічні методики з доведеною валідністю, так і адаптовані.

Для визначення рівня сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ використовувалася методика його інтегральної оцінки (ІО ПВС), розроблена на основі використання умовних одиниць (балів), які виражають рівень сформованості або відповідності встановленій нормі показника критерію превентивного виховного середовища; та вагових коефіцієнтів кожного показника, отриманих шляхом експертної оцінки (методика попарного порівняння).

Методика передбачає залучення експерта для збору необхідної інформації. Якщо методика застосовується з метою моніторингу, самоконтролю, то у ролі експерта виступає директор (або його заступник). Експерт самостійно заповнює карту інтегральної оцінки рівня сформованості превентивного виховного середовища навчального закладу (табл. 3) та виконує усі необхідні розрахунки.

Далі інтегральна оцінка педагогічних умов навчального закладу щодо процесу формування превентивного виховного середовища розраховується за формулою 1 (пункти 4, 5 алгоритму дій):

$$\text{ІО ПВС} = \frac{x_1 w_1 + x_2 w_2 + \dots + x_n w_n}{w_1 + w_2 + \dots + w_n}, \quad (1)$$

де ІО ПВС – інтегральна оцінка показників критеріїв превентивного виховного середовища навчального закладу щодо його формування;

x_1, x_2, x_n – бальна оцінка показників;

w_1, w_2, w_n – вагові коефіцієнти показників критеріїв.

Примітка: якщо оцінюється кожний показник критерію превентивного виховного середовища, сума вагових коефіцієнтів (w_n) у знаменнику формули 1 становить 3,25. Якщо окремі показники не були оцінені, його вагова характеристика не включається до суми у знаменнику, а до чисельника не включається відповідно результат добутку оцінки в балах і вагового коефіцієнта ($x_n w_n$) цієї умови.

З метою оцінювання готовності адміністрації до впровадження превентивних програм нами була розроблена відповідна анкета (додаток), яка включала 6 напрямів: нормативно-правовий, матеріально-технічний, організаційний, кадровий та методичний, виховний, управлінський.

Повний перелік методик наводиться у таблиці 3. До проведення діагностики залучались заступники директорів експериментальних ЗНЗ з виховної роботи, психологи і/чи соціальні педагоги. Практичній реалізації діагностування як на організаційно-пошуковому, так і на експериментально-практичному етапах сприяло упорядкування плану-графіку дослідження.

Таблиця 3.

Конкретні методики дослідження

№№	Назва методики/автор	Призначення	Цільова група	Джерело
1.	Методика М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» (адаптація О. Єжової, В. Кириченко)	Визначення ієрархії термінальних та інструментальних цінностей.	5–11 класи	Лемак М.В. Петрище В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник.-Ужгород, 2012.
2.	Методика бліц-опитування «Мої асоціації» (авторська адаптація В.Нечерди).	З'ясування рівня початкових знань школярів про сутність просоціальної поведінки.	9-11 класи	www.stotestov.ru
3.	Методика «Мотиви участі школярів у діяльності» (За Л. Байбородовою, Л. Чернявською)	Виявлення мотивів участі школярів у різноманітній діяльності.	2, 5, 7, 9, класи	Кириченко В. І. Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу: посібник / Кириченко В.І., Єжова О. О., Даниленко Г. М., Тарасова Т. В. – Х. : Точка, 2014. – 132 с.

4.	Методика «Стратегії поведінки особистості у конфліктних ситуаціях» К.Томаса (адаптація Н. Гришиної)	Виявлення переважуючих поведінкових стратегій під час конфлікту	7, 9, 11 класи	Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тексты: учебное пособие / Д.Я.Райгородский – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672 с.
5.	Анкета «Я і соціальні мережі» (адаптація О. Демянчук)	З'ясування ставлення підлітків до соціальних мереж.	5-9 класи	http://www.survio.com/survey/d/N7A3X4Z9R1K9S5A1N
6.	Методика «Діагностика доброзичливості (за шкалою Кемпбелла)» (адаптація В. Нечерди)	З'ясування рівня доброзичливості, товариськості та прихильності до інших.	10-11 кл	Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. - 490 с.
7.	Методика «Визначення рівня сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ» (за О. Єжовою, В. Кириченко, Т. Тарасовою)	Виявлення рівнів сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ	експерти з числа адміністрації, методистів, батьків	Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: навчально-методичний посібник / Єжова О.О., Кириченко В.І., Тарасова Т. В., Федорченко Т.Є., Муромець В.Г., Нечерда В.Б., Оржеховська В.М., Кириленко С.В.; за заг. ред. д. пед. н., проф. Оржеховської В.М. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 172 с.
8.	Проективна методика «Дерево з чоловічками» (Джон і Дайана Лампен, адапт. Л.Пономаренко)	Виявлення ступеню комфортності перебування учнів у класному колективі	2, 5–ті класи	www.stotestov.ru
9.	Методика «Оцінка готовності адміністрації до впровадження превентивних програм» (за Г. Даниленко, В. Кириченко)	З'ясування реального стану готовності адміністрації	Адміністрація ЗНЗ	Кириченко В. І. Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу: посібник / Кириченко В.І., Єжова О. О., Даниленко Г. М., Тарасова Т. В. – Х. : Точка, 2014. – 132 с.

10.	Метод незакінчених речень (модифікований варіант Сакса і Сіднея)	Ступінь обізнаності в проблемі	Учні 3–11-х класів	http://dytpdycholog.com
11.	Методика дослідження інтерактивної спрямованості особистості (Н. Щурков, Н.Фетискін)	Визначення ступеню гуманності учнів	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.
12.	Діагностика «альтруїзм – егоїзм» (Н.Фетискін)	Дослідження рівня альтруїзму учнів	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.
13.	Діагностика довіри (М. Розенберг)	Вивчення стану довіри учнів до інших	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.
14.	Діагностика «емоційного інтелекту» (Н.Холл)	Визначення рівня чуйності особистості	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.
15.	Діагностика прийняття інших (В.Фей)	Дослідження терпимості учнів до інших	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.
16.	Діагностика соціальної емпатії (Н.Фетискін)	Вивчення рівня емпатійності учнів	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.
17.	Діагностика совісності (В.Мельников, Л.Ямпольський)	Вимірювання ступеню поваги до соціальних норм і етичних вимог	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.
18.	Визначення відповідальності (за М. Осташевою)	З'ясування рівня розвитку соціальної відповідальності	учні 9-11-х класів	Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: навчально-методичний посібник / Єжова О.О., Кириченко В.І., Тарасова Т.В., Федорченко Т.Є., Муромець В.Г., Нечерда В.Б., Оржеховська В.М., Кириленко С.В.; за заг. ред. д. пед. н., проф. Оржеховської В.М. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 172 с.
19.	Діагностика самооцінки рівня рефлексії (Н.Фетискін, В.Козлов, Г.Мануйлов)	Визначення здатності до аналізу успішного й неуспішного досвіду життєдіяльності	учні 9-11-х класів	Фетискін Н.П. та інш.

Перед початком діагностичних процедур ми отримали згоду батьків учнів на їхнє проведення у письмовому вигляді.

Інформоване погодження на участь у дослідженні Шановні батьки!

Ви і Ваші діти запрошуєтесь до співробітництва з педагогічним колективом (повна назва навчального закладу) і науковими співробітниками Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ) з метою вивчення впливу навчального закладу на формування просоціальної поведінки учнів.

Прочитайте уважно цей лист перед тим, як дати згоду на участь Вашої дитини у даній роботі. Участь добровільна, Ви можете відмовитись від участі у дослідженні, і це ніяк не відобразиться на умовах перебування Вашої дитини у навчальному закладі.

Звертаємо Вашу увагу на те, що це дослідження не причинить ніякого дискомфорту Вашій дитині. Ані Ви, ані Ваша дитина не зможете фізично постраждати під час проведення цього дослідження, яке складається із заповнення анкет, опитувальників і соціально-психологічного тестування. Дані, отримані в ході цього дослідження, суворо конфіденційні, доступ до документації матиме лише керівник програми дослідження. Дані, зібрані в результаті його, будуть зберігатися в Інституті проблем виховання НАПН України (м. Київ).

Узагальнені дані для навчального закладу за результатами програми не міститимуть ніякої персональної інформації щодо Вашої дитини.

З питаннями щодо співробітництва з Інститутом проблем виховання НАПН України можете звертатись до адміністрації навчального закладу.

Я, _____
(прізвище, ім'я, по батькові матері чи батька дитини)
_____ / _____ / _____ року народження, що проживає за адресою: _____,
(вкажіть повну адресу)
моя донька (мій син)

_____ (прізвище, ім'я, по батькові дитини)
_____ / _____ / _____ року народження
згодні взяти участь у дослідженні.

Дата заповнення:

_____ / _____ / _____ (підпис матері чи батька)

3.2. Готовність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до формування просоціальної поведінки учнів

Формування просоціальної поведінки і набуття якостей просоціальної особистості – довгий, копіткий процес. Оскільки більшу частину свого часу учні проводять у своєму закладі, саме ЗНЗ має навчити їх свідомо розвивати сукупність особистих здібностей, виявляти активність, самостійність, формувати толерантне мислення, навички просоціальної поведінки. Проте питання виховання у підростаючого покоління просоціальної поведінки у загальному курсі вивчення педагогіки як навчальної дисципліни в системі професійної підготовки вчителя, а також на курсах підвищення кваліфікації вчителів, як правило, висвітлюються досить обмежено. Через це самі педагоги у своїй професійній діяльності мало акцентують увагу своїх підопічних на вихованні просоціальних якостей. Останнє, безперечно, призводить до того, що проблеми міжособистісних стосунків на рівні «учень – учень», «учень – соціальне оточення» носять множинний характер і педагогами як окремі виховні питання, що потребують нагальної уваги, не розглядаються й не вирішуються.

Ми виходили з того, що просоціальна поведінка є необхідною умовою педагогічної культури й педагогічної компетентності самого вчителя. Натомість практично в кожному з експериментальних ЗНЗ фіксувалися ситуації, коли недостатню сформованість навичок просоціальної поведінки виявляли не тільки учні, але й педагоги. Нами було враховано дані досліджень вченого В. Пахальяна, згідно з якими понад 50 % вчителів переживають почуття незадоволеності своєю педагогічною діяльністю; а близько 30 % – виявляють виражені ознаки синдрому професійного вигорання, професійної деформації [65]. Шукаючи підтвердження чи спростування цього, в ході роботи з педагогами ЗНЗ ми застосували такі методи дослідження, як спостереження й інтерв'ювання, діалогічне спілкування. Вони засвідчили, що серед педагогічного колективу зустрічаються випадки недооцінки одних учнів або переоцінки інших за відсутності логічних причин і мотивації цього, небажання вислухати, невміння коректно критикувати й заохочувати, байдужість до почуттів, емоцій, потреб вихованців. Погоджуємось з думкою дослідника В. Пахальяна, що деякі з цих ознак (звичка до монологів, схильність до повчань, нотацій, невміння чути співбесідника, агресивне ставлення до молодіжної субкультури) можуть стати на заваді ефективності формування просоціальної поведінки, оскільки

рекомендації щодо неї учні часто отримують у повчальній і категоричній формі [65]. Разом з тим можемо констатувати, що самі педагоги часто не дотримуються вимог, які вони декларують (палять у ЗНЗ, принижують учнів, вживають нецензурну лайку чи сленгові вирази, застосовують тілесні покарання тощо), що унеможливило сприйняття школярами декларованих ними правил чи норм як морально прийнятних, життєво важливих, необхідних. Саме тому ми вважали за необхідне встановити, з чим саме у педагогів асоціюється словосполучення «просоціальна поведінка», а також отримати визначення просоціальної поведінки за методом незакінчених речень і, таким чином, з'ясувати, чи наявні у педагогів базові знання щодо цієї проблеми. Як показало дослідження вчителів, в асоціативному ряді у педагогів домінує готовність до співробітництва – 56,3%, на другому місці – гуманність і альтруїзм – 37,8%, інші визначення набрали незначну кількість голосів або не набрали взагалі, що продемонстровано у таблиці 4.

Таблиця 4

Розподіл відповідей педагогів загальноосвітніх шкіл щодо словесних асоціацій на словосполучення «просоціальна поведінка»

Варіанти відповідей (можливе обрання декількох відповідей)	Відсоток відповідей
Здатність до чуйності і співпереживання	1,1
Поблажливість	0
Терпимість до оточуючих	2,8
Готовність до співробітництва	56,3
Гуманність і альтруїзм	37,8
Слабкість духу	0

Отже, педагоги достатньо обізнані в даній проблематиці, вміють логічно мислити завдяки досвіду й професійній приналежності, однак у повсякденній педагогічній практиці не завжди вміють і хочуть взаємодіяти з оточуючими як просоціальні особистості. Тим не менш, за результатами бліц-анкетування, переважна більшість (54,0% – «так, постійно» і 43,0% – «інколи») педагогів вважають, що їм самим властива просоціальна поведінка, як це демонструє діаграма на рис. 2.

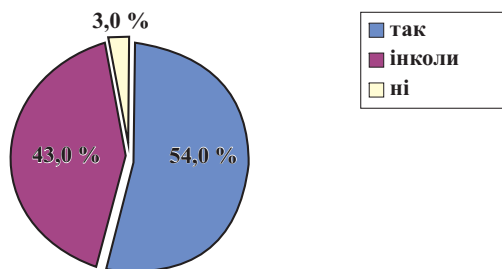


Рис. 2. Самооцінка педагогами сформованості власної просоціальної поведінки

Оскільки нашим завданням було вивчення сучасного стану сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ, нас цікавила оцінка самими педагогами рівня сформованості просоціальної поведінки підостаючого покоління.

Як показує діаграма на рис. 3, на їхню думку, сучасні учні мають в основному низький рівень, що ще раз підтвердило актуальність нашого дослідження.

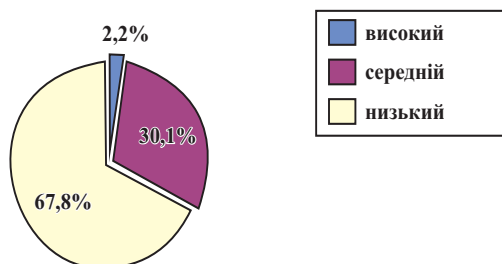


Рис. 3. Оцінка педагогами рівня сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ

Для організації та проведення дослідно-експериментальної роботи з формування просоціальної поведінки учнів у ЗНЗ найвагомим мотивом, на думку більшості педагогів, є результати діагностики стану сформованості просоціальної поведінки учнів цього закладу, а також, як вважає менший відсоток вчителів, – належне науково-методичне забезпечення з цієї проблеми, що продемонстровано діаграмою на рисунку 4.

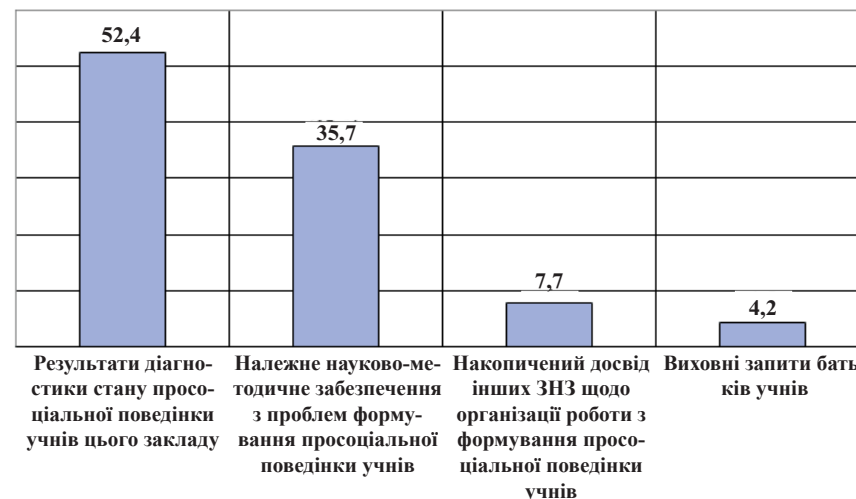


Рис. 4. Розподіл вагомості мотивів для здійснення у ЗНЗ дослідно-експериментальної роботи з формування просоціальної поведінки учнів (у %)

Оскільки організація та проведення роботи з формування просоціальної поведінки учнів у ЗНЗ мають здійснюватися, в першу чергу, самими педагогами, ми вважали за необхідне проаналізувати готовність вчителів до формування просоціальної поведінки учнів, а отже, запропонували педагогам анонімно оцінити власну готовність до здійснення такої діяльності.

Карта педагогічної оцінки готовності педагога ЗНЗ до формування просоціальної поведінки учнів (модифікація методики Т. Морозової) дозволила нам отримати наступні дані: за п'ятибальною шкалою 32,4% вчителів оцінили середнім балом «4» мотиваційну спрямованість особистості (наявність творчого інтересу, прагнення до лідерства, високої оцінки з боку адміністрації, самовдосконалення та ін.). Показовим вважаємо, що лише 16,8% вчителів вважають свою мотивацію високою (бал «5»), інші – 50,8% виставили собі «3». Проте, на думку педагогів, їхня креативність, критичність і оригінальність мислення (варіативність, незалежність суджень, самоаналіз і рефлексія та ін.) заслуговує у більшості випадків оцінку «5» – 58,1% опитаних; «4» – 31,8% і «3» лише у 10,1%. Середня оцінка власних професійних здібностей до здійснення діяльності з формування про-

соціальної поведінки учнів ЗНЗ складалася з оцінок наступних педагогічних здібностей – створення авторської концепції формування просоціальної поведінки, організації педагогічного експерименту в школі, налагодження партнерської взаємодії та взаємодопомоги у педагогічному колективі, творче вирішення конфліктів та ін. У 49,2% вчителів ця оцінка була «4» і у 38,8% «3». Лише 12% педагогів оцінили свої професійні здібності в цьому напрямі на «5». Індивідуальні особливості особистості вчителя (відповідальність, чесність, уміння конструктивно вирішувати суперечності, здатність до самореалізації у різних видах соціально значущої діяльності, переконання в необхідності формування просоціальної поведінки учнів та ін.) отримали оцінки «4» у 44,9% педагогів, «3» у 26,5% вчителів і «5» – у 28,6%. Середня оцінка педагогами власної готовності до формування просоціальної поведінки учнів показана на рисунку 5.

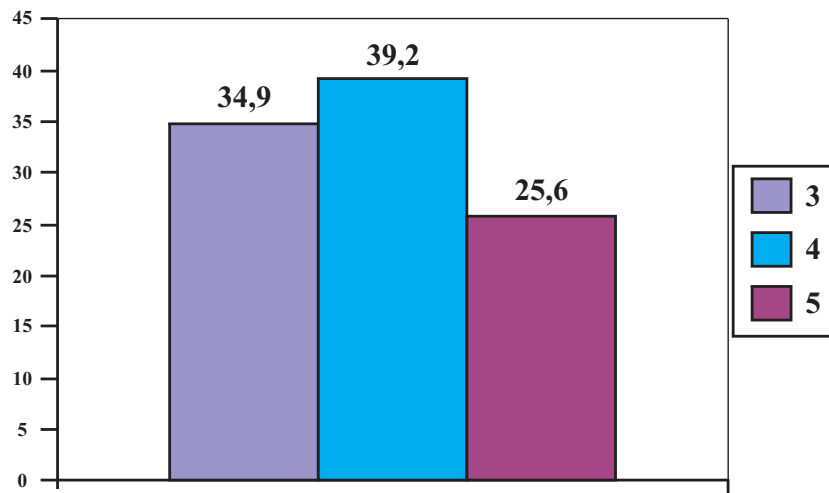


Рис. 5. Оцінка педагогами власної готовності до формування просоціальної поведінки учнів (у %)

Виходячи з отриманих даних в ході спостереження й інтерв'ювання педагогів, діалогічного спілкування з ними та бліц-анкетування, а також даних аналізу карти самооцінки педагогами власної готовності до формування просоціальної поведінки учнів, ми дійшли

висновків щодо недостатньої готовності педагогів до формування просоціальної поведінки учнів, а отже, необхідності проведення відповідних заходів у ЗНЗ, спрямованих на формування готовності педагогів до здійснення цього виду навчально-виховної діяльності.

Явище готовності складає предмет вивчення як психологічної, так і педагогічної науки, однак у визначенні природи готовності та її структури авторами висловлюються різні точки зору. Різномічні тлумачення феномену готовності зумовлені специфікою діяльності й особливостями теоретичних концепцій. Ми можемо спостерігати декілька підходів до визначення готовності: досліджується як сукупність знань, умінь та навичок (Н. Кузьміна, В. Сластьонін); розглядається як функціональний стан педагога (А. Ковальов, Л. Лавров); подається як складне особистісне утворення (А. Ліненко, А. Капська). Проте всі дослідники єдині в тому, що готовність ґрунтується на особистісному психолого-педагогічному досвіді, легко актуалізується, є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією, є динамічною, піддається розвитку й може досягати більш високих рівнів. Ускладнюють формування готовності, на думку вчених, пасивне ставлення до завдання, відсутність плану дій та наміру максимально використати свої знання та досвід.

Ми у своєму дослідженні під готовністю вчителя до формування просоціальної поведінки учнів будемо розуміти інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості знань, цінностей, вмінь та навичок вчителя у їх єдності, що проявляється у його прагненні до цього виду діяльності і у його підготовленості до її здійснення на професійному рівні.

У дисертаційному дослідженні вченої Н. Клокар [107] готовність учителя до інноваційної діяльності структурується як три компоненти, а саме: *мотиваційний* – мотивація до здійснення цієї діяльності; *когнітивний* – знання про предмет та способи діяльності; *процесуальний* – професійні навички та вміння, що спрямовують мобілізуючі сили особистості на оволодіння діяльністю чітко визначеного напрямку. Такий поділ, на наш погляд, є найбільш вдалим і доцільним для використання при підготовці педагогів в системі методичної роботи різних рівнів до будь-якого виду діяльності, зокрема, до формування просоціальної поведінки в учнів ЗНЗ.

З огляду на це ми запропонували наступну структуру готовності педагога ЗНЗ до формування просоціальної поведінки учнів, яку демонструє рис. 6.

Функції мотиваційного компонента ми вбачали у пробудженні в учителя особистісно значимого ставлення до формування просоціальної поведінки учнів, виробленні його прагнення до оволодіння новими професійними методами роботи та до активного вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, у формуванні настрою та інтересу до виховання просоціальних якостей учнів; постійної орієнтації на цю діяльність. Фактично мотиваційний компонент є основою для вироблення основних ознак особистості педагога як професіонала з формування просоціальної поведінки.



Рис. 6. Структура готовності педагога ЗНЗ до формування просоціальної поведінки учнів

Функції когнітивного компонента, на нашу думку, полягають в усвідомленні вчителем феномену просоціальної поведінки та творчої спрямованості цього виду діяльності, в отриманні та збагаченні інформації про формування просоціальної поведінки учнів, а процесуального – в умінні визначати найбільш ефективні форми й методи формування просоціальної поведінки учнів, у майстерному володінні впроваджуваними технологіями, у вмінні творчо переосмислювати й адаптувати певні концепції та методики відповідно до умов конкретного закладу освіти, а також у навичках самоконтролю та самооцінки.

Переконані, що, виходячи з функціональної значущості зазначених когнітивного, мотиваційного та процесуального компонентів, практична сторона формування готовності педагогів до виховання якостей просоціальної особистості учнів ЗНЗ повинна орієнтуватися на розвиток у педагогів певних психолого-педагогічних знань, здібностей, цінностей, потреб, умінь та навичок формування просоціальної поведінки учнів – науково-методичних, дослідницьких, пошукових, самоосвіти, самовиховання, педагогічної рефлексії.

Формування готовності педагогів до формування просоціальної поведінки учнів ми розглядали як процес цілеспрямованого розвитку всіх сторін і якостей особистості вчителя, котрі складають його готовність до зазначеної діяльності.

З метою формування готовності педагогів до цієї діяльності нами було запропоновано наступні групові форми роботи з педагогічними колективами експериментальних ЗНЗ: вебінар, теоретико-методичний семінар, педрада, круглий стіл, тренінг. Під час підготовки педагогів до проведення зазначених заходів перевага надавалась індивідуальним формам роботи – консультаціям та самоосвіті. Останню ми вважали найважливішою індивідуальною формою методичної роботи, оскільки розвиток особистості педагога нерозривно пов'язаний з його прагненням до самостійного оновлення своїх знань. Як процес оволодіння знаннями самоосвіта тісно пов'язана з самовихованням вчителя і є її складовою частиною. Саме тому ми рекомендували педагогам активно задіювати цю форму при підготовці до будь-яких запланованих заходів з формування просоціальної поведінки учнів. Упродовж експериментальної робо-

ти з педагогами використовувались наступні інтерактивні методи: дискусія, «мозковий штурм», ділові ігри, аналіз історій і ситуацій.

Теоретико-методичний семінар «Просоціально поведінка особистості як необхідна складова людських стосунків» сприяв ознайомленню педагогів з теоретичним та історичним аспектами досліджуваної проблеми, а також із сучасними тенденціями її розвитку в освітньому просторі. На початку роботи з педагогами проводилось обговорення щодо загального розуміння основних понять проблеми у вигляді *інтерактивної ділової гри «Проект колективу просоціальних особистостей нашої школи»*, де учасники ділились своїм розумінням просоціальної поведінки, альтруїстичного колективу, складали портрет особистості з просоціальною поведінкою та для закріплення отриманої інформації виконували ряд завдань: упорядковували асоціативний ряд до поняття «просоціально поведінка», визначали сформованість власних якостей просоціальної особистості, виконували вправи «Вчимося розуміти та поважати інших», «Побачення», «Згода, незгода, оцінка», «Повітряні кулі», «Стереотипні окуляри». Наприкінці семінару узагальнювались думки щодо важливості обговорюваної теми, визначалась необхідність самовиховання якостей особистості з просоціальною поведінкою як професійно важливих ознак особистості вчителя, що зумовлені завданням, змістом та характером його педагогічної діяльності.

Актуалізація під час теоретико-методичного семінару необхідності вироблення у педагогів навичок просоціальної взаємодії з колегами, батьками та вихованцями, зумовила проведення педагогічної ради *«Просоціально поведінка як необхідна ознака професійної культури вчителя»*. Ця форма роботи дала можливість глибше осмислити сутність характеристик просоціальної поведінки, підвищити загальну ерудицію вчителів та психолого-педагогічну компетентність щодо формування просоціальної поведінки на рівні стосунків «вчитель - вчитель», «вчитель - учень», «вчитель - батьки». У підготовці до засідання педради використовувалася така форма внутрішньошкільної методичної роботи, як *педагогічні читання*, на яких було представлено наступні доповіді: *«Просоціально поведінка кожного як основа сучасного суспільства»*, що висвітлювала зміст просоціальної взаємодії як одного з визначальних принципів

людського буття і пропонувала критерії просоціальної поведінки в моделі ліберального суспільства, а також *«Культура толерантного спілкування»*, в якій було проаналізовано ознаки проявів толерантності під час просоціальної взаємодії та проявів інтолерантності, що призводять до асоціальних способів людських стосунків.

В ході проведення педради *«Просоціально поведінка як необхідна ознака професійної культури вчителя»* педагогів було розділено на чотири творчі групи, що опрацювали та представили у вигляді алгоритмів, пам'яток, презентацій наступні завдання: «Основи взаємодії педагога із колективом учнів, що сприятимуть формуванню просоціальної поведінки», «Характеристика відмінностей між толерантним та інтолерантним педагогом», «Обов'язки вчителя, що ефективно працює на розвиток якостей просоціальної особистості вихованців». Після роботи творчих груп було проведено дискусію на тему: *«Оцінка мого закладу з позиції просоціальної взаємодії»*. Педагогам пропонувалось оцінити, як далеко на шляху до формування просоціальної поведінки особистості зрушена їхня школа. Було обговорено наступні питання: 1) Як, на Вашу думку, співвідносяться просоціально поведінка у суспільстві і просоціально поведінка у школі? 2) Чи наявні ознаки просоціальної взаємодії у навчально-виховному процесі Вашої школи? 3) Які вони надають переваги? 4) Що саме може бути зроблено для розширення й укріплення цих ознак? 5) Що особисто Ви можете зробити для цього? Резюме дискусії стало те, що особистий внесок кожного педагога послаблює гостроту проблеми та працює на користь всього суспільства, включаючи школу.

Для своєрідного «розвантаження» учасників педради й водночас акцентування на практичній стороні обговорюваного питання педагогам пропонувалось виконати *інтерактивну вправу «Толерантний комплімент моєму учневі»*. Суть завдання – у висловленні свого ставлення до учня, що тим чи іншим способом змушує нервувати вчителя, через толерантний комплімент. Ідея - у випадку можливості виникнення конфліктної ситуації навіть легка іронія чи відвертий гумор кращі за пряму образу. Було розглянуто наступні ситуації: 1). Учень не слухає Вашого пояснення нового матеріалу. 2). Учень демонстративно ліг на парту. 3). Учень заважає сусідові.

4). Учень розмовляє голосно під час уроку. 5). Учень виявляє відверту неповагу на Ваше зауваження.

Під час «збагачення» толерантними компліментами педагоги обмінювались ідеями один з одним та позитивним й негативним досвідом переживання певних конфліктних ситуацій з учнями.

Логічним продовженням «Толерантного компліменту моєму учневі» стала *вправа «Стиль моїх стосунків»*. В процесі «мозкового штурму» учасники виробили вимоги до стилю стосунків педагога з учнем, який би відповідав принципам просоціальної поведінки. Ними стали: безумовне прийняття учня; готовність захищати права й інтереси своїх вихованців; поважання права кожного на відмінність і унікальність; відмова від повчального й категоричного стилю спілкування; дотримання принципу позитивності у спілкуванні; створення умов для рівноправного діалогу, обговорень; ставлення з розумінням до проблем і помилок кожного учня; усвідомлення своїх переваг і недоліків у характері (самоаналіз).

У підведенні підсумків педради шляхом методу «мозкового штурму» було визначено *складові просоціальної особистості вчителя*: емпатійність, духовна культура, відповідальність, управлінська компетентність, демократичність, організаторські здібності та самореалізація у різних видах соціально значущої діяльності, педагогічна етика і майстерність у вирішенні конфліктів, гнучкість і критичність мислення, креативність, чуйність.

Рішеннями педагогічної ради стало спрямування зусиль колективу на створення такого навчально-виховного середовища, в якому б дотримувались принципів просоціальної поведінки; розроблення системи тренінгів, семінарів для вчителів, партнерів закладу, включаючи батьківську громадськість, з питань формування просоціальної поведінки учнів різного віку.

На організованому засіданні *круглого столу «Школа просоціальної поведінки – як навчити й навчитися»* обговорювались такі теми, як «Природність у спілкуванні з людьми» – акцентовано на відсутності «мовного шаблону» у спілкуванні та вмінні адаптуватися до характерів, звичок, фізичних та психічних особливостей іншої людини; «Учень – партнер учителя» – відкритість та щирість у спілкуванні вчителя з учнем, взаємне прагнення до співробітництва;

«Виховна діяльність для духовно-морального розвитку учнів» – обговорено особливості проведення свята «Ми дякуємо тобі, вчителю», важливість для виховання якостей просоціальної особистості учнів акцій милосердя до Міжнародного дня людей похилого віку, дня продовольства, відвідування будинку дітей-сиріт. Особливою важливою темою, що виносилась на обговорення учасниками круглого столу, була «Проблема формування просоціальної поведінки учнями ЗНЗ». Учасниками неодноразово було зауважено, що учні демонструють слабку соціальну адаптацію (девіантну поведінку, неадекватну самооцінку, тривожність та ін.), за умов якої унеможливується просоціальна взаємодія з оточуючими, проте спеціальні корекційні програми для таких випадків виховною системою шкіл не передбачені й тому педагогами не застосовуються. Присутні дійшли спільного висновку, що очікуваним результатом виховних заходів стануть зростання здатності учнів до саморегуляції емоцій та поведінки, демонстрація ними ставлення з повагою до оточуючих, актуалізація цінності власної особистості.

Ключовим месиджем круглого столу було те, що феномен поняття «школа просоціальної поведінки» полягає у створенні навчально-виховного середовища таких відносин, в основі яких лежить усвідомлення значущості розвитку просоціальних якостей особистості як в учня, так і у вчителя, а також у батьків школяра, що формує готовність до просоціальної взаємодії в кожного учасника навчально-виховного процесу і впливає на його ставлення до того оточення, в якому він перебуває.

Програма тренінгу «*Просоціальна поведінка: шляхи її формування*» була розрахована на 36 годин і передбачала, що навчання здійснюватиметься методом «занурення» (під час канікул). Вона спрямовувалась на мінімізацію розриву між наявними та необхідними знаннями всіх учасників у сфері формування просоціальної поведінки і вмінням використовувати ці знання на практиці. До складу групи (за згодою) увійшли: педагог-організатор, класні керівники 4-11-х класів, заступник директора з виховної роботи, практичний психолог, соціальний педагог, представники батьківського комітету класів школи, піклувальної ради ЗНЗ. *Мета тренінгу* полягала у загостренні уваги на проблемі просоціальної поведінки та підвищенні

культури спілкування всіх учасників у звичному колі; формуванні відповідального, критичного вибору власної позиції в морально-етичних ситуаціях сучасного життя. *Завдання тренінгу* полягали в ознайомленні учасників із способами просоціальної взаємодії, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; стимулюванні їхньої уяви у пошуках власного розуміння феномену просоціальної поведінки, виходу з конфліктних ситуацій у побутових і професійних умовах; розвитку якостей просоціальної особистості, комунікативних навичок вчителя, батька; розвитку самопізнання в контексті взаємин з іншими. *Основними поняттями* тренінгу були: терпимість, емпатія, ксенофобія, стереотипи, доброзичливість, альтруїзм. *Очікуваними результатами* стали: формування позитивного діалогу на всіх рівнях суспільного життя, розвиток навичок просоціальної взаємодії у діяльності і корегування відповідного навчально-виховного середовища [105].

Інформаційний блок – вправи «Мій кодекс», «Гра в асоціації», «Навіщо нам просоціальна поведінка?» мали на меті активізувати знання, що вже були отримані на попередніх акціях, розширити зміст поняття «просоціальна поведінка», визначити правила й норми такої взаємодії.

Ігри на сприйняття і взаєморозуміння (*перцептивний блок*) сприяли саморозкриттю, самопізнанню, підвищенню внутрішньогрупової довіри, а також були спрямовані на розвиток соціальної чутливості та соціального інтересу, формували відчуття унікальності та неповторності себе і кожної особистості взагалі, усвідомлення механізму створення стереотипів, актуалізацію альтернативи «свої – чужі», усвідомлення діапазону і різноманіття семантичного ряду, що визначає поняття «чужі» та «свої», формування толерантності через ситуацію важкого для психологічного стану людини вибору – вправи «Що моя річ знає про мене», «Із ким ти?», «Горішки», «Чужі та свої», «Вибір».

Вправи інтерактивного блоку – «Суд присяжних», «Групова картинка», «Перемагаємо дискримінацію», «Активне слухання» допомагали учасникам в ході спеціально створених умовно-імпровізаційних ситуацій долати наявні стереотипи поведінки різних груп населення та усвідомлювати їх небезпеку, навчали способам актив-

ного слухання й умінню бачити різницю між активним і пасивним слухачем, працювали з почуттям безпорадності, яке виникає у зв'язку з дискримінацією за певною ознакою, спонукали вчитися підтримувати колег і довіряти їм.

Наприкінці тренінгу під час виконання вправи «Килимок» учасники обмінювались по черзі своїми враженнями від тренінгу. Кожному педагогу - учаснику тренінгу було запропоновано вирізати з кольорового паперу квітку й написати на ній свої думки щодо тренінгу - побажання, враження, міркування й т.ін. Потім квітки наклеїли на великий аркуш паперу – «килимок», як підсумок роботи команди вчителів. Тренінг дозволив створити демократичну атмосферу, залучити до обговорення важливих проблем і до прийняття необхідних рішень.

Таким чином, форми й методи роботи, застосовані нами під час експериментальної діяльності з педагогами ЗНЗ, були спрямовані на розвиток усіх складових готовності вчителів до формування просоціальної поведінки учнів: *мотиваційного компонента* – на семінарі, педагогічних читаннях, педраді, круглому столі, тренінгу вчителі показали активну зацікавленість обговорюваною темою, прагнення до самопізнання і самоосвіти, переконаність у необхідності проведення заходів з формування просоціальної поведінки учнів; *когнітивного* – під час рольових ігор, дискусій, «мозкового штурму» рішення педагогів були креативними, а мислення оригінальним, було яскраво помічено усвідомлення ними значущості феномену просоціальної поведінки, а також розширення їх знань з цієї проблеми – створювався теоретичний та методичний банк даних з виховання якостей просоціальної особистості учнів; *процесуального* – в ході роботи за всіма заявленими формами й методами педагоги були ініціативними, організованими, показали володіння високими професійними вміннями. Такі результати, на нашу думку, дозволять педагогічним колективам творчо вирішувати проблему формування просоціальної поведінки учнів із залученням інтерактивних технологій, а також створювати такий мікроклімат у закладах, що буде орієнтований на активну просоціальну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу.

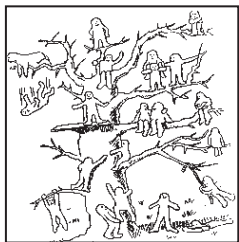
3.3. Аналіз результатів організаційно-пошукового етапу експерименту

Відповідно до наведених теоретичних положень постала необхідність експериментального вивчення рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ та підкріплення практичними висновками результатів досліджуваної проблеми.

Завдання організаційно-пошукового етапу дослідно-експериментальної роботи полягали у наступному:

1. Дослідити сучасний рівень сформованості просоціальної поведінки учнів за визначеними критеріями й показниками.
2. Одержати та узагальнити емпіричні дані, отримані в ході психолого-педагогічної діагностики.

У дослідженнях вітчизняних педагогів і психологів мотиваційні аспекти просоціальності аналізується через опис: гуманних стосунків (В.Авраменкова, Т.Репіна, О.Смірнова, В.Холмогорова), дружби І.Коломінський, І.Кон), доброзичливості (Ю.Бабаєва), здатності відгукнутися (Л.Піньєвська), співробітництва (В.Мухіна, Є.Суботський, С.Якобсон). Просоціальна мотивація спрямована на захист і надання допомоги тим, кому це потрібно; хто турбується про оточуючих, висловлює практичними справами співчуття.



У процесі організаційно-пошукового етапу експерименту учням 1-2 класів пропонувалося перерахувати свої улюблені казки та назвати головних героїв, пояснити ставлення до них (поцінування чи засудження). Діти, в основному, називали героїв популярних серіалів та мультфільмів: «Шрек», «Скубі Ду», «Маша і ведмідь», «Мадагаскар» та ін. Одночасно було з'ясовано (і це співвідноситься з результатами інших досліджень, до прикладу, проєктивна методика «Дерево з чоловічками»), що діти молодшого шкільного віку цінують «в іншого» якості, які дають їм можливість цікаво проводити час – жирафа Мелман, зебра Марта – «веселі, прикольні, з ними цікаво»; відзначаються фізичною чи чарівною силою (Фіона, Гаррі Поттер, Пейдж тощо).

Проєктивна методика «Дерево з чоловічками» дозволила на організаційно-пошукового етапі дослідження виявити ступінь ком-

фортності перебування учнів у класному колективі. Виявилось, що 9% учнів другого класу ототожили своє реальне положення з чоловічком, який перебуває у «кризовому стані». Додаткове спілкування та спостереження за поведінкою і результатами навчання дітей засвідчило, що процес адаптації, як входження до групи «шкільний клас» відбувається повільно. Такі діти перебувають в зоні незадоволення, вони, як правило відсторонені, замкнуті, усуваються від колективних справ. Оскільки така позиція школяра відбувається за умови існування протиріччя між адаптацією до школи, класу та нереалізованою, незадоволеною потребою виявлення-прояву індивідуальності, у подальшій експериментальній роботі ми намагалися активніше залучати таких учнів до справ колективу, більше довіряти, сприяти підвищенню рівня їхньої самооцінки [134].

На цьому етапі дослідження пропонувалося виконання тематичного малюнку «Щасливе, радісне дитинство». Спільно проведений із шкільним психологом аналіз малюнків учнів початкової школи експериментальних ЗНЗ засвідчив, що значна кількість дітей має потребу в глибокій прихильності до батьків, як інструменту досягнення зовнішнього захисту; більшість малюків (понад 36%) свідчать про недостатність психологічного тепла в родині; деякі діти мають тенденцію до відходу від контактів із навколишнім світом, оскільки потребують емоційного спокою та відпочинку (12%), з цим може бути пов'язана їх зовнішня пасивність. У значній кількості учнів початкової школи (10%) спостерігається прірва між реальним життям та своїми фантазіями. Такі діти можуть проявляти небажану поведінку, використовуючи її, як захисний елемент. Відповіді згідно методики «Дерево з чоловічками» підтверджують аналогічні висновки. Чітко просліджується насиченість емоційного фону малюнків: тривожність, побоювання, зниження настрою, інколи вимушена привітність; слід зазначити як позитив, певний атрибут часу – патріотичну спрямованість третини дитячих робіт.

Методика «Дерево з чоловічками» дозволила на організаційно-пошуковому етапі дослідження виявити значну кількість дітей, які ототожнюють себе з чоловічком, що прагне розваг: 10% учнів 2 класу із ОЦ, 6% школярів ММ, 4% - сільської місцевості. Одночасно серед третьокласників – 8%- респонденти із ОЦ, 7% - шко-

лярі ММ, 4% - учні СМ. Оскільки базовим визначенням формування просоціальної поведінки учнів вважаємо розвиток відповідних рис, якими має володіти просоціальна особистість, нас особливо цікавили відповіді на позиції №№ 2, 11, 12, 16, 17, 18, 19, що свідчать про активність дитини, її комунікабельність, бажання підтримувати усіх, прагнення до взаєморозуміння, взаємодопомоги навіть всупереч своїм інтересами. Ці позиції відзначили 26% другокласників із великого міста; 24% учнів малого міста; 22% дітей із сільської місцевості (відповідно 23%, 35% і 26% - респонденти 3 класу ОЦ, ММ, СМ) (таблиця 5). Графічно розподіл результатів відповідей школярів 2, 3 класу обласного центру, малого міста та сільської місцевості щодо ступеню комфортності їх перебування у класному колективі зображено на рисунках 7; 8.

Таблиця 5.

Розподіл відповідей школярів 2, 3 класу ОЦ, ММ, СМ щодо ступеню комфортності їх перебування у класному колективі, % до тих, хто відповідав

№/№	№ позиції	Назва позиції	ОЦ	ММ	СМ
1	1, 3, 6, 7	Установка на подолання перешкод	5 6	8 7	6 9
2	2, 11, 12, 16, 17, 18, 19	Активна життєва позиція, альтруїзм, комунікабельність, дружба підтримка, взаєморозуміння, взаємодопомога	26 23	24 35	22 26
3	4	Стійкість позиції (бажання досягти успіху без подолання перешкод)	10 9	9 11	6 9
4	10, 15	Впевненість у своїх силах, комфортний стан, нормальна адаптація, досить високий статус у колективі	18 19	18 10	22 19
5	9	Мотивація на розваги	10 8	6 7	4 4
6	13, 21	Потреба у зміні діяльності, у відпочинку, замкнутість, тривожність, відчуженість, образа, гнів (проблеми в колективі, особисті негаразди)	7 9	10 9	14 13

7	20	Безпідставне бажання бути лідером, «командувати», прагнення лідерства в мікрогрупах, завищена самооцінка	12 16	15 13	12 9
8	14	Кризовий стан, незадоволення ситуацією, прагнення привернути до себе увагу, пасивність як роль, занижена самооцінка «Я сам нічого не можу»	9 8	8 6	6 5

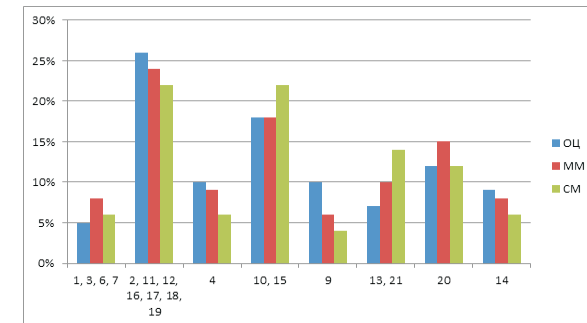


Рис. 7. Розподіл відповідей школярів 2 класу ОЦ, ММ, СМ щодо ступеню комфортності їх перебування у класному колективі, % до тих, хто відповідав (організаційно-пошуковий етап)

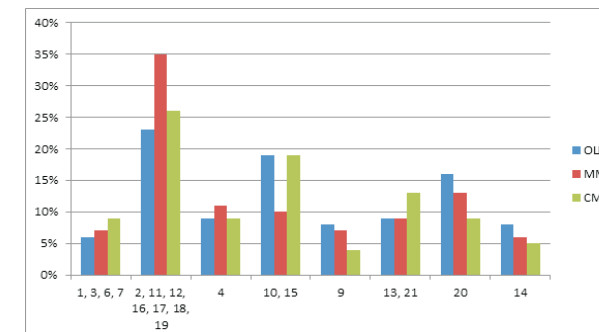


Рис. 8. Розподіл відповідей школярів 3 класу ОЦ, ММ, СМ щодо ступеню комфортності їх перебування у класному колективі, % до тих, хто відповідав (організаційно-пошуковий етап)

Поняття «ідеальне положення» методики «Дерево з чоловічками» дозволило з'ясувати орієнтацію дітей на розваги і спільне проведення часу. В результаті виконання другого завдання методики було визначено, що більшість (понад 69 % учнів 2 класу та 58%

- респонденти 3 класу) трактували позиції №№1, 9, 5 як «розваги і відпочинок», 2, 3 – «взаємодопомога», 11, 12 – «спільна діяльність», 16, 17, 18 – «взаємодопомога» [133].

Одним з показників просоціальної поведінки учнів ЗНЗ виступають мотиви їх участі у діяльності. Для їх з'ясування застосовували методику вивчення мотивів участі школярів у діяльності.

Відповідно до методики учням пропонувалося визначити провідні мотиви серед такого переліку можливих мотивів: патріотична справа, спілкування з різними людьми, допомога товаришам, можливість передати свої знання, творчість, набуття нових знань, умінь, можливість керувати іншими, участь у справах свого колективу, вірогідність заслужити на пошану товаришів, зробити добру справу для інших, виділитися серед інших, виробити у себе певні риси характеру. Учні мали також можливість визначити інтенсивність того чи іншого мотиву за чотирьохбальною шкалою (від 1-го балу (не зацікавлює зовсім) до 4-х балів (зацікавлює дуже сильно)).

Аналіз відповідей школярів початкової школи (2 кл.) на *організаційно-пошуковому етапі експерименту* дозволив визначитись із пріоритетними мотивами участі їх у різноманітній діяльності, встановити відмінності участі учнів обласного центру (ОЦ), малого міста (ММ), сільської місцевості (СМ). Найбільш значимими мотивами участі школярів початкової школи як обласного центру, малого міста та школярів сільської місцевості у різноманітній діяльності виступають просоціальні мотиви, такі як: можливість надати допомогу товаришам; спілкування з різними людьми; зробити добру справу для інших, участь в справах свого колективу, причому справи повинні бути цікавими тощо. Виявлено, що до першої п'ятірки увійшли мотиви №№ 1, 2, 3, 8, 10. Причому 45,2% учнів ОЦ віддали першість мотиву «спілкування з різними людьми», в той час, як їх ровесники з ММ – 41,4% та їх колеги з СМ – 38% вважають цей мотив значимим, але на 3 і 4 місці відповідно. Відповіді щодо мотиву «цікава справа» була одноставною у всіх респондентів – вони поставили цей мотив на 5 місце (27,4% з ОЦ; 38, 3% з ММ, 30,1% з СМ) (таблиця 6).

Таблиця 6.

Розподіл відповідей школярів 2 класу щодо вивчення мотивів їх участі у діяльності, % до тих, хто відповідав

№/№	Мотиви участі школярів у діяльності	Не зацікавлює зовсім	Зацікавлює слабо (ОЦ,М-М,СМ)	Зацікавлює значною мірою	Зацікавлює дуже сильно (ОЦ,М-М,СМ)
1	Цікава справа	14,4 11 27	21,1 26,2 15,8	37 24,5 27	27,4 38,3 30,1
2	Спілкування з різними людьми	7,7 10 9,5	11,5 21,4 14,2	35,5 27,2 38	45,2 41,4 38
3	Допомога товаришам	14,8 10,7 4,8	12,6 27,2 8	29 24,6 25,6	43,7 38,3 62
4	Можливість передати свої знання	39,3 20,3 39,7	21,5 34 25,4	20 28,3 15,8	18,8 17,6 19
5	Творчість	34 28,3 39,7	24,8 39,3 23,8	30 11 15,8	11,1 21,4 20,6
6	Набуття нових знань, умінь	31,1 29 41,2	18 27,2 22,2	36,3 19 20,6	14,4 24,8 15,8
7	Можливість керувати іншими	47,7 43,5 33,3	13 23,5 30,1	22,6 11 22,2	16,6 19 14,2
8	Участь у справах свого колективу	24,8 11 12,7	28,8 17,5 11,1	46,3 15,5 30,1	36,5 45,5 39,6
9	Вірогідність заслужити на пошану своїх товаришів	32,6 18 31,7	14,4 30 28,6	29,2 30 19	23,7 22 19
10	Зробити добру справу для інших	23 9,5 3,2	14,8 16,7 9,5	30,4 29,3 25,3	31,8 44,5 63,4
11	Виділитися серед інших	11,5 21 31,7	51,5 37,2 31,7	22,2 23,6 20,6	14,8 18,2 15,8
12	Виробити в собі певні риси характеру	34 17,3 27	26,3 21,8 33,3	20 28,7 19	17,5 31 9,5

**1 колонка – обласний центр (ОЦ); 2 – мале місто (ММ); 3 – сільська місцевість (СМ)

Мотиви «участь у справах свого колективу» та «зробити добру справу для інших» згідно ранжування відповідей школярів 2 класу посіли 3,4 місце в ОЦ (36,5% та 31,8%), 1-2 в ММ (45,5 і 44,5%) та 3 і 1 місце в СМ (39,6% та 63,4%). В ході дослідження встановлено, що мо-

тив «допомога товаришам» респонденти ОЦ та СМ поставили на друге місце (43,7% і 62%), на третє – школярі ММ (41,4%) (таблиці 7, 8, 9).

Таблиця 7.

Ранжування відповідей школярів 2 класу обласного центру щодо вивчення мотивів їх участі у діяльності, % до тих, хто відповідав

45,2	43,7	36,5	31,8	27,4	23,7	18,8	16,6	17,5	14,8	14,4
2	3	8	10	1	9	4	7	12	11	6 5
I	II	III	IV	V	VI	VII	IX	VIII	X	XI XII

Таблиця 8.

Ранжування відповідей школярів 2 класу малого міста щодо вивчення мотивів їх участі у діяльності, % до тих, хто відповідав

45,5	44,5	41,4	38,3	38,3	31	24,8	22	21,4	19	18,2
8	10	2	3	1	12	6	9	5	7	11 4
I	II	III	IV	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X XI

Таблиця 9.

Ранжування відповідей школярів 2 класу сільської місцевості щодо вивчення мотивів їх участі у діяльності, % до тих, хто відповідав

63,4	62	39,6	38	30,1	20,6	19	19	15,8	15,8	14,2
10	3	8	2	1	5	4	9	6	11	7 12
I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	VIII	VIII	IX X

** - 2 колонка – мотиви участі учнів у діяльності;

3 – місце згідно % визначення.

Графік ранжування відповідей учнів 2 класу ЗНЗ обласного центру, малого міста, сільської місцевості дозволяє побачити відмінності у мотивації щодо участі в діяльності, яка є для них значимою, тобто зацікавлює максимально (див. рис. 9).

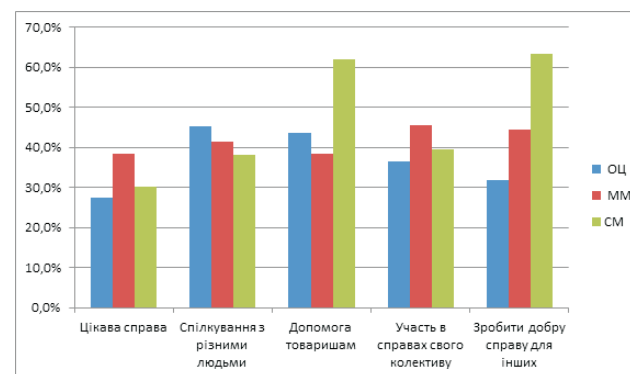


Рис. 9. Діаграма відповідей школярів 2 класу сільської місцевості щодо вивчення мотивів їх участі у діяльності (% до тих, хто відповідав)

Одночасно в ході дослідження з'ясовано, що учні 2 класу як обласного центру, так і малого міста і сільської місцевості не вважають, що мотиви участі в будь-якій просоціальної діяльності напряду впливають на можливість отримання нової інформації, навичок, знань, їх передачі іншим, вироблення відповідних рис характеру. Не бачать зв'язку між мотивами діяльності і передачею в ході нею своїх знань, умінь одноліткам 39,3% школярів ОЦ, 20,3% з ММ та 39,7% учнів 2 класу СМ. Одночасно, 34% учнів ОЦ, 17,3% з малого міста та 27% СМ не вважають, що в ході діяльності вони мають можливість виробити певні риси характеру (табл. 10). Це говорить про своєрідний відрив знань від практики, відсутність зв'язку між інформацією і виробленням умінь особистістю свідомо приймати соціально значущі норми і цінності; «ігнорування» в деяких ЗНЗ проблематики виховання, що спричинює порушення самої мети гармонійного і гуманістичного підходів до процесу змін в освіті.

Таблиця 10.

Розподіл відповідей школярів 2 класу щодо вивчення мотивів їх участі у діяльності, % до тих, хто відповідав

№/№	Мотиви участі школярів у діяльності	Не зацікавлює зовсім (ОЦ, ММ, СМ)			Зацікавлює слабо (ОЦ, ММ, СМ)		
		ОЦ	ММ	СМ	ОЦ	ММ	СМ
6	Набуття нових знань, умінь	31,1	29	41,2	18	27,2	22,2

4	Можливість передати свої знання	39,3	20,3	39,7	21,5	34	25,4
12	Виробити в собі певні риси характеру	34	17,3	27	26,3	21,8	33,3

Відповідно до експертної оцінки шляхом ранжування серед мотивів участі школярів основної і старшої школи у діяльності були виокремлено три, які, на нашу думку, відповідають просоціальній поведінці людини: допомога товаришам (ваговий коефіцієнт 2,4), можливість передати свої знання (ваговий коефіцієнт 3,8), зробити добру справу для інших (ваговий коефіцієнт 1,4).

Аналіз результатів дослідження учнів основної і старої школи здійснено за статеві-віковими характеристиками (стать, вік (враховували клас, у якому навчається учень). Серед провідної трійки мотивів участі школярів у діяльності виявилися патріотична справа ($m=3,436$), зробити добру справу для інших ($m=3,394$), допомога товаришам ($m=3,385$) (табл.1). Замикають серед запропонованих мотивів участі школярів у діяльності такі як, можливість передати свої знання ($m=2,972$), виділитися серед інших ($m=2,780$), можливість керувати іншими ($m=2,454$). Мотиви просоціальної поведінки (зробити добру справу для інших, допомога товаришам та можливість передати свої знання) зайняли відповідно 2, 3 та 10 місця.

Аналіз вікових та статевих відмінностей у проявах мотивів участі у діяльності дозволяє стверджувати, що існують певні відмінності, що необхідно враховувати на експериментально-практичному етапі. Серед учнів 5-х та 7-х класів виявлені провідні мотиви, нехарактерні для старших класів: у п'ятикласників до першої трійки увійшли допомога товаришам, творчість, а у семикласників – виробити у себе певні риси характеру, спілкування з різними людьми. Для 7-класників більш характерними є мотиви, пов'язані з інтенсивним процесом самовизначення і дорослішання. Серед дев'ятикласників та одинадцятикласників – патріотична справа і творчість, але перше місце за причиною участі у діяльності посідає в учнів 9-го класу – допомога товаришам, в учнів 11-го – набуття нових знань,

умінь. Такі особливості вмотивовування діяльності дозволяють обґрунтувати необхідність добору різних форм і методів для формування просоціальної поведінки учнів 5-х, 7-х, 9-х і 11-х класів (середніх та старших класів).

Необхідно зазначити, що для учнів 11-х класів одним з головних мотивів участі у діяльності стає набуття нових знань, умінь, що пов'язано, на нашу думку, із закінченням школи і професійним самовизначенням учнів. Тому ефективними формами роботи з учнями старшої школи стають проекти та соціально корисна діяльність, різні форми учнівського самоврядування, що відповідають потребам і мотивам цих учнів.

Статеві особливості мотивації до діяльності проявляються у тому, що вже в 5-му класі для дівчат важливим є спілкування з різними людьми і в 9-му стає провідним у залученні до діяльності. У 7-му класі цей мотив важливий для учнів обох статей. Крім того, для учнів 7-х класів характерним є мотив вироблення у себе певних рис характеру. Отже, саме тренінги як форма виховної роботи стають ефективними з учнями 7-х і старших класів. Також необхідно зазначити, що допомога товаришам як мотив діяльності характерний більше для хлопців, ніж для дівчат: цей мотив входить до трійки провідних у хлопців усіх досліджуваних класів, окрім сьомих; серед дівчат – лише у п'ятих класах.

Звертає на себе увагу той факт, що творчість як мотив характерна для дівчат, а не для хлопців: лише у 5-х класах творчість входить до провідних мотивів діяльності хлопців, надалі цей мотив посідає 8-10 місця із переліку анкети. Такий висновок підтверджується дослідженням вірогідності вибору творчості як мотиву хлопцями і дівчатами ($p < 0,02$ за критерієм Пірсона).

Можливості кластерного аналізу даних дозволяють виокремити мотиви, які пов'язані один з одним та виступають основними у спонуканні до дії. Розглянемо особливості формування мотивів до участі у діяльності серед учнів різних класів. Кластери мотивів представлені на рисунках 10-13.

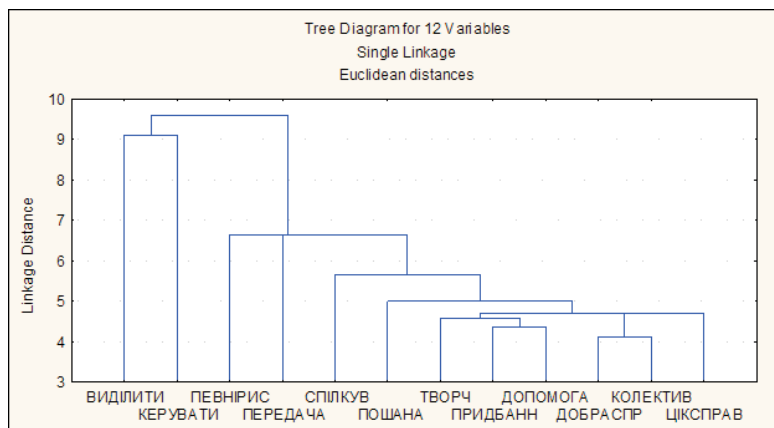


Рис.10. Кластерне «дерево» мотивів участі у діяльності учнів 5-х класів.

Примітка: мотиви діяльності – ціксправ – цікава справа, спілкув – спілкування з різними людьми, допмога – допомога товаришам, передача – можливість передати свої знання, творч – творчість, придбанн – придбання нових знань, умінь, керувати – можливість керувати іншими, колектив – участь у справах свого колективу, пошана – вірогідність заслужити на пошану товаришів, добраспр – зробити добру справу для інших, виділити – виділитися серед інших, певнірис – виробити у себе певні риси характеру.

Для учнів 5-х класів мотивоформуючими та взаємопов'язаними виявилися мотиви «зробити добру справу для інших» і «участь у справах свого колективу». Звертає також увагу поєднання «допомоги товаришам» і «придбання нових знань, умінь». Тому вважаємо обґрунтованим для учнів 5-х класів колективні форми роботи, які допомагають разом досягти важливого результату для інших. При застосуванні форм виховної роботи необхідно добирати нові й незнайомі для учнів 5-х класів, що відповідає їх потребі у набутті нових знань і умінь.

Для учнів 7-х класів також ефективними будуть нові форми роботи, які спрямовані на добрі справи для інших (рис.11). Слід зазначити, що для цієї вікової групи важливою є зацікавленість учнів у діяльності, яку вони виконують. Тому форми і зміст виховної роботи щодо формування просоціальної поведінки в учнів мають викликати інтерес, емоції зацікавленості.

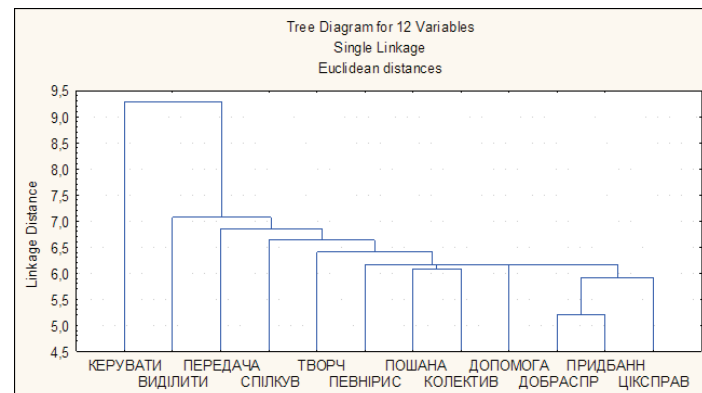


Рис.11. Кластерне «дерево» мотивів участі у діяльності учнів 7-х класів.

Примітка: мотиви діяльності – ціксправ – цікава справа, спілкув – спілкування з різними людьми, допмога – допомога товаришам, передача – можливість передати свої знання, творч – творчість, придбанн – придбання нових знань, умінь, керувати – можливість керувати іншими, колектив – участь у справах свого колективу, пошана – вірогідність заслужити на пошану товаришів, добраспр – зробити добру справу для інших, виділити – виділитися серед інших, певнірис – виробити у себе певні риси характеру.

Для учнів 9-х класів добрі справи для інших мають спрямовуватися на усвідомлення, що вони допомагають товаришам та іншим людям, приносять користь, тобто підключаються соціально корисні види діяльності, які виконуються не лише у ЗНЗ, а й у місцевій громаді (рис.12).

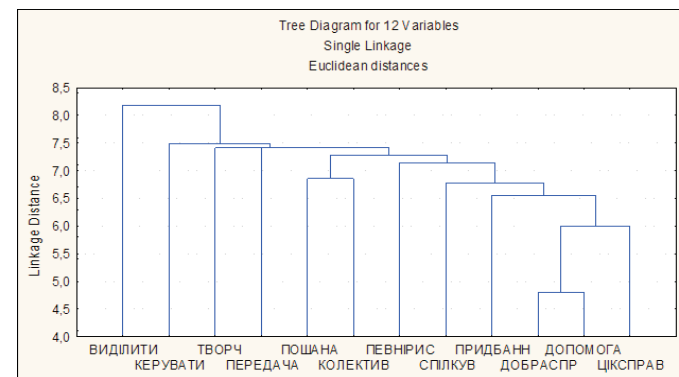


Рис.12. Кластерне «дерево» мотивів участі у діяльності учнів 9-х класів.

Примітка: мотиви діяльності – ціксправ – цікава справа, спілкув – спілкування з різними людьми, допмога – допомога товаришам, передача – можливість передати свої знання, творч – творчість, придбанн – придбання нових знань, умінь, керувати – можливість керувати іншими, колектив – участь у справах свого колективу, пошана – вірогідність заслужити на пошану товаришів, добраспр – зробити добру справу для інших, виділити – виділитися серед інших, певнірис – виробити у себе певні риси характеру.

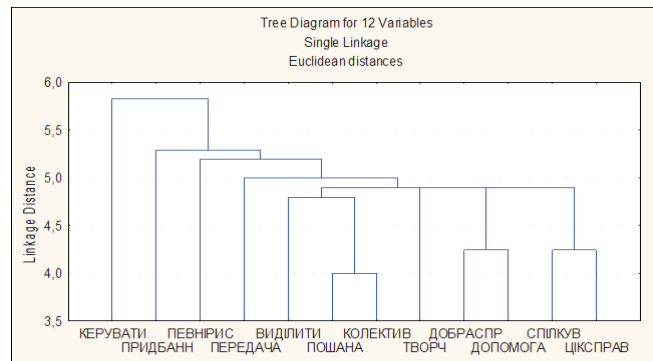


Рис.13. Кластерне «дерево» мотивів участі у діяльності учнів 11-х класів.

Примітка: мотиви діяльності – ціксправ – цікава справа, спілкув – спілкування з різними людьми, допмога – допомога товаришам, передача – можливість передати свої знання, творч – творчість, придбанн – придбання нових знань, умінь, керувати – можливість керувати іншими, колектив – участь у справах свого колективу, пошана – вірогідність заслужити на пошану товаришів, добраспр – зробити добру справу для інших, виділити – виділитися серед інших, певнірис – виробити у себе певні риси характеру.

Серед учнів 11-х класів ми спостерігаємо зовсім інший розподіл мотивів участі у діяльності (рис. 13). Так, у центрі вмотивовування знаходиться «вірогідність заслужити на пошану товаришів» та «участь у справах свого колективу». Потреба у повазі має знаходити місце для своєї реалізації і під час формування просоціальної поведінки старшокласників. У роботі з ними стають важливими такі моменти, як похвала при однокласниках, визнання корисності і важливості справ, які виконуються учнями тощо. І ми спостерігаємо чітке розмежування таких мотивів, як патріотична справа, спілкування з різними людьми,

допомога товаришам, зробити добру справу для інших і творчість з мотивами, пов'язаними з особистісним зростанням і самореалізацією. На наш погляд, це може свідчити про завершення формування психологічних мотиваційних структур.

Оскільки провідною діяльністю учнів середнього віку є спілкування, було проведено анкетування учнів основної школи «Я і соціальні мережі» з метою з'ясувати ставлення підлітків до соціальних мереж.

Анкетування учнів 5-8 класів проводилося в сільській місцевості та місті. Опитування дало змогу отримати відповіді на питання щодо ставлення та відвідування соціальних мереж (див. рис. 14-16).

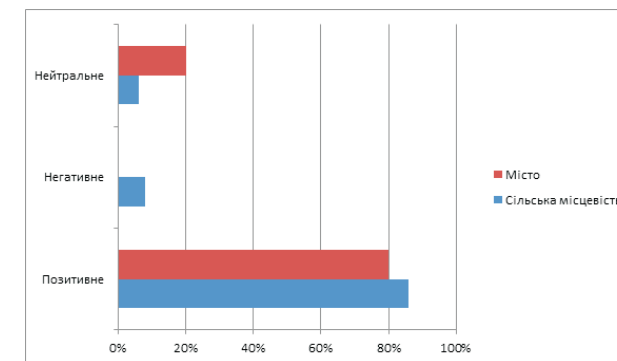


Рис. 14. Ставлення до соціальних мереж

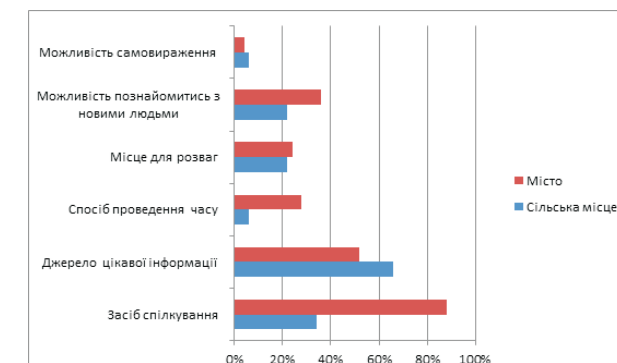


Рис. 15. Що для Вас є соціальні мережі

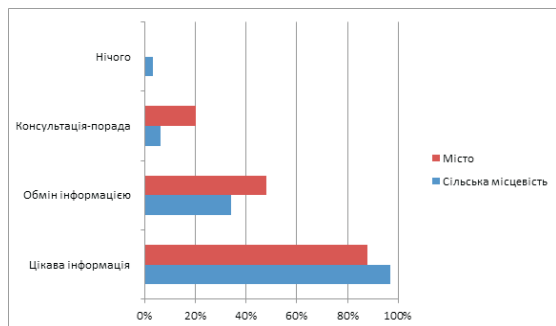


Рис. 16. Ви відвідуєте соціальні мережі

За результатами аналізу, в учнів сільських і міських шкіл майже однакове ставлення до соціальних мереж, але за кількістю відвідування учні міської школи відвідують соціальні мережі частіше та частково відчують їх залежність. Узагальнення отриманих результатів представлено у табл. 11.

Таблиця 11

Узагальнені результати анкетування «Я і соціальні мережі»

	Сільська місцевість	Місто
1. Ставлення до соціальних мереж	позитивне – 86% учнів негативне – 8% учнів нейтральне – 6% учнів	позитивне – 80% учнів негативне – 0% учнів нейтральне – 20% учнів
2. Що для Вас є соціальні мережі:	Засіб спілкування – 34 % учнів Джерело цікавої інформації – 66% учнів Спосіб проведення часу – 6% учнів Місце для розваг – 22% учнів Можливість познайомитись з новими людьми – 22% учнів Можливість самовираження – 6% учнів	Засіб спілкування – 88 % учнів Джерело цікавої інформації – 52% учнів Спосіб проведення часу – 28% учнів Місце для розваг – 24% учнів Можливість познайомитись з новими людьми – 36% учнів Можливість самовираження – 4% учнів
3. В яких соціальних мережах Ви зареєстровані або були зареєстровані:	ВКонтакте – 86% учнів Facebook – 17% учнів Connect – 6% учнів Однокласники – 63% учнів Не зареєстрований – 5% учнів	ВКонтакте – 100% учнів Facebook – 17% учнів Connect – 0% учнів Однокласники – 72% учнів Інстаграм – 4% учнів Ask.fm – 4% учнів Не зареєстрований – 4% учнів

4. Для пошуку інформації ви найчастіше звертаєтесь до:	Інтернет – 66% учнів Батьків – 22% учнів Вчителів – 7% учнів Друзів – 5% учнів	Інтернет – 55% учнів Батьків – 38% учнів Вчителів – 4% учнів Друзів – 3% учнів
5. Що корисного є в соціальних мережах для навчання:	Цікава інформація – 97% учнів Обмін інформацією – 34% учнів Консультація-порада – 6% учнів Нічого – 3% учнів	Цікава інформація – 88% учнів Обмін інформацією – 48% учнів Консультація-порада – 20% учнів Нічого – 0% учнів
6. Ви відвідуєте соціальні мережі:	Щодня – 25% учнів Через день або декілька днів – 21% учнів Інколи, коли є вільний час – 46% учнів Дуже рідко – 3% учнів Ніколи – 5% учнів	Щодня – 60% учнів Через день або декілька днів – 4% учнів Інколи, коли є вільний час – 36% учнів Дуже рідко – 0% учнів Ніколи – 0% учнів
7. Чи вважаєте Ви, що у Вас є «залежність» від соціальних мереж:	Так – 8% учнів Ні – 80% учнів Частково – 12% учнів	Так – 0% учнів Ні – 32% учнів Частково – 68% учнів

З огляду на проаналізовані вікові особливості учнів ЗНЗ для діагностування рівня знань учнів старшої школи щодо просоціальної поведінки (пізнавальний критерій, показник – розуміння особливостей просоціальної поведінки) ми вважали за потрібне встановити, з чим саме вони асоціюють словосполучення «просоціальна поведінка». Бліц-опитування «Мої асоціації» (В.Нечерда) засвідчило, що асоціація з поняттям «просоціальна поведінка», перш за все, пов'язана із «здатністю до чуйності і співпереживання», на другому місці за кількістю респондентів – «поблажливість», «терпимість до оточуючих» займає третє місце, на четвертому місці – «гуманність і альтруїзм», те, що «просоціальна поведінка» асоціюється з «готовністю до співробітництва» та із «слабкістю духу» вважає відносно невеликий відсоток опитаних учнів, що демонструє таблиця 12.

Таблиця 12.

Розподіл відповідей учнів старшої школи щодо словесних асоціацій на словосполучення «просоціальна поведінка» за результатами організаційно-пошукового етапу експерименту

Варіанти відповідей	ЕГ (%)	КГ (%)
Здатність до чуйності і співпереживання	29,5%	30,7%
Поблажливість	26,8%	26,5%
Терпимість до оточуючих	14,4%	14,2%
Гуманність і альтруїзм	12,4%	12,6%
Готовність до співробітництва	8,9%	8,1%
Слабкість духу	8,8%	7,9%

На нашу думку, домінування в асоціативному ряді позиції «здатність до чуйності і співпереживання» зумовлено браком позитивних емоцій у спілкуванні з дорослими, частими випадками авторитарного керування у сучасних школах під час навчання й виховання, поодинокими випадками відвертого глузування чи навіть застосування сили під час взаємин «педагог-учень», серйозними проблемами у стосунках з батьками (адже першим відчуттям під час перебування вдома більшість учнів під час інтерв'ювання назвала «одинокість»). Вибір «поблажливості» (друге місце за кількістю опитаних) зумовлений тим, що учні старшої школи є дуже чутливими до сприйняття деструктивних стереотипів, які панують у суспільстві, схильністю до наслідування проявів агресії, в них прояви милосердя і альтруїзму часто вважаються ознакою вразливості й безсилля.

Загалом вибір «поблажливості» і «слабкості духу» нами віднесено до пасивного рівня сформованості просоціальної поведінки; «здатність до чуйності і співпереживання» і «терпимість до оточуючих» – до вибіркового, а «гуманність і альтруїзм» та «готовність до співробітництва» – до продуктивного.

Результати експериментальних і контрольних груп за цією діагностикою були наступними: пасивний рівень сформованості просоціальної поведінки виявили 32,2% учнів експериментальних і 33,2% учнів контрольних груп, вибіркового – 46,8% учнів і експериментальних, і контрольних груп, продуктивний – 21% учнів експериментальних і 20% учнів контрольних груп.

Другою діагностикою для показника «розуміння особливостей просоціальної поведінки» пізнавального критерію нами було обрано метод незакінчених речень. Він дозволив стимулювати учасників експериментальних і контрольних груп на роздуми стосовно суті просоціальної поведінки. До продуктивного рівня сформованості просоціальної поведінки за цим показником ми відносили ті відповіді, що засвідчували усвідомлення необхідності стійкого поважного й ціннісного ставлення до іншої людини, співробітництва і партнерства, готовність бути милосердним й альтруїстичним. Наведемо деякі приклади.

Наталія О.: «Просоціальна поведінка – повага і допомога, виявлені до людей, незалежно від того, якої вони національності, віросповідання, тобто прийняття людей такими, які вони є, і бажання підтримати їх». Сергій В.: «Просоціальна поведінка – це здатність сильних вислуховувати, намагатися уживатися з різними точками зору, як сильно вони не суперечили б власним поглядам». Катерина Р.: «Просоціальна поведінка для мене означає увагу до інших, визнання існування інших точок зору. Просоціальна поведінка особливо важлива в повсякденному житті». Ігор У.: «Про поняття «просоціальна поведінка» ніхто не розкаже краще, ніж Біблія. Там є такий вислів: «Стався до інших так, як хочеш, щоб ставилися до тебе». Оце і є просоціальна поведінка». Юрій С.: «Просоціальна поведінка – вміти жити і вміти спілкуватися так, щоб не пригнічувати інших». Валерій Т.: «Просоціальна поведінка – це витримка, самопожертва і т.д. Просоціальна людина здатна приймати ідеї інших людей, і всіляко їх підтримувати! Для мене це словосполучення нагадує слово «солідарність». Андрій Д.: «Просоціальна поведінка, на мою думку, – це взаємодопомога й рівність між усіма людьми, якими б різними вони не були».

Наведені дефініції учнів ЗНЗ, що були віднесені нами до продуктивного рівня сформованості просоціальної поведінки, демонстрували актуальні для учасників експерименту в момент висловлення своєї думки ознаки. Одні учні підкреслювали, що просоціальна поведінка – властивість сильних, інші вказували на побутову сферу проявів просоціальної поведінки, для третіх – така поведінка виявляється частіше у глобальних явищах. У той же час усі висловлення несли в собі інваріантну, ціннісну для усвідомлення суті просоціальної поведінки, частину: альтруїзм, гуманність, співробітництво.

До вибіркового рівня нами було віднесено ті твердження, що містили розуміння позитивного навантаження поняття просоціальної поведінки, проте одночасно надавали йому лише споглядального відтінку – було наявне неусвідомлення активної спрямованості цієї поведінки, активного соціального забарвлення цього поняття. Інваріантна частина наступних визначень: повага до інших людей:

Віра К.: «У моєму розумінні, просоціальна поведінка – це неодмінна ввічливість». Віктор Л.: «Просоціальна поведінка – це повага до чужих інтересів». Максим А.: «Просоціальна поведінка – спокійне співжиття з усіма расами, культурами, релігіями, коли ти не просто не звертаєш увагу на інших людей, а проявляєш певні почуття до них (на кшталт співчуття або інтересу)». Костянтин М.: «Просоціальна поведінка – це прояв терпимості до людини іншої віри, нації тощо». Катерина Ф.: «Просоціальна поведінка – це любов до оточуючих: і малих, і старих, до всього живого. Це внутрішній стан людини, її стиль життя». Анастасія П.: «Як на мене, просоціальна поведінка означає доброту і ввічливість». Вероніка Л.: «Просоціальна поведінка – це чемність, порядність, самоповага». Дарина Є.: «Просоціальна поведінка – поважне, доброзичливе ставлення людей одне до одного. Ганна Б.: «Просоціальна поведінка – невороже ставлення до відмінної від власної думки й бажання зрозуміти чужу думку без роздратування».

Пасивний рівень, на нашу думку, представляли ті відповіді, в яких спостерігалось розуміння пасивного навантаження поняття «просоціальна поведінка», неусвідомлення її моральної значущості. Прикладами були такі. Марія С.: «Я думаю, що просоціальна поведінка – це прояв поблажливості до чого-небудь або кого-небудь, наприклад, до чорношкірих, які перебувають у моїй країні, чи інвалідів». Галина К.: «Просоціальна поведінка – таке ставлення до відмінної від власної думки, коли одна людина поступається іншій». Антоніна Р.: «Термін «просоціальна поведінка» застосовується, в основному, по відношенню до глобальних речей (міжнародні відносини, міжнаціональні конфлікти), в побутовому житті він, на мою думку, не вживається, бо в наш час важко, неможливо людині бути просоціальною, зараз занадто жорстокі часи». Антон Л.: «Просоціальна поведінка, на мою думку, – це покірність людини, яка не може захистити себе, відстояти свою точку зору». Марина П.: «Просоціальна поведінка – це слабкість, коли

людина змушує себе діяти на користь не собі, а іншим, бо того від неї вимагають. Наш час – це час сильних людей, що завжди можуть постояти за себе». Тетяна К.: «Просоціальна поведінка – це терплячість. Є багато ситуацій, де людині доводиться змиритися й погодитися з тим, що їй не подобається». Єліна Ш.: «Просоціальна поведінка – це терпіння неприємних людей або ситуацій». Володимир І.: «Просоціальна поведінка – це бездіяльність, коли людина не знаходить у собі сили дати відсіч». Василь Ф.: «Просоціальна поведінка – це виправдання для боягузів, що не вміють за себе постояти». Валентина С.: «Просоціальна поведінка – це витримка у неприємній ситуації». Олена Р.: «Просоціальна поведінка – це смирення». Інваріантною частиною для усіх наведених тверджень є слабкість і пасивне терпіння.

Результати діагностики за методом незакінчених речень показали, що лише 7,3% учнів експериментальних і 4,1% учнів контрольних груп мали продуктивний рівень сформованості просоціальної поведінки, 62,9% учнів експериментальних і 63,1% учнів контрольних груп мали пасивний рівень сформованості просоціальної поведінки, до вибіркового рівня належало 29,8% учнів експериментальних і 32,8% учнів контрольних груп.

Загалом рівні сформованості просоціальної поведінки учнів старшої школи за показником «розуміння особливостей просоціальної поведінки» пізнавального критерію становили наступне: лише 11,9% учнів експериментальних і 10,8% учнів контрольних груп мали продуктивний рівень сформованості просоціальної поведінки, 51,3% учнів експериментальних і 52% учнів контрольних груп мали пасивний рівень сформованості просоціальної поведінки, до вибіркового рівня належало 36,8% учнів експериментальних і 37,2% учнів контрольних груп.

З метою діагностики показника пізнавального критерію – «обізнаність щодо якостей, притаманних людині з просоціальною поведінкою», нами було обрано метод незакінчених речень. Учні завершували твердження: «На мою думку, людині з просоціальною поведінкою притаманні наступні якості: ...» або «Людина з просоціальною поведінкою – це ...». До продуктивного рівня сформованості просоціальної поведінки за цим показником ми відносили ті відповіді, в яких фігурували риси, необхідні для гармонійної взаємодії в соціальному середовищі на принципах гуманності, співробітництва і партнер-

ства. Наведемо деякі приклади. Ганна Є.: «Людина з просоціальною поведінкою завжди може поступитися своїми планами чи інтересами заради іншої людини чи цілої громади. Вона альтруїстична». Костянтин С.: «Просоціальна особистість, на мою думку, милосердна, вона вчасно прийде на допомогу». Ярослав П.: «Як на мене, справжній християнин – найкращий приклад людини з просоціальною поведінкою, оскільки він дбає, в першу чергу, про інших, і думає спочатку про душу, а вже потім про тіло. Ця особистість гуманна». Кароліна Д.: «Така людина терпима і чуйна, адже без цих якостей неможливо побудувати гармонійні стосунки зі своїм оточенням». Владислав І.: «На просоціальну поведінку може бути здатна лише та людина, яка вміє поставити себе на місце іншого, відчути і його радість, і його біль. Без емпатії неможливе просоціальне поведіння».

Вибірковий рівень сформованості просоціальної поведінки виявили ті учні, на думку котрих, особистість з просоціальною поведінкою проявляє люб'язність, чемність, вихованість, стриманість. До прикладу. Руслан Ш.: «На мою думку, людині з просоціальною поведінкою притаманна, в першу чергу, доброзичливість, тому що така особистість має випромінювати позитив». Юлія С.: «Людині з просоціальною поведінкою притаманна довіра, адже без довіри не побудуєш ніякі стосунки». Юрій К.: «Людині з просоціальною поведінкою притаманні ввічливість і вимогливість до себе. Така особистість вміє обмежувати себе і тримати емоції під контролем».

До пасивного рівня сформованості просоціальної поведінки нами було віднесено ті відповіді, що свідчили про демонстративну ворожість, негативне ставлення до предмету роздумів, повне нерозуміння суті завдання. Наприклад. Тетяна Б.: «Людина з просоціальною поведінкою поблажлива – чим більше буде таких людей, тим легше буде жити всім нормальним». Василь Д.: «Людина з просоціальною поведінкою терпляча і слабка, вона має спілкуватися з такими, як вона сама, і не лізти до інших». Сергій Л.: «Як на мене, в таких людей відсутні якості. Людина має дбати про себе. Наш час – час егоїстів, сильних, рішучих».

Загалом рівні сформованості просоціальної поведінки учнів за показником пізнавального критерію – «обізнаність щодо якостей, притаманних людині з просоціальною поведінкою» були такими: пасивний в експериментальних групах – 48,2%, в контрольних – 44,2%, вибіркового

в експериментальних групах – 31,5%, в контрольних – 36,2%, продуктивний в експериментальних групах – 20,3%, в контрольних – 19,6%.

На основі результатів діагностики цього показника, зокрема, даних, що належали до продуктивного і вибіркового рівнів сформованості просоціальної поведінки, а також досліджень В.Джеймс, В.Зандер, Т.Гаврилової, В.Куніциної, Н.Кухтової, В.Стауб, І.Юсупова ми виокремили наступні якості особистості з просоціальною поведінкою: терпимість, чуйність, емпатійність, гуманність, альтруїстичність, доброзичливість, довіра, рефлексивність. Методики для діагностування рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів старшої школи за мотиваційно-ставленнєвим критерієм були спрямовані на визначення рівнів сформованості у школярів саме зазначених вище якостей.

З метою діагностування показника «прагнення набуття рис і якостей, притаманних особистості з просоціальною поведінкою» нами було обрано діагностику «емоційного інтелекту» (за Н. Холлом), прийняття інших (за шкалою В.Фейя), соціальної емпатії (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов), доброзичливості (за шкалою Д.Кемпбелла), довіри (за шкалою М. Розенберга), особистісної установки «альтруїзм – егоїзм» (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов), інтерактивної спрямованості особистості (Н. Щуркова у модифікації Н. Фетискіна).

Позиція чуйності і терпимості виявляється, на нашу думку, у прагненні розуміти, підтримувати, поважати інших та співробітничати з ними, без чого унеможлиблюється установка на просоціальну поведінку. Діагностика «емоційного інтелекту» (за Н. Холлом) була запропонована для виявлення здатності учнів старшої школи бути чуйними і давала можливість зрозуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і її здатність керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. В ній нас цікавили наступні шкали: управління своїми емоціями (скоріше, емоційна відхідливість, емоційна неригідність); самомотивація (тут передбачалося свідоме керування своїми емоціями) та розпізнавання емоцій інших людей (малося на увазі вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Для визначення поведінкових стратегій учнів у конфліктних ситуаціях нами використовувалася методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса у модифікації Н. Гришиної. За К. Томасом можливі п'ять способів регуляції конфліктів: змагання

або конкуренція, пристосування (принесення у жертву свої власні інтереси), компроміс, уникнення та співпраця. К. Томас вважає, що під час уникнення конфлікту жодна із сторін не досягає успіху; у випадку конкуренції, пристосуванні або компромісі завжди хтось виграє, а хтось залишається у програвші. Лише у ситуації співпраці обидві сторони конфлікту можуть досягти прогресу і певного виграшу.

У учнів різних класів спостерігаються рівнозначні вибори шляхів вирішення конфліктної ситуації. Тому таких учнів ми зазначили як тих, що мають подвійну стратегію виходу з можливих конфліктних ситуацій.

Аналіз результатів анкетування дозволяє стверджувати, що більшість учнів (33,33%) характеризуються переважно пристосувальними механізмами у поведінці, що не сприяє одержанню позитивного результату у виховній роботі. Часто учні також йдуть на компроміс (у 29,17%) (рис.17). Переважне застосування співпраці у поведінці характерно лише для 27,78% учнів.

Для хлопців також характерним є пристосувальний поведінковий механізм (36%) (рис.18). Співпраця, компроміс і змагання за частотою вибору серед поведінкових стратегій практично не відрізняються.

Серед дівчат компроміс і пристосування найбільш часто обрані стратегії поведінки (рис.19). Співпраця – на третьому місці.

Слід зазначити, що співпраця як поведінкова стратегія частіше зустрічається серед хлопців 7-х класів і серед дівчат 9-х класів.

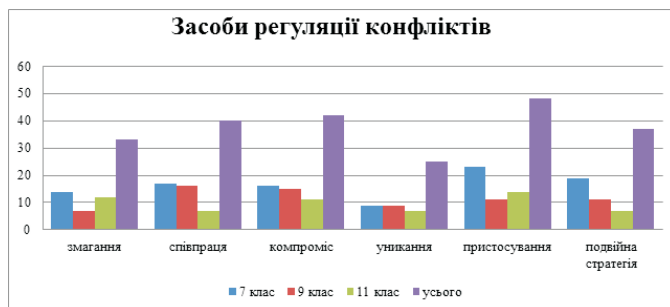


Рис. 17. Розподіл учнів 7-х, 9-х та 11-х класів за виборами стратегій поведінки у різних ситуаціях.



Рис.18. Розподіл хлопців 7-х, 9-х та 11-х класів за виборами стратегій поведінки у різних ситуаціях.

Також звертає на себе увагу зменшення учнів із подвійними стратегіями поведінки з віком як загалом, так і серед хлопців і дівчат. Це свідчить, з одного боку, про створення шаблону дій у різних ситуаціях, з іншого, що з віком можливість «ломки» поведінкових стратегій і шаблонів зменшується.

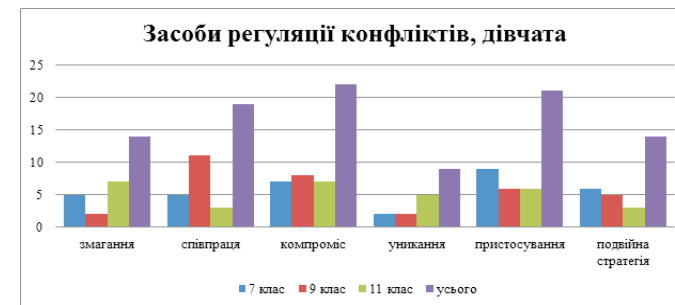


Рис.19. Розподіл дівчат 7-х, 9-х та 11-х класів за виборами стратегій поведінки у різних ситуаціях.

Отже, під час добору форм і методів формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ слід враховувати необхідність навчання і вправлення учнів у співпраці між собою та іншими людьми.

Діагностика прийняття інших (за шкалою В. Фейя) використовувалася з метою дослідження стану терпимості учнів старшої школи, зокрема, виявлення рівня їх можливої адаптації чи дезадаптації до умов дорослого життя за межами школи. Фактично ця методика була спрямована на діагностику прийняття себе, а не інших. Пов'язане це з психо-

логічними механізмами реагування під час спілкування. У спілкуванні зустрічаються два типи реагування: реактивне і проактивне [4; 7]. Реактивне виявляється у відсутності управління собою, навіть якщо людина володіє вмінням придушити спалах емоцій. Проактивне спостерігається тоді, коли між стимулом і реакцією існує пауза для осмислення і вибору найкращої реакції. Проактивні люди володіють свободою вибору, як реагувати на ту або іншу подію. Для проактивної реакції необхідними є прийняття, визнання та повага до самого себе. Оскільки класиками психологічної думки доведено, що до інших людина ставиться так само, як до самої себе, прийняття себе стає вирішальним у прийнятті інших. Результати діагностики прийняття інших показали, що до пасивного рівня сформованості просоціальної поведінки належали 48,3% учнів експериментальних груп і 49,1% контрольних, до вибіркового – 41,0% учнів експериментальних груп і 39,9% контрольних, до продуктивного – 10,7% учнів експериментальних груп і 11% контрольних. Наведені дані показали, що більшість учнів старшої школи має негативну «Я»-концепцію, в якій домінуючим є неприйняття своїх сильних сторін, відчуженість і недовіра до навколишнього світу – учні вважають, що їх не поважають, не шанують і не визнають. Це відбувається в силу низької самооцінки, низької самоповаги, почуття «меншовартості» та ін. І саме ці чинники перешкоджають продуктивній взаємодії учнів з оточуючими, прийняттю ними інших людей з усіма їх перевагами і недоліками.

На нашу думку, просоціальна поведінка у міжособистісних взаєминах неможлива без доброзичливості і довіри до іншої людини. Діагностика доброзичливості (за шкалою Д. Кемпбелла) дала змогу з'ясувати, якою мірою притаманна учням старшої школи доброзичливість як певний регулятор просоціальної діяльності. Результати діагностики виявили як в експериментальній, так і в контрольній групі переважно високий рівень доброзичливості – до продуктивного рівня належали 67,8% опитаних учнів експериментальних груп і 65,4% учнів контрольних груп. При цьому вибіркового рівня був наявний у 27,2% учнів експериментальних груп і 25,7% – контрольних, а пасивний – у 5% учнів експериментальних груп і 8,9% – контрольних. На нашу думку, достатньо високі показники доброзичливості учнів пов'язані з процесами, що відбуваються у країні в останні роки: з одного боку, досить жорсткі умови часу – часу героїзму та самопожертви українського народу диктують необхідність

дружніх стосунків, піклування і турботи про благополуччя інших, з іншого боку, зростає неабияк роль громадянського суспільства, що формує образ країни в очах усього світу й консолідується для боротьби за свою землю і свої ідеали, і в цьому випадку старші школярі вбачають багато прикладів для наслідування, а тому свідомо й несвідомо вони самі починають прагнути бути доброзичливими при взаємодії з оточуючими.

Діагностика довіри для цього показника (за шкалою М. Розенберга) дозволила виявити рівень довіри учнів старшої школи до оточуючих. Ця діагностика, на нашу думку, була дуже важливою, оскільки без довіри неможливе формування просоціальної поведінки, адже саме довіра формує природне ставлення і взаємну повагу обох сторін під час налагодження контакту – контакт двох сторін будується, в першу чергу, на довірі. За результатами діагностики довіри до пасивного рівня сформованості просоціальної поведінки належали 46,4% учнів експериментальних груп і 49,1% контрольних, до вибіркового – 31,1% учнів експериментальних груп і 27,3% контрольних, до продуктивного – 22,5% учнів експериментальних груп і 23,6% контрольних.

Метою діагностики для визначення рівня гуманності учнів старшої школи було вивчення вектора інтерактивної спрямованості учнів, що передбачало визначення внутрішніх спонукань, які спрямовують на людинолюбство – турботу про інших і вимогливість до себе, чуйне уважне ставлення до всього оточуючого, тобто гуманізм у різних проявах людської поведінки, та разом з тим орієнтують на соціальну взаємодію, соціальне єднання з певною групою (класом). Вибір цієї методики був зумовлений результатами психологічних досліджень, в яких гуманність і формування цієї якості в учнях пов'язується з колективізмом та вмінням використовувати свої вольові якості, щоб вибрати гуманне поведіння в складних ситуаціях. У запропонованій діагностиці особливу увагу було приділено розвитку колективних відносин і колективної організації в класі, розглянуто ситуації, що стосуються емоційно-позитивного ставлення до гуманних вчинків і гуманних людей. Результати показали, що у переважній більшості учнів старшої школи наявний пасивний рівень гуманності – 69,6% в експериментальній та 72,4% в контрольній групах. Мотивація учнів на гуманне поведіння бідна. Спостерігається орієнтація на особистісні інтереси, яка пов'язується з переважанням мотивів власного благополуччя. У сто-

сунках з іншими людьми учнями старшої школи переслідуються цілі задоволення особистих потреб і бажань. Інтереси та цінності інших людей або ігноруються, або розглядаються виключно в практичному контексті, що і зумовлює конфліктність і труднощі у міжособистісній взаємодії. Крім того, відмічена схильність підкорятися обставинам та імпульсивність поведінки. Учням властиві прояви інфантилізму, неконтрольованість вчинків, несвідоме наслідування дій інших. При цьому вибіркового рівня був наявний всього лише у 19,3% учнів старшої школи експериментальних груп і 19,2% - контрольних, а продуктивний – тільки у 11,1% учнів експериментальних груп і 8,4% - контрольних.

Для дослідження емпатійної орієнтованості учнів старшої школи нами було обрано діагностику соціальної емпатії. Дослідження рівня емпатії (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов), на нашу думку, було необхідним у ході дослідно-експериментальної роботи, оскільки емпатія (емпатійні переживання – співчуття, співпереживання, жалість) має особливу соціально-практичну значимість для морального удосконалення особистості й оптимізації її стосунків, що складаються з оточуючими під час спілкування чи діяльності, якщо розуміти емпатію як властивість, котра проявляється у сприйнятті внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя [151]. Результати діагностики рівня соціальної емпатії учнів старшої школи були такими: до пасивного рівня належали 47,1% учнів експериментальних груп і 47,4% контрольних, до вибіркового – 34,0% учнів експериментальних груп і 34,2% контрольних, до продуктивного – 18,9% учнів експериментальних груп і 18,4% контрольних.

Ми вважали доцільним дослідження особистісної установки «альтруїзм – егоїзм» (Н.Фетискін, В.Козлов, Г.Мануйлов) в учнів старшої школи, оскільки альтруїзм як принцип міжособистісних стосунків реалізується у таких формах просоціальної поведінки, як справедливість, повага, співучасть, розуміння інтересів іншої людини, без котрих неможлива практична просоціальна діяльність. Результати діагностики рівня альтруїзму показали, що до пасивного рівня сформованості просоціальної поведінки належали 51,1% учнів експериментальних груп і 50,0% контрольних, до вибіркового - 33,9% учнів експериментальних груп і 36,4% контрольних, до продуктивного - 15,0% учнів експериментальних груп і 13,6% контрольних. Таким чином, більше половини

учнів старшої школи експериментальних груп і половина учнів контрольних груп показали, що не виступають альтруїстично зорієнтованими особистостями.

Загалом рівні сформованості просоціальної поведінки учнів старшої школи за показником «прагнення набуття рис і якостей, притаманних особистості з просоціальною поведінкою» мотиваційно-ставленнєвого критерію були наступними: до пасивного рівня належали 48,6% учнів експериментальних груп і 50,4% контрольних, до вибіркового – 40,0% учнів експериментальних груп і 39,2% контрольних, до продуктивного – 11,4% учнів експериментальних груп і 10,4% контрольних.

Для діагностування рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів старшої школи за показником «ставлення до соціально значущої діяльності, рефлексія» мотиваційно-ставленнєвого критерію ми обрали діагностику самооцінки рівня рефлексії (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов).

Методика для визначення рівня рефлексивності була спрямована на аналіз учнями минулих помилок, успішного й неуспішного досвіду життєдіяльності. Отримані дані засвідчили, що у переважній більшості учнів старшої школи наявна повна відсутність рефлексії минулого досвіду – 68,6% учнів експериментальних і 68,4% учнів контрольних груп. Вони володіють винятковою здатністю ускладнювати собі життя. Їхніми рішеннями незадоволені ані вони самі, ані їхнє оточення. Для виправлення ситуації таким учням необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки та вчитись орієнтуватись у складних життєвих ситуаціях. Щоправда, 23,9% учнів експериментальних і 28,4% учнів контрольних груп показали так зв. «рефлексію із знаком –». Такі підлітки винятково обережні під час здійснення нових завдань, минулі життєві помилки сприймаються ними виключно як невдача, що не повинна повторитися, а не як сигнал про позитивні зміни у їхньому «Я». Критичний підхід до себе і до пережитого досвіду заважає їм досягати бажаного. Менше 10% учасників експериментальних і контрольних груп, тобто лише 7,5% учнів експериментальної і 7,2% учнів контрольної групи показали здатність аналізувати помилки минулого і бажання уникати їх у майбутньому.

З метою діагностування рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів старшої школи за показником «відповідальність за ре-

зультати власної соціально значущої діяльності та залучення інших» діяльнісного критерію нами було запропоновано учням старшої школи діагностику за шкалою совісності (В. Мельников, Л. Ямпольський). На думку представників психолого-педагогічної науки [1; 15; 151; 165], відповідальність є найвищою формою соціальної активності особистості і підтримує готовність людини до самовдосконалення у найрізноманітніших видах її діяльності, серед яких досягнення мети, допомога та співчуття та інші. Ця якість надає цінності вчинкам особистості і є їх важливою внутрішньою мотивацією. Вибір методики «Визначення відповідальності» був зумовлений тим, що ця діагностика допомагала встановити рівні розвитку різних структурних показників соціальної відповідальності учнів старшої школи: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе і відповідальності за інших у загальній справі. Результати діагностики виявили, що більше половини учасників експериментальної групи – 59,6% та контрольної групи – 61,6% мають пасивний рівень відповідальності. При цьому вибіркового рівень був наявний у 30,4% учнів старшої школи експериментальних груп і 29,2% - контрольних, а продуктивний – лише у 10,0% учнів старшої школи експериментальних груп і 9,2% - контрольних. Проведені додатково спостереження та індивідуальні бесіди засвідчили, що в учнів спостерігається цілий комплекс негативних переживань (страх, гнів, почуття провини, сорому й т. і.) та тих поведінкових реакцій, що засвідчують болісне сприйняття певних значущих особисто для них життєвих завдань і необхідність їх вирішення як непереборних складних перешкод. Панічні настрої, незадоволеність життям, розчарування у стосунках з дорослими й однолітками, відчуття безвиході ще більш посилюють дезадаптацію та загострюють безвідповідальність учнів, призводять до їх неспроможності до конструктивної взаємодії та нездатності до вирішення багатьох проблем.

Призначення «Шкали совісності» – вимірювання ступеня поваги до соціальних норм і етичних вимог. Для осіб з високим значенням фактора совісності характерні такі якості особистості, що впливають на мотивацію поведінки, наприклад, почуття відповідальності, сумлінність, стійкість моральних принципів. У своїй поведінці такі особи керуються почуттям обов'язку, суворо дотримуються етичних стандартів, завжди прагнуть до виконання соціальних вимог; висока

сумлінність людини, її совісність, на думку авторів методики, зазвичай означає добру сформованість в неї самоконтролю, самовладання. За результатами діагностики «Шкала совісності» більше половини учнів старшої школи показали пасивний рівень відповідальності (52,5% учнів експериментальних груп і 55,6% учнів контрольних груп), що було підтверджено в ході спостереження за учасниками організаційно-пошукового етапу дослідження. Для учнів характерним є слабкий вияв позитивного досвіду поведінки, яка регулюється переважно вимогами педагогів та батьків і резонансними зовнішніми стимулами. У таких учнів часто відбуваються зриви. В них рідко можна помітити прояви активності і самостійності під час контролю власних дій, здібностей, поведінки та ін. Вони не здатні самостійно визначити мету своєї навчальної діяльності, усвідомити цілі досягнення бажаних для них здібностей, якостей, вчинків. Саморегуляція та самоорганізація в них інтуїтивні. При цьому вибіркового рівень був наявний у 31,8% учнів старшої школи експериментальних груп і 28,8% – контрольних, а продуктивний – лише у 15,7% учнів старшої школи експериментальних груп і 15,6% – контрольних.

Загалом рівні сформованості просоціальної поведінки учнів за показником «відповідальність за результати власної соціально значущої діяльності та залучення інших» діяльнісного критерію були наступними: до пасивного рівня належали 45,2% опитаних учнів експериментальних груп і 44,0% учнів контрольних груп, вибіркового рівень був наявний у 33,9% учнів експериментальних і 34,8% учнів контрольних груп, а продуктивний – у 20,9% учнів експериментальних груп і 21,2% - контрольних. Такі дані засвідчили, що учням необхідно навчитись усвідомлювати свої обов'язки, розуміти та приймати їх особистісну і групову необхідність, а також передбачати результати своєї діяльності та відповідати за свої вчинки перед самими собою і суспільством.

У зв'язку з тим, що формування просоціальної поведінки учнів має ґрунтуватися на системі особистісних цінностей, на організаційно-пошуковому етапі експерименту досліджувалася ієрархія термінальних та інструментальних цінностей. Поділ цінностей на термінальні та інструментальні, запропонований Дж. Болдуїном, найчастіше застосовується в аналогічних дослідженнях завдяки методиці М. Рокіча для визначення життєвих цінностей. Зважаючи на неліній-

ність зв'язків у структурі системи життєвих цінностей особистості, вважаємо за доцільне застосувати також класифікацію цінностей (за М. Лапіним) відповідно до їх місця у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості:

- цінності вищого статусу, «ядро» ціннісної структури;
- цінності середнього статусу, які можуть переміщуватися в склад ядра або на периферію, тому вони розглядаються як «структурний резерв»;
- цінності нижчого за середній, але не абсолютно низького статусу, «периферія» – вони також можуть переміщуватися в «структурний резерв» або в «хвіст»;
- цінності найнижчого статусу, «хвіст» ціннісної структури, склад якого малорухливий [84, с. 16].

Дослідження проводилося шляхом анкетування за адаптованою нами до цілей дослідження методикою М.Рокіча. Серед цінностей, призначених для ранжування, особливу увагу звертали на ті, що, на наш погляд, мають важливе значення для формування просоціальної поведінки, це – щастя інших, повага оточуючих та однокласників, впевненість у собі, вірні друзі.

Результати анкетування дозволяють зробити такі висновки. Загалом учні надають перевагу особистісним цінностям: здоров'ю (перше місце), щасливому сімейному життю (друге місце) та любові (третє місце) (табл. 13).

Таблиця 13

Лінійна ієрархія життєвих цінностей учнів 6, 8 та 10-х класів (за методикою визначення термінальних цінностей М. Рокіча)

Термінальні цінності	Усі n=___		Хлопці n=___		Дівчата n=___	
	Місце	Ранг	Місце	Ранг	Місце	Ранг
здоров'я	1	2,38	1	2,72	1	2,12
сімейне життя	2	4,06	2	3,78	2	4,26
кохання	3	5,26	4	5,60	3	5,02
друзі	4	5,55	5	5,86	4	5,32
свобода	5	5,89	3	5,54	5	6,15

впевненість у собі	6	6,52	7	6,78	6	6,32
мат.забезп.життя	7	6,61	6	6,39	8	6,78
повага оточуючих	8	6,77	8	7,30	7	6,38
цікава робота	9	7,80	9	7,43	9	8,07
щастя інших	10	8,25	11	8,41	10	8,13
розваги	11	9,22	10	8,39	12	9,83
творчість	12	9,55	12	9,64	11	9,48

На три останні місця серед термінальних цінностей учні розмістили «щастя інших», «розваги» та «творчість». «Повага оточуючих» серед учнів посідає восьме місце, «вірні друзі» - четверте та впевненість у собі - шосте. Відмінності у лінійній ієрархії життєвих цінностей хлопчиків і дівчат незначні. Необхідно звернути увагу лише на те, що «свобода» у хлопців займає 3 місце, а серед дівчат – 5-те, «матеріально забезпечене життя» - 6-те і 8-ме відповідно.

Одержані дані в основному збігаються з результатами аналогічних досліджень, наведених у літературі. Так, нами, як і в ряді соціологічних досліджень [32; 33; 37], відзначена перевага особистісних цінностей в учнів. У роботах російських дослідників показано, що основними життєвими цінностями сучасної молоді виступають сім'я, друзі та здоров'я, потім називаються цікава робота та гроші [32; 33].

Таким чином, результати дослідження лінійної ієрархії термінальних цінностей дозволили виявити незначні рангові відмінності між ними у системі цінностей учнів. На жаль, метод ранжування (методика М. Рокіча) не дає змоги з'ясувати більш глибокі нелінійні взаємозв'язки між цінностями, що необхідно для теоретичного обґрунтування формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ. Тому для їх виявлення нами був застосований кластерний аналіз, який дозволяє встановити детальну структуру та профіль життєвих цінностей людини. Типологію цінностей за їх місцем у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості учнів ЗНЗ проводили відповідно до класифікації, яка запропонована групою російських соціологів [37] і наведена нами вище.

За допомогою кластерного аналізу встановлено, що в учнів ЗНЗ ціннісне ядро налічує лише дві цінності: повага інших та вірні друзі (табл. 14).

Таблиця 14

Статусно-ієрархічна структура життєвих цінностей учнів ЗНЗ

Групи учнів	Статусно-ієрархічна структура життєвих цінностей			
	Ціннісне ядро	Структурний резерв	Периферія	Хвіст
Учні ЗНЗ	повага інших, вірні друзі	розваги, цікава робота, матеріально забезпечене життя, творчість	щасливе сімейне життя, кохання	свобода, щастя інших, здоров'я, впевненість

До структурного резерву учнів входять такі цінності, як «розваги», «цікава робота», «матеріально забезпечене життя» і «творчість»; до хвоста ціннісної структури відносяться життєві цінності: «щастя інших», «свобода», «здоров'я» і «впевненість у собі». У них відбуваються ціннісні конфлікти між «розвагами» і «цікавою роботою». Учні ЗНЗ розуміють, що матеріальне забезпечення залежить від роботи, в них також наявний інтерес до творчості (як в роботі, так і в розвагах). Найбільш рухлива частина цінностей – периферія, до складу якої в учнів ЗНЗ входять «щасливе сімейне життя» і «кохання», що свідчить, по-перше, про не важливість цих цінностей під час навчання в ЗНЗ, по-друге, про готовність переходу цих цінностей до структурного резерву.

З позиції формування просоціальної поведінки учнів важливими є цінності «повага інших», «впевненість у собі» та «щастя інших». Важливо простежити структурно-системні зміни цих цінностей залежно від віку. Вважаємо, що саме для ефективної виховної роботи необхідно звернутися до вивчення вікових та статевих відмінностей у структурі життєвих цінностей.

За результатами кластерного аналізу у 6-класників спостерігається подальше поступове «розмивання» системи життєвих цінностей, яка характерна у молодшому шкільному віці. Про це свідчать протилежно розташовані периферійні угруповування «сімейне життя – здоров'я» та «розваги – цікава робота». У ціннісному ядрі знаходяться «друзі», «повага оточуючих», «кохання», «свобода» та «впевненість у собі». Саме значна кількість цінностей свідчить про процес формування системи життєвих цінностей.

У системі життєвих цінностей учнів 8-х класів статусно-ієрархічна структура цінностей розмита, що свідчить про пошук свого «Я» і інтенсивне становлення особистості.

Для учнів 10-х класів відмічено чітко сформоване ціннісне ядро, до якого відносяться «повага оточуючих» та «вірні друзі».

До структурного резерву належать «впевненість у собі», «свобода», «матеріально забезпечене життя». До хвоста статусно-ієрархічної структури – «щастя інших», «творчість», «розваги», «цікава робота». Інші – до периферії.

Статеві особливості статусно-ієрархічної структури життєвих цінностей полягають у тому, що у хлопців виявлені ціннісне ядро, до складу якого належать такі цінності як «здоров'я», «сімейне життя», структурний резерв – «свобода», «кохання», до периферії – «розваги», «цікава робота», «матеріально забезпечене життя», «повага оточуючих», «вірні друзі», «творчість» та «впевненість», до хвоста – «щастя інших».

Для дівчат, на відміну від хлопців, характерними цінностями ядра є «повага оточуючих», «вірні друзі» та «впевненість у собі», «щасливе сімейне життя» і «кохання». Така цінність як «щастя інших» знаходиться на периферії.

Отже, аналіз ранжування особистісних термінальних цінностей учнів 6-х, 8-х та 10-х класів свідчить, що цінності, необхідні для формування просоціальної поведінки, не належать до провідних. Так, лише цінність «вірні друзі» займає четверте місце, тобто одразу за провідними; а інші – «впевненість у собі» та «повага оточуючих та однокласників» належать до середніх за значенням цінностей (відповідно шосте і восьме місце). Щодо цінності «щастя інших», то вона знаходиться у трійці цінностей, яким не надають особливого значення (посідає 10 місце). Причому такий стан сформованості термінальної цінності «щастя інших» характерний для всіх учнів досліджуваних класів, за винятком 6-х, де ця цінність займає 9 місце.

Аналіз статусно-ієрархічної структури життєвих цінностей в учнів основної та старшої школи також підтверджує припущення, що такі важливі для формування просоціальної поведінки учнів цінності як «щастя інших» та «впевненість у собі» ще не набули свого значення, тому виховну роботу з ними треба спрямувати і посилю-

ти саме щодо присвоєння учнями цих цінностей. Відповідно до результатів кластерного аналізу, такі цінності, як «повага оточуючих та однокласників» та «вірні друзі» знаходяться у ціннісному ядрі особистості, що дозволяє рекомендувати у виховній роботі з учнями спиратися саме на них.

Найбільш оптимальним віком для формування просоціальної поведінки учнів вважаємо підлітковий, про що свідчить «розмитість» і «нестійкість» ціннісних угруповувань.

Узагальнення результатів організаційно-пошукового етапу експерименту також засвідчило, що:

– з 12-ти експериментальних закладів 8 (60%) мають середній рівень сформованості превентивного виховного середовища і 4 (40%) – низький, високий рівень сформованості превентивного виховного середовища не виявлено в жодному з них;

– серед провідної трійки мотивів участі школярів у суспільно значущій діяльності виявилися патріотична справа (m=3,436), добра справа для інших (m=3,394), допомога товаришам (m=3,385). Замикають ряд запропонованих мотивів участі школярів у діяльності такі: можливість передати свої знання (m=2,972), виділитися серед інших (m=2,780), можливість керувати іншими (m=2,454);

– визначення поведінкових стратегій учнів у конфліктних ситуаціях дозволяє стверджувати, що більшість учнів (33,33%) характеризуються переважно пристосувальними стратегіями у поведінці, що не сприяє одержанню позитивного результату у виховній роботі. Часто учні також йдуть на компроміс (у 29,17%). Переважне застосування стратегії співпраці у поведінці характерно лише для 27,78% учнів;

– 98% опитаних учнів експериментальних ЗНЗ розцінюють своє ставлення до соціальних мереж як позитивне. Для пошуку інформації найчастіше звертаються до Інтернету 60,5% опитаних респондентів. Одночасно вважають мережу Інтернет засобом спілкування – 95%; джерелом цікавої інформації – 65 % підлітків; способом знайомства з новими людьми – 38%; можливістю вільного проведення часу – 35% опитаних; простором для розваг – 25 %;

– найбільш ефективними і результативними виховними технологіями, на думку педагогів, є: ігрові – 52%; тренінгові – 45%; проектні – 36%; особистісно-орієнтованого виховання – 24%;

– лише 9,8% учнів початкової, 12% учнів середньої та 15% учнів старшої школи виявили продуктивний рівень сформованості просоціальної поведінки; натомість пасивний рівень зафіксовано приблизно у половини учнів (відповідно 47% – у початковій школі; 56% – у середній школі та 39% – у старшій школі).

Грунтуючись на результатах аналізу організаційно-пошукового етапу експерименту, ми дійшли висновку, що пасивний рівень сформованості просоціальної поведінки, притаманний більшості учнів загальноосвітніх шкіл, що брали участь у дослідно-експериментальній роботі, зумовлений укоріненістю ставлення до учня як об'єкта виховного впливу та ігнорування його ролі як суб'єкта соціальної взаємодії; переважаючою орієнтованістю на пасивно-споживацькі та розважальні форми виховної діяльності, викривленням методик виховання (колективні творчі справи без колективного планування та аналізу, соціальні проекти без самостійної ініціативи дітей та молоді, учнівське самоврядування без передачі учням сфери відповідальності у соціально значущих справах); несформованістю виховного середовища навчального закладу, зосередженістю на організаційних діях, застарілістю підходів і виховних технологій; неузгодженістю дій різних суб'єктів виховання (навчальних закладів, сім'ї, дитячих та молодіжних об'єднань, Церкви, соціально-відповідальних бізнес-структур, Громадських рад при установах освіти, засобів масової комунікації) у здійсненні виховної діяльності.

Саме тому на другому експериментально-практичному (формульованому) етапі педагогічного дослідження було узагальнено результати I-го організаційно-пошукового (констатувального) етапу, розроблено програму II-го етапу дослідження, при цьому логіка розроблення методики формульованого експерименту та її практична реалізація обґрунтовувалися результатами I-го етапу експерименту.

У відповідності з метою, об'єктом і предметом дослідження було організовано експериментальну апробацію організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладах, які слугують базою для експерименту. Логіку та методи експериментального дослідження цього етапу наведено у таблиці 15.

Таблиця 15

Логіка та методи II-го експериментально-практичного етапу НДР

№ п/п	Кроки	Завдання	Методи і форми
1.	Налагодження науково-методичного супроводу впровадження програми дослідження у ЗНЗ	– організувати консультації для адміністрації та педагогів експериментальних навчальних закладів; – створити творчі динамічні групи педагогів у експериментальних навчальних закладах; – розробити методичні рекомендації з питань проведення формуального експерименту з формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ	– інструктивно-методичні наради; – онлайн-консультації; – рецензування документації ЗНЗ з експериментальної проблематики; – включене спостереження за технікою «фасеточного зору»; – продукування результатів дослідницьких пошуків у практичній та експериментальній діяльності ЗНЗ
2.	Мотивація широкого педагогічного загалу до участі в експериментальній роботі	– провести мотиваційний семінар для педагогів експериментальних ЗНЗ «Формування просоціальної поведінки учнів у сучасному ЗНЗ» і тренінг-семінари «Забезпечення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ: покроковий підхід»	– тренінги; – науково-методичний супровід роботи М/О класних керівників; – участь у педагогічних радах; – онлайн-консультації;
3.	Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного дослідження	– визначити критерії й показники сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ та рівні їхнього прояву;	– статистична обробка результатів дослідження; – аналіз та узагальнення емпіричних даних; – ранжування;
4.	Окреслення логіки, змісту й інструментарію формуального етапу дослідження	– розробити програму та методику формуального етапу дослідження; – розробити алгоритм покрокового забезпечення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів у базових ЗНЗ	– теоретичне моделювання; – проектування управлінських стратегій в рамках робочого річного плану ЗНЗ;

5.	Проведення формуального експерименту в базових загальноосвітніх навчальних закладах	– організувати моніторинг впровадження програми формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ	– експериментальне впровадження програми формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ
6.	Аналіз результатів експериментально-практичного (формуального) етапу дослідження	– підготувати статті за матеріалами дослідження; – підготувати матеріали розділів до монографії і посібника; – підготувати річний звіт за темою дослідження;	– статистична обробка результатів дослідження; – аналіз та узагальнення емпіричних даних; – упорядкування матеріалів монографії і посібника

3.4. Обґрунтування необхідних організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів

У проєкті Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років, зазначено, що на часі «системна реформа освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку» [66]. Необхідно додати, що без приділення уваги проблемам виховання дітей і підлітків, формування у них саме просоціальної стратегії поведінки, «цивілізаційний поступ» і «економічний розвиток» держави виглядають декларативними. Для світової спільноти важливими постають суспільні норми, цінності та їх реалізація у міжособистісних стосунках, що й є підґрунтям просоціальної поведінки особистості, яку розглядають як систему соціально схвальних дій і вчинків.

Отже, у контексті реалізації Національної стратегії розвитку освіти на період до 2021 року та майбутньої Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років формування просоціальної поведінки учнів постає одним з важливих і першочергових завдань.

Для визначення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) нами були проаналізовані: поняття «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови»; педагогічні умови формування поведінки особистості; вікові психологічні особливості учнів ЗНЗ, які необхідно враховувати у виховній діяльності вчителя.

Розпочнемо аналіз понять «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови» із поняття «умови». Насамперед треба визначитися із взаємовідношеннями між термінами «фактор» і «умова». Фактор ми розглядаємо як об'єктивно існуючу подію, явище, факт, зв'язок, що визначає зміни, розвиток або стійкість існування цілого. У філософії умови розуміють як те, від чого залежить щось інше (у нашому контексті можна говорити про залежність фактора); суттєвий компонент комплексу об'єктів [130, с.707]. По суті, умова – це необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [15]. Для нас важливо, що «сукупність конкретних умов утворює середовище перебігу того чи іншого процесу, явища, від якого залежить дія законів природи і суспільства» [130, с.707]. Якщо процес розглядати як фактор, то умови – це обставини, вимоги, які достатні і необхідні для реалізації можливостей, що закладені у тому чи іншому процесі (факторі).

Важливим є те, що умови можна забезпечувати, добирати, поєднувати. Аналогічну думку зустрічаємо у вченого В. Андреева, який стверджує, що педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [3, с. 124]. Отже, намагаючись досягти результату, можна сукупністю умов впливати на перебіг процесу, сприяти його дієвості та отримувати запланований результат.

У педагогіці фактором виступає педагогічний процес (навчально-виховний) – «цілеспрямована, свідомо організована динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання» [7, с.253], тому створені для нього умови будуть педагогічні. За С. Гончаренком, педагогічний процес має такі компоненти: мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, результат [7, с.253]. Отже, *педагогічні умови* можуть стосуватися одного, декількох або усіх згаданих компонентів і *являють собою необхідні обставини, які сприяють та уможливають досягнення очікуваного результату внаслідок здійснення педагогічного процесу.*

Проведений нами аналіз [45] дозволяє стверджувати, що педагогічні умови являють собою надзвичайно різнопланові обставини,

які досліджують психологи, лікарі, соціальні педагоги і робітники, управлінці тощо. Для нашого дослідження логічним виступає поділ педагогічних умов відповідно до предмету їх впливу на суб'єктів та компонентів виховного процесу на організаційно-педагогічні; психолого-педагогічні; медико-педагогічні; соціально-педагогічні (рис. 20).

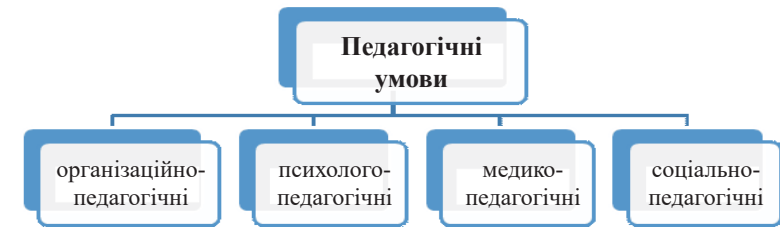


Рис.20. Класифікація педагогічних умов відповідно до предмету їх впливу на суб'єктів та компоненти виховного процесу

Під психолого-педагогічними умовами розуміємо обставини, спрямовані на формування і розвиток особистісних якостей, утворень; під медико-педагогічними – на збереження здоров'я вихованців; під соціально-педагогічними – на соціальну адаптацію особистості.

У зв'язку з тим, що предметом нашого розгляду є організаційно-педагогічні умови, зупинимось більш детально саме на їх аналізі. Запропоновані іншими авторами визначення організаційно-педагогічних умов мають спільні та специфічні риси. Спільним у визначенні поняття «організаційно-педагогічні умови» можна вважати те, що більшість авторів дотримується позиції щодо тлумачення умов як обставин педагогічного процесу, необхідних для досягнення його мети. При подальшому аналізі цього поняття у наукових роботах слід зазначити, що зустрічаються значні розбіжності, пов'язані з широким колом досліджуваних освітніх проблем.

Дослідниця Є. Сінкіна розглядає організаційно-педагогічні умови як сукупність факторів, необхідних для формування вмінь і навичок, якостей [14]; вчена Є. Козирева – як сукупність можливостей, що забезпечують ефективне виконання поставлених завдань [11]; дослідниця І. Гладкая – як обставини, що забезпечують суб'єктно-активну позицію особистості у навчально-виховному процесі [6]; вчений С. Павлов – як обставини взаємодії суб'єктів навчаль-

но-виховного процесу [13]; дослідниця А. Галєєва – як обставини взаємодії організаційних форм та педагогічного забезпечення [32]; вчена Н. Двудічанська – як взаємозв'язок змісту, навчально-методичного забезпечення та інноваційного середовища [8]; дослідник В. Беліков – як сукупність можливостей змісту, форм і методів педагогічного процесу [129]; дослідниця Г. Демідова – як обставини реалізації управлінської функції [9] тощо.

Поділяючи позицію вченої О. Галкіної [5], ми згрупували чотири напрями організаційно-педагогічних умов:

- фактор ефективності внутрішнього виховного середовища (виховної системи навчального закладу);
- фактор наявних ресурсів;
- фактор цілеспрямованого управління освітнім процесом;
- фактори навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення поставленої навчально-виховної мети [45].

Щоб визначитися із тлумаченням поняття «організаційно-педагогічні умови» у контексті нашого дослідження, розглянемо термін «організаційні».

Термін «організаційні» походить від поняття «організація», яке у філософській енциклопедії визначається як:

- 1) внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії частин цілого;
- 2) сукупність процесів чи дій, що призводять до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого;
- 3) об'єднання людей, які спільно реалізують певну програму або мету [130, с.463]. В Енциклопедії освіти додається ще одне тлумачення організації як технологічної функції управління [10, с.613]. Звернувшись до філософського трактування поняття «управління», відзначаємо, що це функція організованої системи, яка забезпечує збереження її певної структури, підтримує режим діяльності, реалізацію програми, мети діяльності [130, с.704].

Отже, «організаційно-педагогічні умови» мають передбачати такі обставини, що сприяють упорядкованості, узгодженості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують певну програму або мету. Тому, безперечно, організаційно-педагогічні умови стосуються технологічної функції управління педагогічним процесом.

Ієрархічна побудова системи освіти дозволяє стверджувати про управління освітньою організацією на трьох рівнях: інституціональному, управлінському та технічному. Як слушно зазначає вчена О. Галкіна, інституціональний рівень передбачає забезпечення організаційних умов для взаємодії освітньої установи із соціумом, відповідності педагогічного процесу реаліям, збереження цілісності установи; управлінський – забезпечення організаційно-педагогічних умов для реалізації професійної діяльності педагогів і діяльності учнів, спрямованої на досягнення певної мети; технічний – забезпечення педагогічних умов щодо здійснення діяльності учнів. Отже, організаційно-педагогічні умови стосуються компонентів навчально-виховного процесу на управлінському рівні і являють собою «сукупність взаємопов'язаних інформаційних комплексів, які необхідно створювати суб'єкту – керівнику на управлінському рівні для забезпечення управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю щодо досягнення запланованих педагогічних цілей» [5].

Цілком погоджуючись із таким визначенням організаційно-педагогічних умов, слід зазначити, що обставини (або, як зазначає дослідниця О. Галкіна, – «інформаційні комплекси»), котрі визначаються дослідником для досягнення поставленої мети, можуть стосуватися ресурсів, науково-методичного забезпечення та моніторингу здійснюваного педагогічного процесу.

У нашому дослідженні таким педагогічним процесом є формування просоціальної поведінки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Отже, результат її формування залежить від сукупності певних умов, які є приводом для певних дій, спонукою, мотивом, що зумовлюють певні вчинки [3, с. 140]. Це підкреслює причинно-наслідковий зв'язок між організаційно-педагогічними умовами і результатом формування просоціальної поведінки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Відповідно до вищезазначеного, під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, які забезпечуються на управлінському рівні для досягнення запланованої мети і стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю [45]. Організаційно-педагогічні умови

можуть стосуватися ресурсів, науково-методичного забезпечення та моніторингу здійснюваного педагогічного процесу.

Аналіз наукових джерел щодо педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів свідчить про те, що серед них вчені особливу увагу звертають на: створення виховного середовища (Н. Нагайченко); посилення виховної складової в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) (С. Петухов); цілеспрямований вплив референтного оточення на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери учнів (І. Бех); забезпечення умов для самоактуалізації особистості відповідно до загальнолюдських цінностей (Ю. Гіппенрейтер, А. Журавльов, В. Русалов); орієнтацію в процесі науково-методичного супроводу на роботу з емоційно-ціннісною сферою особистості, здійснення педагогами організації рефлексії учнями соціальних значень тих чи інших явищ (Т. Кондратова); забезпечення активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога й учня (Л. Калашникова, Т. Кондратова); використання широкого діапазону інтерактивних видів діяльності (дискусії, тренінги, ділові та рольові ігри, моделювання ситуацій, соціальне проектування тощо); орієнтацію фахівця системи супроводу в процесі формування просоціальної поведінки на середньовікові норми розвитку учнів та врахування їх вікових особливостей (Т. Кондратова, С. Петухов); підготовка педагогів до організації відповідної виховної діяльності з учнями (С. Петухов).

Теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов будь-якого процесу вимагає застосування методу експертних оцінок для визначення найбільш вагомих і значущих умов. Тому на основі аналізу педагогічної наукової літератури нами був складений перелік організаційно-педагогічних умов, який був представлений у формі бланка експертного оцінювання. Для складання переліку можливих організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ нами було враховано як групування умов за чотирма факторами, так і напрацювання інших дослідників з дотичних тем. Крім того, бралася до уваги ієрархічна побудова системи освіти, яка проявляється в управлінні освітнім процесом на трьох рівнях: інституціональному, управлінському та технічному.

До бланку експертного оцінювання були включені чотири групи таких важливих, на наш погляд, організаційно-педагогічних умов як:

1. Перша група (фактор ефективності внутрішнього виховного середовища) – формування й ефективне забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ; формування й ефективне функціонування виховної системи навчального закладу; формування і ефективне забезпечення функціонування здоров'ясприятливого освітнього середовища ЗНЗ;

2. Друга група – впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів; впровадження інтерактивних методів навчання і виховання; упорядкування існуючих форм і методів виховання учнів щодо формування у них просоціальної поведінки;

3. Третя група – упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом; активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів; участь батьків у творенні шкільної політики; міжсекторальна взаємодія фахівців, дотичних до проблеми формування просоціальної поведінки учнів;

4. Четверта група – створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів; впровадження спецкурсів, присвячених питанням здоров'язбереження, суспільним нормам і цінностям, міжособистісним стосункам; готовність учителів до формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ; розроблення різних форм виховної діяльності (виховних годин, тренінгів, проектів, диспутів, дебатів, акцій тощо), спрямованих на формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

До складу експертів були залучені співробітники лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (7 осіб, з них 3 доктори педагогічних наук, 2 кандидати педагогічних наук) та науковці з інших установ (8 осіб, з них 2 доктори педагогічних наук, 4 кандидати педагогічних наук). Отже, загальна кількість експертів склала 15 осіб, якісний склад – 33,33% доктори педагогічних наук, 40% кандидати педагогічних наук, 26,67% аспіранти та пошукачі. Для об'єктивізації експертного дослідження в оцінки експертів був закладений коефіцієнт залежно від наукового ступеня: для докторів педагогічних наук – 1; для кандидатів педагогічних наук – 0,5, для аспірантів та пошукачів – 0,25.

Робота експерта полягала у ранжуванні вищезазначених організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. За результатами експертного оцінювання були обрані ті організаційно-педагогічні умови, які посіли у своїх групах перші місця. Так, у першій групі організаційно-педагогічних умов такою виявилася умова «формування і ефективного функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ» (загальна сума балів з врахуванням коефіцієнту – 13,5); у другій групі – «впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів» (загальна сума балів – 7,5); у третій групі – «упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом» та «активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів» (загальна сума балів виявилася однаковою – по 11,5); у четвертій – «створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів» (загальна кількість балів – 7).

Отже, необхідними організаційно-педагогічними умовами формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ визнано такі:

- формування і ефективного функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ;
- впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів і забезпечують можливість самовизначення та вироблення дитиною власної просоціальної моделі поведінки;
- створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів;
- упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом, активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів.

Зупинимося більш детально на кожній з них. Як зазначено в Концепції формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, в умовах нової соціокультурної реальності «сенсом формування превентивного виховного середовища ЗНЗ є уможливлення реалізації педагогічної ідеї, покладеної в основу став-

лення і розвитку особистості учня; інтегрування усіх виховних впливів, спрямованих на дитину, в цілісний педагогічний процес, який забезпечує реалізацію ідей і завдань виховання й розвитку особистості в умовах конкретного навчального закладу» [100]. Наслідками формування превентивного виховного середовища мають стати створення ефективної виховної системи ЗНЗ, підвищення ефективності і дієвості превентивного виховання; упорядкування належних умов для особистісного зростання кожного учня, соціалізації та подальшого професійного самовизначення; оновлення змісту, форм і методів превентивного виховання учнів з врахуванням їхніх потреб та соціального запиту; впровадження інноваційних виховних технологій формування життєвої й соціальної компетентності учнів, просоціальної поведінки; збагачення ресурсно-інформаційної та програмно-методичної бази ЗНЗ шляхом розроблення виховних програм, методичних матеріалів та посібників, спрямованих на забезпечення сприятливих умов для навчання, виховання і розвитку особистості дитини; оптимізація використання потенціалу фахівців державної системи підтримки людини (пожежна охорона, органи правопорядку, цивільної оборони, охорони здоров'я, охорони праці, охорони навколишнього середовища) для створення безпечного середовища життєдіяльності дитини [100]. Вважаємо, що створення превентивного виховного середовища сприятиме втіленню у життя навчального закладу інших організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів.

Впровадження сучасних технологій виховання, що враховують вікові, індивідуальні психофізіологічні особливості учнів ХХІ століття, забезпечуватиме можливість вироблення дитиною власної просоціальної моделі поведінки й самовизначення у мінливих соціально-культурних умовах сьогодення відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей. Загальновідомо, що для успішного навчання і виховання обов'язково треба враховувати тип провідної діяльності дитини, який залежить від її віку та індивідуальних психофізіологічних особливостей. Саме тому технології виховання просоціальної поведінки учнів початкової, основної та старшої школи мають відрізнятися. Крім цього, провідною вимогою добору технологій виховання має бути врахування сучасних засобів опрацювання інформації дітьми. У формуванні просоціальної поведінки необхідно враховувати, що діти і підлітки

мають вільний доступ до інформації; і, як стверджує вчений М. Пренскі, – інший тип концентрації уваги: вони не можуть утримувати довільну увагу довго, переходять від однієї задачі до іншої дуже швидко; багато часу спілкуються у соціальних мережах; сприймають інформацію через візуальні та графічні джерела краще, ніж через текст, тому характерною діяльністю для них стала інтерактивність та ігри [2].

Загальновідомо, що для успішного навчання і виховання обов'язково треба враховувати тип провідної діяльності дитини, який залежить від її віку та індивідуальних психофізіологічних особливостей. Тому технології виховання просоціальної поведінки учнів початкової, основної та старшої школи мають відрізнятися [46]. Якщо для початкової школи основною діяльністю є ігрова, то для формування просоціальної поведінки мають використовуватися різноманітні ігри відповідного спрямування; якщо для основної та старшої – комунікаційна, то мають використовуватися такі технології, як проектна, технологія колективних справ тощо, які передбачають залучення учнів до участі у соціально значущих проектах класу, навчального закладу, села чи міста.

У нормативно-правових документах, що регламентують освітню діяльність, зазначено, що сучасна система управління освітою має розвиватись як державно-громадська, котра обов'язково включає усіх учасників навчально-виховного процесу та регламентує їх діяльність і взаємодію. Уважаємо, що у підготовці й розробці шкільної політики, розпоряджень, наказів адміністрації ЗНЗ, розвитку погоджувальних механізмів у вирішенні загальних завдань навчального закладу вагома роль має відводитися громадськості й органам шкільного самоврядування. Саме через них учні основної та старшої школи можуть систематично залучатися до соціально значущої діяльності, без участі у якій неможливе ефективне формування й розвиток у них просоціальної поведінки.

Зважаючи на те, що, за результатами експертної оцінки, умови «упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом» і «активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні просоціальної поведінки учнів» виявилися рівноцінними, доцільно, на наш погляд, їх поєднати. Адже упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом передбачає, зокрема, й розвиток громадських

форм управління навчальним закладом, до яких відносяться органи учнівського самоврядування, активізація їх діяльності вбачається нам надзвичайно важливою організаційно-педагогічною умовою у виробленні просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

Забезпечення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів у ЗНЗ сприятиме: створенню ефективної системи формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ; оновленню змісту, форм і методів роботи з учнями з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей; упровадженню у школах інноваційних виховних технологій; оновленню науково-методичної бази ЗНЗ шляхом розроблення програми превентивного виховання, методичних матеріалів та посібників, спрямованих на забезпечення процесу формування просоціальної поведінки учнів; забезпеченню якісного медико-психологічного та соціально-педагогічного супроводу процесу формування просоціальної поведінки учнів; формуванню належної готовності педагогічних працівників ЗНЗ до цього процесу.

Система науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів забезпечує гнучке реагування на зміни життєвих умов і проблеми особистісного розвитку. Одним з перспективних шляхів цього є розроблення й упровадження програми превентивного виховання учнів та підготовки вчителів і шкільної адміністрації з питань адвокації превентивної освіти, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з батьками, учнями, педагогами, громадськими організаціями і державними установами. Тому науковцями лабораторії превентивного виховання НАПН України розроблено посібник «Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу» [57], в якому розкриваються теоретичні та методологічні засади формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, напрацювання зарубіжних і вітчизняних дослідників, описано компоненти, критерії та показники просоціальної поведінки учнів ЗНЗ, обрано методики для дослідження показників просоціальної поведінки, життєвих цінностей, психологічних властивостей особистості.

Отже, за результатами експертного оцінювання необхідними й достатніми організаційно-педагогічними умовами формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ визначено: формування й ефективне

забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ; впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів; упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом; активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів; створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів.

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗНЗ

4.1. Забезпечення ефективного функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ

Проблеми організації навчально-виховного, освітнього середовища у загальноосвітніх навчальних закладах знайшли відображення у працях багатьох дослідників минулого і сьогодення (Б. Бім-Бад, Є. Бондаревська, Л.Виготський, А.Макаренко, Ю.Мануйлов, Л.Новікова, В.Панов, С.Рубінштейн, В.Рубцов, В.Слободчиков, Н.Селіванова, В.Ясвін та багато інших). Використання різних методологічних підходів до вивчення, моделювання і проектування виховного середовища призвело до появи декількох напрямів розроблення цих питань.

Аналіз і узагальнення цих різноманітних поглядів дозволяють прийти до висновку, що науковці розглядають освітнє середовище як частину соціокультурного середовища, як середовище, що поєднує навчальне і виховне середовище. Спираючись на численні праці, ми виокремлюємо виховне середовище, з одного боку, як сукупність об'єктивних факторів, зумовлених станом і розвитком освіти в конкретній державі, конкретному навчальному закладі, з іншого, як сукупність спеціально організованих умов розвитку особистості.

В умовах нової соціокультурної діяльності, яка характеризується руйнуванням системи життєвостислових орієнтирів, зміною вектору особистісних цінностей і, загалом, потужною трансформацією свідомості, проблема виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах набуває гостроти і першочерговості для свого вирішення. У зв'язку з тим, що в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей і підлітків з негативною поведінкою (прояви насильства, агресії, жорсткого поводження з іншими, протиправних дій тощо) виховне середовище має, насамперед, виконувати профілактичну функцію та сприяти формуванню просоціальної поведінки учнів. Таке середовище ми називаємо превентивним.

Протягом попередніх років шляхи вирішення проблеми формування і забезпечення превентивного виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах ефективно розроблялися науковцями

лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України [143].

Зусилля науковців були спрямовані на досягнення таких завдань як вдосконалення змісту, методів та технології реалізації превентивного виховного середовища у ЗНЗ; розширення складу суб'єктів соціально-педагогічної діяльності та вироблення стратегії її організації; розроблення та запровадження ефективних форм роботи з превентивної діяльності; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів щодо проблеми превентивного виховання; з'ясування причин негативних проявів у поведінці учнів тощо.

Відповідно до цих напрацювань, превентивне виховне середовище визначаємо як упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких запобігає негативним впливам соціуму на дитину, сприяє виробленню ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства, допомагає розкриттю внутрішнього потенціалу і самореалізації особистості. І тому забезпечення ефективного функціонування такого середовища у ЗНЗ розглядається нами як першочергова організаційно-педагогічна умова просоціальної поведінки учнів початкової, основної і старшої школи.

Сенсом формування превентивного виховного середовища ЗНЗ є уможливлення реалізації педагогічної ідеї, покладеної в основу ставлення і розвитку особистості школяра; інтегрування усіх виховних впливів, спрямованих на дитину, в цілісний педагогічний процес, який забезпечує реалізацію ідей і завдань виховання й розвитку особистості в умовах конкретного навчального закладу та формування у неї просоціальної поведінки.

Головним осередком формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища є загальноосвітній навчальний заклад як простір спільного буття педагогів, школярів і батьківської громади, де створено модель утвердження самоцінності дитини, максимальне забезпечення її інтересів, ставлення до школярів як до стратегічних партнерів, де реалізуються перспективні технології соціального захисту, педагогічної підтримки, соціального, психологічного, медичного супроводу дітей з різними життєвими проблемами.

Провідними компонентами превентивного виховного середовища визначені концептуально-методологічний, предметно-просторовий, технологічно-інструментальний, функціонально-результативний. Для

висвітлення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових вказаних компонентів існують такі критерії та показники:

– для концептуально-методологічного компоненту – компетентність, який характеризується показниками: обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; визначення і усвідомленість ключових понять превентивного виховного середовища; суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу;

– для предметно-просторового компоненту – забезпеченість, а показниками: знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності; дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ;

– для технологічно-інструментального компоненту – технологічність, показниками якого виступають: вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію; готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища; сформованість виховної системи ЗНЗ;

– для функціонально-результативного компоненту – керованість, з такими показниками: психоемоційний клімат навчального закладу; ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища навчального закладу; організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу.

Ефективність функціонування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу залежить від повної реалізації усіх його складових. Тому основні зусилля суб'єктів виховного процесу у ЗНЗ спрямовувалися на механізми забезпечення функціонування превентивного виховного середовища, а саме:

– цілеспрямовану організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії у превентивній виховній діяльності;

– подолання агресії та насильства серед школярів;

– удосконалення форм і методів формування здорового способу життя серед школярів;

– формування у школярів негативного ставлення до шкідливих поведінкових звичок, посилення ефективності механізмів подолання залежності від них;

– введення проблематики профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у нових соціокультурних умовах у плани навчальних закладів, проведення науково-практичних конференцій та семінарів;

– розробку навчальних програм з підготовки педагогічних працівників до профілактичної діяльності в соціокультурному середовищі, створення на базі обласних інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників гнучкої, оперативної системи науково-методичної підготовки й перепідготовки з проблеми;

– створення експериментальних центрів для опрацювань педагогічних інновацій на базі загальноосвітніх навчальних закладів;

– організацію та забезпечення роботи педагогів щодо навчання батьків з проблем профілактики девіантної поведінки школярів, посилення ролі сім'ї у вихованні дітей;

– створення механізмів експертизи програм превентивної виховної діяльності з профілактики девіантної поведінки школярів в умовах превентивного виховного середовища на основі об'єктивних критеріїв їх ефективності;

– підтримку ініціатив неурядових організацій, громадських дитячих і молодіжних об'єднань з організації превентивної виховної діяльності;

– створення системи моніторингу профілактики девіантної поведінки з використанням сучасних наукових методів. Результати моніторингу мають використовуватися при аналізі ефективності профілактичної діяльності та програм і у подальшому плануванні профілактичної роботи;

– використання засобів масової інформації для висвітлення досвіду роботи серед дітей та молоді;

– встановлення контактів з громадськими і міжнародними організаціями, реалізація спільних проєктів з проблем формування превентивного виховного середовища [143] тощо.

Серед експериментальних ЗНЗ було виокремлено дві групи: перша – ЗНЗ, з якими продовжили договір про співпрацю, їх на початок експериментально-практичного етапу дослідження щодо формування в учнів просоціальної поведінки формування превентивного виховного середовища було 6 (комунальна установа Сумська гімназія № 1 Сумської міської ради Сумської обл.; Черкаська гімназія № 9 ім. О.М.Луценка Черкаської міської ради Черкаської обл.; Білоцерківська гімназія №

2 Білоцерківської міської ради Київської обл.; школа І–ІІІ ступенів № 292 імені гетьмана України Івана Мазепи Деснянського району м. Києва; Балаклійська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №1 ім. О. Тризни Балаклійської районної ради Харківської обл.; Веприцька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Фастівського району Київської обл.) друга – ЗНЗ, де створення превентивного виховного середовища забезпечувалося паралельно з іншими визначеними нами організаційно-педагогічними умовами (Овруцька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 3 Житомирської обл.; гімназія № 9 Харківської міської ради Харківської обл.; гімназія № 169 Харківської міської ради Харківської обл.; Острицька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Герцаївського району Чернівецької обл.; Репушинський навчально-виховний комплекс І–ІІІ ступенів Заставнівського району Чернівецької обл., комунальний заклад освіти середня загальноосвітня школа № 3 з профільними класами ім. М. Островського м. Жовті Води Дніпропетровської обл.), у якій також налічувалось 6 ЗНЗ.

Саме у другій групі ЗНЗ необхідно було: розробити і апробувати нормативно-правові та організаційно-педагогічні основи функціонування виховної системи ЗНЗ; освоїти та упровадити в організацію навчально-виховного процесу систему інноваційно-орієнтованих форм, методів і технологій педагогічного менеджменту; створити систему дієвого науково-методичного супроводу, оновити зміст діяльності методичного об'єднання класних керівників; розробити модель формування превентивного виховного середовища з урахуванням ресурсної бази ЗНЗ і місцево-територіальних можливостей залучення ресурсів соціальних партнерів; розбудувати систему партнерської взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу та органами шкільного самоврядування, перетворити ЗНЗ на відкрити соціальну систему, яка має розгалужену мережу соціальних партнерів у місцевій громаді, тобто забезпечити умови, які визначені у Концепції формування превентивного виховного середовища ЗНЗ [74].

Підготовка адміністрації ЗНЗ до впровадження організаційно-педагогічних умов щодо формування превентивного виховного середовища ЗНЗ здійснювалася шляхом організації серії методичних семінарів та он-лайн консультувань. Застосовувалися цільова програма «Моделювання превентивного виховного середовища ЗНЗ», що передбачала 10 теоретично-практичних занять; проблемно-проектна гра «Творення ПВС загальноосвітнього навчального закладу: проблеми і перспективи»; ме-

тодика діагностики ПВС. Результатом опрацювання цієї програми було запровадження поетапних кроків формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Детально цільова програма «Моделювання превентивного виховного середовища ЗНЗ» та алгоритм формування превентивного виховного середовища, проблемно-проектна гра «Творення ПВС загальноосвітнього навчального закладу: проблеми і перспективи»; методика діагностики ПВС представлені нами у посібнику «Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу» [143].

Перед експериментально-практичним етапом експерименту за допомогою розробленої нами методики оцінювання сформованості превентивного виховного середовища у ЗНЗ визначався рівень його сформованості у конкретному навчальному закладі.

Для зручності оцінювання діяльність адміністрації була умовно поділена на шість напрямів: нормативно-правовий, матеріально-технічний, організаційний, кадрово-методичний, виховний та управлінський. Кожен напрям дозволяв з'ясувати і перевірити від 5-ти до 9-ти показників, які характеризували діяльність адміністрації ЗНЗ щодо готовності до організації і забезпечення превентивного виховного середовища.

Таблиця 16

Оцінка готовності адміністрації ЗНЗ до впровадження превентивних програм

№	Напрями	Зміст питання	Оцінка
1.	Нормативно-правові аспекти	1.1. Наявність нормативно-правових документів з питань превентивної освіти	
		1.2. Наявність інструктивно-методичних документів щодо організації роботи з даного напрямку	
		1.3. Відповідність ведення шкільної документації до нормативно-правових та інструктивно-методичних документів	
		1.4. Обізнаність адміністрації закладу освіти з вимогами законодавчих, нормативних, інструктивних матеріалів щодо організації превентивного виховання	
		1.5. Систематизація матеріалів	
		1.6. Своєчасність і повнота доведення інформації до усіх учасників навчально-виховного процесу	

№	Напрями	Зміст питання	Оцінка
2	Матеріально-технічні аспекти	2.1. Комфортність і безпечність шкільного середовища	
		2.2. Наявність агітаційних та інформаційних матеріалів щодо формування основ здорового способу життя, попередження травматизму тощо	
		2.3. Наявність постійно-діючої тематичної виставки з проблем превентивного виховання в бібліотеці	
		2.4. Наявність спортивних споруд та їх оснащення	
		2.5. Наявність та оснащення кабінету психологічного розвантаження	
		2.6. Наявність та оснащення кабінету основ здоров'я	
		2.7. Наявність та оснащення тренінгового кабінету	
3	Організаційні аспекти	3.1. Раціональна організація режиму праці і відпочинку учнів. Дотримання санітарно-гігієнічних норм при організації навчально-виховного процесу	
		3.2. Створення санітарно-гігієнічних умов при організації навчально-виховного процесу (освітлення, меблі, провітрювання, вологе прибирання тощо)	
		3.3. Наявність у варіативній частині навчальних планів факультативів, спецкурсів за вибором з питань превентивного виховання	
		3.4. Налагодження діяльності соціально-психологічної служби	
		3.5. Здійснення моніторингу здоров'я школярів	
4	Кадрові та методичні аспекти	4.1. Кадрове забезпечення виховної діяльності (заступник з виховної роботи, педагог-організатор, психолог, соціальний педагог, вчителі галузі «Здоров'я і фізична культура»)	
		4.2. Підвищення кваліфікації адміністрації та вчителів з питань превентивного виховання (курсознавча і тренінгова підготовка на основі розвитку життєвих навичок)	
		4.3. Робота ШМО учителів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», учителів початкових класів і ШМО класних керівників щодо підвищення їхньої фахової майстерності з питань превентивного виховання	
		4.4. Участь педагогічних працівників ЗНЗ у районних (міських), обласних науково-методичних заходах, присвячених питанням превентивного виховання	
		4.5. Програмно-методичне забезпечення викладання предметів галузі «Здоров'я і фізична культура» та спецкурсів, факультативів з превентивного виховання	

№	Напрями	Зміст питання	Оцінка
5	Виховні аспекти	5.1. Планування роботи навчального закладу з питань превентивного виховання: наявність аналізу роботи за минулий рік, наявність висновків, завдання на поточний рік	
		5.2. Наявність програми превентивного виховання на навчальному закладі	
		5.3. Забезпечення наступності та безперервності навчально-виховної діяльності з даного напрямку	
		5.4. Наявність системи позаурочних та позашкільних заходів з 1 по 11(12) класи з превентивного виховання (пропаганда здорового способу життя, збереження репродуктивного здоров'я; профілактика шкідливих звичок, ВІЛ-СНІДу, ІПСШ; попередження дитячого травматизму; фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота; екологічне виховання; правова освіта тощо)	
		5.5. Впровадження міжнародних, національних, регіональних програм та проектів з превентивного виховання	
		5.6. Партнерська взаємодія з батьками з питань превентивного виховання	
		5.7. Співпраця ЗНЗ з державними та громадськими організаціями з питань превентивного виховання (ДАІ, МНС, пожежної охорони, медичних працівників тощо)	
		5.8. Різноманітність форм та методів роботи з учнями з превентивного виховання	
6	Управлінський аспект	6.1. Планування (графік) вивчення стану викладання фізичної культури, основ здоров'я, факультативів, спецкурсів, курсів за вибором з превентивного виховання	
		6.2. Наявність аналізу навчальних досягнень учнів з фізичної культури та основ здоров'я	
		6.3. Контроль за проведенням заходів з профілактики дитячого та шкільного травматизму	
		6.4. Контроль за проведенням виховної роботи з превентивного виховання	
		6.5. Здійснення моніторингу результативності роботи з даного напрямку	
		6.6. Вивчення та узагальнення ефективного педагогічного досвіду	
		6.7. Координація роботи психолога, соціального педагога та медичного працівника з превентивного виховання	
		6.8. Контроль та аналіз харчування школярів	
		6.9. Участь органів шкільного самоврядування у превентивному вихованні.	

Оцінювання кожного з показників відбувалося за чотириохальною системою: показник відсутній – 0 балів; виражений достатньо – 2 бали; виражений недостатньо – 1 бал; виражений оптимально – 3 бали. Максимальна сума балів – 120 (40 показників). Сумарна оцінка виставлялася як середня арифметична. Низький рівень готовності відповідає бальній оцінці від 0 до 1,5; середній рівень – від 1,6 до 2,4, високий рівень від 2,5 до 3 балів. Окрім загального оцінювання готовності адміністрації до впровадження превентивних програм, можливе оцінювання кожного блоку окремо.

Таке оцінювання слугувало одним з критеріїв ефективності функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ. За напрямками діяльності адміністрації ЗНЗ було проаналізовано ефективність функціонування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу такі як:

- науково-методичне забезпечення;
- інноваційна спрямованість виховних заходів;
- наявність виховної системи ЗНЗ;
- партнерська взаємодія;
- створення безпечного середовища життєдіяльності учнів;
- технологічна компетентність педагогів.

Під час самооцінки показників анкети вчителі і представники адміністрації по суті оцінювали ефективність превентивного виховного середовища ЗНЗ за блоками: нормативно-правовий, організаційний, матеріально-технічний, кадрово-методичний, виховний, управлінський. Це надавало змогу швидко знаходити і діагностувати «слабкі місця» у діяльності педагогічного колективу ЗНЗ та вибудовувати програму корекції педагогічної діяльності щодо формування превентивного виховного середовища. Як показала практика, для деяких ЗНЗ більше зусиль вимагало налагодження партнерської взаємодії школи і сім'ї з цих питань, для деяких – створення психічно безпечного середовища життєдіяльності учнів тощо.

На початок експериментально-практичного етапу дослідження усі експериментальні заклади мали сформоване превентивне виховне середовище (58% ЗНЗ мали високий рівень його сформованості, 42% - середній).

4.2. Впровадження сучасних соціально-педагогічних виховних технологій

Глобальні проблеми розвитку країни на рівні соціальних змін і ціннісно-нормативних криз продукують зростання егоїстичної домінанти у соціальній поведінці та руйнування фундаментальних морально-етичних цінностей, ідеалів. Зазвичай стійка система моральних цінностей та ідеалів виявилася відкинутою, а «релевантно-альтернативна система не була висунута. У результаті цього виник стан своєрідної втрати», – зазначає доктор психологічних наук, професор Р.Павелків [112]. Найбільшою депривації зазнали, на думку дослідниці Л. Анцифорової, наступні цінності: значимості життя, його осмисленості, справедливості, правди, порядку, краси людських відносин. Оскільки всі вищі мотиви об'єднані у цілісну структуру, таке руйнування основ просоціальної мотивації призводить до зміни й інших ціннісних утворень: уявлення про доброту, чуйність, милосердя, справедливість, любов; натомість домінують матеріально-корисливі відносини; егоїзм, цинізм.

Отримані нами результати організаційно-пошукового етапу підтвердили складність і багатовимірність цього процесу та засвідчили, що просоціальна поведінка формується під впливом соціального середовища у річищі активної полісуб'єктної взаємодії учнів зі значущими представниками найближчого соціального оточення та опосередковується дружніми взаємовідносинами, діалоговою взаємодією, міжособистісним взаєморозумінням, піклуванням і турботою про благополуччя інших.

Аналіз результатів організаційно-пошукового етапу експерименту засвідчив, що формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ розглядається як інтегральна єдність трьох *компонентів*: когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного. На основі зазначеного нами визначені *критерії*: пізнавальний, мотиваційно-ставленнєвий і діяльнісний та показники сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ. Упорядковано характеристики відповідних рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ: *продуктивний, вибірковий та пасивний*.

Узагальнення результатів організаційно-пошукового етапу експерименту засвідчило, що причинами пасивного рівня (47% у початковій школі; 56% у середній школі та 39% у старшій школі) є: традиційне ставлення до учня як до об'єкта виховного впливу, ігнорування його ролі як суб'єкта соціально значущої діяльності; орієнтованість на

пасивно-споживацькі та розважальні форми виховної діяльності; застарілість підходів і виховних технологій; неузгодженість дій різних суб'єктів виховання (навчальних закладів, сім'ї, дитячих та молодіжних об'єднань, Церкви, соціально-відповідальних бізнес-структур, Громадських рад при установах освіти, засобів масової комунікації); несформованість виховного середовища навчального закладу; вільне трактування методик виховання (колективні творчі справи без колективного планування та аналізу, соціальні проекти без самостійної ініціативи дітей та молоді, учнівське самоврядування без передачі учням сфери відповідальності у соціально значущих справах).

Оптимізація процесу формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, передбачає цілеспрямовану діяльність педагогів у створенні організаційно-педагогічних умов. Аналіз наукових джерел щодо їх забезпечення свідчить про те, що серед них вчені особливу увагу звертають на: створення виховного середовища (Н. Нагайченко); посилення виховної складової в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів (С. Петухов); цілеспрямований вплив референтного оточення на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери учнів (І. Бех); забезпечення умов для самоактуалізації особистості відповідно до загальнолюдських цінностей (А. Журавльов, Ю. Гіппенрейтер, В. Русалов); орієнтацію в процесі науково-методичного супроводу на роботу з емоційно-ціннісною сферою особистості, заохочення педагогами ЗНЗ рефлексії учнями соціальних значень тих чи інших явищ (Т. Кондратова); забезпечення активної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і учня (Л. Калашникова, Т. Кондратова); використання широкого діапазону інтерактивних видів діяльності (дискусії, тренінги, ділові та рольові ігри, моделювання ситуацій, соціальне проектування тощо); орієнтацію фахівця системи супроводу в процесі формування просоціальної поведінки на середньовікові норми розвитку учнів та врахування їхніх вікових особливостей (Т. Кондратова, С. Петухов); підготовка педагогів до організації відповідної виховної діяльності з учнями (С. Петухов). Окрім того, слід враховувати, що технології формування просоціальної поведінки учнів початкової, основної та старшої школи мають різнитися, а при доборі технологій виховання має бути забезпечене використання сучасних засобів опрацювання інформації дітьми.

Вищезазначені положення обумовили наші висновки про те, що активна позиція педагога у формуванні просоціальної поведінки учнів має передбачати фіксацію уваги дітей на просоціальних імперативах, декларуванні ціннісного ставлення до оточення і до себе, демонстрацію бажаних поведінкових актів, стимулювання особистості до здійснення вчинків, корисних їй та оточенню. Ефективності процесу також сприятимуть гальмуванні тих поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість, об'єктивне та коректне оцінювання вчинків, здійснених особистістю або тільки запланованих. Відтак дії учнів проєктуються за такими векторами:

- відкритість до сприйняття виховних впливів;
- рефлексія та усвідомлення просоціальних імперативів, перетворення їх на внутрішні регулятори власної поведінки, втілення у реальні вчинки та дії просоціального характеру.

Визначаючи очікувані результати, було зроблено припущення, що на позитивну динаміку можна сподіватися у разі цілеспрямованого системного впливу превентивного виховного середовища і референтного оточення учнів на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову і практично-діяльнісну сфери особистості.

Методика формування просоціальної поведінки розгорталась за векторами впливу на 4 цільові групи: учні, педагоги, члени органів шкільного самоврядування, батьки.

Зміст процесу апробації методики експериментально-практичного етапу дослідження передбачав партнерську взаємодію науковців і педагогів-практиків, самих учнів та їхніх батьків в реалізації мети і завдань. Основний акцент у програмах цього етапу робився на проєктних, ігрових, тренінгових та інформаційно-комунікаційних технологіях і містив наступні активності:

а) **програми для учнів:** *інтерактивна ділова гра* «Колектив просоціальних особистостей», *великі психологічні ігри* «Таємний приятель» та «Слідопит»; *програми:* «Відключися від Інтернету – ставай активним», «Бути патріотом своєї країни», «Здорова особистість – здорова нація»; *проєкти:* «Здоров'я – це модно!»; *блог* «Я і здоров'я»; *вистава форум-театру* «Ми твої патріоти, Україно!» та «Важкий день», *театр пантоміми* «Серце», *інтерактивна вистава* «Друга Батьківщина»; *дискусія* «Захист прав дітей-переселенців – наш крок до свідомої просоціальної поведінки», *керована дискусія* «Просоціальна особистість:

хто це?»; *бесіда* «Вчимося керувати конфліктами»; *арт-тренінг* «Кольорова толерантність»; *конкурс графіті* (створення плакатів у стилі графіті) на тему «Милосердя врятує людство»; акції «Шкільна пошта «Я хочу тобі сказати...» і «Відкритий мікрофон» на тему «Що для мене означає бути доброзичливим?»; *мережевий фотоконкурс* на тему «Толерантність – шлях до миру»;

б) **для педагогів:** блог «З Україною в серці»; *інформаційно-методичні семінари:* «Просоціальна поведінка – необхідна умова гармонійних людських стосунків», «Особистісно орієнтоване виховання як основа формування просоціальної поведінки» і «Виховний потенціал методу соціальних проєктів», *круглий стіл* «Школа просоціальної поведінки – як навчити й навчитися», *тренінг розвитку просоціальних якостей* «Як стати толерантним?», семінари «Гра як спосіб соціальної взаємодії та розвитку творчої фантазії» і «Організація соціальної практики учнів у ЗНЗ», *тренінг* «Соціально-рольова гра як поле діагностики і формування просоціальної поведінки»;

в) **для членів органів шкільного самоврядування:** *інформаційно-презентаційний семінар* «Формування просоціальної поведінки: теорія і практика», *круглий стіл* «Особливості технологій формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища», *тренінги* «Кроки становлення громадянина-патріота», «Соціальний проєкт: від задуму до реалізації», «Ігрові технології у практиці діяльності учнівського самоврядування», *бесіда* «Закони шкільної родини для розумної і ввічливої дитини», *фестиваль соціальних проєктів учнівського самоврядування* «Роби з нами! Роби як ми! Роби краще за нас!»;

г) **для батьків:** *Інтернет-форум* «Взаємодія заради дитини», *батьківські збори з елементами тренінгу* «Формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ у процесі профілактики психоактивних речовин» і «Просоціальна поведінка – основа родинних стосунків», *психолого-педагогічний семінар-практикум* «Взаємодія вчителів і батьків на принципах просоціальної поведінки», *захід-свято* «Роде мій красний», *методичні рекомендації* для учителів і батьківської громади «Здорова дитина в українській родині» та інші.

Важливі для дослідження методи чи їхня модифікація визначалися з опертям на погляди М. Рожкова про те, що методи виховання

пов'язані із сімома сутнісними сферами особистості, та його *ідею бінарності методів виховання* (спосіб управління для вихователя і спосіб самовиховання для дитини). Для спільного використання науковцями і педагогами було здійснено наступне групування методів на такі, що передбачають інформаційний обмін, або методи впливу на інтелектуальну сферу (переконання, спостереження, порівняння, дискусія, диспут, аналіз історій і ситуацій, мозковий штурм, наративний, діалог) і орієнтовані на стан або методи впливу на емоційну, вольову, предметно-практичну сфери (приклад, вирішення соціальних і педагогічних завдань, соціальних проєктів, «рівний-рівному», стимулювання діяльності, привчання, доручення, педагогічна вимога, вправи, змагання, метод соціальних проб, рольові та імітаційні ігри).

Особливо продуктивними для нашого дослідження виявилися методи впливу на екзистенційну сферу, пов'язану з усвідомленням власної сутності (рефлексивно-експліцитний і метод моральних дилем) і методи впливу на вольову сферу (вимоги і вправлення, критики та заохочення, публічної подяки), метод перебудови мотиваційної сфери і самосвідомості (об'єктивного переосмислення своїх чеснот і недоліків; переорієнтації самосвідомості; прогнозування наслідків негативних відхилень поведінки); метод перебудови життєвого досвіду (розпорядження; обмеження; перемикання; регламентації способу життя), методи арт-терапії (створення малюнка, казки, спільне вигадування історій, постановка сценки з використанням ляльок тощо) і метод попередження негативної і стимулювання позитивної поведінки (відповідальна залежність; позитивна перспектива).

На початку липня 2015 року всі навчальні заклади, які залучені до реалізації теми НДР, отримали посібник «Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів» з окресленням методичних і організаційних рамок дослідження. Колектив лабораторії активно реалізовував зміст векторів експериментально-практичного етапу дослідження через науково-методичний супровід впровадження програми формування етапу дослідження, онлайн-консультування адміністрації і членів творчих динамічних груп педагогів експериментальних ЗНЗ, проведення інструктивно-методичних нарад для М/О класних керівників і презентаційних тренінгів для різних категорій дитячого та дорослого активу з числа членів органів

шкільного самоврядування, надання практичної допомоги у проведенні діагностування, реалізації розробленого змісту та його коригування в процесі апробації виховних впливів, участь у роботі педагогічних рад, проведення зустрічей представників експериментальних навчальних закладів з метою обміну досвідом тощо.

Включені спостереження за перебігом впровадження програм II-го етапу дослідження і після формувальні зрізи засвідчують позитивну динаміку показників формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

У початковій школі гра допомагає привернути увагу і тривалий час підтримувати в учнів інтерес до важливих і складних предметів, властивостей і явищ, впливати на формування поведінки, розвиток якостей особистості, тому, рефлексуючи результати наукових досліджень та результати констатувального етапу дослідження, для учнів початкових класів експериментальних шкіл нами була рекомендована на *експериментально-практичному* етапі система занять, яка включала 3 блоки активностей: для педагогів і членів тимчасових динамічних груп, батьків, учнів.

Тренінг «Соціально-рольова гра як поле діагностики і формування просоціальної поведінки» для членів тимчасових динамічних груп проводився з метою підвищення поінформованості щодо тематики, алгоритму проведення соціально-рольової гри та когнітивної складової поняття «просоціальна поведінка»; відпрацьовувалися навички «планування» власної мовної поведінки та манер, поведінки співрозмовників, «героїв», контролю і об'єктивної оцінки вчинків інших, ідентифікації.

Семінар-лекція «Гра в процесі еволюційного розвитку людини» знайомила батьків з роллю гри в процесі розвитку людини; наголошувала на необхідності спільної гри з дитиною для набуття нею умінь встановлювати контакти, взаємодіяти, бути уважними до інших учнів, проявляти ініціативу і організовуватися, підкорятися певним вимогам і рахуватися з думкою товаришів, ділитися та допомагати одноліткам, старшим; позитивно сприймати інформацію і вчитися нею користуватися з метою підвищення рівня знань, умінь.

Залучення учнів початкових класів до комунікативних ситуацій через застосування ігрової технології створювали передумови для прояву

ними себе в різних видах пізнавальної і практичної діяльності. «Труднощі, які постають перед молодшими школярами, – зазначає Т. Кравченко, – щодо дотримання правил культури поведінки і спілкування, норм соціальної взаємодії, значною мірою зумовлюються тими суперечностями, що виникають між двома його ставленнями до світу – формою, в якій дитина цього віку може і прагне спілкуватися, і формою предметної діяльності, реалізація якої вимагається від неї дорослими» [79, с. 311]. Ефективним методом досягнення відповідних рівнів формування просоціальної поведінки слугувала інсценізація: «Ситуація за твором В.Сухомлинського «Чому», «Заколдоване серце», «Моя допомога бабусі (дідусеві)», «Хвороба», «В гостях», «Сходінками доброти» тощо. Запропонована тематика ігрових занять для учнів початкової школи передбачала використання наступних методів роботи: ігри (вербальні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри за правилами); методи арт-терапії (створення малюнка (вільне, тематичне), казки, спільне вигадання історій, постановка сценки з використанням ляльок, читання художніх творів, бесіди, розповіді дітей, імпровізація); тілесно-орієнтовані вправи, етюди, пантоміми; *мозковий штурм; релаксаційні методи.*

Ігри «Визнач настроїв», «Незавершене оповідання», «Незвичайна ситуація», «Озвучення картини» орієнтовані на формування умінь розрізняти і розуміти емоційні стани товаришів, однолітків, дорослих. Прийняття ігрової ролі учнями через занурення в уявну ситуацію сприяють вдосконаленню умінь ставити себе на місце іншого, виявляти співчуття. Запропонована система занять: «Яким я був, є, буду. Справжнє «Я», «Моя душа», «Я не один» - 1 кл.; «Мої товариші та друзі», «Світлофор Шкільних правил», «Я перемагаю», сюжетна гра для учнів «Зачароване серце», «Таємниці спілкування від доктора Айболита» – 2 кл.; «Правила радісного спілкування», «Планета Звичок», «Мої цінності», «Маленькі актори», психологічна гра «Калейдоскоп», «Розвиток впевненості в собі», «Як повірити в свої сили і сподобатися оточуючим» – 3 кл.

Широким є діапазон використання гри в поєднанні з елементами фізкультхвилинок за мотивами творів програми «Читання» («Ріпка» за казкою І. Франка, гра «Вишенька» за однойменним віршем Л. Українки, «Неслухняний м'яч» за оповіданням Олеса Буцєня, т.д.) з метою окреслення педагогом певних проблем: навчальної, моральної, емоційної, соціальної тощо [134].

Членам динамічних творчих груп ми пропонували роботу з учнями над творенням казки, герої яких взаємодіючи, користуються словами: «добро», «допомога», «відповідальність», «дружба», «довіра», «співпереживання», «чуйність»; малювання за мотивами казки; виготовлення ілюстрації до казок, ліплення казкових героїв; обговорення поведінки і мотивів дій персонажа з метою з'ясування певного кола проблем. Серед героїв зустрічаються рослини і тварини, а діти мають переважно широковідомі на Україні імена, але є принц Добродій, король Юпітер та інші мешканці королівства Злояндії, міста Небесної Гавані. Наведемо фрагменти із казок: Василько – байдужий, неохайний, жорстокий, але йому життя врятував незнайомий хлопець і порадив: «...ніколи не ображай інших», «...якщо будеш допомагати людям, то добре на душі стане», тому автор (Євген С., 3 кл.) впевнений, що ці настанови вплинуть на поведінку багатьох дітей. Карина К.(2 кл.): «Оленка поділилася пиріжком із голодним маленьким песиком, що заблукав у лісі – вони стали добрими друзями»; герой казки Максима З. (3 кл.) Сава, який знався добре на рослинах, «виготовив ліки для всіх стареньких на планеті. І так треба робити і шанувати стареньких», - вважає автор. Софію Б. (3 кл.) турбують питання забруднення природи і тому її герої – звірі вміють говорити і звертаються із закликом до людей Планети Земля: «зібрати все сміття, щоб лісу було краще дихати на повні легені, бо потрібно дбати за чистоту». Аналіз сюжетних ліній казок дозволяє зробити висновок, що діти початкової школи усвідомлюють існування соціально значущих норм і цінностей, необхідність допомоги меншим, хворим, старшим; переймаються проблемами захисту тварин, збереження життя на землі.

Використання проективної методики «Дерево з чоловічками» дозволило на експериментально-практичному етапі дослідження виявити динаміку зміни щодо ступеню комфортності перебування учнів у класному колективі, згідно відповідей на питання №№ 2, 11, 12, 16, 17, 18, 19. Найбільш значимі результати виявилися в учнів 2 та 3 класів обласного центру (різниця на 12,2% і 8,3% покласно на етапах експерименту), що пояснюється, на нашу думку, впливом середовища, ЗМІ, Інтернет, настроїв родини, населення, загалом, в ЗНЗ територіально дотичних до проблематики: просоціальна особистість - АТО – особи з тимчасово переміщених територій (міста Харків, Київ, Суми, Черкаси). Учні молод-

шої школи з малого міста та сільської місцевості стали активнішими, у них переважає бажання допомагати, взаємодіяти, дружити, налагоджувати взаємини, вирішувати конструктивно суперечності, підтримувати один одного, толерантно ставитись до оточуючих. Таблиця 17 та діаграма (рисунок 21) дозволяють наочніше познайомитися із результатами на експериментально-практичному етапі дослідження.

Таблиця 17.

Розподіл відповідей школярів 2, 3 класу ОЦ, ММ, СМ – позиція 2 щодо ступеню комфортності їх перебування у класному колективі, % до тих, хто відповідав

ОЦ 2 клас	ММ 2 клас	СМ 2 клас	ОЦ 3 клас	ММ 3 клас	СМ 3 клас
26,2----38,4	24,6----29	22----27,5	23----31,3	35----40	26,2----33,5

** - 1 колонка – результати даних на організаційно-пошуковому етапі; 2 колонка – результати даних на експериментально-практичному етапі.

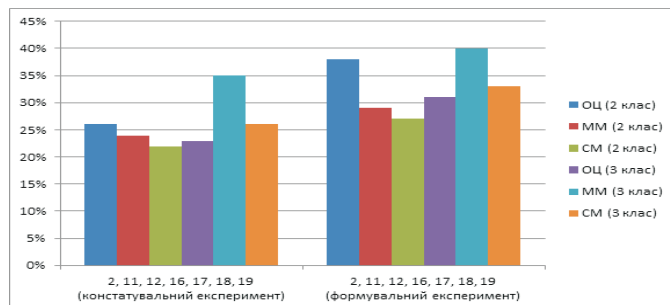


Рис. 21. Діаграма розподілу відповідей школярів 2, 3 класу ОЦ, ММ, СМ щодо ступеню комфортності їх перебування у класному колективі, % до тих, хто відповідав

У результаті проведення експериментальної роботи у початкових класах ЗНЗ відбулися зміни і в рейтингу мотивів участі учнів 2 класу у діяльності як обласного центру, так малого міста і сільської місцевості. Так, значною мірою зацікавлені участь школярів у тих справах, які є «добрими для інших». Учні розуміють, що «допомога» товаришу, старшим є однією із ознак поведінки просоціальної особистості, тому у відповідях респондентів ММ, СМ збільшився відсоток вибору цього мотиву (рису-

нок 22). Натомість для учнів сільської місцевості є дуже важливим мотивом діяльності «зробити справу для інших» та «допомога товаришу», що з однієї сторони, на нашу думку, викликана змінами в демографічній та економічній ситуаціях на селі, особливо, а з іншої - діти в селищі «завжди на виду» і в традиціях сільської місцевості України існує велика повага до професії і слова вчителя, загалом, старшої людини, представників Церкви. Діаграма дає можливість схематично побачити різницю у відповідях учнів 2 класу з числа школярів селища, малого міста та обласного центру на рівні експериментально-практичного етапу дослідження.

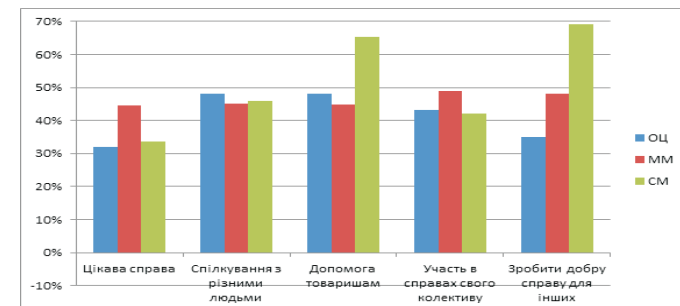


Рис. 22. Діаграма пріоритетності мотивів участі школярів 2 класу у діяльності (% до тих, хто відповідав на експериментально-практичному етапі)

Таким чином, результати застосованих методик на експериментально-практичному етапі дослідження довели доцільність і практичну значимість спрогнозованих нами виховних інтервенцій, які допомагають формуванню просоціальної поведінки молодшого школяра. Насамперед відбулися зміни в мотивації діяльності, її орієнтації на здійснення просоціальних вчинків, підвищився рівень самооцінки, відповідальності за власні вчинки, соціальне оточення, природу. Учні набули вмінь вибудовувати взаємини на основі взаємодопомоги, дружби, безкорисливості, толерантності, безконфліктності, поваги, співчуття. Активності набула співпраця з іншими учасниками педагогічного процесу та участь у соціально-значимій діяльності.

Вихідні положення запровадження ІКТ в освітньо-виховний процес викладені у Законі України «Про національну програму інформатизації», Концепції Національної програми інформатизації, Указі Пре-

зидента України від 20.10.2005 р. № 1497 «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій», Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006 – 2010 роки», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки», Концепції Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року, та інших нормативних документах. Зокрема, у частині IX Національної доктрини розвитку освіти «Інформаційні технології в освіті» наголошено, що «пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» [143].

Концепція Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 1722-р, визначає в якості одного з головних завдань розроблення нормативно-правового та науково-методичного забезпечення впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій;... створення системи в web-сайтів загальноосвітніх навчальних закладів для опублікування кращих освітянських надбань, підтримки колективної та індивідуальної комунікації, створення єдиного освітнього середовища та інформаційної інтеграції освітніх ресурсів, забезпечення інформаційної безпеки [104].

Портал превентивної освіти дозволив педагогам, психологам, членам творчих динамічних груп в ході експериментальної роботи здійснювати пошук ресурсів за рівнями освіти, галузями знань, функціональною ознакою. На запропонованому Порталі превентивної освіти вони мали змогу обмінюватися досвідом у сфері профілактичної освіти, знайомитися із різноманітними методичними розробками, відеопрезентаціями. Таким чином, за час роботи над темою дослідження «Формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ» відвідали Портал у 2014 році – 10118 користувачів; у 2015 – 11709, у 2016 – 13504 осіб. Цифри свідчать про значне збільшення активності користувачів порталу, а отже і про підвищення

рівня володіння ІКТ педагогами, психологами і використання ними потенційних можливостей існуючого інформаційно-комунікаційного простору у формуванні просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

Активному залученню учнів до участі у телекомунікаційних проєктах сприяє IEARN (International Education and Resource Network - <http://iearn.sch.in.ua/>) – найбільша у світі освітня та ресурсна мережа (130 країн, 30 мов, 200 проєктів, 40 000 освітян, 2, 0 млн користувачів). В Україні програма координується Ресурсно-методичним центром «АЙОРН», який, починаючи з 1998 року, об'єднав у Національну мережу понад сто навчальних закладів України, що працюють як у всеукраїнських, так і в міжнародних телекомунікаційних проєктах. До прикладу, популярними серед учнів-учасників мережі IEARN-Україна є наступні міжнародні проєкти «Закони життя», «Кола навчання», «Ми – ровесники», «Школа моєї мрії», «Зарубіжний куточок в моєму місті», «Мій герой», «Помиримся, друзі», «Global Teenager Project» та *національні проєкти* «Дніпра жива вода», «Мій край – легенда», «Подарунок для мами», «Історія однієї фотографії», «Шкільна соціальна реклама», «Світло нашої надії» (створення веб-сайту про обдарованих учнів з обмеженими фізичними можливостями) та інші.

Основний акцент у програмах експериментально-практичного етапу дослідження з учнями середньої школи робився на проєктних, тренінгових та інформаційно-комунікаційних технологіях і містив різноманітні форми роботи, серед яких заслуговують на особливу увагу форми, пов'язані з Інтернет-активністю: створення персональних, тематичних чи колективних блогів учнями (наприклад, «Не будь байдужим», «Готовність №1», «Я і здоров'я»), мережевий фотоконкурс на тему «Толерантність – шлях до миру», програма для учнів «Відключися від Інтернету – ставай активним» (адаптована), створення персональних, тематичних чи колективних блогів педагогами «Година для армії», «З Україною в серці», робота з членами органів шкільного самоврядування зі створення груп в соціальних мережах на певну тематику (наприклад, Інтернет-проєкт «Година для ближнього», «Браслет виживання» (долучення до виготовлення відомого у екстремалів та серед воїнів АТО браслету із парашутного шнура), Інтернет-форум для батьків «Взаємодія заради дитини».

Упровадження соціального Інтернет-проєкту «Світло світить всім» для дітей з числа тимчасово переміщених осіб сприяло залучен-

ню школярів до участі в проекті, зміні їхнього ставлення до самих себе, до оточуючих однолітків. Одночасно це був позитивний досвід для учнів-волонтерів, що значно розширило можливості продуктивного спілкування та співпраці з однолітками зазначеної категорії.

Інтернет-проект «Школа моєї мрії» був спрямований на з'ясування шляхів подальшого розвитку української школи як інституту виховання і соціалізації; надавав можливість визначити, якою бачають сучасну школу учні, як створити комфортні міжособистісні стосунки в класі, шляхи подолання непорозумінь між учнями і вчителями, учнями і батьками.

У рамках роботи над Інтернет-проектом «Здоров'я – це модно!», що передбачав вплив на процес самовиховання у підлітків відповідального ставлення до власного здоров'я, учні, педагоги, батьки добирали притчі, цитати видатних людей про здоров'я та здоровий спосіб життя. Створювали презентації, схеми, малюнки, обговорювали питання щодо зміцнення і збереження здоров'я, як свого так і оточуючих людей; писали цікаві замітки. Програма проекту включала підбір і розміщення відповідних фотографій, відеороликів про спортивні свята («День здоров'я», «Хочеш бути здоровим – рухайся», «Спорт проти булінгу» та інші), конкурс малюнків та плакатів («Молодь обирає здоров'я», «Країна здоров'я», «За здоровий спосіб життя»), проведення різних акцій з метою профілактики шкідливих звичок («Ми проти шкідливих звичок», «Маскарад шкідливих звичок»).

У замітках та коментарях учні зазначали, що людина, яка веде здоровий спосіб життя та відповідально ставиться до власного здоров'я -завжди готова допомогти іншим людям. Підсумком роботи в Інтернет-проекті слугували висновки учнів за допомогою методики «незакінчені речення»: «Я дізналася або навчилася ...». Учні основної школи вказували, до прикладу: Катя К.: «Я навчилася правильно складати меню на день, враховуючи калорійність продуктів»; Андрій М.: «Я дізнався як можна допомагати одне одному завдяки спорту», Тетяна Т. «Я навчилася виконувати фізичні вправи під музику, бо так виникають позитивні емоції»; Василь Д. «Я дізнався, що фізіолог І.Сеченов довів, що стомлені м'язи відпочивають і відновлюються не в стані повного спокою, а під час роботи інших м'язів».

Таким чином, діяльність учнів у рамках проекту «Здоров'я – це модно!» сприяла самостійному здобуттю знань про здоров'я, застосовуванню

їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань. Учні набули вміння раціонально використовувати ІКТ, що позитивно вплинуло на формування в них комунікативних навичок та поведінки, сприятливих для здоров'я та успішної самореалізації як просоціальної особистості.

Метою програми «Відключися – ставай активним» є заохочення школярів досягати здорового балансу між фізичною активністю і малорухомих способом життя; мінімізувати час для телебачення і комп'ютера заради участі у суспільно значимій діяльності, розширення кола спілкування, збільшення фізичної активності.

Зміст роботи передбачав 4 організаційно-змістові блоки:

блок «Бути здоровим» (спрямувався на осмислення учнями значення поняття «бути здоровим» (фізично, соціально, духовно, психічно), усвідомлення потенційних загроз і можливостей збереження власного здоров'я);

блок «Мій вільний час» (сприяв розмірковуванню над проблемою «вільний час», «варіанти його використання», створенню ігрових моделей заміщення);

блок «Відключися» (передбачав експериментування з вимиканням телевізора та комп'ютера з метою формування уміння переключатися на інші суспільно значущі види діяльності);

блок «Ставай активним» (спрямований на розвиток звички відслідковувати власний рівень рухової активності і пасивності заради досягнення здорового балансу між ними;).

Створення учнівських тимчасових творчих колективів, виконання індивідуальних та дослідницьких завдань, участь школярів експериментальних ЗНЗ у різних формах роботи: лекціях з використанням презентацій, практичних заняттях, дискусіях, годинах комп'ютерного тестування, соціально значущих активностях сприяли розвитку емпатії, доброзичливості, відповідальності за свої вчинки.

Відбір волонтерів з числа учнів старшої школи (експериментальна група) для підготовки і презентації трьох театральних вистав – інтерактивної вистави, театру пантоміми та форум-театру проводився у формі вправи «Незакінчені речення». Учасникам було запропоновано завершити наступні твердження: «Я бажаю взяти участь у підготовці і презентації вистав, тому що ...». «Мета, яку я хочу досягти, взявши участь у підготовці і презентації вистав театру, – ...». Ми отримали від учнів старшої

школи, що висловили бажання бути учасниками вистав театру, подібні відповіді – Марія Г.: «Я бажаю взяти участь у підготовці і презентації вистав театру, тому що для мене це своєрідний виклик самій собі, адже я ще ніколи не була акторкою. Думаю, що в мене все вийде! Мета, яку я хочу досягти, - більше дізнатись про своїх друзів і про себе». Юрій В.: «Я бажаю взяти участь у підготовці і презентації вистав театру, тому що така робота – дуже цікава, творча й позитивна. Мета, яку я хочу досягти, - більше дізнатись про особливості роботи в театрі». Павло А.: «Я бажаю взяти участь у підготовці і презентації вистав театру, тому що весь час я у стосунках стикаюсь з проблемою непорозуміння, недобррозичливості. Мені хочеться вирішити її. Мета, яку я хочу досягти, - отримати справжнє задоволення від процесу роботи і спілкування з однодумцями».

Інші учні з числа експериментальної групи, що не вважали за необхідне брати добровільну участь у розробці дійства, відповідали, до прикладу, таким чином: «Я хочу бути лише глядачем вистав театру, тому що...». «При цьому від вистав я очікую...». В останніх випадках нами було зафіксовано такі відповіді – Оксана В.: «Я хочу бути лише глядачем вистав театру, тому що для мене дуже складно виступати перед аудиторією. При цьому я очікую нові знання і враження». Валентин Н.: «Я хочу бути лише глядачем, тому що вважаю, що в мене недостатньо навичок для такої діяльності. При цьому я очікую на несподівані для себе висновки». Катерина Є.: «Я хочу бути лише глядачем, тому що мені цікавіше спостерігати за дійством збоку й робити потрібні для мене рішення. При цьому я очікую підтвердження своїх поглядів на дану проблему».

Основний метод, що використовувався під час роботи із учнями старшої школи, - «рівний - рівному». Оскільки в стосунках між підлітками і дорослими часто переважають елементи боротьби за незалежність з одного боку і боротьби за владу – з іншого, тому кредит довіри у своїх однолітків значно більший. Перевага цієї методики в тому, що головну участь у поширенні знань беруть самі підлітки, а підліткове середовище є природним соціокультурним середовищем для однолітків, доступність до якого дорослим обмежена віком, соціальним статусом, мовою, стилями комунікації й ефективністю впливів [107].

Перед початком роботи учні виконували вправу «Садочок сподівань» з метою отримання інформації, що стосується сподівань учасників інтерактивної програми. Аналіз відповідей засвідчив, що учні старшої школи

очікували набуття практичного досвіду просоціальної поведінки. Домінували запитання «Чи легко бути просоціальною особистістю?», «Чи можливо бути просоціальною людиною?», школярі також бажали отримати відповіді на питання: «Як подолати тривогу й невпевненість у собі під час виступу?», «Як робити спільну справу з «важкою» у спілкуванні людиною?», «Як перестати боятись відповідальності?» та ін. В цілому, очікування від інтерактивної програми мали наступний зміст: підвищення вмінь емоційної саморегуляції, зміцнення власної стресо- та конфліктостійкості, оволодіння навичками ефективних стратегій просоціальної поведінки, формування вмінь попереджати конфлікти, зменшення власної конфліктності. Після публічної презентації своїх очікувань учні старшої школи переходили безпосередньо до процесу підготовки театральних вистав.

Організація і проведення інтерактивної вистави «Друга батьківщина», театру пантоміми «Серце» і форум-театру «Важкий день», «Ми твої патріоти, Україно!» передбачала творчу групову роботу – відпрацювання сценаріїв і постановка пластики та самого дійства; проектно-дослідну роботу – розроблення й виготовлення костюмів, розподіл обов'язків у процесі постановки; роботу з інформаційними технологіями – використання інтернет-ресурсів, підбір музики, вибір фонограм. Весь процес – від задуму до показу був результатом постійної роботи команди, тобто кожен і кожна з учасників експериментальних груп робили свій внесок у здійснення задуму. Під час підготовки вистав було використано наступні *інтерактивні форми роботи*:

- Акція «Відкритий мікрофон» на тему «Що для тебе означає бути доброзичливим?»
- Фотовиставка (фотоконкурс) на базі експериментального майданчика та в інтернет-просторі на тему «Толерантність – шлях до миру» (авторські фото). В рамках цього заходу створення фотофільму (об'єднаних в одну композицію більше 100 фотографій з підібраними на заявлену тему музикою, написаними й закадровим голосом).
- Розважальна акція «Обійму безкоштовно» з метою згуртування класних колективів та зняття емоційної напруги у школі.
- Конкурс графіті (створення плакатів у стилі графіті) на тему «Милосердя врятує людство».
- Акція «Шкільна пошта «Я хочу тобі сказати...», де учні, батьки, вчителі мали змогу проявити свої просоціальні якості: ска-

зати один одному комплімент, побажання, добрі слова або просто вибачитися за щось.

- Тематична зустріч «Толерантність по-українськи: сутність і особливості» – участь учнів старшої школи в обговоренні подій, що стосуються толерантного ставлення сучасного українця до дійсності, обговорення українського розуміння толерантності.

- Арт-тренінг «Кольорова толерантність» з метою розвитку самопізнання, рефлексивності учнів старшої школи, формування позитивного емоційного клімату у класних колективах.

- Бесіда «Вчимося керувати конфліктами» з метою ознайомити учасників з поняттям конфлікту, обговорити з учнями старшої школи необхідність певних навичок поведінки в конфліктній ситуації, бажання і здатності керувати конфліктними ситуаціями.

- Дискусія «Захист прав переселенців – наш крок до просоціальності» – активізація творчих можливостей учасників, забезпечення всебічного бачення предмета програми.

- Ток-шоу «Біла ворона» (резюме - найефективніший засіб попередження асоціальної поведінки є виховання поваги до інших людей, розвиток вміння співчувати, бути чуйним).

- Ігри «Гіпноз», «Аміго», «Дія під настрій» та ін. (див. додаток), що ґрунтувалися на арт-терапевтичних методах роботи з учнями та виконували ряд супутніх функцій (рекреативну, пізнавальну, розважальну, релаксаційну тощо) [107; 134].

«Мозковий штурм», інтерактивні вправи та ігри спрямовувалися на підвищення рівня акторської майстерності учнів старшої школи, формування їхньої здатності вирішувати суперечливі ситуації на засадах терпимості, чуйності та самовладання, допомагали їм проаналізувати емоційний досвід взаємодії з іншими людьми – власні враження, упередження, поведінкові реакції, стереотипи. Ефективними для досягнення нашої мети виявились: *режисерська гра як вид рольової гри* («Маріонетка та оповідачі історій»), що дозволила вигадати події, побудувати власний сюжет, розвинути уяву, набути організаційних умінь; *театралізована гра* – розігрування певного літературного сюжету чи фрагменту життя («Кіт Леопольд, дві толерантні Миші й Пістрява королева», «Прибульці»), що допомогла виховувати певні моральні якості, сміливо висловлювати свою думку, розвивати творчість і фантазію,

сприяти становленню акторської майстерності; *різноманітні рухливі ігри* («Дзеркальне відображення», «Вестсайдська історія», «Втеча з в'язниці»), спрямовані на зняття напруження, розвиток кмітливості, підвищення якості спілкування в колективі [106; 134].

Переваги інтерактивних форм і методів роботи з учнями старшої школи ми вбачали в наступному: багатоплановий вплив на учнів; пробудження в учнів інтересу до обговорюваної теми; заохочення до активної участі кожного учня у навчально-виховному процесі; звернення до почуттів кожного учасника; сприяння ефективному засвоєнню матеріалу; здійснення зворотнього зв'язку (отримання реакції від аудиторії); сприяння формуванню в учнів власної точки зору та ставлення до певного питання, проблеми; формування життєвих навичок; сприяння зміні поведінки.

Інтерактивна вистава «Друга батьківщина» мала на меті розкриття проблеми тимчасово переміщених осіб і формування толерантного ставлення до них. Вона належить до жанру вуличного театру, оскільки такі вистави найчастіше відбуваються на відкритому просторі – на вулиці, на площі, у парку, в нашому випадку, на шкільному подвір'ї. Враховуючи можливості реакції на стороннє упродовж дійства, з метою виникнення і підтримання інтересу від початку до самого кінця вистави, що потребує великої енергетичної та емоційної концентрації від акторів театру, ми наголошували на власній позиції, ставленні, внеску кожного глядача у вирішення цієї проблеми шляхом залучення його до діалогу.

Інтерактивна програма перед виставою дозволила виявити власну позицію глядачів щодо проблем тимчасово переміщених осіб, розкрити сутність нормативно-законодавчої бази; можливості сюжетно-рольової гри допомогли визначити основні риси, які мають бути притаманні для спілкування з людьми цієї категорії. Яскравим доповненням теми слугували підготовлені пантоміми на тему толерантності, демократії та гармонії.

Вистава театру пантоміми «Серце» говорила мовою символів і була відмічена дієвою, яскравою візуалізацією за рахунок реквізиту, цікавих ефектних мізансценічних рішень (розташування фігур на сцені), виразних костюмів і сценічних атрибутів. Основною метою вистави був показ за допомогою міміки, жестів і пластики тіла своєрід-

ної філософії життя сучасної цивілізованої людини – усвідомленої необхідності бути просоціальною особистістю та практичної просоціальної поведінки у повсякденні. Сюжет був чітким і зрозумілим, в ньому яскраво була виражена боротьба позитиву й негативу, асоціальних проявів у поведінці людини й установки на просоціальну поведінку. Для того, щоб більше розкрити зміст вистави й зробити її зрозумілішою і переконливішою, був задіяний «закадровий голос». Він акцентував на найелементарніших для нас всіх проявах просоціальної поведінки – змогти почути, зрозуміти, підтримати, допомогти.

Форум-театр – це засіб стимулювання учнів до активної діяльності із захисту своїх прав, покращення свого життя і життя суспільства через зміну своєї поведінки. Підготовка сцени «Театру пригнічених» відбувалась в три етапи: перший присвячувався обговоренню ситуацій порушення прав і свобод, пригнічення, які дійсно відбулись з учасниками або свідками яких вони стали. Вони склали основу розроблення сценарію вистави. Другий - репетиція мізансцен і вистави в цілому з використанням акторських технік; третій – безпосередня презентація вистави форум-театру.

У ході вистави форум-театру могли взяти участь всі бажаючі. Особа, що вела виставу, називалась джокером, або модератором. Роль модератора полягала в організації процесу підготовки акторів – він проводив вправи, коригував сценки, допомагаючи групі досягати найбільшої виразності, та здійснював роботу з аудиторією під час показу. Для модератора було важливим підтримувати необхідний «градус дискусії» і активізувати всіх глядачів, мотивуючи їх до пошуку варіантів розв'язання проблеми та програвання мізансцен. Тільки таким чином досягався максимальний ефект від використання даної технології.

Перед початком вистави джокер форум-театру знайомив усіх присутніх з проблемою дискримінації, що її висвітлюватиме вистава. Акторська група розігрувала ситуацію з реального життя, а потім присутні мали змогу «прожити» цю ситуацію на місці головної дійової особи, намагаючись покращити становище героя. Сценарій вистави, незважаючи на те, що за правилами постановки форум-театрів, міг програватися імпровізаційно, був заздалегідь підготовлений трупом театру, сформованою із учнів старшої школи. За сценарієм діяли «жертва» – протагоніст, «агресор» – антагоніст, «свідки». Під час розробки сценарію обов'язково

враховувалось, що основою будь-якої драматичної дії є конфлікт, і тому сцена має завершуватись на його вершині, а конфлікт має бути свідомо доведений до максимальної гостроти. Джокер на протязі вистави мав з'ясувати, чи усвідомлюють учні старшої школи, хто саме потерпає від пригнічення у змальованій ситуації, а хто, свідомо чи ні, стає пригноблювачем. Вистава зупинялась на кульмінаційному моменті, і тоді джокер запитував зал, що саме можна змінити на краще в цій ситуації. Один з глядачів, хто знав відповідь на питання джокера, заміняв головного героя, і вистава програвалась вдруге. Однак у ході постановки кожна людина, не чекаючи зупинки джокера, могла сказати «Стоп!», зупинити хід вистави і програти ситуацію по-іншому, щоб власним прикладом показати, як, на її погляд, протагоніст міг би діяти конструктивніше.

Суть вистави форум-театру «Важкий день» полягала у спільному з глядачами пошуку вирішення проблеми та виходу зі складної життєвої ситуації, пов'язаної з неприйняттям дівчини в колі однокласників та байдужості до її проблем вчителів і батьків, й наступного за цим фатального вибору. Сценарій передбачав показ у сценках подій, що відбулися в реальному житті однієї школярки міста Києва. Вистава «Ми твої патріоти, Україно!» пропонувала спільний з глядачами розгляд проблеми поваги національних цінностей, активної громадянської позиції кожного свідомого українця в нелегкий для української держави час.

Важливими ми вважаємо ті результати, що були помітними під час роботи учнів старшої школи над сценарієм вистави і самою постановкою форум-театру, – зростання довіри до ровесників, віра в себе і свої можливості, доброзичливе ставлення до колег-акторів, терпимість до тих, хто не одразу «вловлював» нюанси постановки, витримка і чуйність під час виникнення конфліктних ситуацій, відповідальність за виконання «свого» блоку завдань і за результати роботи команди та ін. Проте головними для такої вистави форум-театру ми вважаємо «вторинні» результати – позитивні зміни в акторській групі учнів старшої школи, зміни особистості акторів. З невірнорозважених і запальних чи відлюдькуватих і замкнених учні ставали особистостями, здатними чути, приймати, вірити, довіряти, терпіти й цінувати іншу людину.

Підтвердженням успішності обраної форми роботи стала вправа «Яблушка підсумків» - враження від інтерактивної діяльності учасників і глядачів. Ольга П.: «Робота над виставою дала мені можливість кра-

ще зрозуміти себе й оточуючих і змотивувала вдосконалюватись далі». Вілена К.: «Під час підготовки панувала настільки дружня атмосфера, що позитивний настрій мене особисто не покидав. Відчуття легкості й задоволеності від спілкування і творчого процесу». Андрій Д.: «Для мене це, у першу чергу, стало вивченням себе, своєї поведінки і своїх можливостей. Я не знав, що настільки люблю грати». Віктор Л.: «Мені дуже сподобалась творча командна робота. Зміг отримати задоволення навіть від найважчих для мене завдань». Юрій С.: «Було так цікаво вирішувати питання з найменшими для всіх втратами. Не знав, що конфліктів, виявляється, уникати дуже просто. Треба лише прагнути цього».

Серед відгуків глядачів – учнів старшої школи були наступні – Олександр Г.: «Раніше я думав, що просоціальна поведінка – означає багато в чому пристосування. Виявляється, це нормальна життєва позиція, яка значною мірою полегшує людині життя». Лілія С.: «Я побачила зв'язок між впевненістю у собі та просоціальною поведінкою. Ті хлопці, що раніше ніяковіли перед аудиторією, були також і дуже нестерпними у спілкуванні та відвертими егоїстами. Думала, що такі люди не змінюються. Проте зараз їх поведінка стала зовсім іншою – тепер вони навіть самі пропонують допомогу». Віра В.: «Я зрозуміла, що терпиме ставлення до себе – необхідна умова просоціальної поведінки. Зможу прийняти саму себе з моїми вадами й перевагами – прийму й інших».

Таким чином, змодельована діяльність науковців лабораторії і представників динамічних творчих груп у ході виконання завдань експериментально-практичного етапу дослідження з врахуванням аналізу діагностичного інструментарію та висновків організаційно-пошукового етапу дозволили з'ясувати, що використання ігрової, проектної, театральної, інформаційно-комунікативних технологій у формуванні просоціальної поведінки учнів загальноосвітньої школи є найбільш успішними з високо доведеною ефективністю і значущістю для розвитку і становлення особистості.

4.3. Створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ

Наступною організаційно-педагогічною умовою, що мала сприяти досягненню цілей дослідження, є створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

Оновлення методичної роботи з кадрами і забезпечення науково-методичного супроводу освітнього процесу у ЗНЗ є пріоритетними стратегічними орієнтирами в умовах необхідності модернізації системи освіти. Дієву і своєчасну проєкцію нового знання в освітню систему, переведення його в життєву компетентність, професійну та особистісну успішність членів суспільства ми розглядаємо як систему взаємодії пов'язаних між собою підсистем забезпечення та науково-методичного супроводу освітнього процесу, діяльності педагога, що вимагає перегляду завдань і принципів її функціонування.

У педагогічну галузь термін «науково-методичний супровід» введено Національною доктриною розвитку освіти в Україні. Розглянемо цю дефініцію більш детально. Проблема науково-методичного супроводу в педагогічній теорії й практиці є предметом досліджень багатьох вчених, зокрема Л. Бережної, В. Богословського, О. Вороніна, Е. Казакової, Н. Лагусевої, В. Павлової, М. Семаго, В. Семикіна, Т. Сорочан та інших. Найчастіше дослідники звертаються до цього поняття, розглядаючи проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Згідно з положеннями дослідниці Т. Сорочан, розуміння науково-методичного супроводу полягає в тому, що він є професійною взаємодією суб'єктів педагогічної діяльності щодо спільного опанування інновацій [67, с. 34]. Визначальними основами науково-методичного супроводу вчена вважає: демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення; ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору; самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу; співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [66, с. 35].

Дещо схожі міркування спостерігаємо у дослідженнях вчених С. Кульневич, В. Лазарева, О. Моїсєєва, М. Поташніка, О. Ситніка й ін., які пов'язують створення методичного (науково-методичного) супроводу з організацією методичної роботи, що розглядається ними як спеціально організована діяльність, спрямована на підвищення кваліфікації педагогів, їхню підготовку до вирішення нових задач в умовах модернізації освіти. Різне розуміння науковцями сутності ме-

тодичної роботи, необхідності її модернізації зумовило введення у педагогічну практику таких понять як «науково-методична діяльність», «методичний (науково-методичний) супровід», «науково-методична підтримка», «супровід», «співтворчість», «педагогічне консультування» та ін. При цьому все частіше дослідники акцентують на науковій складовій явищ, що ще раз підкреслює значущість готовності педагогів вирішувати професійні задачі на ґрунті наукових досягнень.

На думку Г. Данилова, науково-методичний супровід – це комплекс взаємопов'язаних взаємопов'язаних дій, що спрямовані на надання допомоги педагогу у вирішенні ускладнень, які можуть виникати під час навчально-виховної роботи у школі. Для цілей і завдань нашого дослідження також важливою є думка В. Ларіної, що науково-методичний супровід інноваційної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в організаційному аспекті не може розглядатися лише як науково-методичне забезпечення тим чи іншим суб'єктом діяльності ЗНЗ; він передбачає також навчання і консультування педагогів й адміністрації школи, підтримку спільної діяльності суб'єктів супроводу та суб'єктів школи (адміністрація та педагоги) й ін. [66, с. 23].

Звідси робимо висновок, що доцільно розглядати науково-методичний супровід у якості одного з можливих засобів професійного розвитку педагогів, організації самостійної проектувальної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, надання їм допомоги у забезпеченні інноваційної діяльності школи та оформлення її продуктів.

Сучасні дослідники проблем науково-методичного супроводу, зокрема, О. Вінтер, О. Зайченко, М. Певзнер, В. Снігурова та ін. відзначають, що, на відміну від традиційних форм підвищення фахової компетентності, науково-методичний супровід діяльності педагогів має наступні, досить очевидні, переваги: більшу індивідуалізованість і гнучкість, спрямованість системи супроводу переважно на запобігання ускладнень; можливість врахування динаміки розвитку як самого педагога, освітнього закладу, в якому він працює, так і системи освіти в цілому; багатоспектність забезпечення педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу; широку варіативність інструментування зростання мережевого вчителя і гнучке реагування на ситуації його розвитку; здійснення постійного відстеження заданої траєкторії, використання контролюючих та корекційних процедур.

Однак, аналізуючи проблему науково-методичного супроводу, дослідники В. Головінова та В. Головінов відмічають деякі ускладнення, з якими він може бути пов'язаний. По-перше, це недостатність кількісного та низький якісний склад супроводжуваних; по-друге, це невизначеність меж простору та часу взаємодії; по-третє, це індивідуальна та професійна неготовність фахівців до самого супроводу, що нерідко трапляється тоді, коли їм бракує професійного досвіду [67, с. 48].

Визначальними основами науково-методичного супроводу О. Зайченко і М. Певзнер вважають такі:

- демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору;
- самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;
- співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;
- синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводу.

На думку зарубіжних дослідників Л. Білотелової, В. Новіцької, Р. Овчарової, К. Шумакової, функціями науково-методичного супроводу є наступні:

- *навчальна функція*, яка орієнтована на поглиблення знань та розвиток навичок фахівців у системі безперервного навчання, що необхідні для вдосконалення їхньої професійної діяльності;
- *консультативна функція*, що передбачає надання допомоги педагогу з приводу конкретної проблеми через вказівку на можливі засоби її вирішення або актуалізацію додаткових здібностей фахівця;
- *діагностична функція*, спрямована на виявлення проблемних точок у діяльності вчителя;
- *психотерапевтична функція*, що допомагає педагогу у подоланні різного виду труднощів і бар'єрів, що перешкоджають успішному здійсненню професійно-освітньої діяльності;
- *корекційна функція*, спрямована на зміну реалізованої педагогом моделі практичної діяльності, а також на виправлення допущених професійних помилок;

– *адаптаційна функція*, яка забезпечує узгодження очікувань і можливостей педагога з вимогами професійного середовища і мінливими умовами трудової діяльності;

– *інформаційна функція*, що сприяє наданню педагогам необхідної інформації щодо основних напрямів розвитку освіти, програмами, новим педагогічним технологіям;

– *проектна функція*, пов'язана із навчанням педагогів експертизи навчальних програм та посібників, освітніх технологій;

– *спрямовуюча функція*, яка сприяє встановленню гуманістичних відносин між педагогом та учнем;

– *виявлення, вивчення й оцінка результативності* інноваційного педагогічного досвіду в освіті, його узагальнення та поширення, створення системи стимулювання творчої ініціативи і професійного зростання педагогів;

– *надання наукової підтримки* педагогам і керівникам методичних служб щодо організації та проведення дослідно-експериментальної роботи, експертної оцінки авторських програм, посібників, навчальних планів;

– *здійснення* редакційно-видавничої діяльності;

– *організація* спільної роботи з науково-дослідними лабораторіями та ВНЗ при проведенні спільної дослідно-експериментальної роботи.

Отже, науково-методичний супровід є необхідним в умовах навчально-виховного процесу сучасного ЗНЗ, особливо якщо він здійснює експериментальну діяльність.

У контексті нашого дослідження ми розуміємо науково-методичний супровід як професійну взаємодію суб'єктів педагогічно-експериментальної діяльності щодо спільного створення та впровадження програми формування просоціальної поведінки у ЗНЗ, тобто – це процес безперервної професійної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності з метою розробки, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до розв'язання актуальних проблем дослідження. До взаємодії залучаються керівники органів управління освітою, методисти, директори шкіл, вчителі, психологи, учені, викладачі вищих навчальних закладів, представники громадських організацій тощо.

Науково-методичний супровід може бути представлений як процес неперервної взаємодії суб'єктів щодо пошуку, обґрунтування,

практичного впровадження, апробації нових підходів до вирішення проблеми формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

У якості вихідного принципового положення такої взаємодії була досягнута домовленість про те, що суб'єкти науково-методичного супроводу не вирішують проблеми один одного, а здійснюють обмін думками, досвідом, інформацією, забезпечують всебічне обговорення проблеми та можливих підходів до її вирішення на рівні співтворчості. У процесі науково-методичного супроводу всі учасники не тільки набувають нових знань, умінь чи компетенцій, а й виявляють власне бачення перебігу дослідно-експериментальної діяльності, рефлексії результатів діагностики, необхідних формувальних впливів тощо. Таке бачення дозволяє встановити партнерські стосунки з педагогами і керівниками шкіл, розвивати в них потребу в безперервній самоосвіті.

Створення системи науково-методичного супроводу ми розглядаємо в широкому соціальному, професійному і педагогічному контекстах, тим самим залучаючи до вирішення педагогічних проблем широке коло фахівців, взаємодія з якими є запорукою розвитку ефективності життєдіяльності ЗНЗ і професіоналізму педагогів та адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів.

Охарактеризуємо більш детально технологічну складову створення системи науково-методичного супроводу процесу формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ.

Оскільки технологія розкриває наступність операцій у наближенні до кінцевого результату, ми визначили етапи науково-методичного супроводу, а для кожного етапу – проміжні цілі та провідні методи.

Перший етап – пошуковий.

На ньому адміністрація і члени творчих динамічних груп педагогів школи мали окреслити та осмислити важливі аспекти проблеми формування просоціальної поведінки учнів. Для цього вони з'ясували, які конкретні виховні завдання вирішуються, яку нову освітню практику вони хочуть створити, чим відрізняється вона від традиційного досвіду, як оновлюється при цьому зміст превентивного виховання, якими новими формами та методами роботи збагатяться педагоги, як це позначиться на рівні розвитку учнів. Коротко можна сказати, що це етап актуалізації проблеми, мета якого – зібрати якомога більш повну інформацію щодо проблемного поля просоціальної поведінки. Методи

та форми цього етапу – участь у web-конференціях, онлайн-консультації, курси підвищення кваліфікації, самоосвіта тощо.

Другий етап – етап моделювання, отже, він був спрямований на те, щоб представники експериментальних ЗНЗ спроектували власну модель освітньої практики, яку вони хочуть впровадити у своєму закладі. Для цього їм необхідно осмислити теорію та практику формування просоціальної поведінки учнів, а також спроектувати власну модель майбутньої діяльності з цього питання. Ми рекомендували педагогам і адміністрації на цьому етапі діяти відповідно до загальної логіки побудови виховної системи, а саме: визначити мету, зміст, форми та методи майбутньої виховної практики, передбачити необхідний рівень підготовленості педагогічних кадрів, спрогнозувати результати розвитку учнів, обґрунтувати критерії, за якими можна визначити результат. Другий етап відрізняється тим, що на ньому систематизуються уявлення педагогів-дослідників про майбутні зміни у виховній практиці ЗНЗ.

Таким чином, другий етап – це етап створення власної моделі діяльності, мета якого полягає в осмисленні теорії та практики формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища конкретної школи. На цьому етапі з представниками ЗНЗ проводяться консультації, дискусії, використовується метод моделювання.

Третій етап – проектувальний, він присвячується підготовці ключових суб'єктів педагогічної взаємодії до нововведень. Мета його – допомогти педагогічним колективам експериментальних ЗНЗ передбачити всі необхідні умови оновлення виховної практики та вжити заходів щодо забезпечення цих умов. Найбільш вдалимими формами науково-методичного супроводу на третьому етапі були семінари-тренінги для класних керівників, інтерактивні засідання науково-методичних рад ЗНЗ, ворк-шопи для творчих груп педагогів з питань розробки програм формування просоціальної поведінки учнів і проектів з її реалізації.

Четвертий етап – практичне впровадження програми формування етапу дослідження. Метою його є відпрацювання всіх елементів нової виховної практики, а також моніторинг результатів. На цьому етапі педагогам потрібна допомога в узагальненні результатів, а також в опануванні кваліметричними методами, контент-аналізом. Дієвими формами науково-методичного супроводу себе засвідчили включене спостереження, участь науковців у засіданнях методичних об'єднань класних керівників,

батьківських та учнівських конференціях, педагогічних радах, сприяння у висвітленні перебігу впровадження програми на Порталі превентивної освіти (<http://autta.org.ua>), на сайтах Інституту проблем виховання НАП-НУ (<http://ipv.org.ua>) і самих ЗНЗ. Саме на третьому та четвертому етапах чи не найбільшою мірою затребуються знання та уміння з теорії управління соціальними системами, з менеджменту та маркетингу в освіті, з теорії та методики виховання дітей і учнівської молоді.

П'ятий етап – завершальний. Це етап рефлексії, визначення результативності своєї діяльності. На цьому етапі важливо допомогти педагогам зробити висновки, всебічно проаналізувати ступінь реалізації ідеї, досягнення та недоліки, віднайти їх причини, за необхідності – внести корективи, запропонувати рекомендації тим, хто вирішує подібні проблеми. Характерною ознакою цього етапу ми вважали здатність партнерів до самоаналізу власної діяльності, а найбільш ефективними формами – спільне узагальнення результатів діагностики та наслідків експериментальної діяльності, висвітлення їх у періодичних педагогічних і наукових виданнях, обговорення на засіданнях педагогічних і науково-методичних рад ЗНЗ.

Під час експериментальної роботи, моделюючи систему науково-методичного супроводу, нам важливо було зорієнтувати її на ключові особливості програми дослідження та реальні можливості експериментальних навчальних закладів, зокрема такі, як:

- диференційований облік нових завдань, пов'язаних не тільки з гнучким реагуванням на наявні проблеми навчально-виховного процесу, але й водночас і з необхідністю створення необхідних умов формування просоціальної поведінки учнів;
- проектування (або поліпшення функціонування) у ЗНЗ превентивного виховного середовища, яке дозволить зберегти усталені традиції і в той же час змінити його життєдіяльність, що загалом забезпечить ефективність формування просоціальної поведінки учнів;
- системна підготовка педагогів до роботи в умовах здійснення дослідно-експериментальної діяльності, що вимагають мобільності, вміння підтримувати інноваційні ідеї та розвивати розгалужені соціальні зв'язки й відносини.

Створення такої системи допомоги та підтримки – завдання непросте, багатопланове й тривале. Зважаючи на це робота науковців

лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України проводилася у кількох напрямках та відображала 4 основні ідеї супроводу: взаємодія, координація, інтеграція, мережевий підхід. Деталізуємо кожну з них.

Взаємодія. До виховання дитини мають відношення багато осіб з числа її найближчого оточення, тому надзвичайно важливо для досягнення позитивного результату синхронізувати численні впливи, узгодити розуміння й бачення шляхів досягнення мети, зробити дитину рівноправним партнером і суб'єктом виховання. З цією метою у 2014 р. спільними зусиллями науковців і педагогів-практиків було упорядковано посібник «Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів» з теоретико-методичним обґрунтуванням основних положень, окресленням організаційних рамок і коментованим переліком діагностичних методик дослідження. Педагогам пропонувалося теоретично осмислити й емпірично підтвердити *можливість формування* просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища ЗНЗ. Пояснювалося, на які концепції й теорії спирається програма дослідження; окреслювалася нормативно-правова база експериментальної діяльності ЗНЗ та структурно-логічні та методологічні рамки дослідження, наводилися тлумачення ключових понять і конкретні діагностичні методики.

Особливий наголос робився на важливості забезпечення достатніх і необхідних організаційно-педагогічних умов у ЗНЗ, які сприятимуть: створенню ефективної системи формування просоціальної поведінки учнів; оновленню змісту, форм і методів виховної роботи з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей; упровадженню у закладах інноваційних виховних технологій; оновленню науково-методичної бази ЗНЗ шляхом розроблення програми превентивного виховання, методичних матеріалів та посібників, спрямованих на забезпечення процесу формування просоціальної поведінки учнів; забезпеченню якісного медико-психологічного та соціально-педагогічного супроводу процесу формування просоціальної поведінки учнів та належної готовності педагогічних працівників ЗНЗ до цього процесу.

Посібник отримали усі загальноосвітні навчальні заклади, залучені до програми дослідження.

Координація. Практична взаємодія із експериментальними ЗНЗ підтримувалася завдяки продуманій координації спільних дій. Тісний взаємозв'язок забезпечувався укладанням з кожним навчальним закладом угоди про науково-методичну співпрацю, визначенням відповідальних виконавців (директори ЗНЗ) і координаторів (як правило, це були заступники директорів з виховної роботи, а в окремих випадках – психологи) експериментальної діяльності від лабораторії й самого закладу та чітким розмежуванням зон їхньої відповідальності. Саме ці відповідальні особи керували створенням і роботою творчих динамічних груп педагогів, забезпечували організоване проведення діагностичних процедур, узагальнювали й описували разом з науковцями результати діагностики. Батьки залучалися до співпраці шляхом підписання письмових дозволів на залучення дитини до експерименту, а також – через діяльність у батьківських комітетах і Радах ЗНЗ. Питання, що потребували додаткового роз'яснення чи узгодження вирішувалися під час електронного листування.

Інтеграція можливостей, зусиль і ресурсів забезпечує гнучке реагування на зміни життєвих умов і проблеми особистісного розвитку учнів та підготовки вчителів і шкільної адміністрації з питань адвокації превентивного виховання, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з батьками, учнями, педагогами, громадськими організаціями і державними установами та підвищення рівня професійної компетентності вчителів щодо формування просоціальної поведінки дітей та учнівської молоді. Двічі за період роботи над темою дослідження (жовтень 2014 р.; квітень 2015 р.) на базі лабораторії проводилися інформаційно-методичні семінари для відповідальних виконавців програми дослідження, які сприяли підвищенню рівня обізнаності й мотивації учасників дослідно-експериментальної роботи.

Мережевий підхід. Досягнутий рівень обізнаності допоміг збудувати мережеву модель заходів на базі лабораторії і експериментальних ЗНЗ. Представникам творчих динамічних груп педагогів упродовж роботи над темою дослідження пропонувалися різні форми науково-методичної співпраці засобами мережевої взаємодії: оперативний обмін інформацією шляхом електронного листування, ознайомлення з програмами формування просоціальної поведінки з доведеною ефективністю та обмін досвідом на Порталі превентивної освіти, участь у тематичних

вебінарах обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, серпневих веб-конференціях «Учені НАПН України – українським учителям» (2015, 2016 рр.), онлайн-консультації, ведення сайтів Інституту проблем виховання та експериментальних навчальних закладів, блогу лабораторії (адреса), розміщення текстів науково-методичних посібників і методичних рекомендацій, наукових статей співробітників лабораторії в електронній бібліотеці НАПН України (<http://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/>)

Найбільше зацікавлення серед педагогів викликала інтерактивність блогів – можливість розміщення автором науково-методичної інформації у будь-якому вигляді, яку інші відвідувачі можуть використовувати, поліпшувати, коментувати, оцінювати, тобто брати участь у формуванні електронних ресурсів [134].

Сайт інституту і сторінка лабораторії мають персоніфікований характер, тобто записи призначені цільовим категоріям користувачів, зокрема керівникам і педагогам експериментальних ЗНЗ; публікації подані за розділами: нормативно-правова база, інформації про графік проведення заходів та їх тематика, корисні посилання та відомості про співробітників лабораторії та контакти. Блог постійно оновлюється постами – стрічками повідомлень, відгуків, коментарів відвідувачів, що перетворює його на продуктивне середовище мережевого спілкування.

Крім того, постійно забезпечується підготовка самих науковців лабораторії превентивного виховання ІПВ НАПН України, які беруть участь у заходах міжнародного, всеукраїнського, міжрегіонального та інституційного рівнів. Ми вважаємо таку роботу важливою складовою якісної реалізації програми дослідження.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури та інвентаризації діяльності наших експериментальних майданчиків ми упорядкували перелік продуктивних форм науково-методичного супроводу. З досвіду нашої роботи, такими можуть бути:

– *на рівні ЗНЗ*: шкільні методичні об'єднання, науково-практичні семінари, майстер-класи, онлайн-консультації наукового керівника, обмін досвідом, узагальнення та презентація досвіду, публікації в педагогічній пресі, участь у виставках, педагогічне портфоліо тощо;

– *на рівні методичного кабінету*: міські (районні) методичні об'єднання, науково-практичні семінари, консультації, творчі проектні групи, тренінги, майстер-класи, конкурси фахової майстерності тощо;

– *на рівні ІППО*: курси підвищення кваліфікації, науково-практичні семінари, проекти професійного розвитку, консультації, засідання кафедр, творчі групи, веб-спільноти, майстер-класи, узагальнення та презентація досвіду у виданнях інституту та на виставках, конкурси фахової майстерності тощо;

– *на рівні Інституту проблем виховання*: наукова експертиза методичних матеріалів, програм і проектів, науково-методичні конференції, панельні дискусії, тренінги, навчальні семінари.

Отже, створення та реалізація науково обґрунтованої системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів дає можливість забезпечити переведення функціонуючих виховних систем експериментальних ЗНЗ у якісно новий стан та оптимізувати їхній оновлений зміст.

4.4. Упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом, активізація діяльності органів учнівського самоврядування

Розвиток державно-громадського управління соціально-педагогічними системами є однією з вимог демократизації освіти в Україні. Вона передбачає посилення ролі органів громадського самоврядування, активізацію їх участі у навчально-виховній, науково-методичній, господарській діяльності навчальних закладів, прогнозуванні їхнього розвитку, оцінюванні якості освітніх послуг.

Розробляючи програму забезпечення цієї організаційно-педагогічної умови, ми виходили з того, що наразі самоврядування навчальним закладом розглядається науковцями і педагогами-практиками як необхідна й важлива ланка в системі державно-громадського управління освітою.

Аналіз науково-теоретичних праць зарубіжних дослідників Л. Барсукової, Б. Вульфсона, Т. Давиденко, Г. Єгорова, Н. Капустіна, З. Малькової, Ш. Третьякова, Т. Шамової, Є. Ямбурга (Росія); Л. де Калуве, Е. Маркса, М. Петрі (Голландія); Б. Саймона, В. Сандера (Велика Британія) та інших і вивчення зарубіжного досвіду гуманізації та демократизації управлінських процесів у галузі освіти підтверджує, що зусилля вчених і практиків спрямовані на пошуки оптимального співвідношення централізації й децентралізації управління освітою через вироблення проміжних моделей на основі створення механізмів

поєднання функцій управління, подолання міжвідомчої роз'єднаності, надання юридичної самостійності закладам освіти тощо. Ознайомлення з результатами спільного дослідження польських, словацьких та чеських науковців (J. Nemes, D. Spacek, P. Suwaj) дало змогу з'ясувати, що науковці Центральної Європи пропагують громадське регулювання освіти в чистому вигляді, яке обмежує і гальмує національна основна програма - державний стандарт. До прикладу, у Чехії та Словаччині встановлено змішаний громадсько-державний тип управління.

Принципово важливими для нашого дослідження стали погляди вченого М. Поташника, який зазначає, що коли директор і його заступники розвивають управлінську діяльність на основі демократичних принципів таким чином, що об'єкти управління (учителі, учні, колективи) самі починають брати активну участь в управлінні школою, коли кожна управлінська дія директора викликає потужний відгук, ініціативу педагогів і школярів, тоді виникає той унікальний «резонансний ефект», за якого гармонійний збіг управління та самоврядування призводить до оптимальних результатів. Дослідник навіть вважає, що без демократизації оптимізаційний ефект управління просто недосяжний.

Питанням державно-громадського управління ЗНЗ приділяють велику увагу й сучасні українські науковці. Зокрема, дослідженню цієї проблематики присвячені праці В. Грабовського, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Ю. Кавун, Г. Костюк, Т. Лукіної, О. Марчак, Н. Софій та ін., які висвітлюють сутність основних понять цього проблемного поля і власне самої технології державно-громадського управління.

Загальноосвітній навчальний заклад – складна соціально-педагогічна організація, до складу якої входять педагогічний, учнівський та батьківський колективи. Усталена модель управління ЗНЗ не повністю відповідає сучасним вимогам демократичності, які передбачають динамічне реагування на потреби суспільства, здійснення постійного моніторингу якості освіти за участю учнів, батьків, представників громадських організацій, розширення впливу громадської думки на прийняття необхідних управлінських рішень. Загальноосвітній навчальний заклад – складна соціально-педагогічна організація, до складу якої входять педагогічний, учнівський та батьківський колективи. Усталена модель управління ЗНЗ не повністю відповідає сучасним вимогам демократичності, які передбачають динамічне реагування на потреби суспільства, здійснення постійного

моніторингу якості освіти за участю учнів, батьків, представників громадських організацій, розширення впливу громадської думки на прийняття необхідних управлінських рішень.

Освітнє середовище України поступово засвоює міжнародні здобутки у галузі державно-громадського управління освітою. Діяльність сучасних освітян спрямована на пошуки нових демократичних відкритих моделей управління освітою, що зорієнтовують освітні процеси не на відтворення, а на розвиток.

Сучасна система управління освітою активно розвивається як державно-громадська, враховує регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, необхідність забезпечення конкурентноспроможності їхніх освітніх послуг. Цьому сприяє детально розроблене юридичне забезпечення. Основними нормативно-правовими документами, що визначають можливість упровадження державно-громадського управління у ЗНЗ, є такі:

- Конвенція про права дитини (прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20.11.1989 р., чинна для України з 27.09.1991 р.);
- Європейська хартія про участь молоді в житті комун та регіонів (прийнята Конгресом місцевих і регіональних влад Європи 14.01.1991 р.);
- Конституція України (прийнята Верховною Радою України 28.06.1996 р. зі змінами);
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (затверджена Указом Президента України № 344 від 25 червня 2013 року).

Їх основні положення відображені в ряді законів, що стосуються унормування відносин в освітній галузі, а також у постанові Кабінету Міністрів від 27 серпня 2010 р. № 778 «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад» і наказів Міністерства освіти і науки:

- № 45 від 05.02.2001 р. «Про затвердження Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу»,
- № 159 від 27.03.2001 р. «Про затвердження Примірного положення про раду загальноосвітнього навчального закладу»,
- № 440 від 02.06.2004 р. «Про затвердження Примірного положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітнього навчального закладу» та ін.

Водночас, слід зазначити, що деякі фахівці з проблеми державно-громадського управління освітою зауважують на тенденціях, котрі

негативно впливають на інтенсивність цього процесу. Зокрема, це стосується особливостей національної ментальності, наявності попереднього тоталітарного досвіду, недостатньої поінформованості про діяльність органів управління освітою, обмеженої кількості теоретичних розробок з проблеми взаємодії державних і громадських організацій, врегулювання відносин між якими іноді призводить до протиставлення діяльності (громадські організації та об'єднання опиняються в опозиції, звинувачуючи керівників державних установ у вузькості мислення, прагненні до монополізму та корупції).

Наголошується, що розв'язання цієї проблеми має велике значення для підвищення якості освітніх послуг і ефективності виховання у сучасному навчальному закладі, оскільки ефективна система управління має не тільки забезпечувати вже існуючі потреби на освітні послуги, а і створювати достатні умови для реалізації майбутніх [13, с. 96–97].

З позиції теорії управління державно-громадське управління є комплексом основних принципів. Педагогічним колективам експериментальних навчальних закладів було рекомендовано взяти до уваги розроблені Міжнародною асоціацією сприяння шкільним радам принципи діяльності органів громадського самоврядування ЗНЗ, а саме:

- *принцип законності*, який означає, що органи громадського самоврядування у своїй діяльності керуються Конституцією України, Законами України та іншими нормативно-правовими актами у галузі загальної середньої освіти, міжнародними нормативно-правовими актами з прав людини і дитини;
- *принцип представництва*, у відповідності з яким колективи дорослих та дітей повинні мати своїх представників в органах самоврядування;
- *принцип виборності*, згідно з яким органи громадського самоврядування набувають відповідних повноважень в результаті демократичних виборів;
- *принцип оновлюваності та наступності*, що передбачає періодичне оновлення складу органів громадського самоврядування у відповідності з нормами, передбаченими в документах ЗНЗ;
- *принцип демократизації*, який дозволяє залучити до самоврядної діяльності якомога більше учасників навчально-виховного процесу;
- *принцип колегіальності та персоналізації*, котрий зумовлює колегіальне прийняття управлінських рішень та забезпечення в той же час персональної відповідальності за виконання прийнятих рішень;

- *принцип гуманності*, згідно з яким органи громадського самоврядування приймають рішення й реалізують їх в інтересах учнів, батьків, педагогів;

- *принцип відкритості та гласності*, у відповідності з яким вся робота органів громадського самоврядування має бути відкритою для кожного члена колективу і забезпечувати отримання ним оперативної та достовірної інформації про їх діяльність;

- *принцип цільової спрямованості діяльності* органів громадського самоврядування на реалізацію освітніх потреб та інтересів учасників навчально-виховного процесу;

- *принцип згоди та ради*, що забезпечує досягнення консенсусу при ухваленні рішень і обранні технологій та інструментарію з їх реалізації;

- *принцип розподілу повноважень та відповідальності*, який потребує чіткого розмежування повноважень і сфер відповідальності між всіма органами громадського самоврядування та їх керівниками;

- *принцип свободи й самодіяльності*, який означає можливість кожного суб'єкта управлінської діяльності вільно вибирати методи і форми реалізації колегіально прийнятого рішення і при цьому проявляти активність, творчість, самостійність і самодіяльність;

- *принцип критики і самокритики*, у відповідності з яким повинна забезпечуватися свобода висловлювань, критики і самокритики без приниження гідності оточуючих людей;

- *принцип звітності*, за яким всі органи громадського самоврядування та їх члени регулярно, у відповідності з положеннями статуту школи та інших локальних актів, звітують про роботу та її результати.

Ми також розглядаємо державно-громадське управління як комплекс форм, методів, прийомів, що дозволяють залучити до управлінської діяльності всіх учасників освітнього процесу і, насамперед, педагогів. Структурно на рівні ЗНЗ державно-громадське управління трансформується у чотири підсистеми: педагогічну, учнівську, батьківську та співуправління (спільну, змішану).

Метою державно-громадського управління ЗНЗ є оптимальне поєднання державних і громадських ресурсів в інтересах розвитку особистості учня та підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Відтак головним завданням державно-громадського управління постає забезпечення діалогу структур державного управління з органами громадського самоврядування.

Змістом державно-громадського управління ЗНЗ є діяльність адміністрації, вчителів, учнів та їхніх батьків за двома напрямками:

- перспективи розвитку системи освіти (розробка та реалізація відповідних законів і стратегій, спрямованих на її модернізацію; розвиток ЗНЗ, удосконалення змісту, форм і методів освітньої діяльності);
- забезпечення функціонування освітньої сфери (участь у підготовці, прийнятті й реалізації локальних нормативно-правових актів; налагодження дієвих механізмів співпраці державних і громадських структур; вироблення різноманітних організаційних і правових форм взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу; залучення до розбудови превентивного виховного середовища ЗНЗ можливостей юридичних і фізичних осіб).

Вивчення науково-педагогічного досвіду дає змогу стверджувати, що державно-громадське управління ЗНЗ передбачає залучення громадськості до процесів ухвалення рішень на різних щаблях управлінської вертикалі. Це забезпечується взаємодією двох управлінських вертикалей – державної і громадської. З позицій соціального управління *державна вертикаль* загальною середньою освітою в Україні починається з Міністерства освіти і науки та закінчується ЗНЗ. Проміжними структурами при цьому постають обласні, міські та районні управління (відділи) освіти, адміністрація та вчителі школи. *Громадянська вертикаль* – це батьки, учні та різнорівневі громадські організації.

Результати включених спостережень та анкетування учасників навчально-виховного процесу дозволяють виділити два основні різновиди громадських органів. Перший з них – *окремі органи педагогічного* (збори трудового колективу, педагогічна рада, науково-методична рада, методичні об'єднання вчителів, класних керівників, вихователів, малі педради, психолого-педагогічні консилиуми, профспілковий комітет, атестаційна комісія тощо), *учнівського* (учнівська конференція, класні збори учнів, збори паралелей учнів; учнівська рада чи учнівський комітет, їхні комісії, центри, ради справи тощо) та *батьківського* (конференція батьків, асоціація батьків ЗНЗ, шкільні й класні батьківські збори, батьківські комітети, комісії, секції, ради тощо) *самоврядування*. Другий – це органи спільного управління педагогів, учнів та їхніх батьків, яким надано статус органів громадського управління ЗНЗ. До останніх належать: загальні збори учасників навчально-виховного про-

цесу (педагогів, учнів, батьків) або конференція їхніх представників та обрана ними рада навчального закладу.

Опитування педагогів експериментальних закладів й залучених експертів доводить, що існуюча нормативно-законодавча база дає можливість не тільки упорядкувати дієву систему засобів правового регулювання державно-громадського управління, а й конкретизувати, доповнити її локальними нормативними актами і внутрішніми документами.

Органи державно-громадського управління мають відповідні повноваження щодо організації навчально-виховного процесу у ЗНЗ. Вони коротко зазначаються у колективному договорі між адміністрацією та профспілковою організацією закладу і Статуті ЗНЗ й розлого, детально описуються та закріплюються в локальних положеннях про органи самоврядування: про раду закладу, про піклувальну раду закладу, про батьківський комітет, про органи учнівського самоврядування закладу, про дитячу громадську організацію, у правилах внутрішнього шкільного розпорядку та єдиних вимогах до учнів.

Розглядаючи управління освітою з антропосоціальних позицій, вчена Г. Єльнікова окреслює методологічні засади державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом на локальному рівні управління, який має адміністративний, педагогічний та учнівський підрівні. Поділяючи наукові погляди дослідниці, приймаємо її тезу, що способи поєднання громадського і державного управління або залучення широких кіл громадськості до прийняття управлінських рішень можуть бути різними. Зокрема, дослідниця виокремлює такі *моделі*:

- модель структурно-громадського супроводу;
- модель інформаційно-громадського супроводу;
- модель субординаційно-проміжного партнерства.

У першій моделі громадські структури діють поруч із державними структурами управління, встановлюють комунікаційний зв'язок усередині кожного управлінського рівня та між щаблями управління. Результатом є встановлення рівноваги між вимогами держави і запитами громадян (рис. 23).

У моделі інформаційно-громадського супроводу державні структури управління освітою разом із громадськими структурами ЗНЗ організують зустрічні потоки інформації. Зверху донизу просувається детермінаційна інформація (нормативно-правова та суспільно-ціннісна). Знизу доверху – претензійна, або зворотній зв'язок (реакція ви-

конавців, громадськості на детермінаційну інформацію). На кожному шаблі управління створюється адаптаційний структурний підрозділ, основним призначенням якого є узгодження зустрічних потоків інформації та визначення вектора переваг.

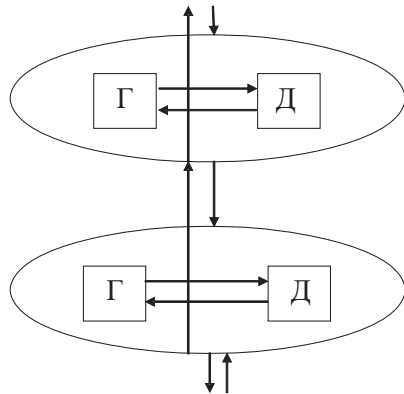


Рис 23. Управлінська модель структурно-громадського супроводу

Г – громадська структура,

Д – державна структура

Оброблена інформація передається до структури, яка приймає рішення, що має бути адаптованим до зовнішніх і внутрішніх умов та спрямоване на встановлення балансу інтересів усіх учасників освітнього процесу (рис. 24).

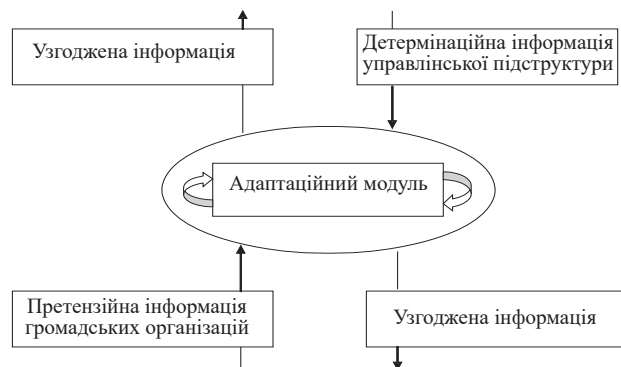


Рис. 24. Управлінська модель інформаційно-громадського супроводу

За моделі субординаційно-проміжного партнерства субординаційні відносини по всій вертикалі дуже рухомі. Це пояснюється тим, що для виконання завдань залучається громадськість і стосунки тимчасово перетворюються в партнерські. При цьому поширюються горизонтальні зв'язки. Після досягнення кожної часткової мети тимчасова команда розпускається і знову поновлюється вертикаль.

Основне призначення такої моделі – створення механізму субординаційно-партнерських стосунків для взаємоадаптації різноспрямованих активностей у напрямі загального вектора переваг (рис. 25).



Рис. 25. Модель субординаційно-партнерських стосунків

Наш пошук був спрямований на виявлення досвіду впровадження вищеприказаних моделей у практику діяльності ЗНЗ. У цьому напрямі ми отримали такі результати: у практиці впровадження державно-громадського управління зустрічається використання усіх вищезазначених моделей. Зокрема, в процесі створення ради школи, батьківських комітетів найчастіше використовувалася перша модель.

У процесі створення тимчасових груп для розробки програми розвитку ЗНЗ, підготовки та проведення загальношкільних акцій чи свят використовували третю модель. Друга модель переважно є основою діяльності Піклувальних рад.

Піклувальні ради активно розвиваються у 9-ти з 12-ох експериментальних навчальних закладів. Вони являють собою стратегічні органи, що спільно з адміністраціями вирішують найважливіші питання жит-

тедіяльності ЗНЗ (концепція і стратегія розвитку, проекти і ресурси). До їхнього складу входять впливові представники різних структур місцевої влади та соціально відповідального бізнесу, активні члени міської громади. Піклувальна рада не лише сприяє поліпшенню роботи щодо залучення додаткових джерел фінансування, зміцненню матеріально-технічної та науково-методичної бази, а й піклується про створення безпечних умов розвитку превентивного виховного середовища ЗНЗ.

В ході експериментального дослідження нами разом з творчими динамічними групами педагогів описано також повноваження і технологічні особливості організації діяльності Громадської ради ЗНЗ. Адже стратегічні орієнтири підвищення якості зумовлюють актуалізацію ролі громадськості, створення сучасних організаційних структур, здатних ефективно впливати на результативність виховного процесу. Завдання діяльності Громадської ради конкретизовано в наступних положеннях:

- науково обґрунтований і неупереджений аналіз, оцінка та моніторинг розроблених і реалізованих місцевих соціально-економічних і цільових соціальних програм та інших дій правого і соціально-політичного характеру з метою сприяння підвищенню їхньої результативності та ефективності;
- запобігання діям, здатним завдати шкоди найближчому оточенню дитини; сприяння своєчасному реагуванню місцевих органів на можливі соціальні негативні тенденції і події;
- сприяння розробленню й моніторингу та реалізація проектів і програм;
- періодична оцінка проектів і програм, що розробляються і реалізуються на конкурсній основі недержавними некомерційними організаціями за дорученням відповідних державних або місцевих органів чи посадових осіб.
- На нашу думку, всі органи громадського управління й самоврядування мають реалізовувати одну мету – задоволення освітніх потреб та інтересів учасників освітнього процесу. Відмінність полягає лише в тому, що *окремі органи* покликані задовольняти специфічні потреби педагогів, учнів й батьків, а *органи спільного управління* – реалізують загальні потреби учасників навчально-виховного процесу.

Взаємозв'язок педагогічного, батьківського та учнівського самоврядування здійснюється на трьох рівнях: організаційно-методич-

ному, нормативному та соціально-психологічному, що в свою чергу передбачає:

- на організаційно-методичному рівні:
 - визначення перспектив і загальної програми дій;
 - включення органів самоврядування ЗНЗ у вирішення проблемних управлінських ситуацій;
 - взаємне інформування про діяльність, узгодження дій;
 - методичну допомогу педагогів органам самоврядування ЗНЗ;
- на нормативному рівні:
 - розроблення документів, що окреслюють визначені принципи співробітництва дітей та дорослих на основі взаємної відповідальності та взаємної звітності;
 - визначення компетенцій органів самоврядування та чітке розмежування повноважень при організації конкретної діяльності;
 - на соціально-психологічному рівні:
 - створення атмосфери конструктивного діалогу/організації педагогів, батьків та учнів, що сприяє організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні;
 - дотримання етичних норм у взаємовідносинах дорослих та дітей, побудованих на визнанні інтересів і прав кожної із сторін, повазі до думок інших, толерантності і прагненні до компромісного вирішення проблемних ситуацій;
 - створення творчої атмосфери для вираження учасниками шкільного самоврядування ЗНЗ своїх інтересів та думок, що сприяє розвитку у них почуття спільності, єдності, відповідальності за процес прийняття рішення та його виконання.

Проведений інформаційний семінар з педагогами експериментальних ЗНЗ та зворотній зв'язок шляхом онлайн-опитування дозволив стверджувати про підвищення їхньої обізнаності щодо проблематики державно-громадського управління ЗНЗ. Разом з робочими групами педагогів нами було вироблено правила, якими доцільно користуватися при організації діяльності органів самоврядування:

- усе, що можуть вирішувати органи самоврядування, має передаватися їм з умовою, що прийняті ними рішення та здійснювані дії не будуть зачіпати інтереси та права інших учасників шкільного життя. Кожний орган самоврядування наділяється реальними повноваженнями;

– жоден колектив чи об'єднання у школі не мають права диктувати свою волю іншим колективам;

– пріоритетом користуються органи самоврядування безпосередньої демократії перед органами представницької демократії;

– у ЗНЗ діє розроблений відповідно до його Статуту механізм вирішення конфліктів і протиріч між органами самоврядування, а також між органами самоврядування й адміністративними органами управління закладом. Рішення того чи іншого органу самоврядування може бути скасоване або вищим органом, або самим органом самоврядування, що прийняв рішення, за поданням сторони, що оскаржує таке рішення.

Спостереження за перебігом удосконалення системи державно-громадського управління ЗНЗ довели, що перерозподіл компетенцій між адміністрацією навчального закладу та органами громадського управління і самоврядування сприяє забезпеченню процесів життєдіяльності ЗНЗ взагалі й створенню умов для формування про соціальної поведінки учнів зокрема. При цьому, на нашу думку, реальне поліпшення відбудеться тоді, коли не тільки підвищаться якісні показники виховання (цього можна тимчасово домогтися й адміністративними заходами), але, в першу чергу, буде створене цілком комфортне і безпечне середовище для всіх учасників навчально-виховного процесу, що гарантуватиме тривалу ефективність життєдіяльності навчального закладу. Для цього, в першу чергу, необхідним є чітке виокремлення представницьких, управлінських та виконавчих органів і створення між ними дієвих функціональних зв'язків. Орієнтовна структура державно-громадського управління ЗНЗ, розроблена під час тренінгу для педагогів (рис. 26), була запропонована для удосконалення систем державно-громадського управління експериментальними ЗНЗ.

Вважаємо, що запорукою успіху становлення державно-громадського управління в сфері освіти є:

- широке застосування засад освітнього менеджменту;
- відкритість процесу розроблення нормативно-правових документів;
- поєднання державного і громадського контролю;
- створення системи моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг;
- підтримка та сприяння активній діяльності батьківських комітетів піклувальних рад, розширення ролі учнівського самоврядування у навчально-виховному процесі;

– визначення механізмів управління системою освіти в регіоні на державно-громадських засадах і розробка технології його здійснення.

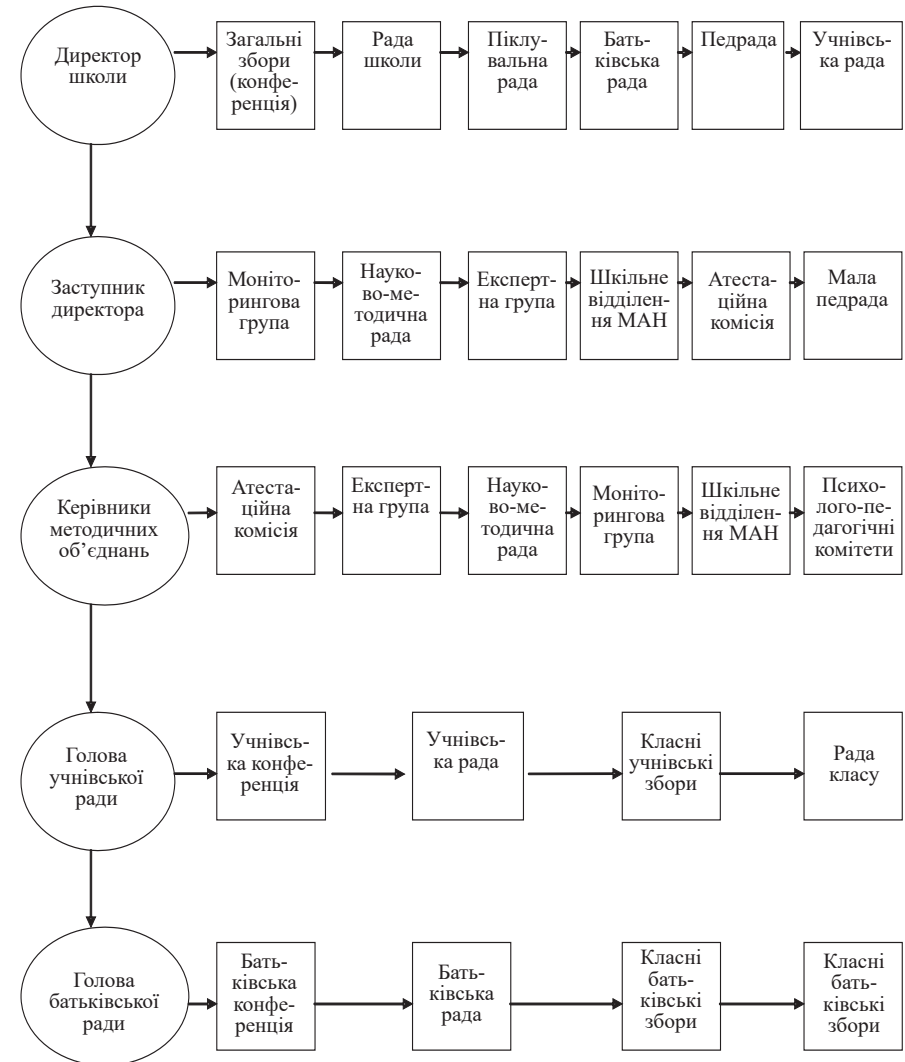


Рис.26. Орієнтовна структура державно-громадського управління ЗНЗ

4.5. Аналіз результатів наукового дослідження

Для участі в організаційно-пошуковому етапі експерименту були залучені 2048 учнів експериментальних закладів. Усі учні були поєднані у контрольну (група К) та експериментальну (група Е) групи. До контрольної групи увійшли учні: початкової школи – 302 осіб, основної школи – 478 осіб, старшої школи – 243 особи. До експериментальної: початкової школи – 308 осіб, основної школи – 485 осіб, старшої школи – 232 особи. У зв'язку із віковими особливостями учнів початкової, основної та старшої школи результати оцінювання критеріїв і рівнів просоціальної поведінки не усереднювалися і аналізувалися окремо для кожної досліджуваної вікової групи учнів.

У ЗНЗ, де навчалися учні експериментальної групи, були впроваджені організаційно-педагогічні умови, визначені нами як:

1) формування і ефективне забезпечення функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ;

2) впровадження сучасних технологій виховання, що базуються на врахуванні вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів;

3) упорядкування системи державно-громадського управління навчальним закладом та активізація діяльності органів учнівського самоврядування у виробленні шкільної політики щодо формування просоціальної поведінки учнів;

4) створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів.

Дослідження рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ проводилося за відповідними критеріями і показниками.

Для аналізу рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ (*продуктивний, вибірковий, пасивний*) використовувалися методики, які були апробовані і визнані адекватними на організаційно-пошуковому етапі дослідження. Кожен з показників визначався відповідно з методикою за такою градацією: 1 бал – показник майже не проявляється (нехарактерний), 2 бали – показник проявляється частково, 3 бали – показник характерний для даного учня. Відповідний критерій розраховувався як середнє арифметичне трьох показників. Аналогічно рівень сформованості просоціальної поведінки визначався як середнє арифметичне трьох

критеріїв. За бальною шкалою рівні сформованості просоціальної поведінки показані у табл.18.

Таблиця 18

Бальна оцінка рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Рівні сформованості	Бали
Продуктивний	2,5-3
Вибірковий	1,6-2,4
Пасивний	0-1,5

На початку експериментально-практичного етапу педагогічного експерименту за допомогою критерію Пірсона (χ^2 -критерій) було встановлено, що серед учнів початкової, основної та старшої школи контрольної й експериментальної груп не має суттєвих відмінностей як у сформованості критеріїв, так і загалом у сформованості рівнів просоціальної поведінки.

Щодо сформованості досліджуваних характеристик просоціальної поведінки, слід зазначити, що виявлені як відмінності між учнями початкової, основної і старшої шкіл, так і подібності. Наприклад, серед учнів початкової школи переважає пасивний рівень сформованості просоціальної поведінки (43,05% у групі К1 і 42,21% в групі Е1), а серед учнів основної і старшої – вибірковий, 42,68% (К1) та 43,09% (Е1) і 48,97% (К1) та 45,69% (Е1) відповідно табл. 19, 20.

Таблиця 19

Характеристика результатів дослідження учнів контрольної групи (К1) на початку експериментально-практичного етапу

Контингент	Критерії	пізнавальний		мотиваційно-ставленнєвий		діяльнісний		просоціальна поведінка	
		%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
	Рівні ПП								

початкова школа	пасивний	52,65	159	65,89	199	10,6	32	43,05	130
302 осіб	вибірковий	20,86	63	25,83	78	46,03	139	30,79	93
	продуктивний	26,49	80	8,28	25	43,38	131	26,16	79
основна школа	пасивний	25,52	122	36,19	173	18,62	89	26,78	128
478 осіб	вибірковий	41,22	197	45,82	219	40,79	195	42,68	204
	продуктивний	33,26	159	17,99	86	40,59	194	30,54	146
старша школа	пасивний	15,23	37	31,28	76	36,21	88	27,57	67
243 особи	вибірковий	44,44	108	55,14	134	46,92	114	48,97	119
	продуктивний	40,33	98	13,58	33	16,87	41	23,46	57

Таблиця 20

Характеристика результатів дослідження учнів експериментальної групи (Е1) на початку експериментально-практичного етапу

Контингент	Критерії	пізнавальний		мотиваційно-ставленневий		діяльнісний		просоціальна поведінка	
		%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
початкова школа	пасивний	52,92	163	62,01	191	12,01	37	42,21	130
308 осіб	вибірковий	22,08	68	29,87	92	47,08	145	33,12	102
	продуктивний	25	77	8,12	25	40,91	126	24,68	76
основна школа	пасивний	27,01	131	37,94	184	21,03	102	28,66	139
485 осіб	вибірковий	41,03	199	44,95	218	43,09	209	43,09	209
	продуктивний	31,96	155	17,11	83	35,88	174	28,25	137
старша школа	пасивний	17,24	40	37,07	86	38,79	90	31,03	72

232 особи	вибірковий	39,66	92	50,86	118	46,12	107	45,69	106
	продуктивний	43,1	100	12,07	28	15,09	35	23,28	54

При цьому осіб з продуктивним рівнем сформованості просоціальної поведінки серед учнів початкової, основної і старшої школи практично однакова чисельність. Для учнів початкової школи – приблизно 25%, для учнів основної школи – 28-30%, для учнів старшої – 23%.

Під час здійснення педагогічної рефлексії результатів дослідження для кожного з критеріїв сформованості просоціальної поведінки учнів ЗНЗ було виокремлено і охарактеризовано ступінь прояву (продуктивний, вибірковий, пасивний). Критерії просоціальної поведінки учнів початкової школи сформовано найбільш слабо, що пояснюється їхніми віковими психофізіологічними особливостями. Так, для учнів цього віку характерні пасивні рівні пізнавального та мотиваційно-ставленневого критеріїв і вибірковий рівень діяльнісного (табл. 18, 19). Для учнів основної і старшої школи характерні вибіркові рівні усіх трьох досліджуваних критеріїв.

Слід зазначити, що для усіх вікових груп найменший рівень сформованості виявився у мотиваційно-ставленневого критерію. Осіб із продуктивним його рівнем найменша чисельність: у початковій школі лише біля 8% осіб, у основній – 17%, у старшій – 12-13%.

З віком зростає сформованість пізнавального критерію, що цілком закономірно. Так, серед учнів початкової школи осіб із продуктивним рівнем його розвитку виявлено понад 25%, серед учнів основної школи – біля 33%, а серед учнів старшої школи вже понад 41%.

Викликають занепокоєння вікові зміни у формуванні діяльнісного критерію просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. З віком відмічається не його зростання, а навпаки – зменшення. Для учнів початкової школи виявлено переважання осіб із вибірковим та продуктивним рівнем його сформованості (понад 40%). Серед учнів основної школи таких осіб вже менше 40%, а серед учнів старшої школи – різко зменшується чисельність осіб із продуктивним рівнем сформованості діяльнісного критерію до 15%, при збереженні чисельності групи осіб із вибірковим рівнем (понад 40%).

Після проведення педагогічного експерименту і впровадження визначених нами організаційно-педагогічних умов виявлені позитивні зрушення як у контрольній, так і в експериментальній групах учнів по-

чаткової, основної і старшої шкіл. Основні результати дослідження наприкінці формувального етапу експерименту наведені у таблицях 21, 22.

Таблиця 21

Характеристика результатів дослідження учнів контрольної групи (К2) наприкінці експериментально-практичного етапу

Контингент	Критерії	пізнавальний		мотиваційно-ставленнєвий		діяльнісний		просоціальна поведінка	
		%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
початкова школа	пасивний	37,08	112	58,94	178	9,61	29	35,10	106
302 особи	вибірковий	31,79	96	31,13	94	45,36	137	36,09	109
	продуктивний	31,13	94	9,93	30	45,03	136	28,81	87
основна школа	пасивний	20,71	99	32,22	154	15,9	76	23,01	110
478 особи	вибірковий	44,35	212	46,65	223	42,68	204	44,56	213
	продуктивний	34,94	167	21,13	101	41,42	198	32,43	155
старша школа	пасивний	11,52	28	34,57	84	32,92	80	26,34	64
243 особи	вибірковий	43,62	106	50,62	123	45,68	111	46,50	113
	продуктивний	44,86	109	14,81	36	21,4	52	27,16	66

Таблиця 22

Характеристика результатів дослідження учнів експериментальної групи (Е2) наприкінці експериментально-практичного етапу

Контингент	Критерії	пізнавальний		мотиваційно-ставленнєвий		діяльнісний		просоціальна поведінка	
		%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб
Контингент	Рівні ПП	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб

початкова школа	пасивний	29,87	92	37,01	114	4,87	15	24,03	74
308 осіб	вибірковий	27,92	86	37,01	114	43,51	134	36,04	111
	продуктивний	42,21	130	25,98	80	51,62	159	39,94	123
основна школа	пасивний	11,96	58	10,93	53	10,93	53	11,34	55
485 осіб	вибірковий	43,09	209	35,05	170	36,91	179	38,35	186
	продуктивний	44,95	218	54,02	262	52,16	253	50,31	244
старша школа	пасивний	7,33	17	18,97	44	18,97	44	15,09	35
232 особи	вибірковий	36,64	85	47,84	111	53,02	123	45,69	106
	продуктивний	56,03	130	33,19	77	28,01	65	39,22	91

Аналіз результатів наукового дослідження дозволяє зробити такі висновки. Рівень сформованості просоціальної поведінки вірогідно зріс в експериментальній групі серед учнів початкової, основної і старшої шкіл. Для учнів старшої школи ці зрушення були меншими, для початкової і основної школи – більш суттєвими (рис.27).

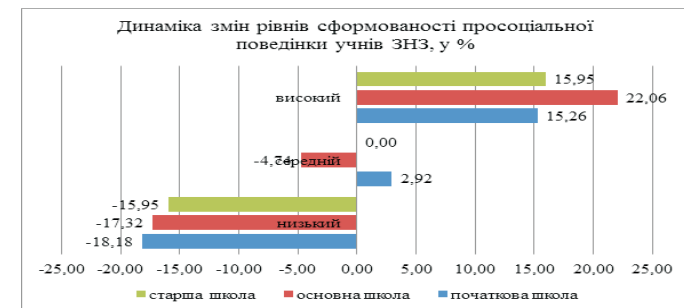


Рис.27. Динаміка змін рівнів сформованості просоціальної поведінки учнів початкової, основної та старшої школи, у %.

Забезпечення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів найбільше вплинуло на чисельність груп із пасивним та продуктивним рівнями сформованості просоціальної поведінки. Так, осіб із пасивним рівнем сформованості просоціальної поведінки

стало менше: серед учнів початкової школи – на 18,18%, серед учнів основної школи – на 17,32%, серед учнів старшої – на 15,95%. Чисельність осіб же з продуктивним рівнем сформованості просоціальної поведінки зростає: серед учнів початкової школи – на 15,26%, серед учнів основної школи – на 22,06%, серед учнів старшої – на 15,95% (рис.25).

Щодо змін у сформованості критеріїв просоціальної поведінки, то слід зазначити, що найбільш інтенсивно змінився пізнавальний критерій в учнів початкової школи. Аналіз даних дозволяє стверджувати, що зростання цього критерію, насамперед, пов'язано із навчанням дітей у ЗНЗ. До такого висновку нас спонукають зміни, які відбулися в учнів контрольної групи. Серед них виявлено зменшення групи осіб із пасивним рівнем пізнавального критерію на 15,57%, зростання чисельності осіб із вибірковою рівнем – на 10,93%, а з продуктивним – на 4,64%. Ці зміни пізнавального критерію серед учнів початкової школи контрольної групи виявилися вірогідними (розраховане значення $\chi^2 = 16,13$ і є більшим порівняно із табличним значенням, яке дорівнює 5,99), на відміну від змін, що відбулися з іншими критеріями просоціальної поведінки.

Отже, традиційна система освіти у початковій школі позитивно впливає на формування пізнавального критерію просоціальної поведінки, але запропоновані нами і впровадженні у ході формування етапу педагогічного експерименту організаційно-педагогічні умови виявилися більш ефективними. Це також підтверджується за допомогою критерію Пірсона. З'ясовано, що вірогідні зміни спостерігаються і між учнями початкової школи контрольної та експериментальної груп наприкінці експериментально-практичного етапу експерименту: розраховане значення $\chi^2 = 8,24$, що більше табличного $\chi^2 = 5,99$.

Усі інші позитивні зміни у сформованості критеріїв просоціальної поведінки, що виявлені серед учнів контрольної групи усіх вікових груп, статистично невірогідні.

Щодо змін у сформованості критеріїв просоціальної поведінки серед учнів експериментальної групи, слід зазначити, що найбільш ефективними визначені нами організаційно-педагогічні умови виявилися для учнів основної школи. Серед них виявлено найменшу чисельність осіб із низьким рівнем сформованості усіх трьох критеріїв (приблизно по 11%). Порівняно із початком експериментально-практичного етапу експерименту спостерігаємо скорочення чисельності цих груп майже

вдвічі-втричі, а саме: для пізнавального критерію – у 2,5 рази, для мотиваційно-ставленнєвого – у 3 рази, для діяльнісного – у 2 рази. Також серед учнів основної школи характерна найбільша чисельність груп з продуктивним рівнем сформованості критеріїв просоціальної поведінки: 54,02% від загальної кількості учасників – для мотиваційно-ставленнєвого критерію, 52,16% – для діяльнісного.

Для учнів старшої школи характерними виявилися такі зміни щодо сформованості показників критеріїв просоціальної поведінки. Майже в два рази зменшилася чисельність груп з пасивним рівнем сформованості кожного з критеріїв просоціальної поведінки. І якщо для пізнавального критерію за чисельністю у всіх вікових групах переважає група із продуктивним рівнем його сформованості, то для інших критеріїв у старших класах характерним залишився вибірковий рівень, хоча загалом у процентному відношенні чисельність цієї групи зростає. Особливо слід зазначити позитивні зміни у формуванні діяльнісного критерію: зростання чисельності учнів із продуктивним рівнем його сформованості майже удвічі.

Отже, впровадження організаційно-педагогічних умов просоціальної поведінки учнів у ЗНЗ виявилось ефективним для початкової, основної і старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк М. Психология для начинающих / М. Айзенк. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
2. Активні та інтерактивні методи навчання / уклад. Кравчина О. С. – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 32 с.
3. Андреев В. И. Педагогика / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
4. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.
5. Бабкіна М. І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М. І. Бабкіна. – К., 2009. – 20 с.
6. Безуглова Р. Громадсько-державне управління та система самоврядування / Р. Безуглова // Підручник для директора. – 2010. – №2. – С. 16–20.
7. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
8. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. – Чернівці: Букрек, 2015. – 840 с.
9. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. – Чернівці: Букрек, 2015. – 640 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
11. Бех І. Д. Особистісний модус молодшого школяра / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К.; Житомир, 2004. – Вип. 6, кн. 1. – С. 8–16.
12. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с. – (Серія «Альма-матер»).
13. Білецька І. О. Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. О. Білецька. – К., 2004. – 20 с.
14. Богуш А. М. Категорії добра та ненасильства в сучасній педагогіці / А. М. Богуш // Педагогика добра в контексте етнокультурного соціума: матеріали междунар. науч.-практ. конф., посвященої 150-летию со дня рождження И. Гаспринского / Крым. гос. индустр.-пед. ин-т. Симферополь. – 2002. – С. 10–12.
15. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Наука, 1986. – 364 с.
16. Боярин Н. Державно-громадська модель управління навчальним закладом: з досвіду роботи / Н. Боярин // Директор школи. – 2013. – №3. – С. 5–11.
17. Бреусенко-Кузнецов О. А. Казкотерапія: теоретичні основи та застосування в освіті та соціальній роботі / О. А. Бреусенко-Кузнецов // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – К., 2008. – №20. – С. 3–12.
18. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
19. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период? // Педология юности: сб. ст. / под. ред. И. Арямова. – М.–Л.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1931. – С. 182–197.
20. Вальдес Одріосола М. С. Арт-терапія в роботі з підлітками: Психотерапевтичні види художньої діяльності / М. С. Вальдес Одріосола. – М.: Владос, 2007. – 63 с.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
22. Виховання особистості у добровільній діяльності: метод. посіб. / [Алексеєнко Т. Ф., Данілова А. П., Малиношевський Р. В. та ін.] / під. заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Ніжин: ПП Лисенко, 2015. – 192 с.
23. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
24. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
25. Волошина О. О. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. О. Волошина. – Херсон, 2007. – 20 с.

26. Воронов В. В. Технология в воспитании: пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей / В. В. Воронов. – М.: Шк. пресса, 2000.

27. Воронов В. В. Технология воспитания и личность учителя / В. В. Воронов // Шк. и пр-во. – 2003. – №7. – С. 7–11.

28. Воронов В. В. Технология воспитания и личность учителя / В. В. Воронов // Шк. и пр-во. – 2003. – №8. – С. 4–8.

29. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа). / [А. В. Фломбойм, Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко та ін.]. – К.: Алатон, 2016. – 232 с.

30. Вчимося жити разом. Практикум для учнів з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа). / [Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич та ін.]. – К.: Алатон, 2016. – 159 с.

31. Вчимося жити разом. Практикум для учнів з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа) / [Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич та ін.]. – К.: Алатон, 2016. – 272 с.

32. Вчимося жити разом. Програма з розвитку соціальних навичок учнів початкової школи у курсі «Основи здоров'я» / [Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич та ін.]. – К.: Алатон, 2016. – 32 с.

33. Вчимося жити разом. Програма з розвитку соціальних навичок учнів основної та старшої школи у курсі «Основи здоров'я» / [Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич та ін.]. – К.: Алатон, 2016. – 32 с.

34. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Мир психологии, 2000. – 1008 с.

35. Галеева А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. П. Галеева. – Дрогобич, 2009. – 22 с.

36. Галкина О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки [Электронный ресурс]: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история

педагогика и образования» / О. В. Галкина. – Самара, 2009. – 19 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/rol-i-mesto-ponyatiya-organizatsionnopedagogicheskie-usloviya-v-terminologicheskom-apparate#ixzz349LHX8B7>. – Назва з екрана.

37. Галян О. Зміст та особливості реалізації виховних технологій у підлітковому віці / О. Галян // Педагогіка і психологія проф. навчання. – 2003. – №3. – С. 125–132.

38. Гладкая И. В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетентности студента [Электронный ресурс] / И. В. Галкина. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/>.

39. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект. Научное издание / под общей редакцией профессора Ю. Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. – (Академическая серия).

40. Голобородова М. М. Державно-громадське управління загальноосвітнім навчальним закладом (науково-практичний семінар) / М. М. Голобородова // Управління школою. – 2008. – №7. – С. 8–12.

41. Голованова Н. Особенности технологии воспитательной работы в начальной школе / Н. Голованова // Лучшие страницы пед. прессы. – 2003. – №3. – С. 72–81.

42. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

43. Гусаров В. Взаимодействие общества и государства в управлении школой / В. Гусаров // Народное образование. – 2007. – №8. – С. 126–134.

44. Двучичанская Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Двучичанская // Наука и образование. – 2011. – № 3. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>.

45. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / Г. А. Демидова. – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4625-2012-11-08-18-55-57>.

46. Демянчук О. Л. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб організації навчання і виховання підлітків / О. Л. Демянчук // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2014. – №4. – С. 81–85.

47. Доброчинна діяльність школярів: методичні рекомендації / Т. Ф. Алексєєнко, А. П. Данілова, А. І. Конончук, Т. Ю. Куниця / під заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2015. – 104 с.

48. Доукіна О. М. Вивчення особливостей емпатійного ставлення молодших школярів до однолітків / О. М. Доукіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. – Вип. 6. Кн. І. – Київ-Житомир: ЖДУ, 2004. – С. 214 – 218.

49. Дорошенко К. Г. Виховання гуманістичного ідеалу старших підлітків у позакласній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / К. Г. Дорошенко. – К., 2003. – 20 с.

50. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

51. Єжова О. О. Мотивація просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу / О. О. Єжова, В. І. Кириченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – №10. – С. 236–250.

52. Єжова О. О. Педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Єжова // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матл. звіт.наук.-практ.конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік [за заг.ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника]. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 172 – 174.

53. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу / О. О. Єжова // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2014. – №6. – С. 182–189.

54. Єжова О. О. Функціонування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу як умова формування просоціальної поведінки учнів [Електронний ресурс]: Підготовка педагогів до реалізації Основних орієнтирів виховання учнів 1–11-их класів загальноосвітніх навчальних закладів: зб. науково-практичних

матеріалів учасників Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, 15 травн. 2014 р. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2014. С. 11 – 14. Режим доступу: <http://conf-hano.at.ua/>. – Назва з екрана.

55. Єрмак Н. Державно-громадське управління загальноосвітнім закладом / Н. Єрмак // Методист. – 2012. – №6. – С. 3–22.

56. Задніпряний Г. Системний підхід до моделювання державно-громадського управління в загальноосвітніх школах / Г. Задніпряний // Сучасна школа України. – 2009. – №8. – С. 12–16.

57. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды / Р. Заззо // Вопросы психологии. – 1967. – №2. – С. 54 – 78.

58. Законодавство України про освіту: 36 законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.

59. Зязюн І. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. Зязюн // Світло. – 1996. – №1. – С. 4 – 9.

60. Іовно Л. В. Школа як центр розвитку громади / Л. В. Іовно // Виховна робота в школі. – 2010. – №7. – С. 24–29.

61. Істратова О. М. Довідник психолога початкової школи / О. М. Істратова. – Ростов н/Д: Фенікс, 2006. – 240 с.

62. Калашникова Л. В. Формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку в умовах керованої соціалізації / Л. В. Калашникова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип. 11. – С. 164–171. – Сер. соціально-педагогічна.

63. Камінська Є. І. Державно-громадське управління у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі / Є. І. Камінська // Управління школою. – 2012. – №4/6. – С. 15–53.

64. Капська А. Й. Соціальна педагогіка / А. Й. Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

65. Кириченко В. Інтерактивні технології під час засідань педагогічної ради / В. Кириченко, Г. Ковганич // Заступник директора школи. – 2013. – №11. – С. 11–16.

66. Кириченко В. Організація занять у «Школі молодіжного лідерства» / В. Кириченко, Г. Ковганич // Заступник директора школи. – 2013. – №3. – С. 12–16.

67. Кириченко В. І. Теоретичні засади формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Киричен-

ко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2014. – №7. – С. 237–247.

68. Кисельова М. В. Арт-терапія в роботі з дітьми: Керівництво для дитячих психологів, педагогів, лікарів та фахівців, що працюють з дітьми / М. В. Кисельова. – СПб.: Мова, 2006. – 160 с.

69. Коваленко О. Особистість починається з казки... / О. Коваленко // Освіта України. – 2011. – № 73 – 74, 26 вересня. – С. 15.

70. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева // Методология и методика естественных наук. – Омск: ОмГПУ, 1999. – Вып. 4. – С. 24.

71. Концепція громадянської освіти у школах України // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 26.

72. Концепція Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 1722-р.

73. Концепція розвитку освіти на період 2015–2025 років (проект) / [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc.

74. Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Т. Є. Федорченко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя. – 2013. – №2. – С. 41–48.

75. Копитін А. І. Арт-терапія дітей та підлітків / А. І. Копитін, Є. Є. Свістовская. – Когнітивних-центр, 2007.

76. Коробченко Л. Формування державно-громадської системи управління / Л. Коробченко // Підручник для директора. – 2010. – №3. – С. 18–22.

77. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ualib.com.ua>. – Назва з екрана.

78. Котова І. Шляхи реалізації тристоронньої угоди між адміністрацією школи, батьківською громадою та учнівським колективом / І. Котова // Сучасна школа України. – 2013. – №5. – С. 5–11.

79. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Т. В. Кравченко; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.

80. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою: навч. посіб. / В. Крижко, І. Мамаєва. – Київ: Освіта України, 2005. – 224 с.

81. Крок до толерантності: використання арт-технологій у захисті прав дітей-біженців: навч.-метод. посіб. / [Р. Безпальча, М. Григоріва, Я. Немая та ін.]. – К.: Школа Рівних Можливостей, 2010. – 24 с.

82. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии: монография / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская / под ред. И. И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. – 120 с.

83. Кухтова Н. В. Просоциальное поведение специалистов ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения. Методические рекомендации / Н. В. Кухтова. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – 49 с.

84. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с.

85. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-189 від 20.04.2005 р. «Щодо подальшого утвердження відкритої і демократичної державно-громадської системи управління освітою».

86. Лист Міністерства освіти і науки України № 2/3-2-392 від 27.10.2003 р. «Щодо проекту Типового положення про батьківську раду та батьківський комітет у загальноосвітніх навчальних закладах».

87. Литвинова С. Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Litvinova.pdf. – Назва з екрана.

88. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 288-318.

89. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В. І. Лозова. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.

90. Магнитская К. Игры, в которые играют люди: [Общие принципы воспитания] / К. Магнитская // Дайджест пед. идей та технологій: Шк.-парк. – 2005. – №1/2. – С. 96–98.

91. Мазур Ю. О. К вопросу о просоциальной направленности личности: ценностно-смысловой аспект / Ю. О. Мазур // *Философия и социальная динамика XXI: проблемы и перспективы: материалы III междунар. науч. конф.*: Омск: АнтропоТопос, 2008. – Ч. 2. – С. 118–122.

92. Мазуренко Л. Демократизація школи через учнівське самоврядування / Л. Мазуренко // *Підручник для директора*. – 2010. – № 9. – С. 2–4.

93. Мальцева Т. Є. Формування громадянськості у дітей старшого підліткового віку з девіантною поведінкою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т. Є. Мальцева. – Луганськ, 2009. – 20 с.

94. Марченко Т. А. *Театр воспитывает* / Т. А. Марченко. – М.: Педагогика, 2011. – 128 с.

95. Методика формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу: посіб. / В. І. Кириченко, О. О. Єжова, Г. М. Даниленко, Т. В. Тарасова. – Х.: Точка, 2014. – 132 с.

96. Міжсекторальна взаємодія в умовах превентивного виховного середовища: навчально-методичний посібник / автори-упорядники В. І. Кириченко, О. О. Єжова. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 172 с.

97. Мясичев В. Н. *Психология отношений* / В. Н. Мясичев. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

98. Наказ № 382 від 2 червня 2009 року «Про затвердження Тимчасових стандартів надання медичної допомоги підліткам та молоді» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://search.ligazakon.ua>. – Назва з екрана.

99. Наказ Міністерства освіти і науки України № 159 від 27.03.2001 р. «Про затвердження Примірного положення про раду загальноосвітнього навчального закладу».

100. Наказ Міністерства освіти і науки України № 440 від 02.06.2004 р. «Про затвердження Примірного положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітнього навчального закладу».

101. Наказ Міністерства освіти і науки України № 45 від 05.02.2001 р. «Про затвердження Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу».

102. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>. – Назва з екрана.

103. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // *Освіта*. – 2002. – № 26 (4984). – Від 24 квітня. – С. 2-4.

104. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

105. Нечерда В. Б. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і батьків у формуванні просоціальної поведінки учнів старшої школи / Валерія Нечерда // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань, 2016. – Вип. 55. – С. 73–84.

106. Нечерда В. Б. Технологічні аспекти формування просоціальної поведінки учнів старшої школи / В. Б. Нечерда // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* – Київ, 2016. – С. 121 – 124.

107. Нечерда В. Б. Толерантне ставлення як складник просоціальної поведінки особистості / В. Б. Нечерда // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18. – Кн. 2. – С. 42 – 50.*

108. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0. [Електронний ресурс] / Т. О'Рейли // *Компьютерра-Онлайн*. – Режим доступу: <http://old.computerra.ru/think/234100/>. – Назва з екрана.

109. Окінавська хартія глобального інформаційного суспільства [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/998_163. – Назва з екрана.

110. Онищенко Т. Упровадження моделі державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом / Т. Онищенко // *Директор школи, ліцею, гімназії*. – 2013. – №5. – С. 106–112.

111. Оржеховська В. М. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу: навчально-методичний посібник / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 172 с.

112. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закладів / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.

113. Павелків Р. В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу / Р. В. Павелків // Зб.наук. праць РДГУ. – 2013. – №2. – С. 4–8.

114. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С. Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

115. Паршина Ю. В. Нравственное становление старшего подростка в волонтерской деятельности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Ю. В. Паршина. – Воронеж, 2011. – 24 с.

116. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 419 с.

117. Пивоварова Ю. М. Взаємодія школи із соціумом як стратегія розвитку навчально-освітнього простору в умовах випереджальної освіти / Ю. М. Пивоварова // Педагогічна майстерня. – 2013. – №2. – С. 31–35.

118. Поліщук В. М. Вікові кризи у віковому розвитку / В. М. Поліщук // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2011. – №3 (72). – С. 51 – 60.

119. Пометун О. Молодь обирає дію: співпрацюємо у соціальному проекті: навч. посіб. для учнів старших класів основ. та старш. шк. / О. Пометун. – К.: А. П. Н., 2003. – 55 с.

120. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К.: СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

121. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа) / [Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич та ін.]. – К.: Алатон, 2016. – 376 с.

122. Психологічні особливості ефективності виховних технологій: монографія / за заг. ред. М. Савчина. – Дрогобич: Коло, 2005. – 184 с.

123. Раймерз Ф. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики / Ф. Раймерз, М. Ноел. – Львів: Літопис, 2004. – 219 с.

124. Рудюк Н. Г. Особливості мотивації учіння підлітків з девіантною поведінкою: дис. канд. псих. наук: 19.00.07. / Н. Г. Рудюк. – Івано-Франківськ, 2006. – 214 с.

125. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

126. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи: уч. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

127. Сембрат А. Л. Моральне виховання старшокласників у навчально-виховному процесі гімназії: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / А. Л. Сембрат. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – 211 с.

128. Семигіна Т. В. Робота в громаді: практика й політика / Т. В. Семигіна. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 180 с.

129. Серджіованні Т. Керування освітою і шкільне врядування / пер. з англ. О. Щур. – Львів: «Літопис», 2002. – 440 с.

130. Синкина Е. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза [Электронный ресурс] / Е. А. Синкина. – Режим доступа: http://www.vestnik.pstu.ru_engine/get_file.php

131. Сороко Н. В. Використання хмарних технологій для професійного розвитку вчителя (зарубіжний досвід) [Електронний ресурс] / Н. В. Сороко, М. А. Шиненко – Режим доступу до ресурсу: <http://ite.kspu.edu/issue-12/p-206-214>. – Назва з екрана.

132. Стратегія реформування освіти в Україні (рекомендації з освітньої політики) – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.

133. Тарасова Т. В. Особливості формування просоціальної поведінки учнів початкової школи / Т. В. Тарасова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 18. – Кн. 2. – С. 297–305.

134. Тарасова Т. В. Сучасні форми й методи формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / Т. В. Тарасова, В. Б. Нечерда, О. Л. Демянчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кіровоград: Імекс ЛТД. – 2014. – №19. – С. 291–305.

135. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження: монографія / В. І. Тернопільська. – Чернівці: Рута, 2008. – 208 с.

136. Україна. Міністерство освіти і науки. Основи учнівського самоврядування: програма: лист №1/11-3839 від 12.07.2005 / Україна. Міністерство освіти і науки // Позашкілля. – 2011. – № 4. – С. 41-45.

137. Україна. Міністерство освіти і науки. Про перспективи розвитку органів учнівського самоврядування в умовах динамічних суспільних змін: лист від 08.12.2010 №1/9-892 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2011. – № 2/3. – С. 41-63.

138. Український тлумачний словник [Електронний ресурс] / Академик. – Режим доступу: http://ukrainian_explanatory.academic.ru/184788.

139. Учнівське самоврядування: досвід, тенденції, пропозиції – Тернопіль: «Астон», 2001. – 96 с.

140. Федорченко Т. Є. Особливості технології педагогічної діагностики школярів у контексті формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / Т. Є. Федорченко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Кіровоград: ДПУ імені В. Винниченка, 2014. – № 132. – С. 257–261.

141. Федорченко Т. Є. Формування просоціальної поведінки молодших школярів у контексті профілактики негативних проявів у поведінці / Т. Є. Федорченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. Побірченко Н. С. (гол.ред.) та ін.]. – Умань, 2015. – № 52. С. 203 – 210.

142. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, С. М. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

143. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу навчально-методичний посібник / [О. О. Єжова, В. І. Кириченко, Т. В. Тарасова та ін.]; за заг. ред. д. пед. н., проф. Оржеховської В. М. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 172 с.

144. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ / пер. з англ. І. Савчак. – Львів: «Літопис», 2002. – 269 с.

145. Фуллан М. Сили змін: продовження / пер. з англ. І. Савчак. – Львів: «Літопис», 2002. – 162 с.

146. Хомич О. Л. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування про соціальної поведінки учнів / О. Л. Хомич. // Теорети-

ко-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2016. – Вип. 20, кн. 2 – С. 286–296.

147. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: «Питер», 1999. – 272 с.

148. Чеботарева О. В. Теоретический семинар «Использование здоровьесберегающих технологий в работе педагога» [Електронний ресурс] / О. В. Чеботарева – Режим доступу до ресурсу: <http://festival.1september.ru/articles/503900/>.

149. Черемісін В. В. Державно-громадське управління сучасним закладом освіти – запорука прогресивних змін в освіті / В. В. Черемісін // Управління школою. – 2012. – №19/21. – С. 42–44.

150. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 304 с.

151. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

152. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В. А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.

153. Яременко Н. В. Організація діяльності клубів інтелектуальних ігор у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: навч.-метод. посіб. / Н. В. Яременко, В. Ю. Гаврилюк, І. О. Мальцева; за заг. ред. Н. В. Яременко. – Біла Церква: КОПОПК, 2004. – 176 с.

154. Batson C. D. The altruism question. Toward a social-psychological answer / C. D. Batson. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. – 268 p.

155. Berkowitz L. Responsibility and dependency / L. Berkowitz, L. Daniels // Journal of Ab-normal and Social Psychology. – 1963. – V. 66. – P. 429–436.

156. Dunning D. On the motives underlying social cognition / D. Dunning, A. Tesser, N. Schwarz (Eds.) // Blackwell handbook of social psychology. Intraindividual processes Oxford: Blackwell Publishers. – 20.

157. Durkin K. Developmental social psychology: from infancy to old age / K. Durkin. – London: Blackwell Publishers, 1995. – 776 p.

158. Eisenberg N. The roots of prosocial behavior in children / N. Eisenberg, P. H. Mussen // Cambridge Studies in Social and Emotional Development. – 2003. – 195 p.

159. Forgas J. P. Responsibility attribution by individuals and groups: the effects of interaction episode / J. P. Forgas // *European Journal of Social Psychology*. – 1981. – V. 11. – P. 87–99.

160. Hoffman M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgement / M. L. Hoffman. In N. Eisenberg and J. Strayer (eds) // *Empathy and in Development*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. P. 47–80.

161. Homans G. C. *Social Behavior: in Elementary Forms* / G. C. Homans. – NY: Harcourt, Brace & World, 1961.

162. Isen A. M. Duration of the effects of good mood on helping generosity / A. M. Isen, M. Clark, Schwartz // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1976. – V. 34. – P. 385–393.

163. Katzenbach G. The discipline of team / G. Katzenbach, D. Smith // *Harvard Business Review*. – 1993. – V. 71.

164. Kohler W. *Gestalt Psychology* / W. Kohler. – NY: Liveright Press, 1947. – 384 p.

165. Latane B. *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help* / B. Latane, J. M. Darley. – NY: Appleton-Century-Crofts, 1970.

166. Lindenberg S. Prosocial behavior, solidarity, and framing processes / solidarity and prosocial behavior an integration of sociological and psychological perspectives. – Springer science + business media, Inc, 2006. – P. 23 – 45.

167. Perry D. G. *Social Development* / D. G. Perry, K. Bussey. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

168. Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?* [Электронный ресурс] / Marc Prensky // *On the Horizon*. – NCB University Press. – December 2001. Vol. 9 [Электронный ресурс] / Режим доступа до ресурсу: – <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>.

169. Schwarz S. H. Basic values: how they motivate and inhibit prosocial behavior // prosocial motives, emotions, and behavior: the better angels of our nature. – American psychological association. – 2010. P. 139 – 157.

170. Schwarz S. H. Normative influences on altruism / In L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1977. – V. 10. – P. 222-279.

171. Thibaut J. W. *The Social Psychology of Groups* / J. W. Thibaut, H. H. Kelley. – NY: Wiley, 1975.

172. Trivers R. The evolution of reciprocal altruism / R. Trivers // *Quarterly Review of Biology*. – 1971. – V. 46.

173. Turner J. C. *Social influence* / J. C. Turner. – Buckingham: Open University Press, 1991.

174. Vine I. Sociobiology and social psychology: rivalry or symbiosis? The explanation of altruism / I. Vine // *British Journal of Social Psychology*. – 1983. – V. 22.

175. Wispe L. G. Positive forms of social behavior: a overview / L. G. Wispe // *Journal of Social Is-sues*. – 1972. – V. 28.

ДОДАТКИ

Додаток 1

ГЛОСАРІЙ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

Адаптація – пристосування організму, індивідуальна, колективна здатність до змін умов середовища чи власних внутрішніх змін, що приводить до підвищення ефективності їх існування і функціонування.

Благодійництво – добровільна безкорислива жертва фізичних та юридичних осіб у наданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної та іншої благодійної допомоги.

Вікова педагогіка – комплекс наук, що вивчає закономірності виховно-освітньої роботи з дітьми передшкільного, дошкільного та шкільного віку, дорослими людьми різних вікових діапазонів і створює програми здійснення цієї роботи в умовах навчально-виховних установ і відкритого соціуму. До групи галузей вікової педагогіки належать: дошкільна педагогіка, педагогіка школи, теорія навчання дорослих (андрагогіка). Сьогодні починає завойовувати своє право на існування педагогіка старості (герогогіка) і, нарешті, педагогіка юності (юногогіка).

Виховна система – комплекс взаємопов'язаних компонентів, який розвивається в часі і просторі. Її (системи) *компоненти*: цілі, виражені в вихідній концепції (сукупність ідей, для реалізації яких вона створюється); діяльність, яка забезпечує реалізацію цілей; *суб'єкти* діяльності, які її організують; *відносини*, які народжуються в діяльності і спілкуванні і інтегрують суб'єкт в певну спільноту; *середовище* системи, яке суб'єкт опановує, і *управління*, яке забезпечує інтеграцію компонентів в цілісну систему, і розвиток цієї системи.

Виховна технологія – система теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію вихованця) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня вихованості особистості.

Вихованець – суб'єкт виховного процесу, який свідомо засвоює морально-духовні цінності, на їх основі плекає власні особистісні над-

бання, приймає самостійні рішення, покладає на себе відповідальність, здійснює свідомий життєвий вибір.

Відповідальність – 1) здійснюваний у різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з погляду виконання ним прийнятих норм і правил; 2) категорія етики, права, що відображає соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому); характеризується виконанням морального обов'язку і правових норм.

Віковими особливостями називаються характерні для певного періоду життя анатомо-фізіологічні і психічні якості. Оскільки біологічний і духовний розвиток людини тісно пов'язаний між собою, то відповідні вікові зміни настають і в психічній сфері, що відображаються у динаміці духовного розвитку особи

Взаємодія – встановлення зв'язків між елементами педагогічної системи: інформаційні зв'язки (обмін інформацією), організаційно-діяльні зв'язку (методи спільної діяльності), комунікативні зв'язки (спілкування), зв'язок управління та самоврядування.

Державно-громадське управління освітою – узгоджена, правомірна діяльність органів виконавчої влади, місцевого самоврядування, суб'єктів громадського самоуправління, спрямована на реалізацію освітньої політики, забезпечення прав учасників освітніх правовідносин.

Доброзичливість – здатність не лише відчувати, а й виявляти свою уважність і симпатію, вміння приймати іншого навіть тоді, коли не схвалюєш його вчинки, готовність підтримати інших.

Дружба – безкорисливі особисті взаємовідносини між людьми, засновані на любові, довірі, щирості, взаємних симпатіях, спільних інтересах і захопленнях.

Емпатія – стан, пов'язаний зі здатністю емоційно відгукуватися на переживання інших людей. Він допускає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок і почуттів. **Егоцентрична Е.** – це коли дитина є об'єктом власних переживань, а інший і його страждання – тільки привід для переживання за себе. Тобто співчуваючи нещастю іншого, дитина переживає не за його благополуччя, а за те, чого він боїться у майбутньому для самого себе, або, що сам переніс в минулому. На першому місці у неї власні інтереси і потреби. **Гуманістична Е.** – коли дитина переживає не благополуччя іншого, а співпереживає.

Ігрова технологія – це спосіб організації навчальної та виховної діяльності з переважанням ігрових методів та прийомів

Інтеріоризація – процес перетворення зовні реальних дій, якостей предметів, соціальних норм спілкування у стійкі внутрішні якості особистості через засвоєння індивідуумом вироблених в суспільстві норм, цінностей, вірувань, установок, уявлень і т. ін.

Інформаційна культура – здатність суспільства ефективно використовувати наявні в його розпорядженні інформаційні ресурси і засоби інформаційних комунікацій, а також застосовувати для цих цілей передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційно-комунікаційних технологій.

Критерій – вимірювально-оціннісна ознака, що відображує якість (ступінь, рівень) виявленого параметру.

Моделювання – метод дослідження об'єктів і явищ за допомогою їх умовних образів, аналогів.

Методика – конкретний дослідницький інструментарій, необхідний для отримання інформації про певний об'єкт діяльності; сукупність (сума, система), деяких методів, предметів, засобів діяльності; опис процесу здійснення (організації) деякої діяльності/

Науково-методичний супровід – процес неперервної взаємодії суб'єктів щодо пошуку, обґрунтування, практичного впровадження, апробації нових підходів до вирішення проблеми.

Нові інформаційні технології – сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, опрацювання, передавання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій.

Партнерство – це узгоджена співпраця кількох сторін і пошук рішень з визначеними спільними цілями, завданнями та обсягом робіт кожного з партнерів.

Підхід – певна позиція по відношенню до будь-якої педагогічної проблеми, яка (позиція) припускає використання відповідних принципів дослідження педагогом – дослідником, а також використання відповідних засобів практичної діяльності педагогом практиком.

Педагогічна технологія – систематичне, послідовне впровадження задалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Педагогічні умови – обставини, які сприяють розвитку педагогічного процесу, зокрема широкий спектр конкретизованих або уза-

гальнених педагогічних чинників, які впливають на формування просоціальної поведінки учнів.

Поведінка – система взаємопов'язаних реакцій і дій людини й тварини у взаємодії з навколишнім середовищем. Поведінка людини є системою дій і вчинків, які мають моральне значення й підлягають моральній оцінці незалежно від того, з яких причин їх зроблено.

Показник – конкретне відображення виявлених вимірювально-оціночних ознак.

Превентивне виховне середовище – це упорядкована цілісна сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія і інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і життєздійснення особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину.

Проектна технологія – одна із інноваційних технологій навчання і виховання, яка забезпечує формування основних компетенцій учня.

Провідні види діяльності (за Д. Ельконіним): безпосередньо-емоційне спілкування з дорослими – у немовляти; маніпулятивна діяльність – в ранньому віці; рольова гра – у дошкільників; навчальна – у молодших школярів; інтимно-особисте спілкування – у підлітків (Д. Фельдштейн вважає, що цьому віковій властива розгорнута суспільно корисна діяльність у всіх її формах (трудова, суспільно-організаційна, художня, спортивна, навчальна); навчально-професійна діяльність – у старшокласників.

Просоціальна поведінка – система дій і вчинків особистості, зумовлена свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, умінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливостю до ризикованих способів полісуб'єктних взаємодій, здатністю до самореалізації у різних видах соціально значущої діяльності.

Результат – об'єктивна оцінка досягнутої мети.

Рефлексія – це внутрішній механізм становлення та розвитку особи, це така специфічна людська здатність, яка дозволяє людині робити свої думки, емоційні стани, свої дії, стосунки, взагалі самого себе предметом спеціального розгляду (аналізу і оцінки) та практичного перетворення (зміни і розвитку).

Самопожертва – це феномен, який характеризує відчуження власних інтересів заради блага іншої людини.

Співпраця – спільна з ким-небудь діяльність, спільна праця для досягнення мети.

Співчуття – це усвідомлення та розуміння чийсь ситуації, почуттів і спонук.

Толерантність – терпимість до чужих думок і вірувань.

Тренінг – 1) спеціальний тренувальний режим, тренування; 2) процес отримання навичок і умінь в будь-якій області.

Турбота – комплекс дій по відношенню до якого-небудь об'єкту, націлених на його благополуччя; увага до чийхось потреб; піклування про кого-небудь, про що-небудь.

Формування просоціальної поведінки – спрямування виховних впливів на забезпечення необхідних організаційно-педагогічних умов для свідомої інтеріоризації учнями соціально-значущих норм і цінностей, розвиток відповідних рис, що ними має володіти просоціальна особистість, формування прагнення і вміння конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, стимулювання участі дітей у соціально значущій діяльності та внутрішнього діалогу для прийняття самостійного, вільного особистісно значимого для учнів вибору щодо моделей поведінки.

Чуйність – турбота про потреби, запити і бажання людей, уважність до їхніх інтересів, проблем; співчуття до навколишніх, готовність прийти на допомогу.

Додаток 2

МЕТОДИКИ

2.1. Карта педагогічної самооцінки готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до формування просоціальної поведінки учнів (модифікація методики Т. Морозової) (адаптована)

Оцініть, будь ласка, свою готовність до формування просоціальної поведінки учнів за п'ятибальною шкалою за кожним показником.

	І. Мотиваційна спрямованість особистості	БАЛИ	СЕР. БАЛ
1	Допитливість, творчий інтерес.		
2	Прагнення до творчих досягнень.		

3	Прагнення до лідерства.		
4	Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності з боку адміністрації.		
5	Особиста значимість творчої діяльності.		
6	Прагнення до самовдосконалення.		
	II. Креативність, критичність і оригінальність мислення вчителя.		
7	Продуктування великої кількості рішень: варіативність педагогічної діяльності.		
8	Незалежність суджень (не соромитесь висловлювати свою думку).		
9	Фантазія, увага (інтелектуальна легкість у поводженні з ідеями).		
10	Здатність відмовитись від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інерцію мислення.		
11	Прагнення до ризику.		
12	Чутливість до проблем, що виникають у навчально-виховній діяльності		
13	Критичність мислення, здатність до оціночних суджень.		
14	Здатність до самоаналізу, рефлексії.		
	III. Оцінка професійних здібностей вчителя до здійснення діяльності з формування просоціальної поведінки учнів		
15	Здатність особистості до оволодіння новими технологіями цієї діяльності.		
16	Володіння методами формування просоціальної поведінки		
17	Здатність до створення авторської концепції формування просоціальної поведінки		
18	Здатність до планування експериментальної роботи.		
19	Здатність до організації педагогічного експерименту в школі.		
20	Здатність до корекції своєї діяльності.		
21	Здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших вчителів.		
22	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності.		

23	Здатність творчо вирішувати конфлікти.		
	IV. Індивідуальні особливості особистості вчителя.		
24	Темп творчої діяльності.		
25	Працездатність особистості у творчій діяльності.		
26	Рішучість, впевненість в собі.		
27	Відповідальність.		
28	Переконання вчителя в соціальній значимості формування просоціальної поведінки учнів		
29	Чесність, правдивість		
30	Здатність до самоорганізації.		

2.2. Проективна методика «Дерево з чоловічками»

(Автор – відомий британський психолог Піп Уїлсон (Pip Wilson). Тест допомагає людині визначитись із сьогоденним днем та бажаним емоційним станом і навіть в деякій мірі усвідомити свій статус у суспільстві)

Мета: виявити ступінь комфортності перебування учнів у класному колективі.

Інструкція:

«Діти, подивіться уважно на малюнок. Перед вами лісова школа. Учні в ній - лісові чоловічки. У кожного з них різний настрій, кожен зайнятий своєю улюбленою справою, кожен займає своє становище. Можливо, чим вище на дереві знаходиться лісовий чоловічок, тим вище його досягнення, тим більше він успішний в школі.

Візьміть коричневий олівець (фломастер) і розфарбуйте стовбур і гілки дерева. А коли будете розфарбовувати, уважно розгляньте кожного чоловічка: де він розташований, чим зайнятий. (Діти розфарбовують дерево).

А тепер візьміть червоний олівець (фломастер) і розфарбуйте того чоловічка, який нагадає вам себе, схожий на вас, ваш настрій в школі і ваше становище.

Тепер візьміть зелений олівець (фломастер) і розфарбуйте того чоловічка, яким ви хотіли б бути і на чиему місці ви хотіли б перебувати.

Коментар

Буває так, що деякі діти просять дозволу позначити позиції двох чоловічків. У цьому випадку не слід обмежувати їх вибір, але необ-

хідно зафіксувати, який чоловічок був відзначений в першу чергу (до прикладу: 1-№5; 2-№9 і т.д.), який у другу, так як співвідношення цих виборів може бути досить інформативним.

Інтерпретація результатів

Інтерпретація результатів виконання проективної методики «Дерево з чоловічками» проводиться виходячи з того, які позиції вибирає даний дитина, з положенням якого чоловічка ототожнює своє реальне і ідеальне положення, чи є між ними відмінності.

Інтерпретація розроблена з урахуванням досвіду практичного застосування методики та порівняння її результатів з спостереженнями за поведінкою дітей, даних, отриманих з бесіди з дитиною.

Для зручності пояснення кожній фігурці присвоєно свій номер.

Вибір позиції № 1, 3, 6, 7 – характеризує установку на подолання перешкод.

№ 2, 11, 12, 18, 19 – товарищескість, дружню підтримку.

№ 4 – бажання домагатися успіхів, не долаючи труднощі, стійке положення.

№ 5 – стомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором'язливість.

№ 9 – мотивація на розваги.

№ 13, 21 – відстороненість, замкнутість, тривожність.

№ 8 – відстороненість від навчального процесу, відхід у себе.

№ 10, 15 – комфортний стан, нормальна адаптація.

№ 14 – кризовий стан, «падіння у прірву».

Позицію № 20 часто вибирають як перспективу учні з завищеною самооцінкою і установкою на лідерство.

Слід зауважити, що позицію № 16 діти не завжди розуміють як позицію «чоловічка, який несе на собі чоловічка № 17», а схильні бачити в ній людини, підтримуваного і обіймають один.

Ключ.

Позиції №1, 3, 6, 7 – характеризують установку на подолання перешкод.

№2, 11, 12, 16, 17, 18, 19 – активна життєва позиція та показники комунікабельності, дружньої підтримки, взаєморозуміння, взаємодопомоги, інколи, нехтування власними інтересами заради інших, альтруїзму.

№4 – стійкість позицій (бажання досягти успіху без подолання перешкод).

№10, 15 – впевненість у своїх силах, комфортний стан, нормальна адаптація, досить високий статус у колективі.

№9 – мотивація на розваги.

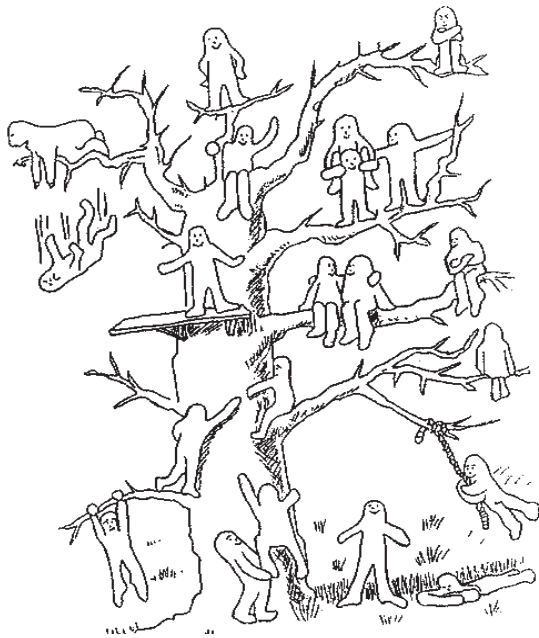
№13, 21 – потреба у зміні діяльності, у відпочинку; замкнутість, тривожність, відчуженість, образа, гнів, може бути проявом серйозних проблем в колективі або особистих негараздів.

№5 – втомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил.

№8 – усунування від колективних справ, відхід у себе, замкнутість, самостійність, в деяких випадках можливі прояви суїцидальної поведінки.

№20 – безпідставне бажання бути лідером, «командувати», «щоб моє було зверху», прагнення досягти лідерства в мікрогрупах; завищена самооцінка, установка на лідерство.

№14 – кризовий стан, «падіння у прірву»; незадоволення ситуацією, що склалась в колективі, бажання привернути до себе увагу, в деяких випадках – бездіяльність, пасивність як роль, демонстративно занижена самооцінка: «Я сам нічого не можу».



2.3. Діагностика особистісної установки «альтруїзм-егоїзм» (Н.П.Фетискін, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов) (адаптація В.Нечерди)

Інструкція. Уважно прочитайте питання і відповідайте на них «так» або «ні», виходячи з наявної у вас тенденції поведінки в даній ситуації.

1. Вам часто говорять, що ви більше думаете про інших, ніж про себе?
2. Вам легше просити за інших, ніж за себе?
3. Вам важко відмовити людям, коли вони Вас про що-небудь просять?
4. Ви часто намагаєтеся надати людям послугу, якщо у них трапилася біда або неприємності?
5. Для себе Ви робите що-небудь з більшим задоволенням, ніж для інших?
6. Ви прагнете зробити якомога більше для інших людей?
7. Ви переконані, що найбільша цінність у житті - жити для інших людей?
8. Вам важко змусити себе зробити щось для інших?
9. Ваша відмінна риса - безкорисливість?
10. Ви переконані, що турбота про інших часто шкодить людині?
11. Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?
12. Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів?
13. Ваша відмінна риса - прагнення допомогти іншим людям?
14. Ви вважаєте, що спочатку людина повинна думати про себе, а потім вже про інших?
15. Ви зазвичай багато часу приділяєте своїй особі?
16. Ви переконані, що не потрібно сильно напружуватися для інших?
17. Для себе у Вас зазвичай не вистачає ні сил, ні часу?
18. Вільний час Ви використовуєте тільки для своїх захоплень?
19. Ви можете назвати себе егоїстом?
20. Ви здатні докласти максимальні зусилля лише за хорошу винагороду?

Ключ

Проставляється по 1 балу за відповіді «так» на питання 1, 4, 6, 7, 9, 13, 17 і відповіді «ні» на питання 5, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20. Потім підраховується загальна сума балів.

Продуктивний рівень альтруїстичної тенденції – 10 – 15 балів
 Вибірковий рівень альтруїстичної тенденції – 6 – 9 балів
 Пасивний рівень альтруїстичної тенденції – 0 – 5 балів

2.4. Діагностика прийняття інших (за шкалою В.Фейя) (адаптація В.Нечерди)

Якщо Ви вважаєте, що судження є вірним та відповідає Вашому уявленню про себе й інших людей, тоді в бланку відповідей напроти номера судження відзначте ступінь Вашої згоди з ним, використовуючи запропоновану шкалу: практично завжди – 4; часто – 3; іноді – 2; випадково – 1; дуже рідко – 0. Зворотні судження відзначені зірочкою (*).

Опитувальник

1. Людей досить легко ввести в оману.
2. Мені подобаються люди, з якими я знайомий(а).
3. У наш час люди мають дуже низькі моральні принципи.
4. Більшість людей думає про себе тільки позитивно, рідко згадуючи про свої негативні риси.
5. Я відчуваю себе комфортно практично з будь-якою людиною*.
6. Все, про що люди говорять у наш час, зводиться до розмов про фільми, телепередачі та інші безглузді речі такого роду.
7. Якщо хто-небудь почав допомагати іншим людям, вони відразу ж перестають поважати його.
8. Люди думають тільки про себе.
9. Люди завжди чимось незадоволені і шукають що-небудь нове.
10. Примхи більшості людей дуже важко витерпіти.
11. Людям безумовно необхідний сильний і розумний лідер.
12. Мені подобається бути на самоті, далеко від людей.
13. Люди не завжди чесно поводять себе з іншими людьми.
14. Мені подобається бути з іншими людьми*.
15. Більшість людей дурні і непослідовні.
16. Мені подобається бути з людьми, чії погляди відрізняються від моїх*.
17. Кожний хоче бути приємним для іншого*.
18. Частіше за все люди незадоволені собою.

Обробка й інтерпретація результатів:

60 балів і більше – продуктивний рівень прийняття інших;

30–60 балів – вибірковий рівень прийняття інших;
 30 балів і менше – пасивний рівень прийняття інших.

2.5. Методика «Ціннісні орієнтації» М.Рокіча (адаптація О.Єжової, В.Кириченко)

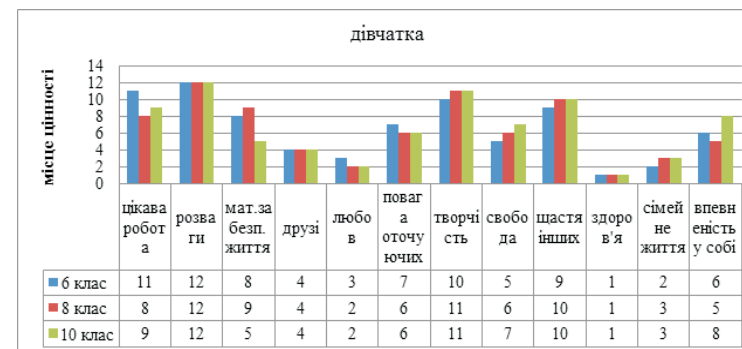
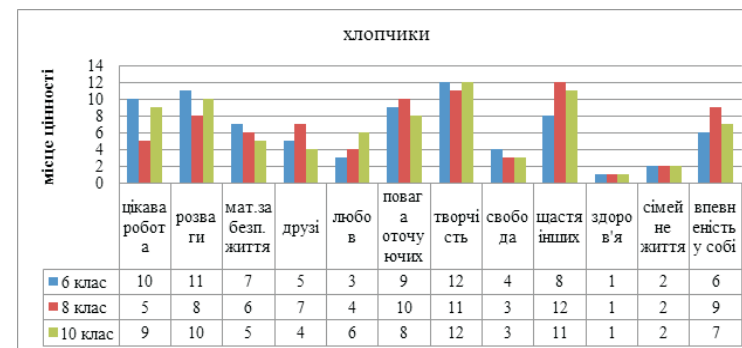
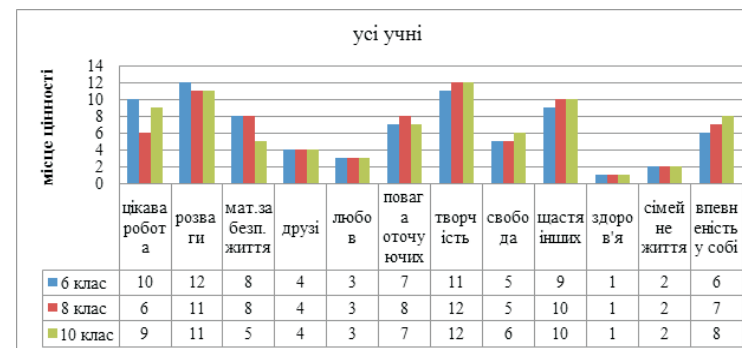
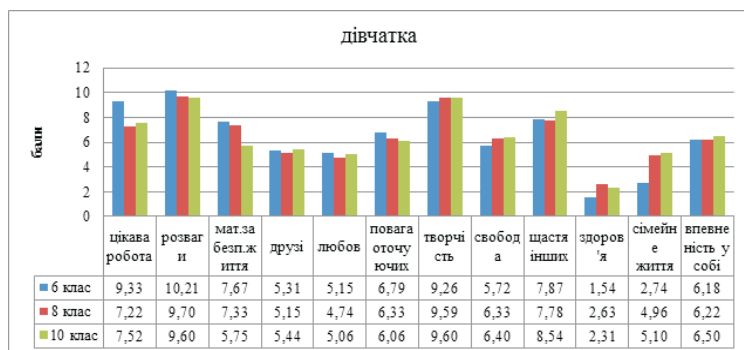
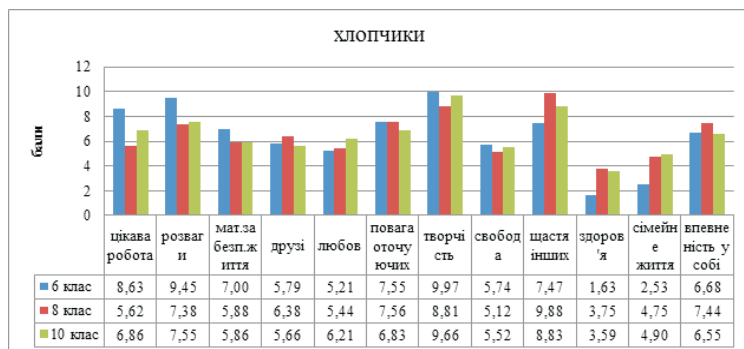
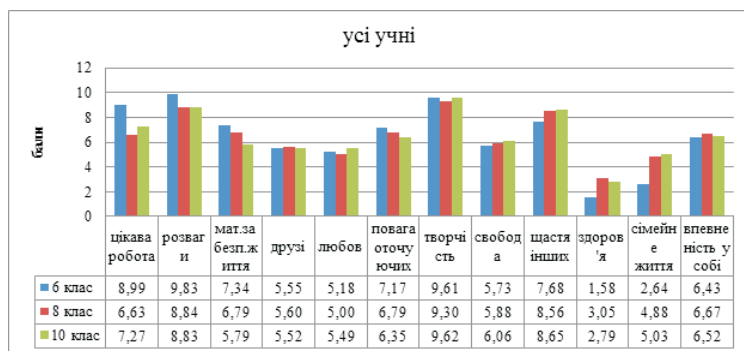
Мета: визначити систему життєвих цінностей учня.

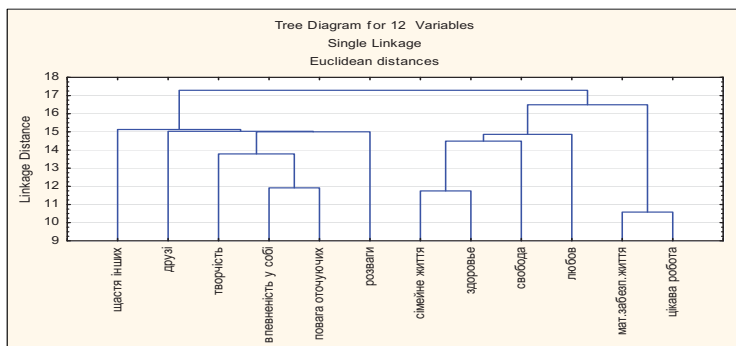
Інструкція: перед вами 12 факторів, які важливі для кожної людини. Вам треба розставити цифри від 1 до 12 у лівому стовпчику, в залежності від того, що для вас найважливіше. Найважливіше з вказаного отримує цифру 1, залишається 11 факторів, з яких ви знову обираєте найважливіший для вас, але ставите йому цифру 2, залишається 10 факторів, обираєте з них найважливіший – і ставите цифру 3 і т.д. Найменш важливий для вас фактор отримує цифру 12.

Опитувальний лист для учнів за методикою М. Рокіча

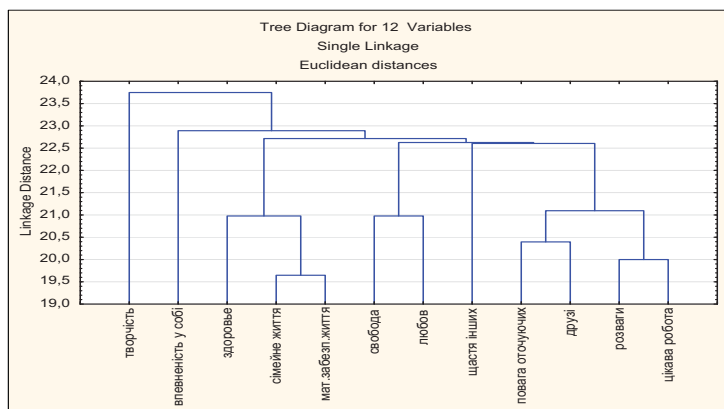
Навчальний заклад:	
Клас:	
Стать:	
Цікава робота	Життєрадісність
Розваги	Дисциплінованість
Матеріально забезпечене життя	Високі вимоги до життя
Добрі та вірні друзі	Незалежність
Кохання	Відповідальність
Повага оточуючих, товаришів по навчанню	Раціоналізм (вміння приймати продумані рішення)
Активне і продуктивне життя	Самоконтроль
Свобода	Толерантність
Щастя інших	Чесність
Здоров'я	Працелюбність
Розвиток, робота над собою	Непримиримість до чужих недоліків
Впевненість у собі	Тверда воля

2.6. Матеріали порівняльного аналізу цінностей учнів





Кластерний аналіз цінностей хлопчиків 8-х класів.



Кластерний аналіз цінностей хлопчиків 10-х класів.

*Кореляційна матриця мотивів участі учнів у
просоціальній діяльності*

Додаток 4

ПАТРСПРАВА	ПАТРСПРАВА	СПІЛКУВ	ДОПОМОГА	ПЕРЕДАЧА	ТВОРЧ	ПРИДБАНН	КЕРУВАТИ	КОЛЕКТИВ	ПОШАНА	ДОБРАСПР	ВИДЛИТИ	ПЕВНІРИС
	1	0,1596	0,2307	0,2364	0,1818	0,2737	0,0051	0,3069	0,2911	0,4109	0,1389	0,2229
		$r=0,18$	$r=0,001$	$r=0,000$	$r=0,007$	$r=0,000$	$r=0,941$	$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,040$	$r=0,001$
		1	0,1963	0,1562	0,0943	0,0171	0,0824	0,0777	0,1257	0,2451	0,0422	0,1446
			$r=0,004$	$r=0,021$	$r=0,165$	$r=0,802$	$r=0,225$	$r=0,253$	$r=0,064$	$r=0,000$	$r=0,535$	$r=0,033$
			1	0,2877	0,1008	0,275	-0,0898	0,388	0,3114	0,4488	0,0685	0,1184
				$r=0,000$	$r=0,138$	$r=0,000$	$r=0,187$	$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,314$	$r=0,081$
				1	0,2427	0,3004	0,024	0,1959	0,1716	0,2354	0,0745	0,2195
					$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,725$	$r=0,004$	$r=0,011$	$r=0,000$	$r=0,274$	$r=0,001$
					1	0,2494	0,0219	0,255	0,2241	0,2413	0,2739	0,2871
						$r=0,000$	$r=0,748$	$r=0,000$	$r=0,001$	$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,000$
						1	-0,0612	0,2904	0,192	0,3381	0,1084	0,3462
							$r=0,369$	$r=0,000$	$r=0,004$	$r=0,000$	$r=0,110$	$r=0,000$
							1	-0,0688	0,2422	-0,0864	0,3337	0,2309
								$r=0,312$	$r=0,000$	$r=0,204$	$r=0,000$	$r=0,001$
								1	0,5007	0,4497	0,2192	0,1875
									$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,001$	$r=0,005$
									1	0,3032	0,4115	0,2757
										$r=0,000$	$r=0,000$	$r=0,000$
										1	0,1289	0,176
											$r=0,058$	$r=0,009$
											1	0,2598
												$r=0,000$
												1

* - червоним зазначено вірогідний зв'язок

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

КИРИЧЕНКО Валентина Іванівна
ЄЖОВА Ольга Олександрівна
НЕЧЕРДА Валерія Борисівна
ТАРАСОВА Тетяна Вікторівна
ХОМИЧ Олена Леонідівна

**Формування
просоціальної поведінки учнів
в умовах превентивного
виховного середовища загальноосвітнього
навчального закладу**
монографія

Редактор

Комп'ютерна верстка

Технічний редактор

Валерія НЕЧЕРДА

Тетяна МЕТЕЛЬСЬКА

Тетяна ЯВОРСЬКА

Здано до складання 21.11. 2016 р. Підписано до друку 1.12. 2016 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman Ум. друк. арк. 14,18.
Обл.-вид. арк. 16,86 Наклад 100 прим. Замовне. Зам. № 4344

Видавець і виготовлювач ТзОВ «Терно-граф»,
свідоцтво суб'єкта видавничої справи ТР № 24 від 28. 12. 2004 р.
46400 м. Тернопіль, вул. Текстильна, 18, тел. 52-28-97, 52-28-79, 52-47-27
e-mail. terno-graf@mail.ru