

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ПРОСОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2319  
спеціальності: 231 «Соціальна робота»  
освітньої програми «Соціальна педагогіка»  
Білоус Вікторія Ігорівна

Керівник: доцент кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності, доцент,  
кандидат педагогічних наук Голованова Т.П.

Рецензент: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Запоріжжя  
2020

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 98 с., 2 таблиці, 56 джерел.

Об'єкт дослідження: процес формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці.

Предмет дослідження: система формування просоціальних вмінь в юнацькому віці.

Мета дослідження: визначення організаційної структури психолого-педагогічних умов, що сприяють ефективності формування просоціальних вмінь в юнацькому віці.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел); емпіричні (анкетування, бесіда, інтерв'ювання, спостереження, вивчення продуктів діяльності, проектування і моделювання, педагогічний експеримент).

Новизна дослідження полягає в тому, що:

- уперше виявлено і обґрунтовано теоретичні засади формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці;

- удосконалено визначення поняття «формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці».

Практична значущість дослідження полягає у розробці методичних рекомендацій щодо формування просоціальних вмінь в юнацькому віці.

Матеріали дослідження можуть бути упроваджені до системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також в освітній процес закладів середньої освіти.

ПРОСОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА, СТЕРЕОТИПИ, СОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ, ПРОСОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ, ПРОСОЦІАЛЬНІ ВМІННЯ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ, ЮНАЦЬКІЙ ВІК, СИСТЕМА.

## ЗМІСТ

Вступ.....	6
Розділ 1. Формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці як педагогічна та наукова проблема.....	9
1.1. Просоціальна поведінка як проблема соціального виховання.....	9
1.2. Юнацький вік та просоціальна (моральна) поведінка.....	23
1.3. Аналіз базових понять дослідження.....	35
Розділ 2. Практичні здобутки зі створення позитивного шкільного мікроклімату як передумова формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці .....	46
2.1. Характеристика позитивного освітнього середовища з формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці.....	46
2.2. Роль соціального педагога та психолога в створенні позитивного освітнього середовища як передумови формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці.....	67
2.3. Вітчизняний досвід в організації роботи в школі з формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці.....	79
Висновки.....	95
Список використаних джерел.....	99

## ВСТУП

На даний час в українському суспільстві спостерігається зростання уваги до проблеми соціально-морального розвитку особистості, що зумовлено значними соціально-політичними та економічними змінами, загостренням агресивних тенденцій у суспільному житті, знеціненням духовних основ соціальної взаємодії, зростанням безособистісного спілкування, які докорінно трансформують традиційні форми соціального співжиття людини. Утвердження в економіці тенденції до ринкових відносин стимулює посилення егоїстичних мотивів, зокрема, мотиву досягнення, всупереч альтруїстичним установкам. Все це обумовлює високу соціальну актуальність вивчення просоціальних основ людської поведінки, розвиток альтруїстичних тенденцій. Тому, у психологічній науці, поряд із загальним колом психологічної проблематики, особлива увага приділяється дослідженням просоціальності людських стосунків, спрямованих на гармонізацію соціального простору, покращення міжособистісної взаємодії між людьми, підвищення особистісного благополуччя і щастя кожної окремо взятої людини.

Глобальні проблеми та зміни, з якими зустрілася Україна, торкнулися усіх сторін суспільного життя країни. Зазначимо, що існує три взаємопов'язані рівні розгляду соціальних змін і ціннісно-нормативних криз суспільного розвитку: на рівні суспільства в цілому, на рівні соціальної групи і на рівні особистості. У свою чергу, на кожному з цих трьох рівнів соціальні зміни можуть бути визначені двояко: як сукупність деяких об'єктивних змін і як їх суб'єктивна представленість у межах суспільної чи індивідуальної свідомості.

Загалом специфіка та розбалансованість соціальних процесів, наявність затяжної соціально-економічної кризи в суспільстві, його орієнтованість на високе споживання та матеріальне процвітання, прагматичність та конкуренція ринкових відносин, прагнення до власного благополуччя при ігноруванні інтересів інших людей продукує зростання егоїстичної домінанти у соціальній

поведінці та руйнування фундаментальних моральноетичних цінностей, ідеалів. Усталена система моральних цінностей та ідеалів виявилася відкинутою, а релевантно-альтернативна система не була висунута. У результаті цього виник стан своєрідної втрати суспільством ціннісно-моральних орієнтирів, що характеризується Е. Дюркгеймом як стан аномії [32]. До групи найбільш депривованих цінностей Л. Анциферова відносить 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 веде до депривації і інших ціннісних утворень. Відбувається розмивання уявлень про доброту, чуйність, милосердя, справедливість, любов; домінують матеріально-корисливі відносини; егоїзм, цинізм. Культ сили стає звичайним явищем.

Таким чином, саме моральність є важливим способом соціальної регуляції, виступає як суспільна форма відносин між людьми, як те, що залишається в міжлюдських відносинах, якщо відняти з них предметно обумовлений зміст. Зміна колишнього світогляду, усталених функцій інституту сім'ї та школи, цінностей та ідеалів і несформованість нових, відсутність знань, необхідних для ефективної адаптації до нових умов життєдіяльності, поставило багатьох людей перед лицем серйозних психологічних проблем, які з фатальною неминучістю призвели до виникнення численних внутрішньоособистісних конфліктів. Як наслідок, у суспільстві простежується розгортання негативних тенденцій у розвитку та поведінці людей, відбувається зміна особистості як суб'єкта просоціальної активності. Тому, можна констатувати, що повноцінне життя людини і як громадянина, і як особистості неможливе без набуття людиною особистісних смислів просоціального рівня.

**Об'єкт дослідження:** процес формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці.

**Предмет дослідження:** система формування просоціальних вмінь в юнацькому віці.

**Мета дослідження:** визначення організаційної структури психолого-

педагогічних умов, що сприяють ефективності формування просоціальних вмінь в юнацькому віці.

**Методи дослідження:** теоретичні (аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел); вивчення продуктів діяльності.

**Завдання дослідження:**

1) розглянути формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці як педагогічну та наукову проблема;

2) надати характеристику позитивного освітнього середовища з формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці;

3) розкрити роль соціального педагога та психолога в створенні позитивного освітнього середовища як передумови формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці;

4) дослідити вітчизняний досвід в організації роботи в школі з формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці.

**Новизна дослідження** полягає в тому, що:

- уперше виявлено і обґрунтовано теоретичні засади формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці.

- удосконалено визначення поняття «формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці»;

**Практична значущість дослідження** полягає у розробці методичних рекомендацій щодо формування просоціальних вмінь в юнацькому віці.

Матеріали дослідження можуть бути упроваджені до системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також в освітній процес закладів середньої освіти.

## РОЗДІЛ 1

### ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА НАУКОВА ПРОБЛЕМА

#### 1.1. Просоціальна поведінка як проблема соціального виховання

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 рефлексорні 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 витоки 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 противагу асоціальним. У великій психологічній енциклопедії під просоціальною поведінкою розуміються будь-які дії, орієнтовані на благо соціальних груп та надання допомоги іншим людям, які здійснюються з метою принести їм користь [1].

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.) [2].

На підставі систематизації результатів термінологічного аналізу поняття «просоціальна поведінка» нами було встановлено, що найбільш 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) [3]. 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 [1]:

- способи реагування на людей, що проявляються як симпатія, співробітництво, допомога, альтруїзм (В. Джеймс – V. James, В. Занден – V. Zanden) [2];

- вчинки, що одна людина скоює для іншої заради її вигоди (М. Айзенк – M. Eysenck, Р. Чалдіні – R. Chaldini ) [3];

- поведінка, яка має позитивні соціальні наслідки та робить внесок у фізичне і психологічне благополуччя інших людей І. Вілсон (I. Vilson) або допомагає створенню розвивального освітнього та превентивного виховного середовища (Дж. Гібсон – J. Gibson, Г. Ковальов, В. Ясвін тощо) [4];

- 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) [3];

- виконання прийнятих у даному суспільстві моральних норм; одна з

найбільш простих форм моральної вимоги (Д. Хопкінс – D. Hopkins) [2];

- позитивні соціальні дії, які передбачають альтруїзм, допомогу, вміння поділитися, виявляти турботу або співчуття (Д. Рейнгольд – D. Rheingold, Д. Хей – D. Hay) [5].

- поведінка, що приносить вигоду іншій людині та включає такі дії як співпраця, любов чи допомога (М. Айзенк – M. Eysenck) [6];

- 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. Reykowski – Я. Рейковски, J. Karylowski – Ю. Кариловски, M. Jarymowicz – М. Яримович) [7].

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. [3]. 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», не дарма 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 давен 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» [7].

Водночас до сфери власне альтруїстичних проявів, на думку дослідниці Є. Насіновської, не слід відносити акти допомоги, які здійснюються 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 [8].

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 витoki 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, несприйнятливістю 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 наuczіння

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 каузальноатрибутивні 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» (Gouldner, 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 нормасоціальної справедливості – «допоможи тим, хто заслуговує допомоги» (K. Hruder, 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 (М. 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 позбавлення 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, 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 почуття 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 вагомий 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) [9].

Типи чи прояви просоціальної поведінки залежать від багатьох взаємопов'язаних факторів. Одна з перших спроб систематизації видів просоціальної поведінки представлена в огляді вченого (Bleda). Наприклад, 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 [10].

Сучасні дослідники В. Абраменкова, Б. Братусь, Ф. Василюк,

В. Куніцина, А. Леонт'єв, Б. Поршнєв, 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, Ф. Василюк, Дж. Вотсон, У. Гамільтон, К. Кесслер, Р. Крамер, П. Кропоткін, Ч. Кулі, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Г. Сельє, С. Стоун, Р. Тріверс, В. Франкл, Б. Шленкер, С. Шоу, В. Ядов, І. Ялом та ін.), 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 жертвності;

- аналіз наукової літератури [3] 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. Юнацький вік та просоціальна (моральна) поведінка**

Юнацький вік – період розвитку людини, якому характерний перехід від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Цей етап є дуже вразливим і найменш захищеним від впливів мікро- і макросередовища, і у той же час відповідальний та життєво стверджувальний у формуванні майбутньої вихованої, законослухняної людини – громадянина нашої держави.

Одним із найголовніших обов'язків сім'ї, дитячого садочка, школи, системи вищої освіти та навіть держави – є забезпечення гармонійного розвитку особистості, формування самоповаги, адекватної самооцінки, розвиток самостійності, відповідальності. Тому дослідження факторів психічного розвитку особистості дітей юнацького віку є актуальним і в наш час, час нових досягнень, більших вимог, суворості та конкуренції, що вимагає більшої витримки, стійкості і наполегливості.

Вивченням психологічних особливостей і проблем юнацького віку займалися багато вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів: І. Кон, Е. Еріксон, Д. Фельдштейн, Л. Божович, Р. Бернс, І. Кулагіна, К. Левін, Ш. Бюлер., Х. Ремшмидт, Е. Шпрангер, Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.

Юнацький вік не має чітко встановленої хронологічної межі і трактується у психології по-різному. Так, Л. Виготський та Д. Ельконін розробили власну класифікацію, яка базується на трьох критеріях: соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та центральне вікове новоутворення (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

## Вікова періодизація Л. Виготського та Д.Ельконіна

Період	Роки	Провідна діяльність	Новоутворення	Соціальна ситуація розвитку
Дитинство	0-1	емоційне спілкування дитини із дорослим	ходьба, перше слово	засвоєння норм відносин між людьми
Ранній вік	1-3	предметна діяльність	«зовнішнє Я сам» по Виготському	Засвоєння способів діяльності з предметами
Дошкільний вік	3-6(7)	рольова гра	довільність поведінки	засвоєння соціальних норм, взаємовідносин між людьми
Молодший шкільний вік	6(7)-10(11)	навчальна діяльність	Довільність всіх психічних процесів, крім інтелекту	засвоєння знань, розвиток інтелектуально-пізнавальної діяльності.
Середній шкільний вік, підліток	10(11)-14(15)	інтимно-особистісне спілкування у навчальній та інших видах діяльності	почуття «дорослості», виникнення уявлення про себе «не як про дитину»	засвоєння норм і відносин між людьми
Старший школяр (рання юність)	14(15) - 16(17)	навчально-професійної діяльність	професійне та особистісне самовизначення	засвоєння професійних знань, умінь
Пізня юність або рання зрілість	18-25	Трудова діяльність, професійне навчання		засвоєння професійно-трудова умінь
Зрілість	після 25	20-50 років – зрілість, 50-75 – пізня зрілість, 75 - .. - старість		

Соціальна ситуація розвитку – специфічна для кожного вікового періоду система відносин суб'єкта в соціальній дійсності, відображена в його

переживаннях і реалізується ним у спільній діяльності з іншими людьми. (поняття введене Л. Виготським). Соціальна ситуація розвитку у юнацькому віці збагачена багатьма новими «дорослими» можливостями та зобов'язаннями: отримання паспорта, можливість реєстрування шлюбу, починають нести кримінальну відповідальність, мають можливість реалізувати своє виборче право, а також працевлаштуватися. Це все певним чином підштовхує молодь на прагнення самостійності і незалежності від батьків, навколишнього оточення, тощо. Найчастіше ця «незалежність» насправді ілюзорна, хоча для юнаків вона має величезне значення. Дуже важливо, щоб вони відчували підтримку своїх близьких людей, так як цей досвід перших кроків до дорослішання має бути позитивним, тому що від цього можливо і буде залежати успішне майбутнє юнака.

Провідна діяльність – термін, висунутий О. Леонтьєвим для позначення діяльності, з якою пов'язане виникнення найважливіших психічних новоутворень. Це поняття Д. Ельконін використовував для побудови періодизації розвитку психіки, де кожен період відповідає чітко фіксованій для нього провідній діяльності:

- 1) безпосередньо-емоційне спілкування немовляти з дорослим;
- 2) предметно-маніпулятивна діяльність, характерна для раннього дитинства;
- 3) сюжетно-рольова гра, характерна для дошкільного віку;
- 4) навчальна діяльність школярів;
- 5) інтимно-особистісне спілкування підлітків;
- 6) професійно-навчальна діяльність, характерна для періоду ранньої юності.

Провідна діяльність не виникає сама по собі, а проходить певний шлях становлення і розвитку. У свою чергу виникнення нового виду провідної діяльності не означає зникнення тієї, яка була провідною на попередньому етапі.

Необхідно звернути увагу на залежність становлення провідної

діяльності від соціальної ситуації розвитку. Центральне вікове новоутворення – ті якісні особливості психіки, які вперше з'являються в даний віковий період [11, 12]. Внаслідок багатьох чинників протягом певного вікового періоду розвитку формуються новоутворення, які призводять до перебудови всієї системи понять свідомості людини і створення нової, більш досконалої.

Проаналізувавши багато літературних джерел з питань хронологічних меж юнацького віку можна виділити найбільш вживані (застосовані): рання юність (15-18 рр.) і пізня юність (18-23 рр.). Головним завданням юнацького віку є планування свого майбутнього. Як зазначає Л. Божович, майбутнє стає головним виміром життя юнака [12]. Юнаки мають обрати власну професію, і щоб не припуститися помилок, їм необхідно чітко і адекватно зважити свої задатки, вміння та знання, які вони здобули і розвинули, навчаючись у школі. В цей період, у молоді з'являються певні очікування щодо професійного і майбутнього благополуччя.

На етапі зрілої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя (початок професійного становлення, реалізації життєвих планів).

Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність. Нових якостей набуває юнацька дружба, а дружба з особою протилежної статі переростає в закоханість.

Соціальна ситуація розвитку в період зрілої юності.

На зміну ранньому юнацькому віку приходить зріла юність – період, коли закінчується перехід від дитинства до дорослості. У психологічній літературі з проблем юності простежуються різні підходи до з'ясування вікових меж, основних суперечностей і новоутворень цього віку. Більшість дослідників обмежує зрілу юність періодом від 18 до 20 років.

В зрілій юності завершуються процеси біологічного дозрівання, однією з найважливіших потреб особистості стає інтелектуальний розвиток,



посилюється емоційна стабільність, у міжособистісних стосунках важливого значення набуває спілкування з ровесниками, особливо з представниками протилежної статі, тривають саморозвиток і самовдосконалення.

У період зрілої юності відбувається суттєва перебудова особистості, зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. Ці зміни можуть бути пов'язані зі вступом до вищого навчального закладу, початком трудової діяльності тощо. В цьому віці молода людина мусить самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самостверджуватись у професійній діяльності.

Вибір професії та навчання у вищій школі свідчать про професійне самовизначення людини. Це дуже непростий і важливий етап, оскільки від правильного вибору професії залежить майбутнє людини, її самореалізація, задоволеність життям. Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Якщо головним для неї є суспільний престиж, визнання, то професію вона обирає, орієнтуючись на існуючу в суспільстві моду щодо професій. При виборі професії зважають і на соціальні, матеріальні вигоди (соціальний статус, заробітну плату, пільги та ін.). Нерідко професійний вибір є результатом пасивної згоди з бажанням батьків або романтичного, некритичного інтересу до певної професії. Цілком імовірно, що такий вибір може спричинити у майбутньому глибокі розчарування, спонукати людину до запізнілих пошуків себе у професії, стримувати її соціальний та особистісний розвиток. З огляду на це важливо, щоб професійне самовизначення відбувалося свідомо, на основі всебічного врахування уподобань, здібностей, можливостей особистості, відповідності їх вимогам спеціальності, що обирається.

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення. Воно полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними вміннями. В зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального

закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію.

Немало молодих людей відразу після закінчення школи включається у практичну діяльність. Адаптаційний період у такому разі є досить складним, адже вони змушені не тільки звикати до нових умов діяльності, а й одночасно вчитися виконувати її. Трудові будні часто не виправдовують їхні очікування щодо роботи та професійного зростання, їхню адаптацію можуть полегшити терпимість, розуміння й зацікавлена допомога батьків і співробітників. Як свідчить практика, щирі й вимогливі взаємини з колегою-наставником відіграють провідну роль у забезпеченні оптимального, безболісного переходу юнака до стосунків у світі дорослих.

Зрілий юнацький вік пов'язаний з обов'язковою участю людини в суспільному житті, усвідомленням особистої громадянської відповідальності за те, якою є і має бути її держава. Цю можливість і водночас громадянську відповідальність вона реалізовує своєю участю у виборах. У цей період людина вперше стає об'єктом психологічного тиску різноманітних політичних технологій, що нерідко сковує, а то й паралізує її раціональний особистісний вибір. Вистояти проти цих тисків допоможуть об'єктивний, безпристрасний аналіз різноманітної, в тому числі протилежної за змістом, інформації, намагання розпізнати справжніх і оманливих друзів, осмислена світоглядна і громадянська позиція.

За гострої конкуренції на ринку праці, ознаки якої помітні і в сучасній Україні, молодим людям непросто влаштувати своє життя. Немало їх не може ні працевлаштуватися через відсутність вільних робочих місць, ні розпочати навчання через матеріальні нестатки.

Нерідко ускладнюють входження у самостійне життя низький рівень домагань, інфантильність, несформованість системи життєвих цінностей або орієнтація на штучні цінності. Усе це повинна враховувати школа, готуючи своїх випускників до самостійного життя. Не менш важливим є вироблення й

реалізація відповідної гуманітарної, соціальної політики держави.

Вікові особливості прийняття рішень про кар'єру на етапі зрілої юності.

В зрілому юнацькому віці актуальною стає проблема незалежного життя. Для її розв'язання необхідні вміння організовувати свою діяльність, приймати відповідальні рішення і втілювати їх у життя. Вони передбачають наявність певних психологічних передумов, передусім цілісності Я, яке володіє необхідним досвідом екзистенційних переживань вибору між власним буттям і небуттям, між добром і злом.

Прийняття рішень про кар'єру вимагає від людини з'ясування для себе життєвої мети. Моральна мета (морально-духовного самоствердження та самореалізації, творення добра) мобілізує сили особистості на тривалий період.

Важливу роль у прийнятті рішень про кар'єру відіграє соціально-психологічний реалізм - здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання. Впливають на рішення про кар'єру і такі психологічні утворення, як концепція свого життя і Я-концепція. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів.

Розв'язування життєвих завдань передбачає прогнозування, орієнтацію на майбутнє й усвідомлення, наскільки є можливим втілення конкретних планів. Для цього людині потрібно мати уявлення про діяльність, з якою вона збирається мати справу, осмислити і вибудувати проєкт свого майбутнього. За таких умов її теперішнє, справи найближчої і віддаленої перспектив сприйматимуться як конкретні кроки до нього.

Розвиток самосвідомості в зрілому юнацькому віці.

Суттєвою складовою особистісного розвитку юнака є становлення його самосвідомості. Пов'язане воно як із продовженням розумового розвитку, так і з появою нових ситуацій, кутів зору, під якими він себе розглядає.

Зріла юність може оперувати гіпотетичними твердженнями, уявленнями, які фігурують тільки у думках, незалежно від можливості їх конкретно

перевірити. Такі когнітивні орієнтації задовольняють потребу юної людини щодо формування змісту ідентичності, оскільки з-поміж багатьох можливих та уявних зв'язків вона повинна обирати завжди конкретні. Ці її вибори стосуються особистісних, професійних, сексуальних та ідеологічних обов'язків.

У цьому віці розвиток самосвідомості продовжується досить інтенсивно, хоч і не так бурхливо, як у період ранньої юності. Рівень домагань стабілізується, самооцінка стає незалежною від зовнішніх оцінок.

У юнацькому віці молодь починає усвідомлювати свій внутрішній світ, стає схильною до рефлексії. Рефлексія (англ. reflection) – розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру [13, 423]. В.Мухіна стверджує, що у юнацькому віці потяг до рефлексії може стати домінуючим станом або, навіть, перетворюватись у зверх ідею. [14, 552]. Більшість юнаків починають відшукувати персональні шляхи пізнання світу і себе, як особистості. Процес самопізнання формує їх індивідуальність, допомагає створити власний образ «Я».

Становлення ідентичності тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою передусім когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів. З її допомогою відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні, зумовленої суперечностями між уявленнями про себе, що існували в ранній юності, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе.

Розвиток рефлексії та самосвідомості у період зрілої юності активізують такі фактори:

- новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності);
- зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність);
- нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;

- розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших;

- досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством.

Усі ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень юнака про себе, розвиток його пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності. Потреба в професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні тощо сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість.

У зрілому юнацькому віці становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутнішими серед яких є:

- потреба в соціальному визнанні та обмежені можливості її реалізації;
- потреба в самостійності і протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків;
- потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію;
- потреба в розумінні і відчуття самотності, відчуженості;
- потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору.

Подоланню цих суперечностей сприяє активне самопізнання юнаків. Певною мірою вирішує їх акт вибору професії та вступу до вищого навчального закладу.

І. Кулагіна у своїй книжці «Возрастная психология» наводить декілька варіантів розвитку психічної сфери юнаків. Дівчата та хлопці у яких досить високий рівень саморегуляції, визначають чіткий план життєвих досягнень і неухильно дотримуються його, прагнучи будь за все до їх здійснення, менш схильні до рефлексії та мають недостатньо розвинену емоційну сферу. Інші ж, замкнуті, невпевнені в собі та своїх здібностях постійно перебувають у стані

«пошуку свого «Я». Починаючи доросле життя діти, не маючи життєвого досвіду, ще довго перебувають у такому стані. Завдяки чому зростає велика зацікавленість у спілкуванні з дорослими людьми, переймаючи від них досвід. Їх поради, думки, життєві цінності відфільтровуються та випробовуються і згодом приймаються або відкидаються юнаком. Такі відносини мають довірливий характер. Спілкування із старшими найчастіше відбувається тоді, коли юнак не може впоратися із проблемною ситуацією, яку терміново треба вирішити. Проблеми ж інтимно-особистісного характеру обговорюються переважно з однолітками [15, 157]. Ці стосунки сповнені такими якостями як: щирість, взаємоповага, взаєморозуміння, відвертість. Таким чином, юнак проходить етап самовизначення, стає більш усвідомленим та впевненим у своїх вчинках.

Дружба в зрілому юнацькому віці.

Нових якостей у зрілому юнацькому віці набуває дружба. Виникає вона між молодими людьми не відразу, оскільки кожен із них поступово завойовує собі місце у психологічному просторі іншої людини, особливе ставлення до себе. У цьому віці дружба вимагає від особистості обов'язково бути собою.

Важливою її умовою є взаєморозуміння, а непорозуміння з другом породжують переживання особистістю неможливості втілення власного внутрішнього буття. Як свідчать щоденники юнаків, біографічні й автобіографічні описи, молоді люди дуже важко переживають усвідомлення того, що їхній друг виявився несправжнім. Спричинений цим душевний неспокій може сильно вплинути на їхнє ставлення до людей загалом, спричинити недовіру, яка часто буває незворотною. Вкрай актуальними у юнацькому віці є уміння відрізнити істинну дружбу від удаваної, уникнути стосунків, побудованих на явному чи прихованому маніпулюванні людиною людиною.

Юнацька дружба з особою протилежної статі часто переростає в закоханість. Дружба і закоханість роблять юнаків чутливішими до власних переживань і переживань іншої людини, сприяють усвідомленню її цінності.

На етапі зрілої юності завершується перехід від дитинства до дорослості. Молода людина стає суб'єктом свого життя (обирає професію, вступає до навчального закладу, починає трудову діяльність, бере участь у суспільному житті, приймає рішення про кар'єру, реалізує конкретні життєві плани). У цьому віці завершується біологічне дозрівання, встановлюється емоційна стабільність, важливою потребою стає інтелектуальний розвиток, стабілізується рівень домагань і самооцінка, становлення ідентичності, що пов'язане з особистісною рефлексією. Юнацька дружба набуває нової якості. Юнаки і дівчата усвідомлюють цінність кохання, що сприяє їхньому особистісному зростанню.

На завершення етапу зрілої юності у молодій людині уже сформовані важливі особистісні структури (самосвідомість, спонукальна та емоційно-вольова сфери), загальні властивості особистості (характер, здібності), індивідуальність, інтелект. Юнаки і дівчата досягають значного рівня соціального розвитку, про що свідчить їхня активна участь у різних сферах суспільного життя.

Значну роль у інтелектуальному розвитку, на думку багатьох науковців (І. Кона, О. Станкової, В. Мухіної), відіграють художні образи та творча діяльність. Поринаячи у творчий світ музики, поезії, живопису світосприйняття юнака стає ширшим, багатовимірним та набуває нових висот. Саме під час творчого натхнення розвивається образна сфера юнака [14, 555].

У психологічній літературі виділяють три підходи до вивчення вікових закономірностей творчості [16].

I підхід: науковці досліджують в сукупності вікові категорії людей разом з їх продуктами діяльності.

II підхід: полягає у порівнянні властивостей художників, митців – творчих особистостей із властивостями звичайних людей, досліджуючи і виокремлюючи «особливості» творчої особистості.

III підхід відрізняється від попередніх тим, що ґрунтується на вивченні лише процесів мислення, які значно відрізняються у творчої і нетворчої

особистості. Проблема становлення і розвитку творчої особистості завжди привертала увагу багатьох дослідників та науковців.

Р. Шпіц вважав, що взаємовідносини між матір'ю і дитиною із самого раннього віку мають неймовірне значення на формування її особистості [12, 68]. До абстрактного мислення, І. Кон вважає, більш схильними хлопців, аніж дівчат. Дівчата, у свою чергу, схильні до розв'язання конкретних задач. Мислення ж досягає формально-логічного рівня [18, 52].

Юнацькому віку властива закоханість, з'являється досвід близьких інтимних стосунків – формуються очікування, які стосуються створення майбутньої сім'ї. І. Кулагіна стверджує, що юнацькі мрії про любов віддзеркалюють їх внутрішній стан – потребу в емоційному теплі, підтримці, розумінні, душевної близькості. Цікавим фактом, який відмітив І.С. Кон, є те, що очікування, пов'язані із професійним благополуччям та сім'єю, є більш реалістичними, на відміну від очікувань освіти і матеріального благополуччя, - найчастіше вони є завищеними [18, 37]. Цей факт можна пояснити юнацьким максималізмом. Як зазначається у вікіпедії, найчастіше максималізм розвинений саме в юнацькому віці, тоді, коли юнаки намагаються знайти щось ідеальне. Це гоніння за найкращою їжею, роботою, дівчиною. Максималізм — це перевищені претензії до життя, безкомпромісність в рішеннях, бачення та віра тільки в щось конкретне і певне, бачення життя в чорному і білому кольорах, не звертаючи уваги на відтінки. Максималізм є чи не найкращим стимулом до виконання певної цілі життя [17]. Перехід від ранньої юності до пізньої характерний зміною акцентів розвитку: період попереднього самовизначення завершується і відбувається перехід до самореалізації [19].

О. Сергєєнкова визначає самовизначення центральним особистісним новоутворенням раннього юнацького віку, що виявляється як формування його представниками подальшого життєвого плану та способів його реалізації. Тому, на нашу думку, доцільно виділити критерії самовизначення: набуття умінь чітко планувати свій життєвий план і перспективи, підвищена мотивація до самореалізації, усвідомлення необхідності теоретичних і практичних ЗУН,



набуття самостійності, прийняття нової соціальної ролі, сформована громадянська відповідальність за власні дії, розвиток нових більш зрілих відносин з однолітками, відповідність професійним, правовим та моральним вимогам, створення власного образу «Я».

Проаналізувавши вищезазначене, доцільно виділити вікові психологічні завдання розвитку юнацького віку:

1. Ідентифікація, створення власного образу «Я»;
2. Встановлення нового рівня самосвідомості;
3. Гендерна ідентифікація;
4. Прийняття соціальних ролей;
5. Встановлення нових інтимних стосунків між однолітками;
6. Емоційне відторгнення/ незалежність від батьків;
7. Розвиток самоконтролю і відповідальності за свої вчинки;
8. Засвоєння моральних норм, побудова системи цінностей;
9. Пошук сенсу життя;
10. Самовизначення;
11. Вибір майбутньої професії;
12. «Підготовка» до сімейного життя;

Таким чином, гармонійний психічний розвиток особистості у юнацькому віці – забезпечення адекватної самооцінки, створення власного образу «Я», прийняття нової соціальної ролі.

### **1.3. Аналіз базових понять дослідження**

Сьогодні суспільство переживає кризу соціокультурної ідентичності, яка стосується всіх сфер суспільної свідомості і виявляється на кожному її рівні: від індивіда до суспільства загалом. Навіть немовля, що стоїть на порозі соціалізації, має через генотип низку зумовлених тенденцій розвитку, зокрема для засвоєння цінностей того соціуму, в якому воно буде формуватися як

особистість. Це найбільш очевидно щодо вже сформованих особистостей, які, як справедливо прийнято вважати, формуються в процесі соціальної взаємодії. Особистість містить у своїй свідомості певний історичний комплекс навичок і стандартів соціальної поведінки, який історики називають “історичною пам’яттю”, у соціології це поняття прийнято визначати як “соціальний стереотип”.

Поняття стереотипу функціонує в термінологічних системах багатьох наук, однак насамперед його виводять із соціології, яка пов’язує стереотипи зі сферою норм групової поведінки та здатністю людей узагальнювати та схематизувати навколишню дійсність, що дозволяє швидко орієнтуватися в безперервно зростаючому потоці інформації, який до того ж постійно ускладнюється і все більш диференціюється. Саме в умовах хаотичності інформації на основі узагальнення досвіду формується такий феномен, як стереотип.

У соціальних науках стереотип традиційно визначають як однобічний, перебільшений погляд, як правило, заснований на упередженнях, притаманний соціальній, етнічній групі або класу [1, 321–322]; як жорстке, спрощене, часто перебільшене переконання, яке стосується і певної категорії людей, і кожного індивіда цієї категорії [15, 261]. Подібне визначення соціального стереотипу спостерігаємо і в «Політичному словнику», де його трактують як схематизований, стандартизований, емоційно забарвлений образ чи уявлення про соціальні події або об’єкти, що відображає звичне ставлення людини до якогось явища, яке склалося під впливом соціальних умов або попереднього досвіду [20, 447].

Аналіз лексикографічних джерел засвідчив, що за терміном «стереотип» закріпився здебільшого негативний відтінок – це перебільшений погляд, упереджена ідея, жорстке переконання, надто спрощений узагальнений образ, який передає однобічне, стандартизоване, спрощене й часто хибне, яке не відповідає дійсності, уявлення людей про себе та інших. На нашу думку, таке трактування феномену є однобічним і недостатнім для розуміння соціального

стереотипу, з'ясування природи та сутності якого вимагає аналізу різних поглядів на відповідне явище [33].

У соціальні науки термін «стереотип» був уведений на початку минулого століття у США (уперше термін «соціальний стереотип» у 1922 р. використав американський соціолог В. Ліппман у праці «Суспільна думка» («Public Opinion»), аналізуючи вплив наявного знання про предмет на його сприйняття та оцінку під час безпосереднього контакту з проекцією на світ власних почуттів і цінностей), коли виникла потреба вивчення і пояснення законів функціонування масової свідомості. Таке спрямування було продиктоване історичними обставинами у США, де «проблема відносин різних соціальних груп через ряд причин, викликаних як процесом формування єдиної нації, так і специфікою розвитку класового суспільства, потребувала розв'язання, даючи соціологам та соціальним психологам соціальне замовлення на рекомендації щодо налагодження соціальної, етнічної і т. ін. згоди» [42, 170] з метою розв'язання расових і національних питань.

Виділення стереотипу за ознакою стійкості, очевидно, має підставу, однак у В. Ліппмана ця властивість перебільшено абсолютизована, що зрештою спричинило однобічне й певною мірою негативне його тлумачення [23]. Саме тому в подальших розвідках в успадкованій від В. Ліппмана традиції увага дослідників (насамперед американських) була зорієнтована на з'ясуванні змісту стереотипу – міри істинності чи хибності останнього як утворення соціальної практики.

У розв'язанні питання про співвідношення істинного й хибного у стереотипних образах у межах соціології існують різні засадничі позиції. Так, перші послідовники В. Ліппмана Д. Катц і К. Брейлі ще в 1935 р. запропонували концепцію, за якої стереотип – це усталене уявлення, яке «дуже мало відповідає фактам, які воно намагається представити» [54, 181]. На негативному складнику стереотипу наголошує і Г. Оллпорт, який у своїй теорії забобонів поставив знак рівності між стереотипом і упередженням [49]. Категоричніше щодо стереотипів висловився С. Хаякава, стверджуючи, що

вони є поширеним виявом потоку дезінформації, традиційного безглуздя [53]. Йдеться про ставлення до стереотипу як до явища загалом негативного, хоч і неминучого.

У процесі накопичення знань про феномен стереотипу характеристики його змісту як помилкового замінялися більш стриманими; негативна оцінка феномена соціального стереотипу доповнювалася визнанням його природного, об'єктивного характеру. Однак лише з 50-х років ХХ ст. набуває поширення гіпотеза О. Клайнберга щодо наявності в стереотипі певної частки істини – «зерна істини», суть якої можна звести до одного знаменника: у стереотипі закодовано частину достовірної інформації. При тому стереотипні знання можуть бути як істинними, так і хибними, однак обсяг істинних знань у стереотипах превалює над обсягом хибних знань [55]. Пізніше цей погляд набуває популярності. Зокрема, Е. Богардусом до наукового обігу був запроваджений термін «соціотип» на позначення стандартного, спрощеного, стислого, але водночас істинного знання про певне соціальне явище чи соціокультурну групу, що повністю відповідає дійсності [50]. Т. Шибутані трактує стереотип як «популярне поняття», що позначає приблизне угруповання людей на основі легко помітної ознаки, що підтримується поширеними уявленнями стосовно властивостей цих людей [41, 101]. Схожі думки висловив і Р. Таджурі, який розглядає соціальний стереотип як спроможність суб'єкта, який сприймає інформацію, легко і швидко підпорядковувати людину, яка сприймається, певній категорії залежно від її віку, статі, національності, професії і тим самим приписувати їй якості, які вважаються типовими для людей цієї категорії [56, 402].

Водночас низка вчених проблему «зерна істини» не вважають за таку, що заслуговує на увагу. Так, «псевдопроблемою» пошук «зерна істини» назвав Дж. Фішман [52]. Д. Кемпбел зауважив, що найбільший недолік стереотипів полягає не в хибності їх елементів, а в «каузальному» поясненні, неадекватно виведеному на основі стереотипу, а також у тенденції людей використовувати стереотипи як «само здійснювані пророцтва» [51].

Стереотипи як соціальне явище були в полі зору вже в період античності й усвідомлювалися як особливі образи сприйняття об'єктивної реальності. Таке розуміння стереотипу надалі постійно трансформувалося. Початковий етап нового часу у вивчення стереотипу як соціологічного явища ознаменований з'ясуванням змісту останнього, що значно еволюціонував від розуміння соціального стереотипу як нелогічного, недосконалого та хибного соціального утворення, через трактування стереотипу як спрощеного, схематизованого образу реальних об'єктів до висновку, щодо того, яким чином стереотипи відповідають дійсності: процес стереотипізації не позитивний і не негативний; він реально існує, виконує життєво необхідну для людини функцію категоризації соціального світу, тим самим полегшуючи життя індивіда в суспільстві.

Підсумовуючи, визначимо розуміння стереотипу як соціального явища, що сьогодні зводиться до такого:

- стереотип є структурною частиною свідомості, яка виявляється у формі моральних імперативів, норм, традицій, вірувань, настанов;
- стереотип є схематизованою, спрощеною характеристикою соціальних об'єктів чи явищ, надзвичайно стійким образом або уявленням про певний об'єкт, клас об'єктів чи соціальну групу; – стереотип є специфічною формою оцінних суджень і уявлень про соціальні об'єкти або явища і реалізується шляхом відповідних учинків чи діяльних актів суб'єкта;
- стереотип розглядається як спосіб групової ідентифікації, продукт цілеспрямованого впливу на раціональні та ірраціональні ділянки розуму людини;
- процес стереотипізації при тому виконує об'єктивно необхідну функцію, дозволяючи швидко і достатньо надійно категоризувати навколишній світ, і, відповідно, спростити соціальне оточення індивіда [33].

Просоціальність є міждисциплінарним поняттям, яке виникло в середовищі соціальної психології у 70-их роках ХХ століття на протигагу терміну «анти-соціальність». Суміжними поняттями є альтруїзм, солідарність,

служіння, взаємність, емпатія та допомога.

Науковці розглядають поняття просоціальність як «схильність діяти в такий спосіб, який має позитивні наслідки для іншої особи». Тобто така риса особистості є корисною та потрібною не лише для індивідуума, але й для мирного співжиття суспільства. На думку економіста та політика Жака Делюра, однією із чотирьох цілей освіти майбутнього, є «навчити людей жити один із одним», а просоціальність є професійним інструментом досягнення цієї цілі.

Актуальність розвитку категорії «просоціальність» підтверджують численні дослідження в галузі психології, нейрофізіології, соціології, економіки, соціальної роботи та соціальної педагогіки. І хоча, за словами науковця, кількість публікацій на цю тематику в міжнародному та українському науковому просторі стрімко зростає, у дискурсі української науки це поняття є відносно новим і ще недостатньо опрацьованим.

Важливим є те, що просоціальність є не лише науковою категорією, але й універсальною цінністю, що може бути інтегрована у стиль життя особи, сім'ї чи групи. Тобто потенціал просоціальності в контексті соціально-педагогічної діяльності є дуже великим.

Від початку становлення просоціальної проблематики відбувається як розробка її теоретичних основ, так і експериментальне вивчення проблеми. Особливо багато зусиль було спрямовано на вивчення двох типів просоціальних дій: допомагаючої поведінки та активності випадкових свідків у ситуаціях проблемного характеру. Поступово, на зміну першим пробним роботам прийшли повномасштабні дослідження, які далеко вийшли за межі початкових інтересів. Якщо перші наукові розвідки стосувалися переважно аналізу впливу зовнішніх факторів на просоціальну поведінку людей, то поступово увага вчених зосередилася на розробці більш фундаментальних питань, пов'язаних з вивченням диспозиційних основ даного типу поведінки.

[22]. Оскільки просоціальна поведінка є надзвичайно складним феноменом, існує практика інтеграції різнорідних поведінкових проявів у єдине поняття

«альтруїзм» чи «просоціальність». Подібна практика характерна для багатьох досліджень проведених у США, як наслідок, це ускладнює простеження загальної лінії розвитку просоціальної проблематики, оскільки окремі автори вкладають різний зміст у дане поняття і відповідно відбувається розширення не лише змістових компонентів, але й напрямків досліджень [7]. Здійснюючи аналіз питання становлення наукової проблеми розвитку просоціальної поведінки, варто зазначити, що поліморфна структура даного явища зумовлює значні складності у виконанні історичного екскурсу її становлення. Кожний аспект просоціальності (допомагаюча поведінка, альтруїзм, емпатія) має досить довгу традицію вивчення та власне коло наукових проблем. Це утруднює, а іноді і унеможлиблює простеження змістовних зв'язків і залежностей між явищами, які досліджуються у різних сферах. Як зазначає Т. Гольцева, до теперішнього часу немає чіткого уявлення про співвідношення між альтруїстичною поведінкою і здатністю дотримуватися моральних норм, між дотриманням норм і моральними судженнями, між моральними судженнями і переживаннями [14].

Стабілізація світової соціальної ситуації на кінець 60-их початок 70-их років, стрімке поліпшення якості життя сприяли активізації досліджень просоціальної поведінки. Саме у цей період з'явилися перші цікаві дослідження з цієї проблематики. Самостійною лінією аналізу став також пошук у напрямку аналізу вікових закономірностей становлення просоціальності (Мерфі Бріджит, Стауб Ервін). У цей час у вітчизняній науці радянського періоду інтенсивно вивчаються питання становлення гуманних стосунків та емоційної чутливості у дитячому віці (В. Абраменкова, Т. Гаврилова, В. Куницина, Н. Кухтова., І. Юсупов та ін). 80-роки пов'язані з інтенсифікацією досліджень за даним напрямком. Яскравим свідченням цього є той факт, що на Міжнародному психологічному конгресі у Лейпцізі (XXII<sup>nd</sup> International Congress of Psychology. 1980) поняття «просоціальна поведінка» почало використовуватися вже як одне з основних [5; 21].

Протягом наступних років було виконано десятки кореляційних та

експериментальних досліджень з вивчення допомагаючої поведінки. Інтерес дослідників був спрямований як на окремі дії просоціального типу (пожертвування), так і вияв систематичної активності (поведінка в організаціях та волонтерство). Як наслідок, у зарубіжній психології оформилося декілька напрямків психологічного аналізу допомоги. Вони відрізняються за об'єктом (кому надається допомога) і суб'єктом (хто її надає). Цікаві результати, що стосуються різних аспектів психології допомагаючої поведінки, були отримані у дослідженнях Д. Майєрса, М. Снайдера, А. Омото, Дж. Клері, Х. Хекхаузена, Г. Бірхоффа та ін. Виконаний ними аналіз даної проблеми дозволяє робити висновок, що в основі будь-яких форм просоціальної поведінки лежить здатність людини до співпереживання, і чим більше вона до нього схильна, тим з більшою готовністю надає допомогу іншим людям. Аналізуючи роботи, присвячені психології допомагаючої поведінки, можна помітити, що більшість із них спрямовані на вивчення активності окремо взятої людини. При цьому об'єктом її дій може бути як конкретний партнер, так і група в цілому (наприклад, людина може жертвувати гроші у благодійний фонд, що допомагає бездомним, сиротинцю і т.д.). Рідше зустрічаються дослідження допомагаючої поведінки, які здійснює людиною, що діє в рамках групи і усвідомлює свою приналежність до цієї спільноти. При цьому інгрупа може бути «реальною групою», члени якої взаємодіють один з одним (наприклад, організація, у якій працює людина) і «групою-категорією», представники якої зараховують себе до однієї спільноти, але спілкуються лише з обмеженою кількістю одногрупників (наприклад, етнічна група, прихильники певного політичного або соціального руху і т.д.) [27].

У результаті інтенсифікації досліджень за цією проблемою відбулося оформлення декількох напрямків психологічного аналізу допомоги та альтруїзму. Як зазначає С. Шеметюк, ставши у другій половині ХХ століття предметом спеціальних соціологічних і соціально-психологічних досліджень, просоціальність, як особливе явище свідомості і поведінки людини, аналізується у контексті практичних відносин між людьми, на матеріалі різних



форм солідарності, благодіяння, благодійності, у контексті «допомагаючої» поведінки [17]. Вивчення проблеми просоціальності здійснювалося на базі різних методологічних підходів. Найбільш обґрунтованим є еволюційний, психоаналітичний, когнітивний підходи та позиції теорії соціального наuczіння. Кожний з підходів виокремлює свої аспекти у сутності та логіці формування допомагаючих тенденцій. Еволюційний підхід передбачає пошук біологічних і соціальних умов, які можуть сприяти формуванню альтруїстичної поведінки. Зазначимо, що у руслі даного підходу сформувалися дві точки зору на походження і сутність альтруїстичної поведінки. Згідно з однією точкою зору, просоціальність людини зумовлена наявністю еволюційно сформованого альтруїстичного гену. Згідно з другою - альтруїзм є наслідком соціокультурної еволюції.

У лоні психодинамічного підходу основи альтруїстичних тенденцій пов'язують з раннім досвідом особистості. У руслі теорії соціального наuczіння дану стратегію пов'язують з процесом соціального надбання. Основними умовами, що сприяють розвитку основ допомагаючої поведінки, називають позитивне підкріплення, моделювання, індукцію та виконання ролі. Згідно когнітивного підходу в основі просоціальної поведінки лежить когнітивна система здібностей, яка забезпечує розуміння та правильну інтерпретацію соціального контексту. Іншими важливими складовими просоціальності, згідно когнітивної теорії, є здатність до побудови моральних суджень, простеження логіки розгортання соціальних перспектив, розгортання саморегуляційних процесів, які забезпечують жертвовну поведінка без очікування зовнішніх винагород [27].

Самостійну історичну лінію розвитку мають також дослідження такого різновиду просоціальності як емпатія. Перші яскраві дослідження у цій сфері були виконані ще у 30-их роках ХХ століття. Плідні довготривалі дослідження генезису емпатійності, виконані Б. Мерфі. Емпатія (за автором симпатія) розглядається у декількох аспектах: як певна групова реакція дітей, зумовлена наuczінням і наслідуванням, як індивідуальна риса, що відображає глобальне

доброзичливе ставлення до інших і детермінує поведінку дитини; як вияв симпатії до інших дітей; як спонтанна сьогочасна реакція дитини на дистрес іншого. Важливу роль у вивченні емпатії та допомагаючої поведінки відіграли роботи Є. Тітченер, Ж. Аронфрід, Е. Стоуб, Брайн. Таким чином, уже на початковому етапі вивчення феномену були виокремлені питання, які отримали подальше висвітлення у психологічній науці і забезпечили формування різних концепцій емпатії. До основних питань можна віднести наступні: природа емпатії як психічного явища; зв'язок емпатії з егоїстичними і альтруїстичними тенденціями у поведінці людини; роль індукції, інтуїції, умовних рефлексів у прояві емпатії; форми прояву емпатії і способи їх фіксації; функції емпатії у розвитку і формуванні особистості. Як свідчать теоретичні огляди (Т. Гаврилова, Ю. Гіппенрейтер, Т. Корякина, Д. Хоустон), у дослідженні емпатії можна виокремити три етапи, що розкривають спроби вчених інтерпретувати її природу як психічного явища.

Протягом першого етапу емпатія розглядалася як емоційний феномен. Для її опису використовувалися терміни, що відносяться до афектних процесів. У теоретичних дослідженнях емпатія розумілася як емоційна реакція на сигнали, що передають емоційний досвід іншого. У емпіричних дослідженнях робився акцент на особливостях емоційного реагування суб'єкта на переживання іншого [27].

Другий етап дослідження емпатії датується появою теорій, у яких емпатія визначається як афектнокогнітивне явище, як опосередкована емоційна відповідь на переживання іншого, пов'язана з віддзеркаленням його внутрішніх станів (думок, відчуттів тощо).

Третій етап вивчення емпатії пов'язаний з розвитком різних видів психотерапії, у яких акцент робиться на поведінковій природі емпатії. У такого роду дослідженнях емпатія визначається як допомагаюча, альтруїстична поведінка, у відповідь на переживання іншого, як сприяння йому [27].

Обговорюючи історичні аспекти проблеми про соціальності, необхідно зазначити, що існує різниця не лише у вивченні тих чи інших її форм, але і те,

що кожний структурний компонент даного типу соціальної поведінки має свою історію аналізу. Зокрема можна говорити про те, що проблема мотивації просоціальної поведінки має досить давню історію. Цей висновок ґрунтується на аналізі літератури з розвитку соціальної мотивації. Справа у тім, що всі мотиви просоціальної поведінки належать саме до цієї групи мотиваційних спонук. Історичний екскурс показує, що увага до даного типу мотивації була високою впродовж усіх етапів становлення філософської і психологічної науки [5; 21].

Як окремий напрямок психологічних досліджень мотиви соціальної поведінки виокремилися з початку ХХ століття. Починаючи з цього періоду, започатковується аналіз таких мотивів соціальної поведінки як мотив афіліації, влади, надання допомоги. З сорокових років психологія мотивації соціальної поведінки набуває статусу експериментальної. Друга половина ХХ століття є вирішальним періодом у становленні проблеми соціальної мотивації. З цього часу соціально-мотиваційна проблематика починає привертати увагу вчених, які представляють різні галузі психологічної науки: загальну, вікову, соціальну, диференціальну, клінічну, юридичну, політичну, економічну та інші. Мотиваційні аспекти дитячих соціальних форм поведінки отримали розробку в останні роки. І. Алтуніна зазначає, що початок ХХІ характеризується підвищенням уваги до всіх виявів гуманності, це пов'язано, з засиллям тієї бездуховності, яка яскраво домінувала у соціальному житті у кінці ХХ сторіччя [5].

Враховуючи все вищезазначене можна, констатувати, що просоціальність – складне утворення, яке включає як поведінкові, так і когнітивно-мотиваційні та ціннісні структури. За своїм змістом, механізмами і формами просоціальна поведінка має багато різновидів. До основних належать: альтруїстична та допомагаюча поведінка, співробітництво, емпатія, гуманні відносини. Вивчення кожної з форм просоціальних проявів має власну історію становлення.

## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИЧНІ ЗДОБУТКИ ЗІ СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ШКІЛЬНОГО МІКРОКЛІМАТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНИХ СТЕРЕОТИПІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

#### **2.1. Характеристика позитивного освітнього середовища з формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці**

Проблема побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих старшокласників викликає підвищений інтерес з огляду на те, що, з одного боку, період ранньої юності – це особливо відповідальний перехідний період перед початком самостійного дорослого життя, період формування психологічної готовності до особистісного та професійного самовизначення, коли ще є час виправити помилки, які, можливо, були допущені на попередніх етапах онтогенезу, та забезпечити сприятливі умови для повного розкриття всіх сфер психіки та здібностей, повноцінної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу особистості.

З іншого боку, зміна традиційного уявлення про обдарованість як константну характеристику в сучасних психологічних дослідженнях розумінням динамічної природи цього феномену сприяла перегляду багатьох постулатів як щодо розуміння психологічних механізмів становлення обдарованої особистості, так і щодо принципів організації роботи з обдарованими дітьми та молоддю [22; 23]. Обдарованість трактується не як константний особистісний показник, а як системна якість психіки, як потенціал, що постійно розвивається, існує тільки в динаміці, а тому практично безперервно змінюється. А отже, і акцент у роботі з обдарованими дітьми та молоддю зміщується з проблеми діагностики, відбору та навчання на проблему розвитку та створення умов для прояву й повноцінної реалізації потенціалу обдарованості.

Ефективне виконання такого завдання потребує, з одного боку, ґрунтовного аналізу ролі освітнього середовища у навчанні, розвитку та соціалізації підростаючого покоління та визначення тих параметрів, що мають суттєвий вплив на процес становлення обдарованої особистості. А, з іншого боку, організація освіти та освітнього середовища для цієї категорії учнів неможливі без урахування специфіки феномену обдарованості, психологічних механізмів становлення обдарованої особистості, чіткого розуміння того чим відрізняється обдарована дитина від інших, а також від відповідності освітніх програм потребам і можливостям інтелектуально обдарованих старшокласників.

Інтелектуальна обдарованість, як правило, пов'язується з високими показниками успішності інтелектуальної діяльності. Однак, щодо критеріїв та чинників, які забезпечують такий результат, думки дослідників різняться. Спроби використовувати високий рівень IQ, високий рівень навчальних досягнень, високий рівень креативності та інші критерії як кореляти інтелектуальної обдарованості не виправдали себе як надійні індикатори прогнозу інтелектуальних досягнень високого рівня. На сучасному етапі багатовимірні психологічні теорії витіснили уявлення про один фактор обдарованості. Специфіка інтелектуальної обдарованості полягає не в надзвичайно високих кількісних показниках розвитку тих або інших здібностей чи психічних функцій, а в тому, що це унікальна індивідуально-своєрідна форма організації психіки, незвичайна комбінація, незвичайний сплав звичайних людських здібностей, на фоні яких виникає абсолютно нова якість, яка дозволяє отримувати екстраординарні результати. Видатні досягнення є продуктом складної взаємодії багатьох когнітивних та особистісних якостей, а також взаємодії цих якостей з такими факторами навколишнього середовища як сім'я, школа та суспільство в цілому.

Одна з найбільш відомих концепцій обдарованості у світовій психології – теорія трьох кілець Дж. Рензулі [24; 25] – описує обдарованість через взаємодію трьох «складових частин»: інтелектуальні здібності вище

середнього рівня, високий рівень мотиваційного включення в завдання та високий рівень креативності. Причому, акцент робиться саме на необхідності взаємодії вказаних елементів, а інтелектуальна обдарованість знаходиться на «місці перетину» вказаних факторів. Мотивація, з позицій цього підходу, розглядається не як зовнішня умова, а як ядерне утворення обдарованості у сполученні зі здібностями та креативністю.

Разом із тим, обдарованість, як і будь-яке психічне явище, має свою процесуальну та результативну сторону. Для зовнішнього оцінювання доступною є, як правило, тільки результативна сторона, тоді як процесуальна сторона, яка власне і визначає можливість становлення обдарованої особистості, залишається прихованою для зовнішнього спостереження та оцінки. Зовнішні прояви обдарованості визначаються низкою факторів, до яких належать як особистісні властивості дитини, так і умови зовнішнього середовища.

В самому загальному вигляді під освітнім середовищем розуміють оточення, яке складається з сукупності природних, матеріальних, та соціальних факторів, які прямо або опосередковано діють на людину. Використовуючи поняття «освітнє середовище», зазвичай, педагоги та психологи хочуть підкреслити, що навчання, виховання, розвиток та соціалізація дитини відбуваються не тільки під впливом навчальних та виховних дій педагога і не тільки залежно від індивідуальнопсихологічних особливостей дитини [26]. Ці дії завжди відбуваються в певних просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, які можуть як сприяти, так і утруднювати навчання та розвиток дитини, впливають на ефективність цього процесу в цілому.

Освітнє середовище [27] – це цілісна якісна характеристика внутрішнього життя школи, яка визначається тими конкретними завданнями, які школа ставить перед собою і вирішує у своїй діяльності. Проявляється освітнє середовище у виборі засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються (навчальні програми, організація роботи на уроках, тип взаємодії педагогів з учнями, якість оцінок, стиль стосунків між дітьми, організація

позашкільного життя, матеріальнотехнічне забезпечення школи, оформлення класів, коридорів тощо). Тип освітнього середовища визначається критеріями, серед яких виділяють змістовні (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності) та результативні (розвивальний ефект) характеристики.

Змістовно освітнє середовище оцінюється за тим ефектом в особистісному (самооцінка, рівень домагань, тривожність, переважаюча мотивація), соціальному (компетентність у спілкуванні, статус у класі, поведінка в конфлікті тощо), інтелектуальному розвитку дітей, якого вона дозволяє досягнути.

Одним з найбільш розроблених є еколого-особистісний підхід В. Ясвіна [28], де освітнє середовище визначається як система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в його оточенні. Ключовим у цьому визначенні є поняття «можливість» (Дж. Гібсон, 1988), за допомогою якого підкреслюється активний початок людини – суб'єкта, яка опановує своє життєве середовище. Можливість визначається як властивостями середовища, так і властивостями самого суб'єкта. Чим більше і повніше використовує людина можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Водночас, і наявність певного рівня розвитку інтелектуальних здібностей – необхідна, проте недостатня умова реалізації потенціалу обдарованості, оскільки, від обдарованості, як зазначав Б. Теплов [29], залежить не успішність виконання певної діяльності, а тільки можливість досягнення цього успіху. Розвиток здібностей не є засвоєнням готових продуктів, вони не проектуються у людину з речей, а розвиваються в ній у процесі взаємодії з речами та предметами, продуктами історичного розвитку [30]. Здібності не можуть бути просто задані ззовні. Яким би великим не було значення для їх формування того, чому можна навчити, вони обов'язково передбачають і внутрішні умови розвитку, вікові й власне індивідуальні особливості, а ці внутрішні умови мають свої природні передумови [31].

Водночас, дослідження впливу соціокультурних факторів показують можливість суттєвих змін показників рівня інтелектуального розвитку під впливом факторів зовнішнього середовища. Безперечно, соціальні умови можуть як стимулювати, так і гальмувати, а то і зовсім перекреслити все, що дає людині природа. Будь-які біологічні «допінги» не спрацьовують при абсолютно непридатному вихованні, при консервативних, застарілих «вбивчих» методах навчання [32].

Разом з тим, розвиток дитини має також свої власні закономірності, свою внутрішню логіку і не є лише пасивним відображенням об'єктивних умов [33]. Індивід, як істота здатна до саморегуляції, в процесі розвитку набуває таких властивостей, які не визначені однозначно ні зовнішнім впливом, ні внутрішнім, у тому числі, й природними даними. Ці властивості – результат взаємодії зовнішнього і внутрішнього, соціального і біологічного, результат діяльності людини як здатного до саморегуляції єдиного цілого.

Разом з тим, група інтелектуально обдарованих дітей не є однорідною. Так, В. Юркевич [34; 35] з певною мірою умовності розділяє їх щонайменше на три групи.

До першої групи автор відносить особливо обдарованих дітей, які мають досить високий рівень розумового розвитку, що помітно відрізняє їх від однолітків, у тому числі й за даними психометричних тестів. Незначну частину цих дітей становлять діти — вундеркінди. Суттєве випередження дитиною ровесників створює їм значні складнощі особистісного розвитку, проблеми в спілкуванні, часто вони болісно самолюбиві, невротичні. Ці діти віднесені Всесвітньою організацією здоров'я до групи ризику і потребують спеціального навчання та створення спеціальних психолого-педагогічних програм розвитку. Найбільш сприятливою для цієї категорії дітей є індивідуальна та екстернатна форма навчання.

Друга група — висока норма. Це діти, які за типом вікового розвитку близькі до звичайних дітей, однак, за рахунок надзвичайно сприятливих умов їх здібності розвинулись до високого рівня. Такі діти відносно благополучні



порівняно з першою групою.

До третьої групи В. Юркевич відносить високо мотивованих потенційно обдарованих дітей, які відрізняються підвищеними можливостями розвитку. За сприятливих умов, за рахунок високої мотивації до саморозвитку потенційні можливості цих дітей можуть трансформуватись в реальні здібності високого рівня.

До базових принципів у роботі з обдарованими дітьми В. Юркевич відносить принцип мотивації саморозвитку як рушійну силу розвитку розумових здібностей. Автор наголошує на необхідності саме мотивації саморозвитку як обов'язковій умові високого рівня розвитку здібностей, оскільки чисте «накачування» дитини інформацією може дати лише хороші знання, вміння, навички, проте абсолютно не сприяє розвитку здібностей. Для розвитку здібностей абсолютно необхідний стан задоволення від розумової діяльності, який виникає тільки у випадку, якщо інтелектуальна діяльність від самого початку запускається мотивацією саморозвитку.

Другий принцип полягає в тому, що будь-яка звичайна здорова дитина може досягти рівня так званої високої норми, якщо склались сприятливі умови для її розвитку. Автор особливо акцентує увагу, що поняття «сприятливі умови» для розвитку розумових здібностей не еквівалентне поняттю «хороші умови», тому дітей з «високою нормою» насправді в школі не так уже й багато. Аналіз психологічних досліджень показує, що від самого початку потреба у саморозвитку, в її початковому вигляді у формі яскравої пізнавальної потреби, відмічається практично в усіх здорових дітей, тому потенційно обдарованих дітей у будь-якій школі досить багато, проте для свого подальшого розвитку вони потребують індивідуального підходу, спеціальних освітніх умов.

Принцип третій стосується ролі учителя як ключової фігури створення освітнього середовища для обдарованих дітей, оскільки, як зазначається в доповіді фонду Маккензі: «Якість системи освіти не може бути вищою якості учителів, що працюють у цій системі» [34]. Окрім професійних навичок високого рівня та ряду особистісних якостей, провідним принципом у роботі

такого вчителя повинен бути принцип «прийняття іншого», який передбачає від самого початку прийняття учня як індивідуальності, як особистості з своїми особливостями, коли стосунки між учителем та учнями будуються на засадах партнерства. Зазначимо, що цей принцип є провідним і для педагогіки співробітництва, і для гуманістичної психології, і для парадигми розвивального навчання, а умовою реалізації принципу «прийняття іншого» є прийняття самого себе, свого образу Я.

Таким чином, організація освітнього середовища для розвитку обдарованих дітей, на думку В. Юркевич [34; 35], повинна спиратись на їх власні пізнавальні пріоритети, інтереси та нахили. Обдаровані діти, зазвичай, мають яскраво виражену пізнавальну потребу, вони люблять і хочуть навчатись, однак, не всьому підряд, а саме тому, що їм подобається. Тому, як правило, ці діти потребують високого рівня різноманітності, як освітніх форм та методів навчання, так і їх змістовного наповнення. Разом з тим, оскільки опора на пізнавальні пріоритети дитини не відмінює необхідності мати базову підготовку з усіх предметів, які задані державними стандартами освіти, виникає необхідність розробки спеціальних освітніх стратегій, спрямованих на пошук розумного балансу між можливістю вільного вибору пізнавальних та особистісних пріоритетів і виконанням обов'язкових завдань.

Збереження позитивного емоційного відношення до навчання як одного з видів пізнавальної діяльності є надзвичайно важливим, оскільки, якщо навчальний процес не супроводжується радісними, позитивними переживаннями, не викликає зацікавленості, а зводиться тільки до виконання щоденних шкільних обов'язків, то насправді він не має ніякого відношення до розвитку здібностей. Потрібно чітко усвідомлювати, що гонитва за рівнем знань, умінь, навичок, перевантаженість знижують пізнавальний інтерес, радість пізнання, гальмують розвиток творчих здібностей і, в підсумку, знищують обдарованість дитини.

Потреби в складній розумовій діяльності, в розумовому напруженні, що притаманна інтелектуально обдарованим старшокласникам, є основою для

подальшого розвитку та становлення обдарованої особистості, що, в свою чергу, потребує створення підвищеної інтенсивності інформаційно насиченого освітнього середовища. В поняття інтенсивності входять високий рівень теоретичності та проблемності навчання, підвищений темп та вимоги до результатів навчання з пріоритетних для обдарованої дитини предметів.

Як бачимо, пріоритетним напрямком роботи з обдарованими дітьми має бути створення умов, за яких задатки дитини стають здібностями, що забезпечується збереженням потужної природної пізнавальної потреби та формуванням стійкої мотивації на творче самовираження особистості.

Аналізуючи роль освітнього середовища школи, О. Щєбланова зазначає, що традиційне директивне навчання, яке панує сьогодні в більшості країн, є гальмівним фактором в становленні обдарованої особистості, оскільки виходить із закономірностей навчання, а не з індивідуальності учня [23; 36]. Сучасні освітні системи для обдарованих, як правило, є дещо однобокими модифікаціями традиційних освітніх технологій з акцентом на інтенсифікацію навчальної діяльності та розвиток інтелектуальної складової особистості. Відносно обдарованих дітей, зазвичай, прийнято розширювати, прискорювати, поглиблювати та ускладнювати навчальні предмети, однак, інформаційний потік знань задається незалежно від суб'єкта пізнання з орієнтацією на більш високий в середньому рівень здібностей до навчання. Такі програми не стільки розвивають, скільки просто експлуатують дітей, які за рахунок перевантаження втрачають свою самобутність. Для повного розкриття потенціалу їм необхідні спеціальні модифікації програм та методів навчання у відповідності з їх психологічними особливостями, видом та рівнем обдарованості, інтересами, мотиваційно-особистісними характеристиками. В основі навчання дітей з підвищеними інтелектуальними можливостями повинна лежати ясна і послідовна педагогічна система, яка базується на знанні психологічних особливостей цих дітей, враховує високий рівень їх розумового розвитку, допитливості та здатності до самоосвіти.. Така система за рахунок своєї гнучкості та варіативності повинна відповідати потребам розвитку кожного

учня, якщо суспільство дійсно зацікавлене в реалізації їх потенційних можливостей.

Найбільш адекватним для цілісного розвитку обдарованої особистості є психодідактичний підхід, що полягає у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, сприятливого для оптимального розкриття та прояву творчої природи психіки обдарованих учнів та усунення психологічних бар'єрів для розвитку. Основною умовою для становлення та повноцінної реалізації потенціалу обдарованості є формування в учнів здатності бути суб'єктом процесу свого власного розвитку, тобто здатності до довільної регуляції своєї пізнавальної активності, емоційних станів та поведінки у цілому.

Характерною ознакою розвивального навчання є те, що предметом розвитку виступає не якась одна сфера психіки чи окрема здібність (наприклад, розумовий розвиток або особистісно-мотиваційна сфера), а психічний розвиток у цілому, який включає в себе, окрім мислення, перцептивну, емоційну, духовно-моральну і навіть тілесну сфери.

Інша відмінна риса полягає в тому, що на відміну від традиційної моделі, яка передбачає трансляцію культурно-історичних способів діяльності людини, розвивальне навчання створює можливості для розкриття творчої природи учнів у процесі навчальної діяльності. Відбувається зміна мети навчання. Знання, уміння, навички з мети освітнього процесу перетворюються в засіб когнітивного і особистісного розвитку учнів.

У психологічному відношенні розвивальне навчання повинне забезпечувати формування в усіх учасників освітнього процесу здатності бути не тільки суб'єктом навчальної діяльності, але й суб'єктом власного розвитку в цілому. Для цього система «учень-учитель», окрім традиційного суб'єкт-об'єктного типу взаємодії, повинна набути такого суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії, коли кожен її компонент стає умовою і засобом розвитку іншого. Принципом, необхідною умовою та механізмом такого породження суб'єктності є формування і в учня і в учителя рефлексивного відношення до

самого себе: до того, що я роблю (предметний зміст), як я роблю (способи діяльності) і заради чого я роблю (ціннісні орієнтації особистості).

Особливе значення при обговоренні проблем обдарованості має мотивація як сукупність спонук, які викликають активність суб'єкта, визначають її спрямованість і, як результат, відповідають за повноцінне функціонування інтелекту, реалізацію потенційних можливостей та самовиховання здібностей.

До характеристик мотиваційної сфери інтелектуально обдарованої особистості, як правило, відносять самодостатність, честолюбство, орієнтацію на досягнення, домінантність, схильність до ризику, ентузіазм, широкі інтереси, здатність отримувати задоволення від парадоксів та протиріч тощо. Окрім вище сказаного, відмітною рисою обдарованих є високий рівень захопленості своїм заняттям та наявність домінуючого мотиву, що підкоряє собі всі інші мотиви та прагнення.

До специфічних характеристик мотиваційної сфери обдарованої особистості ми відносимо такі фактори як інтелектуальні інтенції та емоційну спрямованість.

Згідно з моделлю інтелекту М. Холодної [25], один із шарів ментального досвіду представляють інтенційні структури, які окреслюють суб'єктивні критерії вибору відносно певної предметної сфери, напрямок пошуку рішень, певних джерел інформації, суб'єктивних засобів її подання, тобто окреслюють спрямованість та вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності. На думку автора, в структурі інтелекту талановитої людини формується своєрідне «беззмістовне знання», завдяки якому така людина наперед чітко знає, що їй потрібно, а що не потрібно робити. Ігнорування або абсолютне відторгнення інтенційного шару, що, власне, й має місце в умовах традиційної шкільної освіти, може бути однією з причин зниження темпу інтелектуального розвитку і, що особливо сумно, за таких умов знижується творчий потенціал дитини, вона втрачає свою самобутність, що, в підсумку, може привести до нереалізованості потенціалу обдарованості.

Для демонстрації існування основних форм інтелектуальних інтенцій, які найбільш яскраво виявляють себе саме у випадках інтелектуальної обдарованості, М. Холодна наводить факти чітко спрямованого, фатального вибору особистістю певної предметної сфери відповідно до якихось суб'єктивних, зсередини вироблених орієнтирів, які виводять людину в чітко визначену сферу дійсності, переживання знову ж таки «фатальної» необхідності певного погляду на те, що відбувається, віра в наявність певних принципів, яким підкоряється природа об'єктів, що вивчаються, а також відчуття первісної впевненості в правильності обраного способу вивчення реальності [25]. І, можливо, існування саме таких інтенцій (знамените лютерівське «на тому стою і не можу інакше») може пояснити надзвичайну стійкість до перешкод інтелектуальної праці обдарованих людей.

Багато фізиків і математиків – сучасників Ейнштейна – зна ли фізику та «володіли» математичним апаратом краще ніж він, однак, вони не зробили такого вкладу в розвиток науки. Альберт Ейнштейн відзначав, що протягом усіх років роботи над теорією відносності у нього було «відчуття напрямку» пошуку, відчуття руху вперед до чогось конкретного, що дуже важко передати словами, але це відчуття, безумовно, було і воно явно було відмежоване, за оцінкою самого вченого, від подальших логічних роздумів та раціональної форми остаточного рішення. Дж. Пойа також підкреслював, що корисна ідея завжди приходить з відчуттям, що мети можна досягнути і що саме цей елемент проблемної ситуації приведе до її вирішення [27, 217].

Відомий математик А. Пуанкаре стверджує [37, 143], що творити в математиці, робити відкриття дано не всім людям, а тільки тим, чий пам'ять і увага, можливо й не є якимись особливими, однак у них розвинуте інтуїтивне чуття математичного порядку, почуття математичної краси, гармонії чисел і форм, геометричної виразності. Саме це естетичне почуття, на думку великого математика, відіграє роль сита, яке відбирає з численних комбінацій, утворених нашою підсвідомістю, найбільш гармонійні, а тому одночасно і гарні, і корисні. І той, хто позбавлений такого почуття, стверджує автор, ніколи не стане

справжнім винахідником, оскільки відкриття в математиці полягає не в тому, щоб створювати нові комбінації із уже відомих математичних фактів (це міг би робити будьхто), а творити – це значить не виводити марних комбінацій, які абсолютно зайві, а створювати корисні, яких мізерно мало, але саме вони можуть привести до пізнання математичного закону.

Не менш важливим фактором, що визначає характер мотивації обдарованої особистості є емоційна спрямованість.

Вітчизняний психолог Б. Додонов [38], який є автором оригінальної теорії, де емоції аналізуються з точки зору теорії цінностей, стверджує, що у тій або іншій діяльності, окрім усього іншого, людина шукає ще й певну гаму переживань, яка властива її особистості і до якої людину несвідомо непереборно тягне. Здатність же різних видів діяльності викликати у людини інтерес та задоволення, угамовувати її «емоційний голод», який сигналізує відчуттям нудьги, залежить не тільки від змісту власне діяльності, але й від структури емоційної спрямованості самого діяча. Емоційна спрямованість як система внутрішніх установок на ті або інші переживання як специфічні цінності є складовою, найхарактернішим компонентом схильності людини до того або іншого виду діяльності.

Як стверджує автор, людина потребує задоволення не просто будь-якого «набору» емоцій, а тільки такого, який створює певну улюблену «емоційну мелодію», яка записана в емоційній пам'яті людини та ніби наперед запрограмована «для виконання». Схильність до того або іншого виду діяльності тісно пов'язана, на думку Б. Додонова, з уявленням про супутні їй хвилюючі переживання без яких людина не може бути задоволена своїм життям, і без яких діяльність не може бути достатньо ефективною. Якщо переживання людини в процесі діяльності не є для неї ціннісними і не можуть з якоїсь причини стати такими у майбутньому, людина ніколи по-справжньому до такої діяльності не прив'яжеться.

Для екопсихологічного підходу [26, 109] характерним є онтологічний погляд на обдарованість як особливу форму психічної реальності, яка набуває

актуальної форми прояву у взаємодії індивіда з оточуючим середовищем і послідовно проходить в своєму становленні форму психічного процесу, психічного стану та особистісної структури або риси свідомості індивіда. В рамках такого підходу основне завдання сучасної освіти полягає у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, яке забезпечує можливість прояву й розвитку потенційних здібностей учнів. Освітнє середовище такого типу дозволяє створити умови для зняття психологічних бар'єрів розвитку учнів і таким чином сприяти розкриттю творчого потенціалу усіх сфер його психіки.

При такому підході до проблеми виявлення, навчання та розвитку обдарованості на перший план виходить здатність учня до подолання стереотипних способів сприймання, мислення, переживання, поведінки, які склалися у нього в минулому особистому досвіді. А освітнє середовище в цілому повинне створювати можливість учневі по-різному проявити себе, і відповідно, відчутти та пізнати свою здатність бути різним як в одній і тій же ситуації, так і в різних. Освітнє середовище має забезпечувати можливість кожного учня знайти свою «екологічну» нішу для розвитку і таким чином сприяти становленню своєї власної індивідуальності.

Індивідуалізація навчання та розвитку обдарованих дітей у цьому випадку полягає в перетворенні умов і факторів освітнього середовища, загальних для всіх учнів, у конкретні ситуації розвитку, які забезпечують можливість реалізації їх рівня актуального розвитку та актуалізації зони, яку Л. Виготський визначає як зону найближчого розвитку. Однак, у випадку з обдарованими дітьми, враховуючи наявність у них природної або спеціально створеної потреби в розвитку самих себе, представники екопсихологічного підходу вводять ще й поняття зони проблемного розвитку. Це поняття означає таку навчальну проблемно-розвивальну ситуацію, коли акт розвитку має своєю основою суб'єктивне створення та проживання критичного психічного стану, тобто мікрокризи (Хромова, 2001). Продуктивність проживання такої мікрокризи забезпечується не підказкою з боку дорослого, як у ситуації зони



найближчого розвитку, а власним зусиллям по знаходженню рішення, та, відповідно, по подоланню такої проблемної ситуації. Інакше кажучи, зона проблемного розвитку характеризує таку ситуацію відносно якої у індивіда немає готового способу вирішення і він не може розраховувати отримати його ззовні, тому, як наслідок, він сам повинен відшукати це рішення. Така ситуація може бути охарактеризована для індивіда як критична.

Тому, з позиції екопсихологічного підходу психолого-педагогічною умовою та методом для розвитку обдарованості повинне бути створення для учня проблемної ситуації, яка є критичною для пізнавальних та особистісних можливостей цієї дитини. В психологічному плані за таких умов учень починає переживати особливий критичний психічний стан — мікрокризу, змістом якої є усвідомлення або рефлексія обмеженості своїх пізнавальних та особистісних можливостей для вирішення заданої проблемної ситуації. При конструктивному розвитку цей стан мікрокризи веде до формування якісно нових пізнавальних та особистісних новоутворень у психіці цього учня і, як наслідок, до ефекту актуалізації його обдарованості. У разі ж непродуктивної або навіть і деструктивної динаміки проживання такої мікрокризи, її результатом може стати формування в учня психологічного бар'єру у вирішенні проблемних ситуацій та негативного ставлення до них.

У рамках екопсихологічної моделі обдарованості необхідною умовою продуктивної динаміки мікрокризи є таке співвідношення рефлексивного та антиципуючого компонентів свідомості учня, яке створює для нього вихід із зони актуального розвитку в зону найближчого розвитку, а потім — і в зону проблемного розвитку [26, 117].

Освіта повинна забезпечувати умови для формування глобального, поліфункціонального та толерантного мислення в учнів і педагогів, а також комунікабельності й готовності до особистісного та професійного самовизначення в мінливих умовах полікультурної взаємодії. Для цього повинен відбутися перехід від «знанієвої» та адаптивно-дисциплінарної парадигми навчання та виховання до компетентнісної та особистісно-

орієнтованої парадигм, які забезпечують розвивальний та випереджувальний характер навчання, розвитку та соціалізації обдарованих дітей та молоді [26].

На межі XX та XXI століть предметом підвищеної уваги дослідників став пошук шляхів вирішення проблеми, яка полягає в тому, що люди з високим рівнем розвитку когнітивних здібностей, зокрема, за результатами вимірювання коефіцієнта інтелекту, далеко не завжди є успішними в реальних видах діяльності. А, з іншого боку, експерти (успішні, досвідчені, компетентні у тій або іншій галузі особистості) демонструють ефект «порогу інтелекту», оскільки їх IQ, як правило, не перевищує позначку 120 [25].

Одним з альтернативних підходів, який набуває все більшої популярності в освітньому просторі, став компетентнісний підхід, у рамках якого на перший план виходять реальні інтелектуальні досягнення в певній предметній галузі, увага концентрується на інтелектуальних ресурсах людини, які забезпечують високий рівень досягнень в умовах реальної життєдіяльності. Згідно з таким підходом, обдарованість трактується як форма компетентності, що розвивається поступово шляхом набуття ключових компетентностей (Дж. Равен (2002); Р. Стернберг (Sternberg) (2000); М. Холодна (1997, 2002). Ознакою обдарованих дітей, які мають позитивний прогноз щодо інтелектуальних досягнень високого рівня, є стійкий інтерес до певного виду предметної діяльності, висока мотиваційна включеність та успішність оволодіння цією діяльністю як формою компетентності [39].

Аналіз інтелектуальної обдарованості як форми компетентності [39; 40] виводить на перший план:

а) змістовну сторону інтелектуальної діяльності (засвоєння різних типів знання, ускладнення репертуару способів переробки знань, здатність породжувати ментальні наративи);

б) метакогнітивний досвід (спонтанна і свідомо саморегуляція інтелектуальної діяльності);

в) інтенційний досвід (інтеграція пізнавальних, емоційних, мотиваційних, духовно-ціннісних складових, особистий досвід, наявні знання).

Процес становлення інтелектуальної обдарованості як форми компетентності розглядається як:

- повільний і поступовий процес, пов'язаний з особливостями еволюції індивідуального ментального досвіду, що включає прояви імпринтингу, кристалізації досвіду, збагачення концептуальних структур;
- занурення дитини, підлітка, юнака в певне предметне середовище, включеність у відповідну предметну сферу діяльності;
- інтеграція когнітивних, понятійних, метакогнітивних та інтенційних структур індивідуального ментального досвіду.

Якщо розглядати інтелектуальну обдарованість як форму компетентності, що розвивається, то, на думку М. Холодної [39], необхідно враховувати, що на перший план виходить зміст шкільної освіти, який є живильним середовищем для формування інтелектуальних ресурсів учнів з метою підвищення їх компетентності. Спроби звужити індивідуальний освітній простір чотирма обов'язковими та двоматрьома предметами за вибором, зробити платними додаткові освітні послуги, знизити питому вагу фундаментальних теоретичних знань і таке інше, не тільки блокують процес формування інтелектуальних ресурсів учнів, але й перешкоджають становленню інтелектуальної обдарованості на найвідповідальніших етапах – у підлітковому та юнацькому віці.

Відносно дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості на етапі початкової та середньої школи, на думку М. Холодної, недоцільно застосовувати селективну диференціацію навчання в окремих спеціалізованих школах, оскільки психічні механізми обдарованості на цьому етапі онтогенезу ще знаходяться в стадії становлення. Навчання таких дітей має бути індивідуалізованим і здійснюватись в умовах варіативного та збагаченого освітнього середовища з можливістю вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням специфіки пізнавальних потреб кожної дитини.

У старшій школі навчання повинне стати профільним та багаторівневим з можливістю вибору як профілю спеціалізації навчання, так і форми освіти.

Пріоритетним напрямком роботи з таким дітьми повинні бути не стільки принципи прискорення та інтенсифікації, скільки методи, які забезпечують зростання компетентності у відповідній предметній галузі, як наприклад, різні варіанти збагачувального навчання, дослідницькі та проектні методи, різні форми взаємодії з компетентними дорослими і таке інше.

Відсутність адекватного середовища, яке дозволяє обдарованій дитині вільно проявляти свої особливості, розвивати свої таланти, розвиватися як унікальній особистості, може мати досить негативні наслідки. За влучним висловом Альберта Ейнштейна, якщо ми будемо оцінювати рибу за її здатністю забиратися на дерево, вона проживе життя, вважаючи себе цілковитою дурепою. Роботи Дж. Гілфорда показали [41], що в старших класах школи багато обдарованих дітей переживають тяжкі депресивні стани, вимушені маскувати від ровесників і дорослих свою обдарованість. Обдаровані діти відчувають в школі «дискримінацію» через відсутність диференційованого навчання, через орієнтацію школи на середнього учня, через надмірну уніфікацію програм.

Досить болісною для багатьох обдарованих дітей і, насамперед, для особливо обдарованих, є проблема соціалізації. За рахунок особливої ролі пізнавальної потреби та специфічної ситуації розвитку, одностороннього характеру виховання, орієнтованого, головним чином, на пізнання, у таких дітей, зазвичай, значно деформована сфера спілкування, немає навичок групової діяльності з ровесниками, не формуються побутові навички [42].

Пізнавальна активність, яка є домінуючою у таких дітей, і високий рівень розвитку розумових здібностей, який значно перевищує вікову норму, призводять до того, що їх пізнавальна діяльність є досить успішною і, практично завжди, знаходиться в зоні комфорту. З ситуаціями подолання серйозних пізнавальних перешкод, які до того ж супроводжуються негативними емоціями, такі діти практично незнайомі. У них не розвиваються вольові навички ні в побутовій, ні в пізнавальній діяльності, а характерною реакцією на невдачу є істерична поведінка і залишення травмуючої ситуації.

Означені особливості пізнавального і особистісного розвитку обдарованих, часто стають серйозними бар'єрами на шляху майбутньої самореалізації. З метою вирішення завдання подолання таких перешкод В. Юркевич [42] пропонує метод «розвивального дискомфорту», який одночасно є і принципом роботи з обдарованими. Полягає цей метод в формуванні регуляторно-вольових навичок подолання ситуацій з різко вираженими або тривалими негативними емоціями, які збільшують стійкість до стресу та формують ефективні способи діяльності в таких ситуаціях.

Базується метод розвивального дискомфорту на ідеї про особливу роль негативних емоцій, оскільки, доведено, що перевищення певного розумного та безпечного обсягу позитивних емоцій розслабляє людину, приводить до душевного застою, а іноді й до деградації. Крайнім випадком негативного впливу надмірної кількості позитивних емоцій є вживання наркотичних речовин. Тому дозована неуспішність повинна такою ж мірою супроводжувати життя обдарованої дитини, як і звична для нього успішність.

Автор вважає цей метод придатним для роботи саме з обдарованими дітьми, оскільки, по-перше, саме вони досить довго живуть в особливому ізольованому від реального життя світі, в атмосфері практично постійного захоплення з боку оточуючих, звикають до успіху, який дається їм занадто легко, а тому, як правило, абсолютно не готові до переживання ситуацій поразки, не мають досвіду конструктивного виходу із стресових ситуацій. На думку В. Юркевич, у обдарованих дітей необхідно цілеспрямовано формувати свого роду сценарій переможця, який, з одного боку, включає в себе впевненість у перемозі, а з іншого боку, - певну психологічну готовність до невдачі, демонструючи, що успіх в складній діяльності включає в себе ситуації поразки, як один з абсолютно природних моментів. По-друге, висока базальна самооцінка, притаманна таким дітям, виконує певну захисну функцію, що робить цей метод досить безпечним саме для них. Узагальнюючи власний досвід роботи з обдарованими дітьми, В. Юркевич зазначає, що метод «розвивального дискомфорту» довів свою ефективність у вирішенні проблем,

які не вирішуються ніяким іншим шляхом.

Ще одна поширена проблемна ситуація, яка стає перепорою на шляху успішної самореалізації дітей з незвичайними здібностями, виникає коли на етапі ще не сформованої діяльності та становлення особистості, обдарована дитина стає об'єктом надмірної уваги, вільного або мимовільного захоплення. Це приводить до різкого підвищення рівня домагань, який, однак, не завжди реалізується на відповідному очікуваням рівні, що, в свою чергу, розчаровує оточення, а у самої дитини приводить до формування «синдрому колишнього вундеркінда», нервових зривів, депресивних станів, а в деяких випадках – і до суїцидальних настроїв.

Саме надмірна увага до демонстрації досягнень дитини, на думку Д. Богоявленської [43], є першим кроком до загибелі обдарованості. Дитина-феномен стає експонатом, а це серйозне випробовування владою та славою навіть для дорослої людини. Ще свого часу Л. Толстой зазначав, що зірки, які спалахнули в атмосфері отруєній ядом винятковості та марнославства, гаснуть. А відомий фізик академік М. Мигдал з жалем відзначав, що безліч талантів загинуло для науки через нестримне прагнення до самоствердження та гонитву за ефектними результатами [43].

Разом з тим, одним з найпоширеніших засобів реалізації та демонстрації досягнутих можливостей в освітній системі традиційно є проведення різноманітних заходів, що мають явно виражений характер змагальності. В цілому такі конкурсні заходи мають ряд позитивних моментів, оскільки вчать мобілізувати сили, проявляти наполегливість, витримувати тривалу напругу, стимулюють формування мотивації досягнення.

Водночас, Д. Богоявленська звертає увагу [43], що такі заходи не можна розглядати як засоби розвитку обдарованості, оскільки, в цьому випадку відбувається «зсув мотиву» за О. Леонтьєвим, але навпаки — з цілей на засоби. Перемога в конкурсі стає самоціллю і запускає механізми, які зовсім не пов'язані з розвитком дитини. Окрім того, прагнення до досягнень як основної мети деформує особистість. Це особливо тривожний факт з огляду на те, що

протягом останніх років спостерігається стійка тенденція зниження вікової планки учасників таких змагань.

На думку автора, з фактів стимулювального впливу заохочення, успіху і таке інше, робляться неправомірно узагальнюючі висновки про однозначну позитивну роль такого роду «стимулів» для творчості. Насправді ж престижна мотивація може стимулювати успішне вирішення лише вже поставленої проблеми, тобто продуктивність діяльності. Дія пізнавальних мотивів може бути підкріплена «зовнішньою» мотивацією, але престижна мотивація стає серйозною перепоною на шляху до творчості, якщо її розуміти як вихід за рамки вимог заданої ситуації, як постановку нових проблем.

Значне домінування мотиву досягнення в мотиваційній структурі, наголошує Д. Богоявленська [43], є найнебезпечнішим джерелом нервових зривів за умови відсутності соціально фіксованих зовнішніх успіхів і аж ніяк не сприяє процесу самоактуалізації. Адже в такому випадку дитина орієнтована, насамперед, на отримання високих результатів заради схвалення від дорослого як основну мету, що, безперечно, веде до деформації особистості та гальмує процес самореалізації. Реальний творчий процес має свою динаміку, періоди спаду і підйому, підвищеної активності та затишшя. Ігнорування цього незаперечного факту, штучна стимуляція активності та категорична орієнтація на надвисокий рівень успішності ведуть до невротизації й формування різних видів дисгармоній у структурі особистості обдарованої дитини, які пов'язані з уявленням про успішне життя, що транслуються дитині батьками та засобами масової інформації.

Тільки особиста зацікавленість змістом тієї предметної галузі, якою дитина займається, і внутрішня мотивація на сам процес пізнання можуть привести до реалізації потенціалу обдарованості та становлення зрілої конкурентноздатної особистості.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що пріоритетне завдання в організації освітнього процесу для обдарованих старшокласників полягає у досягненні оптимального співвідношення умов

конкретного освітнього середовища потребам і можливостям цієї категорії учнів, тобто у створенні освітнього середовища розвивального або творчого типу, яке забезпечує можливість прояву і розвитку їх потенційних здібностей. Оскільки, обдаровані діти, як правило, вже з самого раннього віку відрізняються високим рівнем здатності до самоосвіти, тому потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки створення варіативного, збагачувального, індивідуалізованого освітнього середовища.

Потреба в складній розумовій діяльності, в розумовому напруженні, що притаманна інтелектуально обдарованим старшокласникам, є основою для подальшого розвитку та становлення обдарованої особистості, що, в свою чергу, потребує створення підвищеної інтенсивності інформаційно насиченого освітнього середовища.

Надзвичайно важливим є збереження позитивного емоційного відношення до навчання, оскільки, здібності розвиваються тільки в діяльності, що викликає зацікавлення і стан задоволення від розумової діяльності, який виникає тільки у випадку, якщо інтелектуальна діяльність від самого початку запускається мотивацією саморозвитку.

Основною умовою розвитку обдарованості як психічної реальності є формування здатності в учня бути суб'єктом свого власного розвитку, тобто свідомо регулювати свої пізнавальні дії, емоційні стани та поведінку в цілому.

Освітнє середовище загалом повинне створювати можливість учневі по-різному проявити себе, й, відповідно, відчувати та пізнати свою здатність бути різним як в одній і тій же ситуації, так і в інших ситуаціях, а також допомогти кожному, хто навчається, знайти свою «екологічну» нішу для розвитку, що допоможе у становленні своєї власної індивідуальності.

Індивідуалізація навчання та розвитку обдарованих дітей полягає в перетворенні умов і факторів освітнього середовища, загальних для всіх учнів, у конкретні ситуації розвитку, які забезпечують можливість реалізації їх рівня актуального розвитку, актуалізації зони найближчого розвитку та перехід у зону проблемного розвитку..



## **2.2. Роль соціального педагога та психолога в створенні позитивного освітнього середовища як передумови формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці**

Згідно ЗУ «Про освіту», та Статті 76 «Психологічна служба та соціально-педагогічний патронаж у системі освіти»:

1. У системі освіти діє психологічна служба, положення про яку затверджує центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки. Психологічне забезпечення освітнього процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи.

2. Соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує профілактику та запобігання булінгу (цькуванню), надання консультативної допомоги батькам, психологічного супроводу здобувачів освіти, які постраждали від булінгу (цькування), стали його свідками або вчинили булінг (цькування). Соціально-педагогічний патронаж здійснюється соціальними педагогами.

3. За своїм статусом практичні психологи та соціальні педагоги закладів освіти належать до педагогічних працівників.

У системі освіти України відповідно до статті 76 Закону «Про освіту» діє психологічна служба, що забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їх поведінки з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, сприяє створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти, соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти. Діяльність психологічної служби у системі освіти України здійснюється практичними психологами, соціальними педагогами, методистами та директорами (завідувачами)

навчально-методичних кабінетів/центрів/лабораторій.

Сучасні тенденції розвитку освіти формують загальне спрямування діяльності психологічної служби у системі освіти України.

Концепція Нової української школи передбачає перезавантаження української освіти з оновленням існуючого алгоритму професійної діяльності та переглядом методології роботи з учнями, батьками, вчителями; зміну акцентів та пріоритетів з процесу на результат з використанням ефективних методів практичної психології та соціальної роботи. Саме психологічна служба покликана навчити як жити в злагоді з самим собою і з іншими, і як вступати в стосунки зі світом, щоб життя приносило задоволення. Тому першочерговим завданням працівників психологічної служби є пошук дієвих засобів і методів профілактичної, корекційної, просвітницької та розвиткової діяльності.

Лише за умови наявності висококваліфікованих фахівців психологічної служби у системі освіти України, які добре розуміють свою місію, глибоко

усвідомлюють проблеми сучасної освіти, розмірковують над пошуком шляхів і засобів їх ефективного розв'язання та усвідомлюють свою моральну відповідальність перед майбутніми поколіннями, можна здійснити якісні та результативні реформи.

Напрями діяльності працівників психологічної служби:

- діагностика – виявлення причин труднощів у навчанні, інтелектуальному розвитку, соціально-психологічній адаптації; вивчення та визначення індивідуальних особливостей динаміки розвитку особистості, потенційних можливостей в освітньому процесі, професійному самовизначенні;

- профілактика – своєчасне попередження порушень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі;

- корекція – усунення виявлених труднощів соціально-психічного розвитку здобувачів освіти, зниження ризиків проблем адаптації до освітнього середовища, схильності до залежностей та правопорушень, різних форм

девіантної поведінки;

- освітня діяльність – форма активного співробітництва, направлена на удосконалення, розвиток, формування особистості;

- консультування – багатофункціональний вид індивідуальної та групової роботи, спрямований на вирішення запитів, з якими звертаються учасники освітнього процесу;

- зв'язки з громадкістю – діяльність, спрямована на досягнення взаєморозуміння, співпрацю між окремими особами, колективами, соціальними тупами, організаціями, державними органами управління;

- просвіта – формування психологічної та соціальної компетентності учасників освітнього процесу.

#### Діагностична робота

Психодіагностика в системі практичної роботи психолога має свої особливості, чим відрізняється від традиційної дослідницької діяльності. З огляду на широкий спектр функціональних обов'язків та напрямів діяльності практичного психолога, вона має займати не багато часу, бути простою і доступною в обробці та аналізі, а й результати формулюються з використанням лексичних засобів у контексті педагогічної термінології, що дасть можливість ефективно побудувати процес подальшого психолого-педагогічного супроводу [44].

Психодіагностика в діяльності практичного психолога має бути спрямованою на інформаційне та прикладне забезпечення процесу супроводу навчання та розвитку дітей. Психодіагностичні дані необхідні:

- для складання соціально-психологічного портрету дитини (опис її особливостей розвитку та взаємодії з оточуючими, потенційних можливостей та труднощів);

- для визначення цілей і завдань, стратегій надання підтримки здобувачам освіти, що мають труднощі в навчанні, спілкуванні та психічному здоров'ї;

- для вибору засобів і форм психологічного супроводу здобувачів освіти

відповідно до властивих їм особливостей навчання і спілкування.

Психодіагностична діяльність працівника психологічної служби має ґрунтуватися на певних принципах її організації:

1. Відповідність обраного діагностичного підходу, конкретної методики цілям і завданням ефективного супроводу. Тобто методика, яка використовується, має виявляти саме ті психологічні особливості дитини, знання яких необхідні для побудови ефективної взаємодії з нею, використання ефективних стратегій навчання та розвитку, та надання якісних освітніх послуг.

2. Результати вивчення особливостей розвитку дитини формулюються зрозумілою педагогам і батькам мовою (за винятком особистої інформації).

3. Прогностичність методів, які застосовуються. Результати діагностування дають можливість прогнозувати подальший розвиток психічних функцій, попереджати можливі труднощі. Наприклад, вивчення психологічної готовності дитини до школи дає можливість спрогнозувати труднощі процесу адаптації до закладу освіти дітей з низьким рівнем готовності і вчасно організувати відповідну підтримку і психологічну допомогу.

4. Розвиваючий потенціал методу, тобто можливість отримання розвивального ефекту в процесі самого вивчення та побудови на його основі програм розвитку.

5. Економічність організаційних затрат. Для проведення добирається методика, яка є стислою за змістом, багатофункціональною, яку можна проводити як фронтально, так і індивідуально, вона є легкою в обробці і однозначною в оцінці отриманих даних.

Профілактична робота.

Профілактична робота працівників психологічної служби – це система заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я, попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи, суспільства, відхилень у розвитку особистості, виникнення конфліктів та проблем у міжособистісних стосунках,

на запобігання створенню конфліктних ситуацій у освітньому процесі.

Найважливішими напрямками профілактичної роботи в закладі освіти є:

- профілактика стресових і постстресових станів, пов'язаних із природними та технічними катастрофами;
- попередження виникнення надмірної психологічної напруги в суспільстві, що переживає кризові явища (економічні та політичні кризи, міжетнічні, міжконфесійні конфлікти тощо);
- робота з попередження відхилень у психічному розвитку дитини, які пов'язані із сімейними проблемами;
- профілактика порушень у психічному та особистісному розвитку здобувачів освіти;
- профілактика девіантної поведінки молоді (правопорушення, пияцтво, наркоманія, токсикоманія) тощо.

Профілактична робота працівників психологічної служби закладу освіти має бути націлена на створення таких умов навчання та виховання, які б сприяли гармонійному психічному та особистісному розвитку здобувачів освіти. Такими умовами є:

- увага до адаптації до нового життя з його вимогами й труднощами;
- диференціація та індивідуалізація навчання, спрямовані на виявлення інтересів і схильностей кожної дитини, розвиток її здібностей, творчих можливостей;
- рання профілактика педагогічної занедбаності дітей і підлітків;
- сприятливий психологічний клімат у кожному із класів закладів освіти.

Акцентується увага на збереженні і зміцненні психічного здоров'я учасників освітнього процесу. Взаємовідносини між дітьми, дітьми і дорослими в закладі освіти мають величезний вплив на становлення особистості учнів і їх подальшу соціалізацію. Трапляються випадки, коли підтримка дисципліни в класі або групі здійснюється за допомогою тілесних покарань і заходів психічного впливу, що принижують гідність людини. Насильство в закладах освіти має різну природу і характер, проявляється як у

формі одноразових насильницьких дій, так і у вигляді постійних знущань, принижень і систематичного цькування (булінгу).

Незважаючи на масштабність і складність проблеми, система освіти має великі можливості для профілактики насильства. Її професійний і організаційний ресурс, сфера соціального впливу дозволяють здійснювати комплексний і системний вплив на всіх учасників освітнього процесу з метою формування моделі поведінки, заснованої на взаємній повазі та недопущенні насильства в міжособистісних відносинах, спільній діяльності.

### Корекційна робота

Корекційна робота в діяльності практичного психолога закладу освіти є найскладнішою і найвідповідальнішою.

Основною метою корекційної роботи зі здобувачами освіти є сприяння їхньому повноцінному психічному та особистісному розвитку.

Корекційна робота зі здобувачами освіти ґрунтується на таких основних принципах:

1. Єдність діагностики і корекції. Корекційній роботі передують діагностика.
2. Діяльнісний принцип корекції. Основним засобом корекційного впливу є взаємодія дорослого і дитини.
3. Орієнтація на зону найближчого розвитку дитини. Корекційна робота з дитиною не матиме ефекту за межами зони найближчого розвитку.
4. Спрямованість корекційної роботи «зверху донизу», тобто на створення оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, які сприятимуть компенсації недоліків елементарних психічних процесів.
5. Принцип нормативності, тобто орієнтація під час проведення корекційної роботи та оцінювання її ефективності на еталони розвитку у певному віковому періоді.
6. Врахування системного характеру психічного розвитку. Корекційна робота спрямовується на усунення причин відхилень у розвитку.
7. Корекційна робота має розпочинатися з тієї «точки», з якої почалися

відхилення від оптимальної програми розвитку.

Отже, корекційна робота як напрям діяльності практичного психолога полягає в подоланні визначених проблем, труднощів, шкідливих звичок, негативних емоційних станів тощо у здобувачів освіти; здійсненні психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному розвитку і поведінці, подоланні різних форм девіантної поведінки тощо [45].

На сьогодні активно впроваджується інклюзивна освіта. Державна політика у галузі освіти спрямована не лише на отримання учасниками освітнього процесу з особливими потребами знань, умінь, навичок, а на формування ключових компетентностей на їх основі, які сприятимуть вмінню через спілкування знаходити порозуміння з іншими людьми, облаштовувати власне життя й бути корисним сім'ї, громаді, суспільству. З дітьми з особливими освітніми потребами працюють усі працівники закладу освіти, зокрема і практичні психологи та соціальні педагоги. На допомогу практичним психологам, педагогам, які працюють в умовах різних спеціальних та інклюзивних закладів освіти розроблено корекційно-розвиткові програми для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Програми розроблені на основі Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, їх зміст структурований за спіралью-концентричним принципом, який передбачає неперервне розширення і поглиблення знань та повторне вивчення певних тем із метою глибшого проникнення в сутність явищ та процесів відповідно до вікових особливостей дітей [46].

Кожний з фахівців оцінює прояви дитини щодо тієї галузі, у якій він компетентний. Основні функції психолога:

- участь у складі команди психолого-педагогічного супроводу;
- психологічний супровід дитини з ООП;
- надання рекомендації, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;

- проведення консультацій з батьками дитини з ООП;
- сприяння формуванню психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з ООП;
- підготовка звіту про результати надання психологічних послуг дитині із зазначенням динаміки и розвитку.

Основні функції соціального педагога:

- соціально-педагогічний патронаж здобувачів освіти і їх батьків (законних представників).
- виявлення соціальних питань, які потребують негайного вирішення, за потреби направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги;
- вивчення соціальних умов розвитку дітей з ООП;
- планування і реалізація завдань соціалізації здобувачів освіти, адаптації їх у новому колективі і соціальному середовищі, надання допомоги дітям і сім'ям, що знаходяться у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги, участь у команді супроводу;
- проведення індивідуальної роботи з дітьми з ООП, залучення їх до роботи в гуртках, секціях та інших об'єднаннях;
- надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі;
- захист прав дітей з ООП, за відповідним дорученням представлення їхніх інтересів у правоохоронних і судових органах та інших організаціях.

Освітня діяльність

Одним із напрямів діяльності працівників психологічної служби у системі освіти є освітня діяльність, яка включає підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу. Освітня діяльність – форма активного співробітництва, направлена на удосконалення, розвиток, формування особистості.

У закладах освіти цей напрям роботи реалізується працівниками психологічної служби через викладання освітнього матеріалу за програмами



курсів за вибором, факультативів, гуртків психологічної та соціально-педагогічної спрямованості.

Факультативні та інші заняття і тренінги, що проводять працівники психологічної служби дозволяють сформувати у здобувача освіти навички спілкування з однолітками і дорослими, вміння розв'язувати чи уникати конфліктних ситуацій, адекватно ставитися до збереження власного здоров'я, попередити чи подолати шкідливі звички, протидіяти насильству, розвинути психологічну культуру здобувачів освіти [47].

### Консультування

Консультування (індивідуальне, групове), здійснюється, зазвичай, за запитом, з тих проблем, які озвучують педагоги, батьки. Особливістю консультування як форми взаємодії між учасниками освітнього процесу є акцент на власну відповідальність того, хто просив про допомогу. Важливою особливістю консультування батьків, наприклад, є неприпустимість «виховних», моралізаторських нот у спілкуванні, оскільки це нівелює саму ідею підтримки та взаємодії у освітньому процесі. Консультації практичного психолога закладу освіти з освітніх питань мають на меті допомогти батькам краще зрозуміти причини особливостей поведінки дитини, знайти з нею спільну мову, зрозуміти її потреби і вирішити конфліктні ситуації, навчитися підтримувати дитину.

Батьки (опікуни) можуть звернутись до працівника психологічної служби закладу освіти із проханням про надання психолого-педагогічного висновку щодо стану дитини (учня, вихованця). Найчастіше таке трапляється у випадках судового вирішення сімейних конфліктів (розлучення батьків, встановлення опікунства тощо). Аби уникнути непорозумінь та некоректного використання психолого-педагогічної документації поза закладом освіти, обов'язково необхідно офіційно оформити такий висновок, вказуючи предмет обстеження (емоційний стан учасника освітнього процесу, особливості розвитку тощо), діагностичні методики, які було використано під час обстеження (із вказуванням основних результатів діагностики), висновок про стан дитини та

рекомендації батькам (чи особам, що їх замінюють) щодо умов для успішного розвитку та комфортного емоційного стану дитини. Висновок підписує практичний психолог, який проводив діагностику, у разі необхідності класний керівник (вихователь) та директор закладу освіти. Варто пам'ятати, батьки доглядають за дитиною та виховують її з огляду на власний досвід та розуміння цього процесу. Інколи вони можуть помилятися, або не бачити певних недоліків свого батьківського впливу. Відтак, працівник психологічної служби повинен бути максимально коректним у висловленні зауважень (якщо такі мають місце), рекомендацій щодо корекції батьківської поведінки по відношенню до дитини. Якщо мова йде про необхідність проведення корекційно-розвиткових робіт із дитиною, батьки мають бути проінформовані про програму цієї роботи та залучні до неї в першу чергу.

#### Зв'язки з громадськістю

Робота фахівця психологічної служби спрямована, в першу чергу, на батьків, оскільки вони є основним соціальним середовищем, з якого діти черпають зразки поведінки. Важливо пам'ятати, що батьки – партнери психологічної служби, закладу освіти, а не об'єкти виховання.

Відтак, тональність спілкування, форми та методи мають бути підібрані коректно, створюючи атмосферу партнерства. Завдання працівника психологічної служби створити умови для рівного розвитку всіх дітей, без винятку, залучення всіх батьків до освітнього процесу.

Робота психологічної служби зорієнтована на розвиток, розширення та зміцнення зв'язків з представниками громадських та міжнародних організацій, які працюють у цій сфері.

#### Організаційно-методична робота

Особливої уваги потребує питання організаційно-методичного забезпечення проведення навчально-методичних заходів. Мова йде про підготовку до проведення методичних заходів: це стосується ставлення практичних цілей та завдань, формулювання очікуваних результатів, визначення кола учасників та виконавців, окреслення критеріїв оцінювання

результатів, визначення способів (форм і методів) досягнення результатів та конкретне планування послідовності дій в процесі. Найважливішою умовою планування роботи на районному та обласному рівнях є акцент на необхідності врахування потреб у професійному розвитку конкретного фахівця. Робота методичного об'єднання проводиться за різними формами (теоретичні семінари, доповіді, повідомлення, семінари-практикуми, диспути-дискусії, ділові та рольові ігри тощо), але має плануватись відповідно до запитів її учасників і з огляду на реальні часові можливості.

Консультації, супервізійні сесії, наставництво – є складовою професійного розвитку фахівця, який здійснюється за індивідуальними планами з урахуванням його професійних потреб. Вони передбачають систематичне вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій тощо. До колективних форм проведення методичної роботи відносяться: районні (міські) методичні об'єднання, методичні оперативні наради, випуск методичних бюлетенів, рекомендацій науково-практичних конференцій, інформаційні повідомлення, практичні заняття, тренінги, диспути, ділові та рольові ігри, бесіди, семінари-практикуми, школи передового педагогічного досвіду, проблемні (інноваційні) групи. Звертаємо увагу, що працівники психологічної служби, закладу освіти (практичні психологи та соціальні педагоги) здійснюють діяльність як у закладі освіти (психологічна просвіта, діагностична, консультативна, освітня діяльність, обробка результатів досліджень тощо), так і за його межами (підготовка до проведення заходів, оформлення робочої документації, планування, звітність, робота у навчально-методичних та наукових центрах, громадських оргнізіціях тощо).

#### Нормативна база

Одним із головних інструментів керівника закладу освіти щодо управління психологічною службою є планування. Орієнтирами у плануванні роботи практичного психолога і соціального педагога закладу освіти виступають нормативно-розпорядчі документи. З іншого боку, перспективне та

річне планування діяльності закладу освіти є важливою підставою узгодження плану діяльності фахівців психологічної служби із потребами закладу освіти.

Отже, перелік нормативної документації для використання у роботі практичними психологами і соціальними педагогами, а саме:

#### Накази МОН

Наказ МОН «Про проведення Всеукраїнського конкурсу авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів «Нові технології у новій школі» у номінації «Профілактичні програми» від 01.10.2018 № 1044.

Наказ МОН «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо виявлення, реагування на випадки домашнього насильства і взаємодії педагогічних працівників із іншими органами і службами» від 02.10.2018 № 1047.

Наказ МОН «Про створення робочої групи з розроблення нормативно-правових актів щодо забезпечення діяльності психологічної служби у системі освіти України» від 07.02.2019 № 146.

Наказ МОН «Про проведення дослідницько-експериментальної роботи за темою «Проектне управління особистісним розвитком учнів в освітньому середовищі об'єднаних територіальних громад на 2018-2023 роки» від 21.03.2019 № 387.

Наказ МОН «Про результати III етапу Всеукраїнського конкурсу авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів «Нові технології у новій школі» у номінації «Профілактичні програми» від 02.05.2019 № 593.

Наказ МОН «Про деякі питання організації навчання фахівців інклюзивно-ресурсних центрів» від 17.05.2019 № 671.

#### Листи МОН

Лист МОН «Про документацію працівників психологічної служби у системі освіти України» від 21.08.2018 № 1/9-529.

Лист ІМЗО «Про внесення змін до програм курсів (спекурсів) підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо запобігання та

протидії домашньому насильству» від 12.09.2018 № 22.1/10-3224.

Лист МОН «Про проведення у 2018-2019 роках Всеукраїнського моніторингового дослідження стану виконання у системі освіти законодавства щодо протидії торгівлі людьми» від 18.09.2018 № 1/9-557.

Лист МОН «Про перелік діагностичних методик щодо виявлення та протидії домашньому насильству відносно дітей» від 30.10.2018 № 1/9-656.

Лист МОН «Про перелік навчальної літератури, рекомендованої Міністерства освіти і науки України для використання у закладах освіти» від 12.11.2018 №1/9-690.

Лист ІМЗО щодо практичного використання навчально-методичного посібника, онлайн-курсу «Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітах навчальних закладах» від 28.12.2018 №22.1/10-6804.

Лист МОН «Про апробацію документації працівників психологічної служби у системі освіти України» від 29.12.2018 № 1/9-793.

Лист ІМЗО щодо курсів підвищення кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів у 2020 році» від 27.05.2019 № 22.1/10-2045.

Перелік документів нормативно-правового забезпечення фахівців психологічної служби у системі освіти України розміщено на сайті ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» [48] що постійно оновлюється та доповнюється.

### **2.3. Вітчизняний досвід в організації роботи в школі з формування просоціальних стереотипів в юнацькому віці**

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 [17].

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, 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 ситуативні 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, 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 противагу 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 про соціальній 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. Сисоева 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 вибірково-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 centruє 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 [26]). 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 знаннєвому 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 вправління 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. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії, показники та рівні сформованості просоціальної поведінки  
учнів ЗНЗ

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні		
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-оцінний	Мотиваційно-ставленневий	- 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 проєктів: 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);

- вибіркового (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 встановлено, що на позитивний результат можна очікувати у разі цілеспрямованого системного впливу референтного оточення на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери учнів ЗНЗ.

## ВИСНОВКИ

Швидка трансформація реалії сьогодення, глобалізованість соціальних процесів, їх динамічність, суперечливість, нестабільність підвищують увагу суспільства до соціальної сутності людини, її духовно-моральної зрілості та готовності до гуманістично-орієнтованої взаємодії. Одне з чільних місць у системі творення інтерсуб'єктного простору належить унікальній здатності людини діяти на благо Іншого, її просоціальності. Як особливий продукт соціалізації вона виконує важливі функції налагодження міжособистісних процесів та гуманізації соціального простору, визначаючи зрілість особистості як соціального суб'єкта.

Просоціальність є не лише науковою категорією, але й універсальною цінністю, що може бути інтегрована у стиль життя особи, сім'ї чи групи. Тобто потенціал просоціальності в контексті соціально-педагогічної діяльності є дуже великим.

Просоціальна поведінка – це 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.

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.

Юнацький вік – період розвитку людини, якому характерний перехід від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Цей етап є дуже вразливим

і найменш захищеним від впливів мікро- і макросередовища, і у той же час відповідальний та життєво стверджувальний у формуванні майбутньої вихованої, законослухняної людини - громадянина нашої держави.

Стереотип є структурною частиною свідомості, яка виявляється у формі моральних імперативів, норм, традицій, вірувань, настанов; стереотип є схематизованою, спрощеною характеристикою соціальних об'єктів чи явищ, надзвичайно стійким образом або уявленням про певний об'єкт, клас об'єктів чи соціальну групу; – стереотип є специфічною формою оцінних суджень і уявлень про соціальні об'єкти або явища і реалізується шляхом відповідних учинків чи діяльних актів суб'єкта; стереотип розглядається як спосіб групової ідентифікації, продукт цілеспрямованого впливу на раціональні та ірраціональні ділянки розуму людини; процес стереотипізації при тому виконує об'єктивно необхідну функцію, дозволяючи швидко і достатньо надійно категоризувати навколишній світ, і, відповідно, спростити соціальне оточення індивіда.

Просоціальні стереотипи формуються під впливом соціального середовища і найближчого соціального оточення та опосередковуються дружніми взаємовідносинами, соціальним взаєморозумінням, піклуванням і турботою про благополуччя інших, діалоговою взаємодією педагога й учня.

Активна позиція першого передбачає реалізацію особливих функцій: декларувальну, оцінювальну, стимулюючу та розвивальну.

Декларувальна полягає у фіксації уваги юнаків 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 юнака 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».

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 юнаків 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.

Формування просоціальних стереотипів 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.

Формування просоціальних стереотипів учнів розглядається 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 вправління у соціально значущій діяльності, залучення до неї інших).

Узагальнюючи результати аналізу формування просоціальної поведінки та стереотипів учнів юнацького віку встановлено, що на позитивний результат можна очікувати у разі цілеспрямованого системного впливу референтного оточення на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери учнів.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аберкромби Н., Хилл С., Брайан С., Тернер С. Социологический словарь. Москва : ОАО Изд-во «Экономика», 1999. 428 с.
2. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Москва : Советское радио, 1970. 152 с.
3. Айзенк М. Психология для начинающих. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 384 с.
4. Активні та інтерактивні методи навчання / уклад. О. С. Кравчина. Київ : ЦППО АПН України, 2003. 32 с.
5. Алтунина И. Р. Структура и развитие мотивов социального поведения : учебное пособие. Москва : Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. 112 с.
6. Андреев В. И. Педагогика. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 608 с.
7. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. Санкт-Петербург : Прайм – Еврознак, 2004. 560 с.
8. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. 840 с.
9. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
10. Богуш А. М. Категорії добра та ненасильства в сучасній педагогіці. *Педагогика добра в контексте этнокультурного соціума* : матеріали междунар. науч.-практ. конф., посвященній 150-летию со дня рождения И. Гаспринского. 2002. С. 10.
11. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2006. 20 с.
12. Вчимося жити разом : посібник для вчителя з розвитку соціальних

навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа) / А. В. Фломбойнм та ін.]. Київ : Алатон, 2016. 232 с.

13. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2009. 22 с
14. Гольцева Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Орел, 2004. 21 с.
15. Джонсон А. Г. Тлумачний словник з соціології. Львів : Видавничий центр Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка, 2003. 480 с.
16. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
17. Казанжи М. Й. Проблеми дослідження мотивації допомоги. *Наука і освіта*. 2009. № 8. С. 112–116.
18. Калашникова Л. В. Формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку в умовах керованої соціалізації. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2009. Вип. 11. С. 164–171.
19. Кириченко В. І. Теоретичні засади формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2014. № 7. С. 237–247.
20. Краткий политический словарь / сост. и общ. ред. Л. А. Оникова, Н. В. Шишлина. Москва : Политиздат, 1987. 509 с.
21. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.
22. Кухтова Н. В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения). *Белорусский психологический журнал*. 2004. № 1 (1). С. 60–65.
23. Липшман У. Общественное мнение. Москва : Инст. фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.

24. Майерс Дэвид. Социальная психология. 7-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 794 с.
25. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. Москва : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
26. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 608 с.
27. Павелків Р. В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу. *Збірник наукових праць РДГУ. Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип 2. С. 4-8.
28. Панов В. И. Введение в экологическую психологию : учебное пособие. Москва : НИИ Школьных технологий, 2006. 184 с.
29. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской и др. Москва : Прогресс, 2003. 90 с.
30. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Психология индивидуальных различий* : хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. Москва : ЧеРо, 2000. С. 200-210.
31. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Народное образование, 2005. 256 с.
32. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : Изд-во «София», 2006. 368 с.
33. Семашко Т. Ф. Зміна акцентів щодо розуміння стереотипу як феномену соціальної практики. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Філологія. Педагогіка. Психологія*. 2015. Вип. 30. С. 138-145.
34. Сергеевкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
35. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. 198 с.
36. Улановская И. М. Понятие образовательной среды. *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла* : Москва, 2003.

С. 55-58.

37. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск : Изд-во Том. ун-та ; М. : Барс, 1997. 392 с.
38. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.
39. Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. Москва : Знание, 1990. 80 с.
40. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). Москва : Гардарики, 2005. 349 с.
41. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 544 с.
42. Шихирев П. Н. Исследования стереотипа в американской социальной науке. *Вопросы философии*. 1971. № 5. С. 168–172.
43. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 245 с.
44. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 368 с.
45. Эфроимсон В. П. Загадка гениальности. Москва, 1991. 64 с.
46. Юркевич В. С. Метод развивающего дискомфорта. *Начальная школа: плюс-минус*. Москва, 2000. № 3. С. 3-30.
47. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. Москва : Просвещение, 2000. 136 с.
48. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
49. Allport G. W. The nature of prejudice. N.-Y., 1958. 496 p.
50. Bogardus E. S. Stereotypes versus Sociotypes. *Sociological and Social Research*. Toronto, 1950. Vol. 34. 387 p.
51. Campbell D. T. Stereotypes and perception of group differences. *American*

- Psychologist*. 1967. № 22. P. 812–829.
52. Fishman J. An Examination of the Process and Function of Social Stereotyping. *The Journal of Social Psychology*. 1956. Vol. 3. P. 27–64.
53. Hayakawa S. I. Language in Action. N.-Y. : Harcourt, Brace and Co, 1941. 338 p
54. Katz D., Braly K. W. Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1933. Vol. 28. P. 280–290.
55. Klineberg O. Race Differences. N.-Y. : Harper Bros., 1935. 367 p.
56. Tadiuri R. Person Perception. *The Handbook of Social Psychology*. N.-Y., 1969. Vol. 3. P. 389–422.