

**Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Розвадовська Тетяна Вікторівна

УДК 378.091.12:005.963.2-051:159.947.23-057.875(072)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ЗАСОБАМИ НАСТАВНИЦТВА**

011 – Освітні, педагогічні науки
Галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ Розвадовська Т. В.
(підпис, прізвище та ініціали здобувача)

Науковий керівник:
Вайнола Ренате Хейкіївна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Розвадовська Т. В. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова МОН України, Київ, 2021.

У дисертації здійснено обґрунтування сутності відповідальності та експериментальну перевірку дієвості наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді. Визначено та теоретично обґрунтовано: поняття «формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва»; особливості впровадження групового студентського наставництва дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання; особливості формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва в умовах закладу вищої освіти; критерії і показники сформованості відповідальності студентської молоді: когнітивно-аксіологічний (усвідомлення сутності відповідальності, усвідомлення відповідальності як цінності, прийняття відповідальності як власної цінності); рефлексивно-прогностичний (рефлексивність, емпатійність, планування та прогнозування соціально значущого результату); мотиваційно-емоційний (соціально значуща мотивація, позитивна емоційність, альтруїстичність); діяльнісно-операційний (самостійність та ініціативність, активність, контроль та самоконтроль); виявлено та охарактеризовано рівні сформованості відповідальності студентської молоді: оптимальний, ситуативний, мінімальний; уточнено трактування понять «відповідальність», «наставництво», «наставник», «суспільно орієнтоване навчання (Service-Learning)»; подальшого розвитку набули форми та методи виховної роботи закладу вищої освіти щодо формування відповідальності студентської молоді.

В освітній процес закладів вищої освіти впроваджено якісно новий підхід до формування відповідальності студентської молоді через організацію участі у

наставництві дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання. Розроблено програму участі студентської молоді у наставництві, яка має три складники: міні програму «Моя відповідальність», тренінг «Шлях до наставництва», участь в індивідуальному та груповому (програма «Друзі та порадики») наставництві. Запропоновано форми та методи роботи зі студентської молоддю щодо формування їхньої відповідальності засобами наставництва, розроблено методичні рекомендації для викладачів закладів вищої освіти, організаторів соціально-виховної роботи у закладах вищої освіти, педагогів, студентів, соціальних педагогів, наставників.

Обґрунтовано сутність поняття «відповідальність» та виявлено особливості формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва в умовах закладу вищої освіти. Визначено основні підходи до трактування поняття «відповідальність»: моральний, етичний, з позиції свободи вибору, емпатійний, емоційний, рефлексивний, альтруїстичний, аксіологічний. Відповідальність визначено як набуту інтегральну властивість особистості, що містить у собі усвідомлення сутності та ціннісного значення відповідальності, вміння аналізувати власну діяльність, її наслідки для себе та для оточуючих, планувати та прогнозувати соціально значущий результат, самостійність у прийнятті рішень та здійсненні вчинків, що спрямовані на забезпечення соціального благополуччя інших. Здійснено аналіз психолого-педагогічних особливостей студентського віку. Студентський вік визначено як сензитивний період формування дорослої, зрілої відповідальності. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва визначено як спеціально організований освітній процес залучення студентської молоді до різних видів суспільно корисно діяльності, що спрямований на розвиток усвідомлення та прийняття цінності відповідальності, планування та прогнозування соціально значущого результату, забезпечення соціального благополуччя інших.

Виокремлено особливості формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва в умовах закладу вищої освіти, до яких належать: специфічне соціально – виховне середовище закладу вищої освіти; наявність

впливу соціально – активного студентського колективу, який є каталізатором прояву відповідальності; наявність часу, що дозволяє використати свої ресурси, свій потенціал для суспільно корисної діяльності; поєднання завдань формування навичок майбутньої професійної діяльності та особистісного розвитку; самостійність, свобода у прийнятті рішень, що зумовлює формування вміння брати відповідальність за себе, своє навчання, набуття майбутніх професійних навичок.

Розкрито особливості наставництва як соціального феномену від Античних часів до сьогодення. Представлено та обґрунтовано різницю між тьюторством, коучінгом та наставництвом. Наставництво визначено як взаємодію між більш досвідченою людиною та менш досвідченою, у яких більш досвідчена людина ділиться своїми знаннями та досвідом з менш досвідченою людиною, допомагаючи їй розвивати професійні та життєві навички через надання порад та навчання. Здійснено аналіз сучасних практик наставництва дітей в таких країнах, як: Кенія, Нігерія, Руанда, Сполучені Штати Америки та Україна. Зауважено, що при здійсненні наставництва над дітьми, увага акцентується на розвитку життєвих навичок, підготовці дитини до самостійного життя, допомозі у визначенні життєвих цілей та орієнтирів, а також способів їхнього досягнення. Зміст, сутність, особливості та перспективи наставництва дітей розглянуто через призму реформи деінституалізації в Україні. Запропоновано, у майбутньому, визначити наставництво як одну із соціальних послуг для сімей, що опинились у складних життєвих обставинах. Охарактеризовано зміст сучасних практик залучення студентської молоді до наставництва у таких країнах як Сполучені Штати Америки та Уганда. Встановлено, що основними практиками залучення студентської молоді до наставництва є волонтерство та суспільно орієнтоване навчання. Волонтерство як й суспільно орієнтоване навчання передбачає залучення студентської молоді до суспільно корисної діяльності. Проте, суспільно орієнтоване навчання, на відміну від волонтерства, передбачає тісний зв'язок служіння у громаді із навчальним планом та здобуттям фахових компетентностей. Суспільно орієнтоване навчання визначено як освітній підхід, що спрямований на формування академічних знань, практичних навичок, відповідальності через служіння у громаді, вирішення

проблем/задоволення потреб громади, спільно з нею. Зміст участі студентської молоді у наставництві полягає у: а) взятті студентом/студентами під наставницьку опіку дитини/дітей, що перебуває/перебувають у складних життєвих обставинах з метою допомоги в академічній успішності, визначенні ціннісних та життєвих орієнтирів, розвитку потенціалу дитини та її сильних сторін; б) формування відповідальності студентської молоді через усвідомлення своєї значущості для дитини/дітей, відчуття залученості до суспільно позитивних змін.

Охарактеризовано критерії (когнітивно-аксіологічний, рефлексивно-прогностичний, мотиваційно-емоційний, діяльнісно-операційний) і відповідні показники-індикатори сформованості відповідальності студентської молоді. Рівень сформованості відповідальності студентської молоді трактовано як постійність прояву показників, їх вираженість, тривалість, системність та комплексність. Надано характеристику рівнів сформованості відповідальності студентської молоді: оптимального, ситуативного і мінімального. Оптимальний рівень трактовано як найкращий рівень для цього віку; ситуативний – залежно від ситуації, потреби в контролі, емоційного стану, студент може чинити або відповідально, або перекласти відповідальність на іншу особу, зовнішні обставини тощо. Мінімальний рівень трактовано як фрагментарну чи не повну відповідальність, низький рівень прояву майже всіх показників.

Під час констатувального етапу експерименту використано стандартизовані та авторські методики оцінки рівня сформованості відповідальності студентської молоді: контент-аналіз ректорських звітів, річних звітів закладів вищої освіти про виконання критеріїв надання підтвердження статусу національний (за наявності) та стратегій закладів вищої освіти; авторська анкета для студентів; авторська анкета для студентів з числа колишніх наставників; опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїна; методика визначення відповідальності М. Осташевої; «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; «Визначення рівня рефлексивності» В. Пономарьова, А. Карпова; «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка; «Виявлення установок, що направлені на альтруїзм- егоїзм» О. Потьомкіної; опитувальник УСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера.

Аналіз результатів авторського анкетування студентів засвідчив, що переважна більшість студентської молоді не має глибоких знань та усвідомлення сутності відповідальності. Згідно результатів опитування, більшість студентської молоді має уявлення про відповідальність на виконавчому рівні, що означає не готовність відповідати за наслідки своїх рішень, вчинків та дій, проте більшість опитаних вважає себе відповідальними особистостями. Студентська молодь визначає важливість відповідальності для професійного та особистісного становлення, проте не визначає відповідальність як значущу якість особистості у своєму житті. На думку студентів заклад вищої освіти приділяє достатньо уваги формуванню відповідальності студентської молоді, переважна більшість студентської молоді визначає, що ознайомена із заходами університету, факультету, кафедри, які спрямовані на формування відповідальності, проте не приймає у них участь. Частина студентської молоді, яка зазначила, що приймає участь у таких заходах, не змогла їх назвати. Результати анкетування засвідчили, що переважна більшість студентської молоді не приймає участі у соціальних проєктах чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем, проте визначає їх як ті, що сприяють формуванню відповідальності.

Водночас, здійснено аналіз результатів анкетування студентської молоді з числа колишніх наставників, який засвідчує, переважна більшість респондентів вважає, що участь у наставництві допомогла сформувати їхню відповідальність, а поведінка після участі у наставництві стала більш відповідальною.

За даними комплексу діагностичних методик встановлено, з усіх 100% (255 осіб) студентів у 66,67 % (170 осіб) відповідальність сформована на ситуативному рівні, мінімальний рівень сформованості відповідальності притаманний для 23,53 % (60 осіб) студентів, а оптимальний рівень – лише для 9,8 % (25 осіб) студентів. Найменш сформованими показниками відповідальності студентської молоді виявилися такі: усвідомлення сутності відповідальності та усвідомлення відповідальності як цінності когнітивно-аксіологічного критерію; рефлексивність та емпатійність рефлексивно-прогностичного критерію; активність, контроль та самоконтроль діяльнісно-операційного критерію; найбільш сформованим

критерієм відповідальності студентської молоді є мотиваційно-емоційний, а найменш – діяльнісно-операційний.

Засвідчено потребу щодо підвищення уваги до формування відповідальності студентської молоді в умовах закладу вищої освіти та упровадження експериментальної програми з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва.

Під час формувального етапу експерименту розроблено та апробовано програму участі студентської молоді у наставництві, яка має три складники: міні програма «Моя відповідальність», тренінг «Шлях до наставництва», індивідуальної та групової (програма «Друзі та порадики») участі у наставництві. Міні програма «Моя відповідальність» містила такі форми та методи роботи, як: інтерактивна гра, інтерактивна вправа з використанням ІКТ, диспут, перегляд художнього фільму з обговоренням. Тренінг «Шлях до наставництва» передбачав такі форми та методи роботи як: лекції, тренінгові вправи, сторітелінг, рольові ігри. Програма групового наставництва «Друзі та порадики» складалася з восьми тематичних зустрічей групи наставників з групою підопічних. Тематику зустрічей стали: «Знайомство наставників та підопічних», «Постановка життєвих цілей та їх досягнення», «Освіта та вибір професії», «Як не потрапити у фінансову халепу?», «Як побудувати ефективну комунікацію?», «Чому варто говорити «ні!»?», «Історія української писанки (розвиток творчих здібностей)» та завершальна зустріч. Під час здійснення експериментальної програми наставники використовували такі форми та методи роботи: інтерактивні та тренінгові вправи, бесіди, екскурсії, «щоденник успіху», ігри, рольові ігри, мозковий штурм, допомога у виконанні домашніх завдань, зустріч-рефлексія.

Дані контрольного етапу експерименту підтверджують дієвість наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді. Засвідчено наявність позитивної динаміки змін у рівнях показників сформованості відповідальності студентської молоді. Відтак, кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості відповідальності в експериментальній групі на контрольному етапі зменшилась на 25,58 % (11 осіб); з ситуативним рівнем - на 16,28 % (7 осіб); з

оптимальним рівнем – зросла на 41,86 % (18 осіб). У контрольній групі також спостерігалась позитивна динаміка зміни рівнів відповідальності, проте не така значна, кількість студентської молоді з оптимальним рівнем збільшилась лише на 4,65 % (2 особи); з ситуативним зменшилась на 6,98 % (3 особи), з мінімальним збільшилась на 2,33% (1 особа). Найбільш суттєва позитивна динаміка спостерігалась у змінах рівнів сформованості таких показників як: усвідомлення сутності відповідальності, усвідомлення відповідальності як цінності когнітивно-аксіологічного критерію; рефлексивність та емпатійність – рефлексивно-прогностичного критерію; активність – діяльнісно-операційного критерію.

Ключові слова: відповідальність, волонтерство, заклад вищої освіти, наставництво, суспільно орієнтоване навчання, студентська молодь, формування відповідальності.

ABSTRACT

Rozvadovska T. V. Formation of responsibility of student youth by means of mentoring. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in Specialty 011 – Educational, Pedagogical Science – National Pedagogical Dragomanov University of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine 2021.

The thesis presents the substantiation of the essence of responsibility and the experimental verification of the effectiveness of mentoring as a means of formation of responsibility of students' youth. Defined and theoretically substantiated: the concept of «formation of responsibility of student youth by means of mentoring»; features of introduction of students group mentoring of children who are in institutional care and upbringing institutions; features of formation of responsibility of student's youth by means of mentoring in the conditions of higher education institution; criteria and indicators of the formation of responsibility of student youth: cognitive-axiological (awareness of the essence of responsibility, awareness of responsibility as a value,

acceptance of responsibility as one's own value); reflexive-prognostic (reflexivity, empathy, planning and forecasting a socially significant result); motivational-emotional (socially significant motivation, positive emotionality, altruism); activity-operative (independence and initiative, activity, control and self-control); identified and characterized levels of responsibility of student youth: optimal, situational and minimal; the interpretation of the concepts «responsibility», «mentoring», «mentor», «Service-Learning» has been clarified; forms and methods of upbringing work of higher education institutions on the formation of responsibility of student youth have been further developed.

A qualitatively new approach to the formation of responsibility of student youth through the organization of participation in the children mentoring who are in institutional care and upbringing institutions has been introduced into the upbringing process of higher education institutions. A program of student youth participation in mentoring has been developed, which has three components: a mini program «My Responsibility», training «Path to Mentoring», individual and group (program «Friends and Advisers») participation in mentoring. Forms and methods of work with student youth on formation of their responsibility by means of mentoring are offered, methodical recommendations for teachers of higher education institutions, organizers of upbringing work in higher education institutions, teachers, students, social pedagogues, mentors have been developed.

The essence of the concept of «responsibility» is substantiated and the peculiarities of formation of responsibility of student youth by means of mentoring in the conditions of higher education institution are revealed. The main approaches to the interpretation of the concept of «responsibility» are determined: moral, ethical, from the standpoint of freedom of choice, empathic, emotional, reflexive, altruistic, axiological. Responsibility is defined as an acquired integral property of the personality, that includes awareness of the essence and value of responsibility, the ability to analyze own activities, their consequences for themselves and others, to plan and predict socially significant results, independence in decision-making and actions aimed at ensuring the welfare of others. Analysis of psychological and pedagogical features of student age has been carried out,

student age has been defined as the sensitive period of formation of adult, mature responsibility. Formation of responsibility of student youth by means of mentoring is a specially organized educational process of involving student youth in various types of socially useful activities aimed at developing awareness and acceptance of the value of responsibility, planning and forecasting socially significant results, ensuring social welfare of others. The peculiarities of the formation of responsibility of student youth by means of mentoring in the conditions of the institution of higher education are singled out, it includes: specific social - educational environment of the institution of higher education; the presence of the influence of socially active student group, which is a catalyst for the manifestation of responsibility; availability of time that allows them to use their resources, their potential for socially useful activities; combination of tasks of skills formation of future professional activity and personal development; independence, freedom in decision-making, which determines the formation of the ability to take responsibility for themselves, their education, the acquisition of future professional skills.

The peculiarities of mentoring as a social phenomenon from ancient times to the present days have been revealed. The difference between tutoring, coaching, and mentoring has been presented and substantiated. Mentoring has been defined as a relationship between a more experienced person and a less experienced person, in which a more experienced person shares his knowledge and experience with a less experienced person, helping him to develop professional and life skills through advising and teaching. The analysis of current practices in children mentoring in countries such as Kenya, Nigeria, Rwanda, the United States and Ukraine, noted that implementation of the mentoring of children focuses on developing life skills, preparation of the child for independent life, aid in determining life goals and targets, as well as ways to achieve them. The content, essence, features and prospects of children's mentoring has been considered in the context of deinstitutionalization reform in Ukraine. It was proposed, in future, to define mentoring as one of the social services for families in difficult life circumstances. The content of modern practices of involving student youth in mentoring in such countries as the United States and Uganda have been described. It has been established that the main practices of involving student youth in mentoring are

volunteering and service-learning. Volunteering as well as service-learning involves the involvement of student youth in socially useful activities. However, service-learning, in contradistinction to volunteering, involves a close connection between community service and the curriculum and the acquisition of professional competencies. Service-learning has been defined as an educational approach aimed at the formation of academic knowledge, practical skills, responsibility through service in the community, problem solving / meeting the needs of the community, along with it. The content of student youth participation in mentoring is: a) taking a student / students under the mentoring of children are in difficult life circumstances in order to help in academic success, defining values and life guidelines, developing child's potential and strong sides; b) formation of responsibility of student youth through awareness of its importance for the child, a sense of involvement in socially positive changes.

Criteria (cognitive-axiological, reflexive-prognostic, motivational-emotional, activity-operative) and corresponding indicators of formation of responsibility of student's youth have been characterized. The level of responsibility of student youth has been interpreted as the consistency of indicators, their severity, duration, system, and harmony. The characteristic of levels of formation of responsibility of students' youth has been given as: optimal, situational, and minimal. The optimal level has been interpreted as the best level for this age; situational level - depending on the situation, need for control, emotional state, the student can either act responsibly or transfer responsibility to another person, external circumstances, etc. The minimal level has been interpreted as a fragmentary or incomplete responsibility, the low level of manifestation of almost all indicators.

During the ascertaining stage of the experiment, standardized author's methods of assessing the level of responsibility of student youth were used: content analysis of rector's reports, annual reports of higher education institutions on fulfillment of criteria for national status confirmation (in the presence) and strategies of higher education institutions; author's questionnaire for students; author's questionnaire for students from among former mentors; Questionnaire «Responsibility» by V. Pryadein; method of determining the responsibility by M. Ostashева; «Values orientations» of M. Rokych;

«Determination of the level of reflexivity» by V. Ponomarev, A. Karpov; «Diagnosis of the level of empathic abilities» by V. Boyko; «Identification of attitudes aimed at altruism-selfishness» by O. Potemkina; Test for the level of subjective control (USC test) by J. Rotter.

Analysis of the author's questionnaire for students showed that the vast majority of student youth do not have deep knowledge and awareness of the essence of responsibility. According to the results of the questionnaire, the majority of student youth have an idea of responsibility at the executive level, which means unpreparedness to be responsible for the consequences of their decisions, actions and deeds, however most respondents consider themselves as responsible personality. Student youth define the importance of responsibility for professional and personal development, however, do not define responsibility as a significant quality of personality in their lives. According to students, the institution of higher education pays enough attention to the formation of responsibility of student youth, the vast majority of student youth determines that they are familiar with the activities of the university, faculty, department, which are aimed at forming responsibility, however, does not participate. Part of the student youth who said they were taking part in such events could not name them. The analysis of the results of the questionnaire showed that the vast majority of student youth do not participate in social projects or initiatives aimed at solving social problems, however, identify them as those that contribute to the formation of responsibility. Simultaneously, an analysis of the results of the questionnaire of student youth from among former mentors have been performed. It showed that the vast majority of students' youth considers that participation in mentoring helped to form their responsibility and noted that after participating in mentoring their behavior became more responsible.

It is established that out of all 100% (255 persons) students' youth in 66,67% (170 persons), and that's more than half, the availability of the situational level, minimal level are revealed in 23.53% (60 persons) students youth, and the optimal level - only for 9.8% (25 persons) of students. The least formed indicators of the responsibility of student youth were such as: awareness of the essence of responsibility and awareness of responsibility as a value of cognitive-axiological criterion; reflexivity and empathy of reflexive-

prognostic criterion; activity and control and self-control of activity-operative criterion. The most formed criterion of responsibility of student youth is motivational-emotional, and the least - activity-operational.

The data obtained during the qualitative experiment have witnessed necessity to pay attention to formation of responsibility of student youth in the educational process of higher educational institutions and implementation of experimental program in formation of responsibility of student youth by means of mentoring.

During the formative stage of the experiment, a program of student youth participation in mentoring has been developed and tested. This program had three components: a mini-program «My responsibility», training «Path to mentoring», participation in mentoring (individual and group mentoring - group mentoring program «Friends and Advisers»). The mini program «My Responsibility» contained such forms and methods of work as: interactive game, interactive exercise with the use of ICT, debate, watching a feature film with discussion. The «Path to Mentoring» training included such forms and methods of work as: lectures, training exercises, storytelling, role-playing games. The group mentoring program «Friends and Advisers» consisted of eight thematic group meetings of mentors with a group of mentees. The topics of the meetings were: «Introduction of mentors and mentees», «Setting life goals and achieving them», «Education and choosing a profession», «How not to get into financial trouble? », «How to build effective communication? », «Why it is important to say «no! »? », «History of Ukrainian pysanka (development of creative abilities) » and final meeting. During the program «Friends and Advisers», the mentors used following forms and methods of work: interactive and training exercises, conversations, excursions, «success diary», games, role-playing games, brainstorming, help with homework, meeting-reflection.

The data of the control stage of the experiment confirmed the effectiveness of mentoring as a means of forming the responsibility of student youth. The analysis and evaluation of the results of experimental work have witnessed the availability of positive dynamic in levels of indicators formation of responsibility of student youth in experimental group. So, quantity of student youth with a minimal level of formation of

responsibility in the experimental group have decreased by 25,58 % (11 persons); with a situational level by 16,28 % (7 persons); with optimal level have increased by 41.86% (18 persons). In the control group there was also a positive dynamic in the levels of indicators formation of responsibility, but not so significant. Therefore, quantity of student youth with optimal level have increased by 4,65 % (2 persons); with a situational level have decreased by 6,98 % (3 persons); with a minimal level of formation of responsibility in the experimental group have increased by 2,33% (1 person). The most significant positive dynamics was observed in the levels of formation of such indicators as: awareness of the essence of responsibility, awareness of responsibility as a value of cognitive-axiological criterion; reflexivity and empathy of reflexive-prognostic criterion; activity of activity-operative criterion.

Key words: formation of responsibility, institution of higher education, mentoring, service-learning, student youth, responsibility, volunteering.

Список публікацій за темою дисертації:

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Розвадовська Т. В. Наставництво як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: 11 Соціальна педагогіка, Соціальна робота.* 2018. Вип. 24 (II том). С.140 – 147.
2. Розвадовська Т., Братченко М. Вплив наставництва на формування та розвиток дітей, що перебувають в інституційних закладах опіки. *«Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2018. № 21. С. 149 – 155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/21.167325>
3. Розвадовська Т. В. Відповідальність: філософський та гуманітарний аспекти. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. Науковий щорічник. 2018. Том 1 (23). С. 258-267
4. Розвадовська Т. Наставництво як вид волонтерської діяльності студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету*

у імені М. П. Драгоманова. Серія: 11 Соціальна педагогіка, Соціальна робота. 2019. Вип. 26. С. 58 – 64.

5. Розвадовська Т. Закордонний досвід наставництва дітей у складних життєвих обставинах. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. (Том 2). С. 192 – 195. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-42>

6. Розвадовська Т., Береска М., Наставництво як форма виховання дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31 (Том 4). С. 93 - 98. DOI: <https://doi.org/10.24919/23084863.4/31.214306>

7. Розвадовська Т. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності студентської молоді. *Scientific Journal “Virtus”*. 2020. № 44. С. 142 – 144.

8. Rozvadovska T. Development of Responsibility of Student Youth as One of the University Tasks. *Scientific Journal of Polonia University*. 2020. Vol. 38, No 1-2. PP. 190 – 195. DOI: <https://doi.org/10.23856/3865>

9. Розвадовська Т. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2020. № 2. С. 77 – 84. DOI: 10.25128/2415-3605.20.2.11

10. Розвадовська Т. В., Вайнола Р. Х. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва: методичні рекомендації / за заг. ред. Р. Х. Вайноли. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 100 с.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

11. Розвадовська Т. В. Відповідальність у психолого – педагогічній думці// *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Т 2. Київ, 2018. С. 50-53.*

12. Розвадовська Т. Наставництво: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір.*

Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Т 2. Луцьк, 2018. С. 120-124.

13. Розвадовська Т. Суспільно – орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. *Psychology and Pedagogy as Science of Formation and Development of Modern Personality* : матеріали наук.-практ. конф., м. Влоцлавек, 27 – 28 груд. 2019 р. Влоцлавек, 2019. С. 97 – 99.

14. Розвадовська Т. Особливості виховної роботи у закладі вищої освіти. *Scientific Bases of Solving of the Modern Tasks. Abstracts of XIX International Scientific and Practical Conference. Frankfurt am Main, 01 – 02 June 2020. Frankfurt am Main, Germany, 2020.* pp. 317 – 319.

Публікації які додатково відображають наукові результати дисертації:

15. Когут С., Кокоячук Ю., Назар Н., Розвадовська Т. Вразливість як прояв соціального виключення в Україні. *Дім: досвід прийняття. Практики включення в Україні та Італії. Практичні рекомендації* / за ред. Фролової Є. Харків: Центр європейської культури «Данте», 2020. С. 109 – 122.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ НАСТАВНИЦТВА	12
1.1. Категоріальний аналіз поняття «відповідальність»	12
1.2. Особливості формування відповідальності студентської молоді	38
1.3. Наставництво як соціальний феномен в теорії та практиці виховання	56
1.4. Характеристика практик участі студентської молоді у наставництві	77
Висновки до першого розділу	87
РОЗДІЛ 2. НАСТАВНИЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	90
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності студентської молоді	90
2.2. Експериментальна робота з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва	137
2.3. Аналіз та оцінка результатів експериментальної роботи з формування відповідальності у студентської молоді засобами наставництва	163
Висновки до другого розділу	199
ВИСНОВКИ	202
ЛІТЕРАТУРА	206
ДОДАТКИ	229

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві потребують переосмислення поглядів на проблему виховання молоді. Від рівня вихованості студентської молоді залежить прогрес та добробут суспільства та держави загалом. У контексті сучасного розвитку громадянського суспільства, перед закладами вищої освіти постає проблема виховання та становлення відповідальної молодої людини.

Одним із пріоритетних напрямків освіти є виховання відповідальних громадян, що здатні до свідомого суспільного вибору, спрямування своєї діяльності на користь інших людей та суспільства. Реалії сьогодення вимагають розвитку у студентської молоді свідомого ставлення до розбудови українського суспільства та соціальних відносин, вміння приймати рішення у нестандартних ситуаціях та нести за них відповідальність. Відповідальність як особистісне утворення дозволяє усвідомлювати свій обов'язок перед іншими та суспільством в цілому. Успішне вирішення проблеми виховання відповідальності у студентської молоді залежить як від розроблення теоретичних засад на міждисциплінарному рівні і узагальнення практичного досвіду у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти.

Актуальність вище окреслених положень відображено у державних документах, а саме: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у якому зазначено важливість такого підходу до організації освітнього процесу як «студентоцентроване навчання», яке передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності в якій зазначено про необхідність створення на всіх рівнях освіти сприятливих умов задля розвитку та формування громадянських компетентностей та відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків через активну участь у суспільно-політичних процесах.

Відомо, що юнацький вік є вирішальним у становленні особистості та розвитку зрілої відповідальності. Тому, одним із шляхів вирішення проблеми

виховання відповідальності студентської молоді є організація навчальної, впровадження суспільно орієнтованого навчання та поза навчальної діяльності, залучення: до волонтерства та активної участі у громадському житті; до вирішення соціально значущих проблем у суспільстві. Суспільно орієнтоване навчання, волонтерська та інші види діяльності студентської молоді передбачає формування не тільки професійних компетенцій, але й особистісних. Активна участь студентів закладів вищої освіти у вирішенні проблем суспільства сприяє формуванню таких особистісних рис як суспільна компетентність, соціальна зрілість, вміння брати на себе відповідальність. У процесі залучення до суспільно орієнтованого навчання, організації волонтерської та інших видів діяльності, студенти набувають знання про соціальні проблеми, розуміння принципів та шляхів допомоги, власної відповідальності за зміни, що відбуваються в оточуючому середовищі.

Наставництво визначається як один із видів волонтерської діяльності студентської молоді. Згідно Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно – правових умов соціального захисту дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва», Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання здійснення наставництва над дитиною», наставництво передбачає добровільну безоплатну діяльність наставника, яка спрямована на індивідуальну підтримку та допомогу дітям, які проживають у закладах для дітей – сиріт і дітей, що позбавлені батьківського піклування, у підготовці до самостійного життя. Національною стратегією реформування інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 рр., у плані заходів реалізації I-го етапу передбачено удосконалення та розроблення програм підготовки в наставники. Залучення студентської молоді до наставництва сприяє усвідомленню своєї значущості та відповідальності перед дитиною для якої вона стає другом та порадиником.

Проблемі виховання відповідальності присвячена низка праць науковців, вона розкрита в таких аспектах: з позиції свободи вибору та свободи дії (І. Кант, В. Петрушенко, В. Франкл та ін.); з позиції етики, моралі та духовності (Г. Йонас, Є. Мануйлов, М. Савчин, Ш. Шварц, Н. Щуркова та ін.); з позиції екзистенційної

потреби - Е. Фром; з позиції самоконтролю, локус – контролю – Дж. Роттер; з позиції емоційних переживань, емпатії та альтруїстичності – Дж. Капрара, Н. Есінберг, К. Роджерс, Б. Скіннер, Я. Чаплак та ін.; з позиції комплексного підходу до вивчення відповідальності – В. Прядеїн, В. Тернопільська та ін. Формуванню відповідальної особистості присвячували свої праці низка педагогів, таких як: Г. Ващенко, Г. Васянович, А. Макаренко, Ж.-Ж. Русо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Особливості формування відповідальності студентської молоді досліджували такі науковці як: І. Бех, Е. Еріксон, М. Жебровські, Е. Ісаєв, І. Кулагіна, А. Маслоу, М. Савчин, О. Сапогова, В. Слабодчиков та ін. Особливостям формування відповідальності студентської молоді та організації навчальної та поза аудиторної діяльності для досягнення цієї мети присвячували свої праці такі науковці як: О. Богатська, Р. Зозуляк-Случик, В. Королькова, І. Кочетова, Т. Морозкіна, О. Матвієнко, О. Патинок, Л. Петько, О. Пономарьов, Н. Серєда, М. Чеботарьов та ін.

Дослідження напрямів виховної роботи, ресурсів громадсько та волонтерської роботи, виявлення педагогічних умов виховання студентської молоді стало предметом дослідження таких вчених як: О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Н. Волкова, А. Капська, Т. Лях та ін. Наставництво як педагогічний феномен висвітлено у в сучасних дослідженнях: в контексті форм класного керівництва, крізь призму функцій наставника академічної групи студентів закладів вищої освіти, педагогічного наставництва: М. Зембицька, Н. Клішевіч, В. Макарчук, Т. Осіпова, М. Соловей, Р. Сопівник та ін.

Проблема формування відповідальності студентської молоді розкрито в дисертаційних дослідженнях останніх років у таких аспектах: формування відповідальності на заняттях з фізичного виховання у студентів вищих навчальних закладів I – II рівня акредитації (Р. Зеленський), становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника (О. Патинок), формування громадянської відповідальності у курсантів вищих навчальних закладів

(В. Примак), формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу (О. Юринець) та ін.

Проте, незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених формуванню особистісних та професійних якостей студентської молоді в умовах закладів вищої освіти багато питань цієї складної теми, залишаються не до кінця розв'язаними, оскільки існують протиріччя між:

- вимогами суспільства до формування відповідальності молоді людини та реальним станом сформованості відповідальності студентської молоді;
- завданнями національної стратегії деінституалізації та недостатньо розробленою практикою наставництва, зокрема за участі студентської молоді
- потребою у свідомій, зрілій, відповідальній поведінці студентської молоді та відсутністю необхідного педагогічного забезпечення даного процесу засобами наставництва.

Узагальнення та аналіз науково-методичної літератури, результатів наукових досліджень щодо виховання відповідальності дали змогу відзначити, що у вагомих за теоретичними і прикладними здобутками працях залишається поза увагою ґрунтовне вивчення проблеми формування відповідальності студентів закладів вищої освіти, зокрема засобами наставництва. Таким чином, актуальність окресленої проблеми, її недостатня розробленість у сучасній педагогічній теорії і практиці зумовила вибір теми дисертаційного дослідження – *«Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і є складовою комплексної проблеми «Психолого-педагогічні засади професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності».

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 9 від 29.01.2018 р.) та узгоджена

в бюро Міжвідомчої Ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 27.03.2018 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність та експериментально перевірити дієвість наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді.

Завдання:

1. На основі категоріального аналізу поняття «відповідальність» обґрунтувати сутність та виявити особливості процесу формування відповідальності студентської молоді.

2. З'ясувати особливості наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді та охарактеризувати основні практики залучення студентської молоді до наставництва.

3. Визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості відповідальності студентської молоді.

4. Експериментально підтвердити дієвість наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді.

Об'єкт дослідження: процес формування відповідальності студентської молоді.

Предмет дослідження: наставництво як засіб формування відповідальності студентської молоді.

У дисертаційному дослідженні для досягнення мети та реалізації завдань використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез та систематизація вітчизняних і зарубіжних джерел із філософії, психології та педагогіки для визначення понять «відповідальність», «наставник», «наставництво», «суспільно орієнтоване навчання»; аналіз нормативно-правової бази для визначення особливостей формування відповідальності студентської молоді та сутності понять «наставник», «наставництво»; *контент* – аналіз ректорських звітів, річних звітів національного університету про виконання критеріїв надання підтвердження статусу національній (за наявності) та стратегій закладів вищої освіти з метою виявлення заходів, що спрямовані на формування

відповідальності студентської молоді та наявності визначення формування відповідальності студентської молоді як цілі освітнього процесу; *емпіричні*: авторське анкетування та стандартизовані методики, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для визначення рівня сформованості відповідальності студентської молоді; *методи математичної статистики* з метою кількісної обробки даних та визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що у дисертаційному дослідженні:

- *вперше* визначено та теоретично обґрунтовано: поняття «формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва»; особливості формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва в умовах закладу вищої освіти; критерії і показники сформованості відповідальності студентської молоді: когнітивно-аксіологічний (усвідомлення сутності відповідальності, усвідомлення відповідальності як цінності, прийняття відповідальності як власної цінності); рефлексивно-прогностичний (рефлексивність, емпатійність, планування та прогнозування соціально значущого результату.); мотиваційно-емоційний (соціально значуща мотивація, позитивна емоційність, альтруїстичність); діяльнісно-операційний (самостійність та ініціативність, активність, контроль та самоконтроль); виявлено та охарактеризовано рівні сформованості відповідальності студентської молоді: оптимальний, ситуативний, мінімальний; практики участі студентської молоді у наставництві;

- *уточнено* трактування понять «відповідальність», «наставництво», «наставник», «суспільно орієнтоване навчання (Service-Learning)»;

- *подальшого розвитку* набули форми та методи виховної роботи закладу вищої освіти щодо формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у: впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти якісно нового підходу

залучення студентської молоді до наставництва дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання з метою формування відповідальності студентської молоді; розробці та впроваджені програми участі студентської молоді у наставництві, що складається з міні програми «Моя відповідальність», тренінгу «Шлях до наставництва», індивідуальної та групової (програма «Друзі та порадики») участі у наставництві; розробці методичних рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти, студентів, педагогів, організаторів соціально-виховної роботи у закладах вищої освіти, соціальних педагогів, наставників.

Матеріали дослідження можуть бути використані у системі підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які спеціалізуються на виховній роботі закладів вищої освіти; у практичній роботі педагогів, соціальних педагогів; у процесі підготовки студентів за освітніми програмами «Соціально-виховна робота з дітьми та молоддю», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота».

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ЗВО «Український католицький університет» (довідка № 521/20 від 30.12.2020 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 89 від 25.01.2021 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 4132-Н від 24.12.2020 р.), Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (довідка № 1291-33/09 від 21.01.2021 р.), Чорноморського національного університету імені П. Могили (довідка № 935-08 від 21.12.2020 р.).

Дослідження проводилося протягом 2017-2021 рр., ним було охоплено 296 осіб, з яких: 271 студентів та випускників закладів вищої освіти та 25 педагогів: тьюторів та кураторів студентських груп, керівників практики та викладачів

Особистий внесок здобувача. У методичних рекомендаціях «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва» опублікованих у співавторстві з Р. Вайнолою авторським є висвітлення підходів до визначення поняття «відповідальність», аналіз практик залучення студентської молоді до наставництва, опис форм та методів формування відповідальності студентської

молоді засобами наставництва. У статті «Вплив наставництва на формування та розвиток дітей, що перебувають в інституційних закладах опіки» опублікованій у співавторстві з М. Братченко, авторським є висвітлення та аналіз закордонних та вітчизняних практик наставництва. У статті «Наставництво як форма виховання дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах», опублікованій у співавторстві з М. Берескою, авторським є здійснення аналізу поняття «виховання», визначення наставництва як форми виховання та пропозиція розглянути, у майбутньому, наставництво як одну із соціальних послуг для сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах на рівні громади. У практичних рекомендаціях «Дім: досвід прийняття. Практики включення в Україні та Італії», авторським є висвітлення актуальної картини системи інституційного догляду та виховання в Україні (Глава 4. Вразливість як прояв соціального виключення в Україні).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження було представлено у доповідях і повідомленнях на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Соціальне виховання: від традицій до сучасності» (Україна, м. Київ, 29.03.2018), «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук» (Україна, м. Київ, 04. – 05. 05. 2018), «VII Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (Україна, м. Київ, 16. – 20. 05. 2018), «Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern personality» (Republic of Poland, Wloclawek, 27. – 28. 12. 2019), «Scientific bases of solving of the modern tasks» (Germany, Frankfurt am Main, 01. – 02. 06. 2020); *всеукраїнських з міжнародною участю* – «Актуальні проблеми педагогічно освіти: європейський і національний виміри» (Україна, м. Луцьк, 31.05. – 01.06. 2018); *круглих столів* – «Перспективи розвитку соціальної педагогіки» (Україна, м. Київ, 24.05.2018);

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на щорічних звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та на засіданнях кафедри соціальної педагогіки факультету соціально-економічної освіти та управління

(2017 – 2021 рр.), на засіданнях кафедри педагогіки та соціальної роботи Факультету наук про здоров'я Закладу вищої освіти «Український католицький університет».

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 15 наукових та науково-методичних працях. З них: 11 праць одноосібних та 4 у співавторстві, 1 методичні рекомендації, 1 практичні рекомендації, 7 статей у провідних наукових фахових виданнях України, з них 4 у фахових виданнях України категорії «Б», 2 зарубіжні публікацій (з яких 1 - англійською мовою), 4 тези доповідей. Загальний обсяг особистого доробку становить 9,64 друкованих аркушів.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із анотації, вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (222 найменування), з них 62 іноземною мовою та додатків. Загальний обсяг роботи (всі сторінки) становить 297 сторінок, із них: 203 сторінки основного тексту, 8 додатків, які складають 69 сторінок. Робота містить 27 таблиць та 46 рисунків, що займають 35 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО – МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

1.1. Категоріальний аналіз поняття «відповідальність»

Поняття відповідальності є доволі багатограним та розглядається в різних аспектах. Найчастіше відповідальність розглядають у правовому контексті, але, разом з тим, визначений контекст не розкриває повної суті поняття «відповідальність». Розглянемо, як дане поняття трактується у різних словниках, енциклопедіях, філософській, педагогічній та психологічній літературах.

У словнику української мови відповідальність розглядається як обов'язок, вміння відповідати за певну ділянку роботи. Відповідальність, зазвичай, покладається на когось із учасників виконання справи або сама людина бере відповідальність на себе, не тільки за свої вчинки, слова чи дії, але й також за дії, вчинки, слова інших людей. Крім того, відповідальність, у словнику української мови, трактується як серйозність, важливість справи або моменту [129, с. 620].

Отже, відповідальність можна трактувати як вміння розуміти, контролювати свої вчинки, слова, усвідомлювати їх важливість.

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення: «Відповідальність – філософсько – соціологічне поняття, яке характеризує міру відповідності поведінки особи, групи, прошарку, держави наявним вимогам, діючим суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам; співвідношенням обов'язку і міри його виконання особистістю (групою, класом)» [149, с. 87].

Відомо, що основою для формування відповідальності є наявність та дотримання певних норм, що існують у суспільстві, у якому виховується людина. Реалізується відповідальність, як правило через фактори контролю, якими є громадська думка, закон тощо. Формуванню відповідальності також сприяє усвідомлення своєї значущості та ролі у суспільстві, впровадженні змін у соціальних процесах, громаді та державі загалом.

Відповідальність, у широкому значенні, згідно філософського енциклопедичного словника, містить у собі такі ознаки як: розуміння та передбачення наслідків власних вчинків, дій та рішень як для себе, так і для оточуючих; критичне ставлення та контроль власних дій та вчинків; усвідомлення власної ролі у соціальних змінах у суспільстві через наявність певних переконань, світогляду, совісті тощо; прагнення до самореалізації шляхами, які не суперечать вимогам суспільства, цінностям та прийнятим нормам [149, с. 87].

Тобто, якщо особистість прагне певних досягнень у своєму житті, ставлячи перед собою певну мету, вона повинна враховувати інтереси оточуючих людей, спиратись на загальноприйняті цінності та норми суспільства у якому живе. Крім того, повинна бути готова відповідати за власні дії та вчинки. Сформована відповідальність у кожній особистості сприяє дотриманню справедливості, добropорядності у стосунках між людьми та у суспільстві в цілому.

У класичній філософській енциклопедичній літературі, відповідальність, залежно від критерію, поділяють на: персональну, групову, класову, соціально-політичну. Крім того, представлені такі види відповідальності як правова, економічна, політична, моральна, соціальна, екологічна, професійна та інші. Беручи до уваги розвиток суспільства та умови сучасного життя, важливим є формування у молодій людини особистісної відповідальності, що включає у себе усвідомлення власної ролі та значущості у суспільстві, національній спільноті та людства загалом. А основою формування особистісної відповідальності є загальнолюдські цінності [149, с. 87].

Отже, філософський енциклопедичний словник трактує відповідальність як усвідомлення особистістю себе важливою частиною у впровадженні суспільних змін та готовністю нести відповідальність за власні дії та вчинки не тільки перед собою, але й перед суспільством.

Енциклопедія «Британіка» трактує «відповідальність» (англ. Responsibility) як філософську проблему у моральному контексті, як проблему узгодженості моральної відповідальності людини за власні вчинки. Будь-який вчинок чи дія людини має причини та наслідки. Наслідок дії чи вчинку однієї людини стає

причиною вчинку чи дії іншої, або тої самої людини. Тобто, відповідальність – це усвідомлення причинно – наслідкового зв'язку будь якої дії, як для себе, так і для оточуючих [198].

Узагальнення підходів до визначення поняття «відповідальність», у філософії, визначає відповідальність як моральність особистості або її моральну якість. На думку більшості філософів, як стародавніх, так і сучасних, центром морального виховання є якості та властивості особистості, її чесноти та негативи. Вони трактують її вчинки, наскільки вони є моральними або ж аморальними. Для такого трактування використовується порівняння з ідеалом. Наприклад, в Античній Греції для визначення моральності чи аморальності використовували платонівське вчення ідеалу. Йому були притаманні такі риси як справедливість, мужність, мудрість. Дані чесноти і у сучасному суспільстві розглядаються у контексті моральності вчинку людини. Платон та Аристотель, також, приділяли свою увагу діям людини, особливо моральним аспектам. Із приходом християнства додають ще такі чесноти як віра, надія та любов, особливо любов до ближнього. Але, разом з тим, до цього часу, не має чітко визначених критеріїв моральності. Частина науковців вважає, що моральність проявляється в активності, самостійності, ініціативності, інша частина - повазі до інших, чесності, доброті. На нашу думку, всі вище перелічені чесноти є основою, ядром, моральності особистості. Не можливо розглядати моральність особистості без чесності, любові та поваги до ближнього, мудрості, мужності, ініціативності, служіння іншим членам суспільства. Всі ці якості або чесноти відповідають визначенню та становленню відповідальної особистості. Активність, самостійність, ініціативність означає, що особистість здатна нести відповідальність за свої вчинки .

Аналіз філософської літератури свідчить про тісний взаємозв'язок відповідальності та свободи [5; 44; 125]. У філософських вченнях поняття свободи, розглядається як усвідомлений вибір особистістю своєї поведінки. Вибір поведінки, у свою чергу, залежить не тільки від зовнішніх чинників, але й від внутрішніх переконань особистості, від розуміння нею добра, справедливості та краси. У філософських працях акцентується увага на тому, що свобода, дана

особистості для того, щоб вона могла змінювати ситуацію. Разом з тим, особистість повинна розуміти межі своєї свободи, саме у такому контексті розглядається відповідальність. Маючи необмежену свободу і право чинити так як хочеться, людина повинна бути готовою нести відповідальність за свій вибір та вчинки, розуміти межі своєї свободи, свого втручання у життя інших людей, суспільства та природи.

Такі філософи-мислителі як І. Кант, Б. Спіноза, Ж-П. Сартр та інші, обґрунтовували думку про те, що справжніми авторами своїх вчинків можуть бути лише ті люди, які можуть вільно, без зовнішнього тиску, їх здійснювати або не здійснювати. Відповідальність, насамперед, передбачає свободу вибору. Вільною може бути лише та особистість, що здійснює свої вчинки під впливом власної моральної волі, яка, керується вільно обраними принципами. Деколи, такі вчинки можуть здійснюватись всупереч природному потягу, але не силою обставин, невідконтрольних волі – фізичних, фізіологічних, психологічних [110; 116; 133].

Засновник німецької класичної філософії І. Кант, акцентував свою увагу на взаємозв'язку сумління, відповідальності та морального закону. Він розглядав відповідальність з позицій «чистого розуму» або «культу розуму», що є характерним для доби Просвітництва. Рушійною силою або головною ідеєю даного культу було розповсюдження передових ідей, знань та покращення моральності суспільства. Відповідальність ототожнювалась із абсолютним моральним законом, якій втілювався у людському сумлінні. На думку І. Канта, сумління є нічим іншим як суб'єктивним принципом відповідальності, об'єктивною стороною якого є система суспільних цінностей як абсолютний моральний закон. Вимогою такого закону було те, що особистість бере на себе прийняття рішень та несе за них відповідальність [5; 38; 116].

Нашу увагу привернуло дослідження відповідальності з позиції етики. Німецько-американський філософ-екзистенціаліст Ганс Йонас створив вчення про принципи відповідальності. За основу цього принципу він взяв спільну вселюдську відповідальність за наслідки діяльності людей, розглядаючи її як універсальну здатність людини, що є її сутністю.

На думку Г. Йонаса, зважаючи на сучасні наукові розробки, людина повинна чітко розуміти власну відповідальність за всі сучасні винаходи та радикальні зміни оточуючого середовища, які відбуваються під впливом цих винаходів, оскільки наслідки цього буде відчувати на собі усе людство. Філософ виокремлює три основні характеристики відповідальності, до яких належать: всеосяжність; безперервність; майбутнє. Ці характеристики поєднують всю діяльність людини з минулим та майбутнім. Кожен вчинок людини впливає на майбутнє та спричинений минулим. Людина не може бути відповідальною в один день та безвідповідальною в інший, оскільки такий підхід може призвести до непередбачуваних наслідків. Відповідальність як функція забезпечує існування майбутнього [37].

Первинна відповідальність розглядається як вміння брати на себе зобов'язання та нести за них відповідальність, що означає відповідати за кожний свій вчинок та дію, їх вплив на інших. Провідною рисою відповідальної людини, на думку, Ганса Йонаса, є вміння взяти на себе відповідальність за добробут інших людей та природу, завдяки відповідальності людина бачить взаємозв'язок теперішнього та майбутнього і вплив свої вчинків на майбутнє [37].

Відповідальність у контексті знань та моралі передбачає спрямованість отриманих чи наявних знань на пошук благ для людини, які можна пізнати через призму «добра» і «зла», розумінню людини, що є добром, а що є злом. Відповідно вже на чуттєвому рівні, людина повинна усвідомлювати необхідність діяти відповідально. Не оминає своєю увагою Г. Йонас і почуття страху, оскільки вважає, що саме через це почуття людина діє більш відповідально. Якщо існують загрози для предмету відповідальності, людина стає більш відповідально ставитись до цього предмету. Людина може байдуже ставитись до свого здоров'я до того часу, поки не немає загрози для нього. Тобто, коли людина не захворіла, вона може нехтувати своїм здоров'ям. У праці «Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації» автор роздумує над важливістю формування взаємодоповнюючої відповідальності держави та батьків за виховання дітей. Батьки зобов'язані виховувати своїх дітей як гідних та відповідальних громадян

своєї країни. Держава, у свою чергу, повинна контролювати як батьки виконують свої виховні обов'язки [37].

Більшість дослідників наголошують на тісному взаємозв'язку відповідальності моралі та моральності. Відтак, науковець Є. Мануйлов, зауважував, що саме моральність є регулятором людської поведінки, а моральні відносини є невід'ємною складовою побудови стосунків у суспільстві, які відіграють провідну роль у формуванні особистості, а отже її світогляду. Відповідальність як моральна якість особистості містить у собі ціннісний зміст, кожен вчинок людини є наслідком того чи іншого рішення, що зачіпає інтереси оточення, інших людей та суспільства в цілому. При прийнятті рішення людина, у першу чергу, керується своїми ціннісними орієнтирами та притаманною їй моральністю, а вчинок розглядається як відповідальність особистості [49].

Узагальнення філософських підходів до визначення відповідальності, дозволяє нам умовно поділити відповідальність на зовнішню та внутрішню. Зовнішня відповідальність формується під впливом суспільства, оточення як виконання певного обов'язку перед ним. Вона пов'язується із санкціями, які суспільство впроваджує на певні дії особистості, які суперечать притаманним даному суспільству цінностям та правилам. Зовнішня відповідальність є змінною. Може змінюватись залежно від вимог суспільства чи оточення. Зовнішня відповідальність, більшою мірою, передбачає очікування винагороди за вчинені дії від суспільства чи оточення. Отже, зовнішня відповідальність ототожнюється із юридично-адміністративною відповідальністю. Безвідповідальність розглядається як байдужість та легковажність, надмірна самовпевненість людини. Безвідповідальна людина роблячи певний вчинок чи дії, як правило, не враховує їх наслідки для оточуючих та самої себе.

Внутрішня відповідальність формується під впливом власного розуміння своєї значущості для суспільства, усвідомлення свого місця у суспільстві та світі в цілому. Внутрішня відповідальність є більш стійкою, як правило базується на моральності, моральних цінностях людини, її розумінню добра й зла. Внутрішня відповідальність дозволяє прораховувати наслідки своїх вчинків як для себе, так і

для оточуючих. Найчастіше внутрішня відповідальність розглядається або трактується як совість людини. Отже, внутрішню відповідальність розглядаємо як особистісну відповідальність. Внутрішня та зовнішня відповідальності керують вчинками людини. Як зазначалось, відповідальність має тісний зв'язок із поняттям моральності, а отже, відповідальність ми розглядаємо як моральну якість особистості.

Відповідальність як моральна якість особистості, визначається як вміння не тільки передбачати наслідки своїх вчинків, але й як прагнення запобігти негативним наслідкам цього вчинку, що можуть виникнути у ході прийнятого рішення. Отже, відповідальна людина, під час прийняття рішення, здійснення тієї чи іншої дії, аналізує різні варіації та сценарії розвитку подій, наслідки здійснення обраної дії як для себе, так і для оточуючих. Відповідальність як моральна якість особистості надає сенсу діяльності людини, визначає її потреби, інтереси та мотиви. Крім того, відповідальність потрібно розглядати не тільки з позиції моральної якості, але й з позиції морального вибору особистості. Моральний вибір, найчастіше, визначається як моральна свобода, яка, за своїм змістом, відрізняється від релігійної, політичної та свободи загалом.

Бачиться особливо суттєвим те, що науковець, В. Петрушенко визначає відповідальність як найвищий рівень свободи особистості. Зауважуючи, що свобода можлива за умови подолання суперечностей між нею та суспільством. Саме через подолання такої суперечності моральні вимоги перестають бути для особистості чужою, зовнішньою силою, яка не відповідає потребам та інтересам. Особистість стає морально вільною, що, у свою чергу, означає бути самостійною та творчою. Безвідповідальна особистість, як правило, уникає вибору діяльності, оскільки це може призвести до конфліктів з оточенням. Людина може себе творчо реалізовувати за умови, якщо вона є морально вільною та може здійснювати моральний вибір, але, разом з тим, вона є змушена відповідати за свою поведінку та свій вибір. Вибір, у свою чергу, має моральний характер, відповідно й відповідальність за нього моральною. Виконання певних моральних вимог особистістю і є моральною відповідальністю. Особливу увагу, науковець, приділяє

здатності особистості виконувати моральні вимоги, усвідомлювати їх зміст, правильність та значущість. А також на розумінні особистістю власної гідності, що дозволяє їй нести відповідальність перед самою собою. Сумління, на думку науковця, є внутрішнім переконанням людини, проявом її моральної самосвідомості [77, с. 150]. Важливим фактором становлення моральності особистості є її оточення та її діяльність у цей період.

Нашу увагу привернуло дослідження Н. Щуркової, у якому науковиця об'єднала моральні якості у п'ять груп. До складу однієї з груп вона зарахувала, відповідальність як важливу складову моральної якості особистості. Також, до цієї групи належать: світоглядна переконаність людини, сформованість світогляду, цілеспрямованість, гуманізм, патріотизм. На думку, Н. Щуркової саме дана група забезпечує громадянську спрямованість особистості та зміст соціальних цінностей [155].

Аналізуючи поняття «відповідальність» у філософському контексті, нашу увагу привертає взаємозв'язок відповідальності, моральності та світогляду. Під поняттям «світогляд» розуміється усвідомлення людиною світу та свого місця у ньому, ставлення до себе та оточуючих, до власних вчинків. Саме світогляд визначає як людина ставиться до суспільства, природи та світу в цілому. Відповідальність формує у людини ставлення до своїх вчинків, вміння передбачати їх наслідки не тільки для самого себе, але й для оточуючих. Моральність, у контексті світогляду, є регулятором поведінки, що впливає на відношення до суспільства.

Відповідальність, моральний вибір, сумління, також, розглядається у контексті саморозвитку людини як особистості, джерелом якого є боротьба протилежностей у внутрішньому, духовному світі. У свідомості людини представлений життєвий досвід та ідеал, до якого вона прагне, у свою чергу, дані чинники впливають на буття людини загалом. Під час здійснення морального вибору, людина керується або минулим, а саме відповідними цінностями та звичками, або майбутнім-ідеалом. Ідеал, як правило, повинен ґрунтуватись на вселюдських цінностях. А сумління є представником такого ідеалу. Як категорія

етики, сумління є нічим іншим як зв'язком моралі та особистості, що характеризує людину як здатну здійснювати моральний самоконтроль, формулювати свої моральні обов'язки, оцінювати свої вчинки та вчинки оточуючих. Сумління дозволяє людині бути відповідальною перед самою собою. Крім того, сумління є локусом уявлень про добро і зло людиною, який допомагає зробити моральний вибір, що впливає на вчинки. Якщо людина сумлінна, то й відповідальна, вона ставить перед собою високі моральні вимоги та дотримується їх не потребуючи зовнішнього контролю. Відповідно, така людина має свободу та може реалізовувати свою відповідальність згідно своїх цінностей. Вільне суспільство - це відповідальне суспільство, яке здатне взяти на себе відповідальність за справедливість та порядок [182]. Формування відповідальності людини є важливим ще й з огляду на те, що відповідальне суспільство формує відповідальну владу, відповідно вона є відповідальною перед людьми, чий добробут залежить від них.

Таким чином, відповідальність має величезний вплив на формування світогляду людини, її моральних якостей, таких як любов до ближнього, справедливість, чесність тощо. Водночас, формування цих моральних якостей залежить від рівня відповідальності особистості. Взаємозв'язок моральності, відповідальності та формування світогляду є очевидним. Відповідальність є частиною моральності, моральною якістю особистості на основі якої відбувається формування світогляду. Основними компонентами спрямованості людини та її діяння є світогляд, ідеали, інтереси та переконання.

Для нашого дисертаційного дослідження, важливо здійснити аналіз поняття «відповідальність» у психологічній науковій літературі.

Проблему відповідальності було ґрунтовно досліджено В. Жмуровим, який уклав велику енциклопедію з психіатрії. Автор надає декілька трактувань відповідальності: це стан та положення людини, у якому вона відповідає за дії інших людей; володіє певними правами та обов'язками у здійсненні будь-якої діяльності, що регулюється законом; добросовісність, що виявляється не примусом чи страхом покарання, а здійснюється у добровільному прийнятті моральних норм;

серйозність або важливість чогось; покарання або обмеження у правах відповідно до юридичних норм у випадку дієздатності за віком та психічним станом [30].

На думку автора, відповідальність у людини формується поетапно, а у зрілому віці, як правило, вона є повністю сформованою, відповідно особу можна назвати відповідальною. Але можливі й винятки, в основному, через певні соціальні причини. В. Жмуров зауважує, що відповідальність може зазнавати руйнації через виникнення психічних розладів, особливо при хворобах та різних видах залежностей, таких як алкогольна, наркотична тощо.

В іншій психологічній енциклопедії відповідальність трактується як «внутрішня саморегуляція та само детермінація дорослої особистості, що спирається на ціннісні орієнтири, проявляється в усвідомленні причинно-наслідкових зв'язків своїх дій та у вмінні контролювати свою здатність бути причиною змін як у власному житті, так у житті суспільства в цілому» [100, с. 60 – 61].

Узагальнення психологічних підходів дозволяє нам зробити висновок, що відповідальність, у психології, як і у філософії, найчастіше розглядається у контексті свободи. Відповідальність та свобода є взаємообумовлені. Відтак, засновник індивідуальної психології В. Франкл, у своїх працях, описує феном «втечі у натовп», який характерний для тоталітарних режимів. Основною характеристикою тоталітарних режимів є всезагальний контроль всіх сфер життя людини та її діяльності. Тобто, виключно влада вирішує, що людина може говорити, про що мріяти, які цілі повинна перед собою ставити, відповідно людина має беззаперечно коритись волі владі. Згідно досліджень науковця, людина «ховається» у натовпі, для того, щоб скинути з себе тягар відповідальності, перекладаючи його на оточуючих, владу та «вищі» інстанції, оскільки її вільна та незалежна думка, як правило суперечить існуючим, суспільно прийнятим нормам тоталітарного режиму. «Втеча у натовп» не тільки перекладає «тягар» відповідальності на інших, але й сприяє зникненню необхідності боронити власні права та свободи, мати та обстоювати свою життєву позицію. Тобто, даний феном сприяє формуванню не відповідальній поведінці, а конформістській. Сам по собі

феномен «втечі у натовп» є конформістською реакцією [56; 133; 150]. Відповідно, відсутність свободи вибору унеможливорює формування відповідальності. Доцільно зауважити, що тут варто акцентувати увагу на формуванні внутрішньої відповідальності, оскільки зовнішня відповідальність, яка формується на основі можливості отримати нагороди за вчинки і дії, може бути присутньою. Також, варто зауважити, що у такому випадку формується викривлене поняття «відповідальності».

Таким чином, В. Франкл, ототожнював свободу із відповідальністю. Він вважав, що свобода – це лише частина цілісного феномену, другою частиною феномену є відповідальність. Відповідальною за відповідальність як рису особистості на думку В. Франкла, є совість людині. Розуміння свободи та відповідальності формується під впливом пошуку сенсу життя, що є характерним для підліткового та юнацького віку, оскільки саме у цей період закладаються базові функціональні структури Я – концепції та сфери спрямованості особистості. На думку вченого, саме совість регулює відповідальне ставлення у кожній ситуації, в якій опиняється людина. Тому, виховання повинно бути спрямованим на формування відповідальності [56; 133; 150].

Аналізуючи поняття відповідальності у психологічній науковій літературі, ми звернули увагу на дослідження Е. Фрома, його вчення про «Позитивну» та «Негативну» свободу. Відповідальність, на його думку, належить до екзистенційних потреб людини, у її глибинах несвідомого закладена значуща потреба у встановленні зв'язків, яка характеризується бажанням людини піклуватись про значущих їй істот та нести за них відповідальність. Дана потреба проявляється, на думку Е. Фрома, в альтруїстичній любові. Відповідно, бажання піклуватись про когось, означає взяти відповідальність за його добробут [133; 185]. Крім того, Е. Фром пов'язував відповідальність із свободою вибору. На його думку, відповідальність не може бути нав'язаним зовні обов'язком. Відповідальність є нічим іншим як відповіддю на звернення або прохання іншої людини. Таке звернення або прохання людина переживає як власну потребу чи проблему.

Е. Фром зауважує, що бути відповідальним означає бути вільним і готовим відповісти на потребу іншої людини [8; 133; 185].

У своїй праці, Д. Шульц описує теорію Дж. Роттера про взаємозв'язок відповідальності та самоконтролю. На його думку, на поведінку людини впливає її локус контроль. Відповідно він розрізняв два види локусу контролю: зовнішній та внутрішній. Зовнішній характеризується тим, що людина приписує відповідальність за всі події у своєму житті зовнішнім чинникам та обставинам, внутрішній - здатністю людини брати відповідальність на себе. Дослідження, проведені Дж. Роттером свідчать, що люди з внутрішнім локусом контролю, як правило, мають вищий рівень самооцінки та є більш успішними за людей із зовнішнім локусом контролю [154, с. 341].

У своєму дослідженні М. Савчин, звертає увагу на теорію Б. Скіннера, який пов'язував розвиток відповідальності із емоційними переживаннями. Він вважав, що сутність відповідальності відображається в емоційно-мотиваційній складовій особистості. Якщо змінювати емоційно-мотиваційний компонент, то й буде змінюватись поведінка людини, а також її діяльність. У своїх дослідженнях він доводив, що формування відповідальності сприяє спонукання людини до самооцінювання власної діяльності та вчинків, переживання радості за конкретний вчинок. Особливу увагу Б. Скіннер приділяв вихованню, взаємовідносинам педагога та вихованця, акцентуючи увагу, що педагог повинен створювати емоційні переживання причетності вихованця до змін у внутрішньому та зовнішньому світі. Розглядаючи формування «Я-концепції» та «Я-образу», науковець зауважував, що за умови фіксації в «Я-образі» відповідальності, у людини виникають емоційні переживання, що пов'язані із зниженням самоповаги та самооцінки, якщо вона вчиняє безвідповідально [121].

Досліджуючи емпатію як трансестетичний феномен, Т. Матюх виокремлює підхід К. Роджерса до визначення відповідальності. На думку якого, відповідальність тісно пов'язана із розвитком емпатії. Психолог вважав, що саме емпатія сприяє усвідомленню себе як повноцінної особистості, яка здатна брати на себе відповідальність за розв'язання власних проблем. Науковиця Т. Матюх, у

своєму дисертаційному дослідженні, наголошувала, що емпатію не потрібно розглядати тільки у контексті психотерапії у педагогічному процесі. Емпатія допомагає особистості пізнати світ іншої людини, мати можливість тимчасово перебувати в житті іншої людини, зрозуміти та засвоїти її досвід. Аналізуючи емпатію в контексті трансестетичного феномену, дослідниця виокремлює думку К. Роджерса, що емпатія є одним із способів існування з іншими людьми, вміння відчувати емоційні та смислові відтінки людини, з якою входиш в емпатійний контакт. Крім того, важливим в емпатійних стосунках є диференціація, розрізнення власних емоційних станів та станів особистості, з якою встановлено емпатійний контакт. Якщо така диференціація зникає, може виникнути стан ідентифікації, коли особистість ідентифікує себе з іншою, внаслідок чого втрачає власну ідентичність, що спричиняє повне перейняття чужих емоційних станів на себе. К. Роджерс, у своїх дослідженнях, зазначав, що емпатійне спілкування повинно включати у себе декілька етапів: входження та адаптація у внутрішньому світі («Я») іншої людини, включення у процес рефлексій та вихід із світу іншого внутрішнього «Я» [51].

Варто звернути увагу, що на думку К. Роджерса вміння входити в емпатійний контакт, означає, що особистість готова бути не тільки чутливою, але й відповідальною, активною та сильною, неупереджено сприймати іншого. Що означає відсутність бажання засуджувати, у свою чергу, відсутність такого бажання, дозволяє людині рости як особистості.

Аналізуючи поняття емпатії у психології, дослідник Я. Чаплак, зазначає, що емпатія є одним із факторів, який спонукає людину проявляти альтруїстичну поведінку. Емпатія дозволяє поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти, побачити і відчувати події, що трапляються з іншим та як ці події впливають на нього. Чим більшою є розвинута властивість входити в емпатійний контакт, тим більше є бажання допомогти іншому в певному, конкретному випадку. Нерідко у психології емпатія вивчається у контексті альтруїстичної поведінки. Загалом, на думку вченого, справжній альтруїзм базується на емпатії. Тобто, якщо людина проявляє справжній альтруїзм лише тоді, коли виявляє емпатію до іншої людини. В інших випадках, як правило, на перший погляд альтруїстичні наміри мають егоїстичний

характер, метою яких є отримання вигоди для себе. Це може бути певна винагорода або відчуття зобов'язання іншою людиною («я допоміг тобі, ти допоможеш мені»), або збереження власного спокою тощо [151].

Отже, емпатія, вміння встановлювати емпатійні стосунки передбачає вміння бути відповідальним та активним. Справжній альтруїстичний вчинок можливий за умови емпатії до потребуєчого, а отже й за умови вміння брати на себе відповідальність за те, що відбувається навколо і усвідомленню своєї відповідальності та причетності до змін, які відбуваються у суспільстві. Що, у свою чергу, допомагає людині зростати як зрілій особистості.

Вітчизняний науковець, М. Савчин, досліджував відповідальність у контексті моральності та духовності особистості та створив типологічний підхід. У своїй монографії «Психологія відповідальної поведінки» виокремив такі типи відповідальної поведінки: 1. духовна відповідальність (містить особисте прагнення добра та боротьби зі злом; відповідальні вчинки особистості демонструються через незалежність від суджень інших, від своїх особистих потреб та станів); 2. інтегральна відповідальність-потреба (вміє взяти відповідальність на себе, прагне активно себе змінювати відповідно до власних моральних цінностей, вибір робить на основі моральної потреби, а не з почуття обов'язку); 3. виокремлена (вибіркова) відповідальність (відповідальність проявляється тільки у значущих для особистості сферах діяльності); 4. прагматична відповідальність (визначається власною вигодою, егоїстичним самоствердженням. Підтипом прагматичної відповідальності є статусна відповідальність, мотивом такої відповідальності є отримання власної вигоди); 5. невротична відповідальність (сформована через страх невиконання обов'язку); 6. безвідповідальність (уникнення особистістю будь-яких доручень. Безвідповідальність, за М. Савчиним, поділяється на два підтипи: псевдовідповідальність та психопатична безвідповідальність) [121].

Таким чином, подана типологія відповідальної поведінки за М. Савчиним, демонструє широкий спектр та багатогранність поняття «відповідальна поведінка», яка включає у себе й безвідповідальну поведінку як один із типів прояву відповідальності. Загалом, на думку науковця, відповідальна поведінка формується

поступово. Найвищим шаблоном відповідальної поведінки є духовна відповідальність. Формування типу відповідальної поведінки залежить від вибору, який чинить особистість та його переосмислення, яке розглядається як спонукання до відповідальної поведінки у подальшому. Крім того, аналізуючи поняття відповідальної поведінки, М. Савчин, наголошує, що однією із складових її формування виступає емпатія, а суть відповідальності знаходить своє відображення в особливостях емоційно-мотиваційній складовій, змінюючи емоційно-мотиваційний компонент можливо змінити поведінку особистості та зорієнтованість її діяльності. А психологічним чинником виникнення відповідальності виступають цінності та емоційне переживання, усвідомлення відповідальної дії.

Комплексний підхід до вивчення відповідальності застосовував у своїх дослідженнях В. Прядеїн. Він вважав, що такий підхід дозволяє враховувати системні та міждисциплінарні дослідження, які забезпечують фундаментальність наукових знань та відтворює реальну та необхідну базу знань щодо формування різних рис особистості. Ці знання дозволяють вивчати саморегуляцію кожної окремої особистості та відповідно здійснювати корекційну та виховну роботу. Такі фундаментальні дослідження повинні включати у себе: знання про соціальне середовище; професійні особливості; етнопсихологічні особливості; формування та розвиток особистісних рис; природні особливості; психологічну структуру особистості; вікові особливості; патопсихологічні особливості тощо. Крім того, В. Прядеїн акцентував увагу на тому, що при вивченні відповідальності особистості потрібно звертати увагу на те, що поведінка багато у чому залежить від сумління, моральних та правових норм, честі, ідеології, почуття власної та соціальної відповідальності. Розглядаючи відповідальність у контексті свободи, науковець зауважує, що в умовах тоталітарного режиму, наперед відомого розвитку соціальних подій або при невідомому, хаосі, соціальна ситуація немає свободи вибору, а отже й немає відповідальності та моральності дій. У першу чергу це стосується таких людей, що сприймають прописаний іншими сценарій як безпосередній наказ до здійснення певних вчинків. Тобто, вчинками та діями

людини маніпулюють зовнішні сили. Обмеження, що накладаються на людину суспільством та інституціями породжує відчуття апатії, неможливості діяти згідно власних моральних переконань, приводять до безвідповідальної поведінки, як наслідок викривленню моральних цінностей. Також, аналізуючи поняття відповідальності у контексті державно-суспільних відносин, науковець зазначає, що якщо держава, яка не несе відповідальності за своїх громадян немає права вимагати від них відповідальної поведінки чи дій. Відсутність соціального вибору провокує й відсутність соціальної відповідальності у громадян; у несприятливих соціальних умовах, особистість має право вибору чи бути відповідальним чи ні належить виключно їй та її сумлінню [98].

Як зазначається у нашому дослідженні, відповідальність досить часто розглядається у контексті моралі та моральності особистості. Соціальний психолог Ш. Шварц, розробив модель прийняття рішень морального вчинку, виокремлює три її складові: усвідомлення особистістю наслідків власних моральних рішень для інших при виборі діяльності або бездіяльності у певний момент; моральність вчинку визначається за допомогою зовнішніх та внутрішніх чинників (якщо вчинок здійснено за власним бажанням та була можливість вчинити інакше, його можна розглядати як моральний вчинок особистості); моральність вчинку здійсненого особистістю визначається наслідками для оточуючих [206].

Відповідальність за свої вчинки та дії перед самим собою та оточуючими сприяє активізації моральних норм та цінностей особистості. Крім того, науковець, у своїх дослідженнях приділяв велику увагу взаємозв'язку відповідальності та наслідків, вважаючи, що усвідомлення наслідків власних вчинків для оточуючих впливає на формування відповідальності та навпаки, відповідальність, як особистісна риса дозволяє передбачати наслідки своїх вчинків. Відповідно, будь-яке рішення, прийняте людиною та дія, згідно рішення, має наслідки. Отже, на основі власних моральних цінностей особистість здійснює або не здійснює певний вчинок враховуючи наслідки для оточуючих [206].

Неможливо оминати увагою, у контексті нашого дослідження, думку та розроблену модель альтруїстичних дій Ш. Шварцом та її зв'язок з

відповідальністю. Дана модель містить чотири основних етапи та дев'ять їх складових. Деталізуємо зміст вище згаданої моделі. Перший етап характеризується усвідомленням наявної потреби та відповідальності за її рішення. Для цього необхідно: отримати інформацію щодо наявності людини в потребі; усвідомити та визнати власні можливості щодо надання допомоги такій людині; визначити межі власної відповідальності у разі особистісного залучення до вирішення проблеми. Другий етап характеризується формуванням почуттям морального обов'язку та містить у собі активацію існуючих або ситуативно побудованих особистісних норм. Третій етап визначається як оборонний, особистість оцінює та переоцінює потенційні наслідки. Оцінює співвідношення ймовірного результату та витрачених зусиль на його досягнення. Наступні дві складові третього етапу можуть бути пропущені, за умови, що результат відповідає затраченим зусиллям. Якщо ні, особистість декілька разів може проходити через наступні дві складові третього етапу. Переоцінка та переосмислення ситуації через відмову від: статусу потреби; відповідальності; відповідності до прийнятих норм на даний момент чи будь-яких інших прийнятих у суспільстві. Повтор попередніх кроків, враховуючи переоцінку ситуації. Четвертий етап-етап відповіді на потребу, прийняття рішення про дію або бездіяльність стосовно допомоги у вирішенні наявної проблеми [207].

Отже, здійснивши аналіз моделі альтруїстичної поведінки, зауважуємо тісний зв'язок між альтруїзмом, відповідальністю та моральними цінностями людини. Беручи до уваги дослідження М. Савчина, декларуємо, що альтруїстичній особистості притаманний такий тип відповідальної поведінки як духовна відповідальність та частково інтегральна відповідальність-потреба.

Аналізуючи поняття відповідальності, зауважимо, що більшість дослідників, звертають свою увагу на наявність певних цінностей як на чинник прийняття відповідального рішення, здійснення відповідального вчинку, вміння брати відповідальність за свої вчинки, нести відповідальність за здійснення вчинків перед самим собою та суспільством, оточуючими, здійснення контролю своєї поведінки тощо. Відповідно, для нас було цікавим ознайомитись із теорією цінностей Ш. Шварца. На думку психолога, формування рис особистості залежить

від індивідуальних відмінностей у тенденціях до демонстрації послідовних схем мислення та дій. Цінності особистості є нічим іншим як уявленням бажаних цілей, які служать основними, керівними принципами у житті людини. Теорія цінностей Шварца налічує 10 основних цінностей, кожна з яких виражає чітку мотиваційну мету. Дана теорія забезпечує таксономію керівних принципів та визначає структуру динамічного відношення між цінностями. Теорія цінностей або коло цінностей Ш. Шварца представлена на рис.1.1. [172].

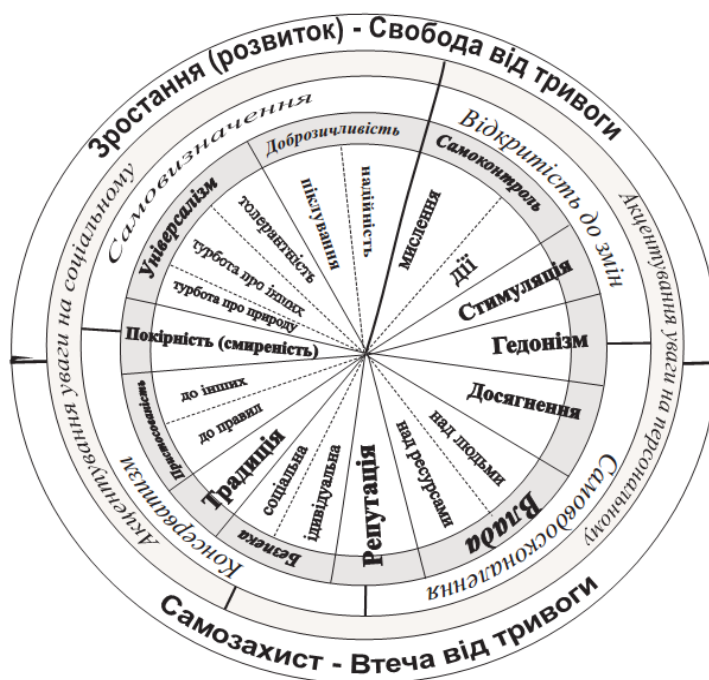


Рис 1.1. Коло цінностей Ш. Шварца (переклад здійснено автором).

Доречно звернути увагу на дослідження таких науковців як Ж. Капрара, Н. Есінберг, кожна з представлених цінностей є важливою для формування відповідальності, відповідальної поведінки. Але, насамперед, потрібно звертати увагу на таку категорію як самовизначення, що складається з універсалізму та доброзичливості. Через те, що вони пов'язані із такими рисами як узгодженість та постійність поведінки. Узгодженість та постійність поведінки, у свою чергу, надає можливість особистості контролювати події, що відбуваються у її житті та їх наслідки. Відповідно, такий контроль сприяє становленню відповідальності особистості. У своїх дослідженнях Дж. Капрара, акцентує увагу на тому, що

система саморегуляції чинить найбільший вплив на вибір діяти відповідально у певній ситуації чи ні [169].

Попередньо, згідно психологічних досліджень, нами було визначено, що альтруїстична поведінка або альтруїзм є складовою відповідальності. Основною метою альтруїзму, здійснення альтруїстичного вчинку є піклування про добробут оточуючих. Відповідно, цього неможливо зробити за умови відсутності доброзичливості. Внутрішня відповідальність особистості формує сталу поведінку людини у різних ситуаціях, а, отже, контролює події та їх наслідки у житті, як самої людини, так і її оточення.

Розглядаючи відповідальність у контексті психологічних досліджень та комплексного підходу, варто зауважити, що більшість дослідників акцентує свою увагу на необхідності трансформації зовнішньої відповідальності у внутрішню, оскільки саме внутрішня відповідальність є найвищим щаблем відповідальності. Відповідальність як якість особистості має соціальну природу, а отже і формується у результаті виховання та залучення до відповідальної діяльності. Крім того, відповідальність має таку властивість як проявляється у діяльності, тобто найпершим чинником формування відповідальності є виховання та знання особистості про відповідальність, моральні цінності тощо. Відповідно, свою діяльність вона будує на основі отриманих знань, залучення та відповідальної діяльності. Спостереження за відповідальними вчинками інших осіб, дозволяє сформувати власну відповідальну поведінку. Оцінюючи поведінку як відповідальну чи безвідповідальну беремо до уваги зовнішнє виявлення відповідальності, тобто реалізація відповідальної поведінки у конкретних вчинках. Загалом, відповідальну поведінку потрібно визначати діями особистості, які вона вчиняє за власним бажанням.

Актуальність проблеми відповідальності знайшла своє відображення в освітніх та педагогічних науках, існує чимало досліджень предметом яких є відповідальність. Відтак, педагогічний енциклопедичний словник пропонує визначати відповідальність як відношення людини до чогось, що сприймається нею як підстава для вчинення дій та прийняття рішень та спрямована на збереження чи

сприяння. Об'єктом відповідальності, як правило є інші люди або наступні покоління, природа, навколишнє середовище тощо. Якщо розглядати відповідальність з юридичної сторони, то об'єктом є закон. Відповідальність, згідно енциклопедичного словника, обумовлюється такими чинниками як: надбання людиною певного соціального статусу; свідомо прийнятим соціальним статусом або укладенням договору [78, с.182].

Існує розрізнення відповідальності, вона може бути природною чи контрактною. Відповідальність, що обумовлена статусом людини, сприймається нею як покликання. У свою чергу, відповідальність, яка обумовлена контрактом є обов'язком. Педагогічний енциклопедичний словник пропонує поділити відповідальність на таку що: обумовлюється професійними чи груповими обов'язками та приймається людиною самостійно в якості власного обов'язку [78, с. 182].

У сучасній енциклопедії з педагогіки, відповідальність трактується як здатність особистості усвідомлювати відповідність результатів власних дій та поставлених цілей, прийнятим у суспільстві нормам, у результаті чого виникає відчуття причетності до суспільства, своєї значущості у ньому. Якщо вчинені дії не відповідають нормам суспільства, особистість почуває себе негідною цього суспільства та виникає відчуття невиконаного обов'язку [104, с. 406].

«Енциклопедія освіти» надає визначення відповідальності як усвідомленню особистістю необхідності вміти співвідносити свою власну поведінку із суспільно прийнятими нормами. Відповідальність являє собою якісну характеристику взаємовідносин у суспільстві, що визначає їх спрямованість та проявляється у самосвідомості особистості, її поведінці, характері та свободі вибору [27, с. 106 - 107].

Формуванню відповідальної особистості присвячували свої праці низка відомих педагогів, таких як Г. Ващенко, А. Макаренко, Ж.-Ж. Русо, К. Ушинський, В. Сухомлинський, та інші. У своїй праці «Еміль або про виховання» Ж. – Ж. Русо наголошував на важливості виховання відповідального громадянина держави. На його думку, участь в управлінні державою є громадським обов'язком кожного

громадянина. Відповідно, до цього потрібно підготовлювати вже змалечку, виховуючи та формуючи такі риси як справедливість та відповідальність [55].

Висвітленню окремих аспектів відповідальності присвячені праці К. Ушинського, який вважав що моральність, відповідальність та свобода доповнюють один одного та є взаємообумовленими поняттями. Будь-який вчинок особистості можна розглядати з позиції моральності, вважати моральним, за умови, якщо він виходить з вільного її рішення. Якщо ж особистість діє під впливом чужої волі чи страху, такий вчинок не можна розглядати з позиції моральності. Відповідно, таких вчинків не може бути відповідальним, оскільки в такий момент людина не має свободи вибору, діє не з власної волі, а з волі іншої особи або групи осіб. Отже, відповідальний та моральний вчинок здатна здійснити тільки вільна особистість. Педагог наголошував, що віковий період з 16 до 22 років є вирішальним та формування світогляду, характеру, моральності та відповідальності особистості [8; 147].

Досліджуючи педагогічну етику та відповідальність педагога, В. Васянович виокремлював підхід Я. А. Коменського, який вважав, що виховання свідомої та відповідальної людини є найважливішим завданням педагогів. Зауважуємо, що таку людину, на його думку, міг виховати відповідальний вчитель, саме від особистості вчителя залежить досягнення цієї мети [17]. Загалом, у вітчизняній педагогіці найбільш поширеними є дві основні концепції формування відповідальності. Автором першої концепції є А. Макаренко. Він вважав, що сформуванню відповідальності у молодій людині можливо тільки у колективі та через колектив. При вихованні відповідальності, важливим є емоційне залучення вихованця до предмету відповідальності, а також до емоційного переживання своєї відповідальності [8; 17]. Провідною думкою педагогіки А. Макаренка було виокремлення взаємозв'язку особистості дитини та колективу, у якому вона виховується та навчається. Створення гармонії інтересів дитини та колективу. Колектив, на його думку, був найкращим методом виховання, який дозволяв розвиватися не тільки самому колективу, але й кожній конкретній особистості у ньому. Виховання має відповідати вимогам суспільства у певний період часу.

Основним цілі виховання, він вбачав у формуванні патріота своєї держави, з високим почуттям соціальної відповідальності [8].

Автором другої концепції є В. Сухомлинський. На його думку, виховання громадянськості та морально духовної спрямованості сприяє формуванню відповідальності у молодій людини. Він зауважував, що відповідальність потрібно виховувати на засадах людяності, душевності та сердечності ще з раннього віку. У своїх працях, В. Сухомлинський, зазначав, що відповідальність є нічим іншим як здатність особистості самостійно формувати власні обов'язки та виконувати їх. Важливе місце, у педагогічних працях посідає таке поняття як «сумління», яке він вважав центральним утворенням свідомості особистості. Саме сумління є внутрішнім механізмом, що сприяє розвитку моральності та відповідальності особистості. Важливим аспектом, на думку педагога, було перетворення відповідальних вчинків у звичку [141, с. 261].

Крім того, В. Сухомлинський, розкриваючи зміст виховної роботи, акцентував свою увагу на моральності та моральній гідності вихованця: «.... мета і зміст виховної роботи у тому, щоб багатогранне задоволення потреби у творчій діяльності переживалось як моральна гідність, щоб працюючи для суспільства людина вже в роки ранньої юності відчувала свою громадянську активність» [140, с. 307].

Він вважав, що особа вихованця, у виховному процесі, не є пасивним об'єктом. «.... формування ідейних, моральних переконань активний процес, у якому вихованець є активним борцем за те, що утверджується в його душі. Моральність визначається світоглядною спрямованістю діяльності, вчинків та поведінки» [140, с. 165].

Обґрунтовуючи значення відповідальності, В. Сухомлинський, розкривав взаємозв'язок особистості вихованця та колективу, зазначаючи: «....відповідальність перед колективом, зливається з відповідальністю перед власною совістю. Якщо немає відповідальності перед іншими, людина не знає голосу власної совісті. Відчуваючи відповідальність перед собою, людина гостріше переживає норми та правила, які ставить перед собою колектив» [140, с. 303].

Відповідно, формування відповідальності перед колективом та моральності визначає громадянську позицію особистості, формуванню якої В. Сухомлинський приділяв окрему увагу. Педагог зауважував, що глибинність та осмисленість моральності внутрішнього світу особистості сприяє обранню життєвого шляху та визначенню свого місця у громадянському житті. Крім того, важливим аспектом громадянської позиції особистості є відповідальність перед власним сумлінням. Власне, воно є однією із граней громадянської та політичної свідомості людини [139, с. 165].

Виховання відповідальності, відповідальної особистості, займає одну з провідних ролей у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Він акцентує увагу на вихованні доброзичливого ставлення, розумінні власної діяльності та її наслідків для оточуючих, щастя та добробут інших людей. «... все що створюється мета - радість для людей, благо, краса, щастя інших, і в цьому і моє щастя» [140, с. 304].

Виховання відповідальності, як провідної риси особистості знаходимо у працях іншого українського педагога Г. Ващенко. Насамперед, зауважимо, що виховним ідеалом, для педагога, є людина як служить Богові та Батьківщині. У своїх працях Г. Ващенко приділяв увагу розрішенню дилеми «Я чи суспільство». Беручи до уваги ідею гармонії, він вважав, що основна лінія напрямку життя людини мали б проходити через інтереси особистості та суспільства. З одного боку, присвячуючи своє життя служінню суспільству, людина повинна була б пам'ятати й про власні інтереси. З іншого боку, це суперечить ідеї ієрархії цінностей. Якщо відмовитись від неї, опиняємось знов перед дилемою «Я чи суспільство». На думку педагога, постаючи перед такою дилемою, особистість однозначно має робити вибір на користь суспільства, оскільки цього буде вимагати сумління, за умови, якщо воно «чисте та незаплямоване». Саме таке сумління завжди вимагає від особистості ставити інтереси суспільства вище за свої, що означає служіння суспільству, а отже й Батьківщині та Богові, є наслідком власного вільного особистого рішення [18]. А, отже, для того, щоб зробити вибір на користь такого рішення, особистість має усвідомлювати власну відповідальність перед оточуючими. У цьому контексті, варто взяти до уваги думку Г. Ващенко: «..... що

служіння суспільству робить життя людини повним і змістовним» [18, с. 275]. Г. Ващенко наголошував, що саме у юнацькому віці у людини формується світогляд та виникає багато світоглядних питань, саме у цей у період молода людина стоїть напередодні відповідальної громадської діяльності. Формуванню відповідальності, на думку педагога, сприяла залученість молоді до безпосередньої участі у громадській праці дорослого населення, з яким разом вони несуть відповідальність за працю.

Ми вважаємо за доцільне приділити увагу педагогічній думці В. Васяновича, щодо провідної ролі особи педагога у вихованні відповідальності. Морально-духовна чистота та морально-правова відповідальність педагога є основою для розвитку таких рис у вихованця як гідність, доброта, правдивість, щирість та відповідальність. Морально-духовну чистоту, В. Васянович, трактує як поєднання патріотичних почуттів, свідомості, нетерпимості до всього аморального, принципів, виконання етичних норм та правил. А саму відповідальність визначає як міру свободи [17]. Загалом, у більшості педагогічних дослідженнях моральні якості визначаються як норми та принципи людини, що стали внутрішніми регуляторами поведінки. Згідно попередніх визначень відповідальність є одним із регуляторів поведінки, відповідно, відповідальність є частиною моральної якості особистості. На відповідальності або безвідповідальності особистості ґрунтується її вибір у ключових життєвих позиціях.

Здійснений нами категоріальний аналіз поняття «відповідальність» дозволяє нам виокремити підходи до його визначення, що представлені у таблиці 1.1. У контексті нашого категоріального аналізу поняття «відповідальність», варто звернути свою увагу на те, що у зарубіжних науковців відповідальність найчастіше досліджується як просоціальність. Серед дослідників, можемо виокремити таких як О. Бойко, Н. Есінберг та Ж. В. Капрара. Здійснючи аналіз поняття «просоціальність», О. Бойко, зауважує, що просоціальність ґрунтується на «.....схильності особистості діяти в такий спосіб, який має позитивні наслідки для

іншої особи. Метою такої дії, як правило є покращення добробуту іншої людини, зменшення її страждань або удосконалення стосунків» [6, с. 143].

Таблиця 1.1.

Підходи до визначення поняття «відповідальність»

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ	<i>Підхід</i>	<i>Ознаки</i>
	Моральний	Базується на наявності певних чеснот у людини, так як віра, надія, любов до ближнього, доброта, чесність, служіння тощо. Наявність таких моральних чеснот визначає становлення відповідальної особистості. Саме моральність здатна керувати вчинками людини. Моральний підхід включає у себе й наявність сумління у людини, яке здатне здійснювати моральний самоконтроль. Також, відповідальність розглядається як моральна якість особистості.
	Етичний	Відповідальність розглядається як функція, що забезпечує існування майбутнього. В еру наукових розробок, людина повинна усвідомлювати власну відповідальність за радикальні зміни оточуючого середовища, наслідки яких буде відчувати на себе все людство. Відповідальність виявляється у вмінні людини брати на себе відповідальність за добробут інших людей та природу, бачити взаємозв'язок теперішнього та майбутнього і власний вплив на майбутнє.
	З позиції свободи вибору	Свобода вибору визначається як усвідомлений вибір особистості своєї поведінки. Справжня свобода вибору можлива лише за умови, коли людина вільно, без зовнішнього тиску може здійснювати або не здійснювати певний вчинок. Лише маючи свободу вибору людина може здійснювати відповідальний вчинок, керуючись своїми моральними принципами. Вільна особистість є ініціативною та активною, оскільки готова нести відповідальність за свої вчинки та рішення.
	Емпатійний	Емпатія сприяє пізнанню іншої людини, розумінню її життєвого досвіду, встановленню емоційного контакту. Встановлення такого контакту означає, що особистість готова взяти на себе відповідальність за іншого, допомогти у вирішенні певних труднощів чи проблем, бути активною та неупередженою.
	Емоційний	Відповідальність пов'язується із емоційними переживаннями особистості. Переживання радості за здійснення конкретного вчинку, власною причетності до суспільно важливих змін.
	Рефлексивний	Рефлексія визначається вмінням особистості аналізувати власну поведінку і діяльність та поведінку і діяльність оточуючих. Також аналізувати наслідки здійснених вчинків як для себе, так і для інших. На основі такого аналізу особистість може спрогнозувати подальший розвиток подій та на його основі приймати відповідальні рішення.
	Альтруїстичний	Відповідальність виражається в альтруїстичній любові, бажанні допомогти оточуючим, піклуватись про когось, взяти на себе відповідальність за добробут іншого.
	Аксіологічний	Відповідальність визначається як цінність, ціннісний орієнтир особистості. При прийнятті рішення, особистість, керується своїми ціннісними орієнтирами, містить у собі ціннісний зміст, оскільки кожне рішення та кожний вчинок зачіпає оточуючих.

Для просоціальності притаманні такі типи поведінки, що сприяють можливості виникнення позитивної взаємодії у міжособистісних або соціальних стосунках. Така позитивна взаємодія зберігає ідентичність, креативність та ініціативність кожної особи та цілої групи зокрема у створених стосунках. До форм просоціальної поведінки належать: альтруїзм, співчуття, турботливість, емпатія тощо. Також варто згадати про всі типи діяльності, що спрямовані на покращення добробуту оточуючих через зменшення соціальної несправедливості [6]. Окрім того, варто зауважити, згідно проведеного дослідження О. Бойко, поняття «просоціальність», в Україні, ототожнюється з поняттям «відповідальність» [164].

Близьким до нашого дослідження є поняття соціальної відповідальності. Соціальна відповідальність, найчастіше, визначається як відповідальність за дії та вчинки перед суспільством та його інститутами і асоціюється з морально-духовним потенціалом й внутрішньою культурою особистості. Соціальна відповідальність є нічим іншим, як складним суспільним явищем. Усі люди є учасниками соціально-трудових відносин, споживачами, громадянами своєї держави тощо. Відповідно, як учасники вони мають визнавати й відповідальність та свої рішення та вчинки перед оточуючими, інституціями та самим собою [131].

Соціальна відповідальність не може існувати поза діяльністю людини. Її формування, розвиток виявляється у процесі діяльності. Сутність соціальної відповідальності проявляється у зв'язку людини з природою та суспільством; поєднанні таких основ людського життя як соціальна, біологічна та духовна діяльності та соціальної відповідальності за цю діяльність. Соціальна відповідальність виникає разом із соціальною взаємодією особистості. У своєму дослідженні А. Колот, О. Грішнова, О. Брінцева, О. Герасименко та інші, представляють сутність та складові соціальної відповідальності людини. Отже, до складових соціальної відповідальності належать: відповідальний сім'янин, відповідальний працівник, відповідальний та законослухняний громадянин, відповідальний учасник соціальних груп, відповідальний споживач, відповідальний житель планети Земля. Дослідники наголошують, що «... соціально відповідальна особистість - це така людина, що використовує лише

такі способи досягнення особистих цілей, які не завдають шкоди їй самій, іншим людям, природі, суспільству» [131, с. 21].

Дозволимо собі не погодитись із даним твердженням щодо способів досягнення особистих цілей, які не завдають шкоди самій людині. Оскільки відчуваючи власну відповідальність за добробут оточуючих, особистість може завдати собі шкоди через рішення захистити іншу людину чи групу людей від небезпеки. Тобто, бажання захистити власну родину та суспільство загалом, а також зберегти життя іншим людям можна розуміти як особистісну ціль. Власне, у таких особистісних цілях, на нашу думку, відображається одне із розумінь служіння суспільству.

Таким чином, аналіз літератури, базових підходів до визначання поняття «відповідальність», «просоціальність», «соціальна відповідальність», надало можливість нам визначити *відповідальність як набуту інтегральну властивість особистості, що містить у собі усвідомлення сутності та ціннісного значення відповідальності, вміння аналізувати власну діяльність, її наслідки для себе та для оточуючих, планувати та прогнозувати соціально значущий результат, самостійність у прийнятті рішень та здійсненні вчинків, що спрямовані на забезпечення соціального благополуччя інших*. Почуття відповідальності формується у процесі взаємодії особистості із суспільством, засвоєння соціальних норм, правил та цінностей, усвідомлення своєї власної ролі та значущості у суспільних змінах.

Відповідальність варіюється залежно від віку, статусу, рівня освіти, саме через це прояви відповідальності є різні відповідно до вище зазначених чинників. Відповідно, наступним нашим завданням є визначення особливостей формування відповідальності студентської молоді.

1.2. Особливості формування відповідальності студентської молоді

Для того, щоб визначити особливості формування відповідальності студентської молоді, здійснимо аналіз поняття «студентська молодь». У законодавстві України є визначення поняття «здобувачі освіти», до яких належать

«...вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти (ад'юнкти), докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти» [87]. У Законі України «Про вищу освіту» є більш чітке визначення поняття «студент», до студентів належать особи, що зараховані до закладів вищої освіти з метою здобуття вищої освіти ступеня молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра [88]. Здійснений нами аналіз Законів України таких, як «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [87; 88; 89], свідчить, що на законодавчому рівні немає чіткої диференціації між студентом та учнем у коледжах, особливо це стосується освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший бакалавр», в одних документах здобувач визначається як студент, в інших - учень.

Більш поширеним у науковій літературі є поняття «студентство» [12; 103]. У соціологічній науковій літературі студентство визначається як особи, які навчаються у вищих навчальних закладах та становлять особливу соціально-демографічну групу, що об'єднується спільністю інтересів, способом життя, за умови вікової однорідності. У даній соціально-демографічній групі наявні особливості поведінки, психології та ціннісні орієнтації, що характерні виключно для неї [103]. Такі науковці як С. Бунаков та А. Петренко, на основі досліджень А. Власенко, визначають студентство як особливу соціальну групу «що формується з різних соціальних прошарків суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці та культурі є головним і здебільше єдиним заняттям» [12, с. 161]. Метою студентства або провідною діяльністю є навчання та підготовка до виконання професійних та соціальних ролей у суспільстві. Слід зазначити, що у перекладі з латинської «студент» (лат. *studens*) визначається як «той, що ретельно працює, займається (вчиться)» [12; 103]. Отже, на основі здійсненого аналізу визначаємо, що студент-це особа, яка навчається у закладі вищої освіти з метою отримання професійних знань, здобуття певної професії, яка визначає його майбутню трудову діяльність.

Для нашого дисертаційного дослідження було необхідним здійснити аналіз поняття «молодь». Згідно Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» - «молодь, молоді люди - громадяни України віком від 14 до 35 років» [90]. Як бачимо, віковий діапазон молоді є достатньо широким. У резолюції ООН 2250 (UNSCR 2250) стосовно Молоді, Миру та Безпеки молодь визначається віком від 18 до 29 років. Разом з тим, дана резолюція визнає й інші варіації терміну «молодь», які прийняті на національних та міжнародних рівнях [106]. Вітчизняна дослідниця О. Шиян, стверджує: «що об'єднання віковими рамками поняття «молодь» (14-35 років) – гомогенної групи неповнолітніх дітей (14-18 років) та гетерогенної групи дорослих (18-35 років)» [153]. На основі вивчення вітчизняних законодавчих документів, О. Шиян, поділяє «молодь» на такі підгрупи: 14-18 років. Особи зазначеного віку мають неповну цивільну правоздатність і відносяться до категорії – неповнолітні діти. До них відноситься учнівська молодь, що навчається в загальноосвітній школах, ліцєях тощо; 18-35 років. Особи даного віку мають повний обсяг правоздатності і відносяться до категорії - молоді громадяни. Вікові рамки цієї категорії є досить широкими, тому її поділяють на такі підгрупи: студентська молодь, молодь, що навчається і працює, молоді батьки [153]. Інший вітчизняний науковець М. Мельник, поділяє період молоді на три основних періоди: період пошуку (цей період молода людина обирає свій подальший шлях, у тому числі й професійний); період інтеграції у суспільство визначається початком трудової біографії у сфері суспільно корисної праці; період інтенсивної творчої праці [53].

У психологічній енциклопедії під редакцією В. Шевчука, зазначається, що згідно досліджень дитинство закінчується у віці 14-16 років і починається вік молоді або молодість, яка триває до 21-22 років. Поняття «молодь» визначається як соціально - демографічна група, яка окреслює перехід від дитинства до дорослості, а «дорослість» як розуміння особистістю своєї самостійності, незалежності економічній та соціальній. У психологічній енциклопедії до категорії «молодь» належить й категорія «молодих дорослих» та посувається поріг «дорослості» на

декілька років, оскільки частина з них продовжує навчання та немає економічної та соціальної незалежності [184, с. 255].

Відповідно до визначених періодів, виокремлюються й вік здійснення зазначених видів діяльності: 14-17 років, молода людина вибирає майбутню професію та визначається із навчальним закладом для її здобуття; 18-22 роки припадає на здобуття професійно-технічної, вищої освіти; 23-25 років, період, що визначається пошуком першого робочого місця, здобуття першого трудового досвіду, визначення місця проживання та вирішення житлового питання [53]. Зазначимо, що на основі проведеного нами аналізу законодавчих документів України, молода людина у віці 14 (15)-17 (18) років може вже навчатись у коледжі, на основі неповної загальної середньої освіти, а отже вона вже визначилася із професією. Крім того, у Законі «Про вищу освіту», зазначається, що студентом вважається особа, яка здобуває ступінь молодшого бакалавра. Варто зауважити, що із прийняттям нового Закону України «Про освіту», де ступінь бакалавра визначається як закінчена вища освіта і не потребує продовження навчання для здобуття ступеня магістра, зменшує кількість осіб, які продовжують навчання, що у свою чергу зменшує віковий діапазон, з одного боку. З іншого боку, аналіз сучасних тенденцій свідчить, що лави магістрантів починають поповнювати особи, що вже мають вищу освіту та досвід професійної діяльності, для здобуття додаткових професійних компетентностей. Така тенденція збільшує віковий діапазон. Отже, до студентської молоді ми зараховуємо осіб від 14 до 35 років, що навчаються у ЗВО та здобувають ступінь молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра. Якщо особа навчається у ЗВО, здобуває ступінь бакалавра або магістра, але є старшою 35 років, вона не відноситься до студентської молоді, а є просто студентом.

Таким чином, згідно проведеного нами аналізу, визначимо, що *студентська молодь* – це особи віком від 14 до 35 років, що здобувають ступінь молодшого бакалавра, бакалавра та магістра шляхом зарахування до закладів вищої освіти.

Враховуючи сучасні реалії України, зазначаємо, що переважна більшість молодих осіб вступає у ЗВО після закінчення повної загальної середньої освіти,

відповідно їх вік становить 16-17 років (з часом віковий діапазон не суттєво зростає через запровадження в Україні 12 річного терміну навчання для здобуття повної загальної середньої освіти і буде становити 17-18 років). Відповідно закінчення ЗВО та здобуття ступеня бакалавра буде припадати на віковий діапазон 21-22 роки. У контексті нашого дослідження, акцентуємо свою увагу на студентській молоді, що здобуває ступінь бакалавра. Враховуючи специфіку нашого дослідження та беручи до уваги Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва», у якому зазначається, що наставником може бути повнолітня дієздатна особа, виокремлюємо віковий діапазон 18-22 роки. Відповідно до визначеного вікового діапазону буде здійснено аналіз особливостей формування відповідальності студентської молоді.

Переважає більшість науковців, таких як Л. Василенко, Л. Долинська, Е. Еріксон, І. Кулагіна, Г. Подоляк, В. Прядеїн, М. Савчин, О. Скрипченко, О. Сапогова та інші [20; 45; 56; 82; 98; 99; 121; 122; 124; 128; 154; 156; 184; 202] вважають, що визначений нами період, належить до молодості, юності, пізньої юності та ранньої дорослості або зустрічається поєднання юності з переходом до ранньої дорослості. Даний віковий період, окрім того, визначають як етап становлення зрілої особистості. У геронтологічній періодизації за Дж. Берреном є виокремлення такого поняття як «рання зрілість», що припадає на період з 17 до 25 років [20, с. 261]. Даний термін майже не використовується, через те, що критерії визначення зрілості включають у себе фізичну зрілість, розумову, громадянську та інші, які не співпадають у часі, тому, найчастіше використовують поняття дорослість, юність, молодість. Загалом, вирішальною ознакою зрілості є усвідомлення своєї відповідальності, оскільки зріла людина несе відповідальність за своє життя, його зміст, як перед самою собою, так й перед іншими членами суспільства.

За Е. Еріксоном, визначений нами період, охоплює юність та ранню дорослість за одними джерелами [20; 45; 156; 202], за іншими –

молодість [124; 128; 184]. Цей віковий період, Е. Еріксон, визначав центральним пунктом становлення особистості через кризу ідентичності, пережиття якої визначає подальше життя людини і є переходом від фізіологічної зрілості до зрілості соціальної. До 17 - 20 років відбувається становлення «ядра» ідентичності. На становлення особистості, у першу чергу, впливає її залученість у різні соціальні інститути і суспільство загалом та особистісне усвідомлення своєї причетності до них. Ідентичність розглядається як психосоціальна тотожність, що дозволяє приймати себе та свої взаємовідносини з оточуючим середовищем, а формування ідентичності визначається несвідомим прагненням до цілісності особистості [156; 205]. До основних аспектів такої цілісності, на думку науковця належать: індивідуальність, відчуття власної унікальності; тотожність та цілісність, що характеризується відчуттям внутрішньої рівноваги, збалансованості між минулим «Я» та «Я» майбутнім (прагненням); відчуття злагодженості сенсу життя; відчуття внутрішньої гармонії і єдності особистості [105; 156].

Окрім того, ідентичність визначає ціннісні орієнтири людини, її плани на життя, прийняття соціальних ролей та формування відповідних зразків поведінки. Якщо ідентичність не буде сформована, це загрожує «змішуванням ролей», людина не буде здатна знайти своє місце у суспільстві. З 20 до 25 років, за Е. Еріксоном, формується ідентичність у близьких стосунках, яка визначається як здатність до співпраці з іншими та встановлення близьких, інтимних стосунків з протилежною статтю, створення сім'ї. Становлення ідентичності особистості, а особливо ідентичності у близьких стосунках, означає, що особистість усвідомлює свою відповідальність за себе, свої рішення, вчинки та відповідальність за іншу особу чи колектив [156].

Згідно теорії мотивації А. Маслоу, у різний віковий період у людини виникають різні потреби [195]. Відповідно, через залучення до суспільно-корисної діяльності, студентська молодь, у першу чергу, задовольняє таку потребу як приналежність. Долучаючись до вирішення соціально гострих проблем, студентська молодь відчуває свою приналежність до певної групи, метою діяльності якої є сприяти позитивним соціальним змінам. Суспільно корисна діяльність дозволяє

розкрити особистісний потенціал молоді людини, як наслідок задовольняється така потреба як самоактуалізація. Важливим є, що крім задоволення потреб студента, відбувається й задоволення потреб об'єкта здійснення такої діяльності від фізіологічних до самоактуалізації (у випадку наставництва, допомога підопічному в академічному навчанні, що сприяло його вступу у заклад вищої освіти через успішне складання зовнішнього незалежного оцінювання). Загалом, залучення студентської молоді до вирішення соціальних проблем сприяє усвідомленню власної значущості у суспільно-позитивних змінах, формуванню відповідальності, активної громадянської позиції, моральних цінностей тощо. Під час взаємодії із різними категоріями населення, студентська молодь набуває та засвоює соціальний досвід [118; 205].

На думку, В. Франкла у цей період провідною потребою особистості стає потреба в самоактуалізації, яка виражається у пошуку сенсу життя. Сенс життя, на думку психолога, є узагальненим регулятором життя людини. Усвідомлення сенсу життя полягає у свідомому ставленні до власних цілей та цінностей, що є прийнятними саме для неї та спрямованості життя на реалізацію цих цілей та цінностей. Тобто сенс життя виражається в осмисленні його сутності. Основними шляхами такого осмислення є розуміння того, що «я» даю цьому світу, що «я» беру від цього світу, які позиції «я» обираю відносно того, чого змінити не можу, а можу лише оцінити [133]. На думку Л. Колберг, у цей віковий період відбувається третій рівень розвитку моралі – автономна мораль. Формування автономної моралі передбачає, що моральні норми та принципи стають надбанням особистості, а, отже, внутрішніми нормами та принципами, які регулюють поведінку особистості [20; 82; 205].

У своїй науковій праці О. Василенко представляє теорію К. Хелкани про шість стадій формування відповідальності. Так, на першій стадії, яка має назву об'єктивна відповідальність, критерієм її сформованості виступає сприйняття та погодження зовнішньо встановлених правил. На цій стадії, як правило, відсутнім є прийняття та розрізнення внутрішніх та зовнішніх причин відповідальної поведінки. На другій стадії, суб'єктивної відповідальності, головним критерієм є

те, що особистість визнає свої негативні наміри. Автономна суб'єктивна відповідальність передбачає особисті мотиви до здійснення певних дій, незалежність поведінки від впливу зовнішніх чинників. Четверта стадія трактує відповідальність як соціальну повинність і визначається почуттям обов'язку та свободи, мотив поведінки зумовлюється розумінням об'єктивної необхідності. Тобто, особистість вважає за необхідне дотримуватись певних правил, що притаманні її оточенню, середовищу, у якому вона здійснює діяльність. Відносна відповідальність має такі характерні риси як усвідомлення норм та правил поведінки відповідно до потреб. Відповідальність людини, на цій стадії, тісно взаємопов'язана з її моральними переконаннями. Обґрунтована відповідальність визначається усвідомленням моральних норм на основі прийнятих особистістю моральних принципів, які, у свою чергу, дозволяють їй самостійно обирати рішення та чинити згідно них. Загалом, вважається, що сформованість відповідальності є одним із головних критеріїв моральної зрілості особистості [16].

Розглядаючи процес формування відповідальності особистості, беремо до уваги дослідження І. Беха. Визначним для формування відповідальності, на його думку, є визнання особистості своєї причетності до соціального світу та навколишнього середовища. Визнання своєї причетності має в основі власні моральні принципи, переконання та самоусвідомлення. Усвідомлення власної ролі та причетності до подій, що відбуваються у суспільстві, адже особистість є не тільки споглядачем, а й активним учасником змін у ньому. Відповідно є відповідальною за зміни що відбуваються чи не відбуваються навколо неї. Через відповідальність виявляється зв'язок особистості з оточуючою дійсністю [4, с. 116].

На думку дослідників В. Слободчікова та Є. Ісаєва, в період з 17 до 21 року особистість переживає кризу юності. Окрім вибору професії і можливого розчарування в ній, на думку науковців, вперше в житті постає екзистенційна криза, криза сенсу життя, самовизначення, пошук свого місця. А, отже, як зазначають науковці, й виникає цікавість до морально-етичних проблем. Молода людина зосереджується на самопізнанні та самовихованні. Самовиховання акцентується на моральному самовдосконаленні, моральному розвитку. Саме у цей

період формуються такі риси як доброта, вірність, щедрість тощо. Центральною проблемою стає пошук індивідуального особистісного відношення до соціальної реальності [20; 128]. І. Кулагіна, вважає, що особистість переживає кризу у віці 17 років, яка виникає через завершення звичного шкільного життя та перехід до дорослого життя. Особистість, у цьому віці стає перед вибором, чи продовжувати навчання, чи починати трудову діяльність. Частина випускників шкіл вступають до закладу вищої освіти через те, що цінують набутий ними статус студента та сподіваються, що це вплине на розвиток кар'єри, а отже й на рівень забезпеченості. Для частини вступників продовження навчання – це боротьба за власне покликання. Як правило, такі вступники є найбільш мотивованими та чітко визначають для себе заклад вищої освіти та спеціальність. Для іншої частини – заклад вищої освіти та спеціальність не мають значення, їм головне отримати статус. У цей період школярі гостро переживають почуття відповідальності за свій вибір не тільки перед собою, але й перед оточенням. На думку дослідниці, після вступу до закладу вищої освіти, відбувається формування або зміна ієрархії цінностей. Якщо відбувається домінування власного престижу - це негативно впливає на формування духовно-ціннісних орієнтацій та світогляду загалом. Наступні 5 років (з 19 до 23 років) відбувається складний процес самовизначення [45].

Визначений нами віковий період, у психологічному тлумачному словнику належить до «юності» та поділяється на ранню юність (15-18 років) та пізню юність 18-23 роки. Натомість, польська науковиця М. Жебровські не поділяє юність на два періоди, а виокремлює лише період з 17 до 23 років і вважає, що юність - це частина розвитку зрілої особистості. Юність визначається як період розвитку людини, що відповідає переходу від підліткового віку до самостійного життя і вважається одним із напружених періодів формування особистості. Саме у цей період формується моральна свідомість, вироблення ціннісних орієнтацій. Відбувається усталення світогляду, громадянської позиції [101; 202]. На думку вітчизняного дослідника М. Савчина вік з 18 до 20 років належить до періоду зрілої юності. Він вважає, що саме у цей період відбувається перебудова особистості, на яку має

вплив соціальної ситуації розвитку. Важливу роль він відводить фактору навчання та організації власної діяльності, прийняття рішень та втілення їх у життя. Це передбачає присутність таких психологічних передумов як цілісність власного «Я», яке містить у собі досвід переживання вибору добра чи зла, власного буття чи небуття [122, с. 285].

На думку, О. Сапогової, період з 18-20 до 30 років належить до категорії «молодість». Вона зазначає, що існують певні труднощі у відокремленні молодості від юності та дорослості. Дослідниця вважає, що молодість не є наступним кроком після юності, а починається з неї. У цей період молода людина має всі права дорослої людини, але разом з тим, не завжди готова вести дорослий образ життя. Доросле життя означає бути відповідальним, а саме для цього періоду є характерним «максималізм», який виражається у думці, що старше покоління є консервативним. Крім того, для молоді характерною є інфантильність, з одного боку - це вже доросла особистість, з іншого боку все ще збережені певні риси дитини та підлітка, тобто вираження незрілості особистості через не сформованість соціальної, моральної, громадянської незалежності, неготовності брати на себе відповідальність за власні рішення та вчинки [124]. Загалом, для даного вікового періоду характерним є набуття статусу дорослої людини, але разом з тим, досвіду дорослого життя ще не має. В одних випадках молода людина може діяти як доросла, в інших – ні, це відбувається через те, що відповідальна поведінка по різному проявляється у різних ситуаціях. Саме у цей період, на думку Г. Подоляк, виникають труднощі через появу особливої відповідальності, якої раніше не було, за прийняття власних рішень [82].

Даний період життя, крім того, визначається, вступом до закладу вищої освіти. Переважна більшість молодих людей сепарується від батьків, що надає можливість визначити власний, індивідуальний стиль життя, а отже й реалізувати власний, індивідуальний сенс життя. В емоційній сфері само сприйняття домінує над самореалізацією, молода людина ще не здатна реалістично та критично оцінювати себе та свою діяльність. Особливе значення у цей період набуває формування системи особистих моральних, культурних та духовних цінностей, що

дозволяє відчувати своє власне «Я». Більшість цінностей засвоюються як соціальний досвід, а не створюється особистістю. Сприйняття та осмислення даних цінностей формує відчуття власної приналежності та значущості у суспільстві. На думку О. Сапогової, до молодіжних цінностей належать матеріальні, соціально-політичні (свобода, справедливість, рівність) та духовні (освіта, наука, мистецтво). Для даної вікової категорії характерним є формування здатності та потреби моральної саморегуляції, сумління. Відповідальність за себе та свої вчинки молода людина перебирає на себе, але не всі готові нести цю відповідальність. Зміна попередньо усталеного способу життя передбачає розвиток самостійності та відповідальності. Особистість глибше починає розуміти життя, своє місце у ньому, визначає життєві цілі та активно намагається їх досягти, добровільно приймає на себе відповідальність за відносини з іншими людьми та соціальними інститутами. Якщо молода людина намагається лише пристосуватись до певних обставин, це свідчить про пасивність, звуження шляхів самореалізації. Ціллю стає не втратити надбану життєву позицію, що не є характерним для розвитку особистості у цей період. Відповідно, замість розвитку особистості відбувається її деградація, яка виявляється у зниженні мотивації, рості негативних емоцій тощо. Крім того, з часом, молода людина втрачає інтерес до інтелектуального розвитку, більше часу приділяє на обговорення інших, незадоволеністю життям, виникає заздрість, особистість вважає, що її значущість незаслужено принижується, має необґрунтовані амбіції та претензії до оточуючих. Для молоді характерним є прагнення до чогось нового, змін та досягнень, уникнення штучної стабільності. Соціальна активність молодої людини визначається бажанням організувати своє життя, здобути професію та розпочати професійну діяльність, знайти партнера, отримати визначення у референтних колах, серед друзів [124].

Аналізуючи ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості, науковець Р. Сопівник, зазначає про важливість впливу вибору на подальше становлення молодої особистості та її поведінку, зокрема усвідомлення власної відповідальності сприяє тому, що студентська молодь займає активну соціальну позицію, направляє свою діяльність у суспільно корисну траєкторію,

займає лідерські позиції при вирішенні соціально гострих проблем у суспільстві, бере на себе відповідальність і за свої власні дії, вчинки та їх наслідки, а також й за всіх людей [133].

Таким чином, для визначеного нами вікового періоду характерні такі особливості розвитку відповідальності, як: формування ідентичності особистості, ціннісних орієнтирів, сумління, моральності та світогляду, набуття нових соціальної ролей, пошук сенсу життя, становлення самостійності та вибір професії, професійних розвиток, самореалізація, саме у цьому віці особистість усвідомлює свою індивідуальність тощо. Особливого значення набуває формування та розвиток відповідальності, відповідальної поведінки. Відповідальність виступає одним із головних регуляторів поведінки молодшої людини. Вміння брати на себе відповідальність за свій життєвий вибір, нести відповідальність за свої вчинки не тільки перед собою, але й перед оточенням сприяє кращій самореалізації та встановленню близьких стосунків з іншими. Формування відповідальної поведінки у цьому віці впливає на формування світогляду, ціннісних орієнтацій, моральності особистості.

Для нашого дослідження важливим було звернути увагу й на аналіз гендерно-вікових особливостей формування відповідальності. В. Прядейн зауважує, що вікові особливості формування відповідальності характеризуються рядом чинників таких як: фізіологічними особливостями, умовами життя, вимоги до особистості, системою взаємовідносин з оточуючими, рівнем розвитку мислення, досвіду тощо. Аналізуючи дослідження К. Альбуханової-Славської, Л. Дементій, І. Мавріни, К. Пахомової, виокремлюємо різні наукові підходи до визначення рівнів розвитку відповідальності у шкільному та студентському віці. Такі науковці як К. Альбуханова-Славська, Л. Дементій вважають, що у студентські роки відповідальність є вищою, ніж у шкільні, оскільки молода людина стає самостійною та визначилась із професією, відповідно вона стає більш відповідальною за отримання професійних навичок, які будуть потрібні для майбутньої кар'єри. Натомість, І. Мавріна та К. Пахомова, зауважують, що рівень відповідальності у студентської молоді є нижчим за рівень відповідальності у

школярів. На їх думку, це обумовлено тим, що школярі готуються до іспитів та обирають майбутню професію, а студентська молодь, особливо на перших курсах, ще не має навичок реалізації своєї самостійності, не має чітких цілей та погано знає обраний фах. Крім того, знижується контроль за набуттям знань з боку батьків, вже немає вчителів. Відсутність такого контролю веде до зниження рівня відповідальності, оскільки отримавши свободу, молода людина не до кінця розуміє свої обов'язки та свою відповідальність за навчання, оскільки до цього часу, контроль над процесом навчання лежав на школі та батьках. Відповідно за попередній віковий період була сформована лише одна сторона відповідальності, яка полягає у виконанні вимог вчителів та батьків [98].

На емоційній складовій формування відповідальності наголошує В. Прядейн, аналізуючи гендерні відмінності формування відповідальності зауважує, що у юначок, на відміну від юнаків, активність не так сильно пов'язана із позитивними емоціями, але пережиття негативних емоцій істотно знижує соціальну та навчальну активність. У юнаків відповідальність тісно пов'язана із активністю. Пасивні студенти, зазвичай, перекладають відповідальність з себе на зовнішні чинники. Негативні емоції не сприяють формуванню відповідальності, крім того, впливають на саме розуміння предмету відповідальності та відповідальності загалом. Також, дослідник зазначає, що рівень відповідальності залежить від її осмислення та активності, чим вище активність юнаків у реалізації відповідальної поведінки, тим менший вплив мають труднощі, що зустрічаються в процесі її реалізації. У юначок пізнання сутності відповідальності та активності не так яскраво залежить від негативних чи позитивних емоцій. Вони визнають власну залежність від зовнішніх обставин і використовують її для досягнення певних результатів, не завжди соціально значущих, а скоріше значущих для себе. Негативні емоції, у юначок, на відміну від юнаків, сприяють осмисленню предмету відповідальності та не відкидають можливості досягнення суспільного та особистісного значущого результату через реалізацію предмету відповідальності. Тобто, якщо юнаки вільно приймають відповідальні рішення, то юначки більше зважають на зовнішні чинники [98].

Таким чином, формування відповідальності студентської молоді залежить від створення умов для активної діяльності, пережиття позитивних емоцій, усвідомлення власної значущості та осмислення відповідальності як важливої риси особистості. Визначення вікових психолого – педагогічних особливостей студентського молоді надало нам можливість здійснити аналіз особливостей формування відповідальності у цьому віці.

Особливостям формування відповідальності студентської молоді та організації навчальної та поза аудиторної діяльності для досягнення цієї мети присвячували свої праці такі науковці, як: О. Богатська, В. Королькова, І. Кочетова, Т. Морозкіна, О. Пономарьов, Н. Серета, М. Чеботарьов та інші.

На формуванні внутрішньої відповідальності акцентувала свою увагу Т. Морозкіна, вважаючи, що її виховання можливе за умови спеціально-організованої діяльності, яка надає змогу молодій людині осягнути зміст моральних відносин, пережити їх позитивну цінність. На думку дослідниці, потрібно брати до уваги два аспекти під час організації діяльності. Перший аспект полягає у тому, що діяльність повинна розгортатись в системі суспільних відносин та пов'язуватись із переживанням їхнього позитивного значення. Другий – у здійсненні послідовного руху особистості у системі цих відносин. Т. Морозкіна, акцентує увагу, що внутрішня відповідальність формується у процесі певної спільної діяльності, яка розкриває характер моральних відносин, створюючи при цьому, умови для планомірного оволодіння зразками відповідальної поведінки [60]. Доповнюючи думку Т. Морозкіної, беремо до уваги дослідження Л. Петько, яка зауважує, якщо заклад вищої освіти акцентує свою увагу лише на здобутті професійних знань і не приділяє уваги морально-ціннісному розвитку особистості, це може призвести до «інтелектуального інфантилізму», який надає свободу від відповідальності [79].

Окрім зазначеного вище, варто згадати ще й те, що такі науковці як О. Пономарьов, М. Чеботарьов, Н. Серета, наголошували на важливості прищеплення майбутнім фахівцям особистої відповідальності за свої рішення, дії, поведінку, вчинки, за ставлення до суспільства та самого себе.

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми нашого дисертаційного дослідження, звертаємо увагу на дослідження таких науковців як О. Матвієнко та О. Цихмейструк. Дослідниці зазначають, що активна участь студентів в процесі акредитації та удосконалення освітніх програм сприяє формуванню громадянської зрілості студента, яка передбачає формування «соціальних цінностей, таких як: національна і культурна ідентичність, відповідальність, обов'язок, відданість державі та особистісних якостей таких як: цілеспрямованість, організованість, самостійність, здатність до прогнозування наслідків власної діяльності» [50]. Зазначаємо, що залучення студентської молоді до процесу акредитації та удосконалення освітніх програм сприяють їхньому усвідомленню відповідальності за свої вчинки та їх наслідки.

Успішне виховання відповідальності студентської молоді пов'язане з певними умовами: забезпечення високого рівня відповідальності науково-педагогічного колективу, керівництва вищих навчальних закладів та системи освіти; розробка методологічних засад та ефективного теоретичного та навчально-методичного забезпечення завдань із прищепленням студентам почуття відповідальності; визначення відповідальності нормою суспільного життя та всіх видів спільної діяльності людей, засудження відхилення від встановлених моральних, правових та інших правил та норм. Досягнути цього можливо за умови трансформації поняття «відповідальність» з елемента бажаних особистісних якостей в одну з найважливіших. Відповідальність повинна стати базовою категорією для педагогіки і бути одним з основних завдань системи освіти [81].

У трактуванні І. Кочетової, для формування відповідальності студентської молоді необхідно звертати свою увагу на такі якості, що забезпечують дотримання загальнолюдських норм моралі, духовності. Від моральності та духовності людини залежить стійкість її переконань. Цінності людини визначають характер використання отриманих знань. Дослідниця вважає, що організовувати виховний процес потрібно в межах комунікативного підходу [42].

У своїй праці В. Королькова обґрунтовує думку про необхідність виховання відповідальності студентів за якість навчання в процесі вивчення педагогічних

дисциплін. Формулює таке поняття «відповідальність студентів за якість навчання»; пропонує критерії та показники вихованості відповідальності за якість навчання: особистісні якості (відповідальність, самостійність, позитивне ставлення до навчання тощо.); особистісні зміни (прийняття відповідальності, усвідомлення цінності знань, навчання, орієнтація на якість та кар'єрне зростання); професійні цінності (мотивація на досягнення мети, усвідомлення відповідального ставлення до навчання як самоосвіти); навчальні компетенції (способи роботи з інформацією, досвід самостійного навчання тощо) [41].

Задля формування відповідальності студентської молоді О. Богатська пропонує дотримуватись комплексу педагогічних умов, що сприятимуть розвитку особистісної відповідальності, а саме: підвищення рівня професійної компетентності та відповідальності викладачів; врахування індивідуальних особливостей студентів; удосконалення форм та змісту навчально-виховного процесу, які спрямовані на гуманізацію освіти; підвищення самоконтролю студентів; розроблення та реалізація технологій виховання відповідальності. Процес формування відповідальності студентської молоді, дослідниця, поділяє на два аспекти: вдосконалення форм навчально-виховного процесу через моделювання навчальних ситуацій для вияву студентами відповідальності, поліпшення форм контролю, спрямованості змісту освіти на гармонійний розвиток особистості; самореалізація особистості, використання фундаментальних знань для активізації духовних інтенцій студентів та виховання внутрішньої відповідальності [9]. Окрім вищезазначених педагогічних умов формування відповідальності студентської молоді в закладі вищої освіти, варто звернути увагу й на виховний вплив студентського колективу. Ще А. Макаренко, зауважував, що молоду людину варто виховувати через колектив. Спираючись на дослідження І. Мосі, стає очевидним і повністю, сприйнятливим те, що важливу роль у вихованні студентської молоді відіграє студентський колектив. На думку дослідниці, однією з основних функцій студентського колективу є «особистісно зорієнтоване навчання, яке включає різнобічний розвиток кожного окремого

студента; умови для реалізації його здібностей та можливостей через участь у різних видах діяльності» [62, с. 17].

Таким чином, беручи до уваги праці вище зазначених авторів, бачиться ймовірним те, що участь у різних видах діяльності впливає на формування взаємовідносин у студентському колективі, виникає колективна мотивація, яка сприяє досягненню поставлених цілей. Відповідно студентська група (колектив) та кожен її учасник зокрема, відчуває колективну та особистісну відповідальність за досягнення визначених цілей.

Для нашого дисертаційного дослідження важливим було здійснити аналіз підходів до особливостей формування відповідальності студентської молоді. Найбільш поширеними підходами до процесу формування особистісної відповідальності людини є ціннісний та моральний. Ціннісний містить у собі декілька етапів: ціннісно-ідентифікаційний (ідентифікація відповідальності як цінності, найнижчий рівень); евристичний етап (середній рівень, усвідомлення відповідальності як значущої цінності); прогностично-корегуючий етап (високий рівень, усвідомлення мотивації до відповідальної поведінки) [35]. Моральний підхід визначає відповідальність як внутрішню складову особистості, яка регулює її поведінку та виконує такі функції як ціннісно-орієнтовану, мотиваційну, комунікаційну, регуляційну тощо. Формування відповідальності відбувається через усвідомлення відповідальності як морального обов'язку; міжособистісну взаємодію як моральні відносини та спілкування, що у подальшому визначає відповідальність дій та вчинків; моральний вибір, який відображається у зв'язку із суспільством, результат такого вибору набуває значення для інших людей [49]. Здійснений нами аналіз даних підходів та визначення студентського віку як сензитивного періоду для формування відповідальності, дозволили нам стверджувати, що прояви моральності та аксіологічної сфери є особливо значущими саме у студентському віці та набувають важливого значення для формування відповідальності студентської молоді. Саме середовище професійного становлення та особистісного розвитку яким є заклад вищої освіти дає можливість

усвідомити важливість особистісних цінностей та моральності та прийняти їх як значущу складову особистісного та професійного зростання.

Проведений нами аналіз наукової літератури свідчить, що визначений віковий період є одним із основних етапів становлення зрілої особистості, для якого характерним є пошук свого місця у суспільстві, визначення власної ідентичності, формування світогляду (на основі моральності та цінностей).

Зважаючи на специфіку нашого дослідження та проведений аналіз особливостей студентського віку ми визначаємо даний період як сензитивний для формування відповідальності.

Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва ми трактуємо як спеціально організований освітній процес залучення студентської молоді до різних видів суспільно корисно діяльності, що спрямований на розвиток усвідомлення та прийняття цінності відповідальності, планування та прогнозування соціально значущого результату, забезпечення соціального благополуччя інших.

Відповідно, ми визначили такі *особливості формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва в умовах закладу вищої освіти*:

1. Специфічне соціально – виховне середовище закладу вищої освіти.
2. Наявність впливу соціально – активного студентського колективу, який є каталізатором прояву відповідальності.
3. Наявність часу, що дозволяє використати свої ресурси, свій потенціал для суспільно – корисної діяльності.
4. Поєднання завдань формування навичок майбутньої професійної діяльності та особистісного розвитку.
5. Самостійність, свобода у прийнятті рішень, що зумовлює формування вміння брати відповідальність за себе, своє навчання, набуття майбутніх професійних навичок.

Визначення особливостей формування відповідальності студентської молоді дозволило нам розглядати студентство як ресурс допомоги іншим людям, а студентські роки як нагоду піклуватись про когось іншого. Саме вище зазначені

аспекти надають можливість активно залучати студентів до різних видів наставництва.

Таким чином, виявлені нами особливості формування відповідальності студентської молоді дозволили визначити наставництво як один із її засобів. Відповідно, для визначення практик, форм та методів залучення студентської молоді до наставництва перед нами постало завдання здійснити аналіз наставництва як засобу формування відповідальності у теорії та практиці виховання.

1.3. Наставництво як соціальний феномен в теорії та практиці виховання

Для успішного розв'язання завдань нашого дисертаційного дослідження важливим було здійснити аналіз наставництва як соціального феномену у теорії та практиці виховання в різні часи; охарактеризувати практики наставництва як в Україні, так і у світі.

Наставництво як вид педагогічної та суспільної діяльності має глибокі історичні коріння. Відтак, перші згадки про наставництво знаходимо у Гомерівській поемі «Одіссея». Згідно поеми, коли Одиссей вирушає у подорож, він доручає виховання сина Телемаха своєму мудрому та довіреному раднику на ім'я Ментор [199]. Зауважимо, що наставництво, як форма виховання була досить поширеним явищем у Стародавній Греції. Стародавні греки вважали, що найкраще виховання відбувається через особистий приклад та пораду вчителя-наставника. Зазвичай стосунки наставника та учня тривали все життя, вони, навіть, могли виходити на поле бою разом. Основним завданням наставника було подавати приклад своєю учневі, який спостерігав за його мовою, манерою спілкування, переймав у свого наставника соціальні та духовні установки. Наставник, у свою чергу, ніс повну відповідальність за свого учня та його виховання. Тобто, якщо наставник вчиняв не гідно, це відображалось на його вихованцю і саме він був відповідальним за поганий вчинок свого вихованця. У 750 – 650 рр. до н. е. за допомогою наставників виховували грецьку аристократію.

Наставником для дитини чи молодій людині, як правило був або батько, або хтось із близького кола родини, кровний родич чи друг, який не брав плати за виховання, оскільки це вважалось виховним обов'язком перед суспільством. Вихованець, у свою чергу, повинен був доводити, що він гідний свого наставника, бути дуже уважним та слухняним. Наставники не тільки передавали свій життєвий досвід, але й навчали грамоті та математики [36, с. 29]. Відомо, що знаменитий філософ Стародавньої Греції – Аристотель був наставником Олександра Македонського. Саме він навчав його моралі, риториці, мистецтву, поезії та медицині. Отже, у Стародавній Греції наставники користувались великою повагою та вважались «другим батьком». Суть виховання полягала у тісній взаємодії наставника та вихованця. Знання, мораль та інше передавалось через ділення досвідом більш мудрого наставника, відповідно це впливало на формування світогляду молодій людині, розрізнення нею добра і зла, доброго та поганого тощо. Таким чином, постать та наявність чи відсутність гідного наставника впливала на все подальше життя вихованця.

У Стародавньому Єгипті чиновники, воїни та жерці особисто готували своїх синів до майбутньої професії, були наставниками власних дітей, але, з часом, у таких сім'ях почали з'являтися учні з інших родин. Підготовку до майбутньої професії проходили не тільки сини, а й інші діти, відповідно отці ставали наставниками для них. Щоправда, на відміну від Стародавньої Греції, наставники опікувались декількома дітьми одразу, а отже, констатуємо появу групового наставництва ще у часи до н. е. [36, с. 35].

У Стародавньому світі на якість виховання впливала заможність родини, у якій дитини народилась. Наприклад, у Стародавній Індії існували школи лише для вищих каст. Поняття сучасної школи та школи стародавнього світу відрізняються. В Індії учні проживали разом із вчителем-наставником у його будинку. Відповідно, на власному досвіді та прикладі він навчав чесності, вірності вірі та слухняності. Крім того, учні завчали Веди та елементи математики, історії, етики, астрономії, філософії та граматики [36, с. 21].

Часи Середньовіччя характеризується суттєвим впливом Церкви на всі види діяльності. Відповідно вихованням починає займатись духовенство, створюються школи при монастирях, що у свою чергу, впливає на зменшення становлення наставницьких стосунків між вчителем та учнем. Такі відносини зберігаються у стосунках майстер-учень, де досвідчений майстер передавав свої професійні знання молодшому учню. Але, тут увага більше акцентується на набутті професійних навичок, ніж формуванні світогляду, засвоєнню моралі, таким вихованням займається Церква.

Наставництво в Україні зароджується ще у дохристиянські часи. Найвідомішим інститутом наставництва з тих часів є кумівство. Коріння цього інституту знаходимо ще за часів матріархату, коли всі народжені діти вважаються причетними до матері, а їх брати повинні були брати на себе опіку над молодшими. Кумівство, як різновид духовної спорідненості, спрямоване на опікування дітьми. Куми шанувались на рівні із рідними батьками та у разі смерті рідних, вони були зобов'язані опікуватись осиротілими дітьми та займатись їх вихованням. З приходом християнства інститут кумівства використовувався в обряді хрещення. Таким чином, хрещених батьків в Україні ще називають кумами [21; 39]. Крім того, важливу ролі у вихованні осиротілих дітей в Україні, відігравала громада, яка допомагала у вихованні хрещеним батькам, оскільки дітей в родині, як правило, було багато і не завжди хрещені батьки були спроможні опікуватись своїми дітьми та похресниками.

У виявленні сутності феномену наставництва у теорії та практиці виховання, доречно зауважити, що із трансформацією та розвитком суспільства, змін у підходах до навчання та виховання, змінюється й зміст та форми наставницької діяльності. Варто звернути увагу на розвиток класно-урочної системи навчання та загальноосвітніх шкіл, у яких роль наставників починають виконувати вчителі.

У 60-70 роках 19 століття з'являється поняття «класного наставництва» у загальноосвітніх школах. Так, у 1864 році вперше упроваджується інститут класних наставників. Класними наставниками, як правило ставали ті вчителі, які мали найбільшу кількість уроків у визначеному класі. До їх обов'язків належало:

нагляд за розвитком кожної окремої дитини у класі; застосування індивідуального підходу; контроль за відвідуванням уроків інших вчителів; організувати роботу учнів з виконання домашніх завдань; допомога дітям, що не встигають у навчанні. У 70-х роках 19 ст. основними пріоритетами було визначено посилення виховного впливу на учнів та об'єднання науково-освітніх та морально-виховних завдань. Варто зазначити, що станом на той час, релігійно-моральне виховання було одним із найважливіших напрямів виховної діяльності. Відповідно, класні наставники відігравали важливу роль у формуванні моральної особистості. Окрім того, одним із важливих напрямів діяльності класного наставника була взаємодія із родинами учнів [48; 70]. Таким чином, пріоритетним завданням класних наставників було не тільки контроль за успішним навчанням, а й формування світогляду молодої людини. Але, на відміну від Стародавньої Греції, наставництво у проаналізованій проміжок часу не носить індивідуальний характер, а скоріше груповий, крім того, класні наставники були більше покликані здійснювати контролюючу функцію, що зумовлювало встановлення не дуже дружніх та теплих взаємин між класним наставником та учнями. Крім того, як зазначалось, класним наставником призначалась особа, яка мала найбільше викладів у класі. Відповідно, вона мала велике аудиторне педагогічне навантаження, що сприяло перетворенню наставництва у формальність.

Повертаючись до українських традицій наставництва, варто звернути увагу на діяльність української скаутської організації «Пласт», у якій простежуються елементи наставницької діяльності. Зазвичай, згідно уставу організації, старші пластуни та пластунки беруть опіку на молодшими. Відомо, що старші пластуни, двоє або один вибудовує наставницькі стосунки через спільний побут та часті зустрічі [29].

Подальший розвиток наставництва припадає на радянський час. У 20-ті роки 20 ст., з'являється така посада у школі як «груповод» або «класовод». Його основною діяльністю було контролювати успішність та відвідування учбових занять. З часом увагу почали приділяти позакласній роботі та соціальній природі виховання, а особливо виховним можливостям дитячого колективу. У 30-ті роки

відбувається розширення функцій груповодів, крім контролю за успішністю навчання та відвідуванням занять, вони займаються організацією саме виховної роботи, приділяють увагу формуванню свідомої самодисципліни, ведуть співробітництво із піонерською і комсомольською організаціями та батьками. Через перейменування учнівських груп на класи, відбувається і зміна назви посади з груповода на класного керівника, яка дійсна до сьогоднішнього дня [70, 129].

Повоєнний період другої світової, насамперед, характеризується різким збільшенням дітей - сиріт. Відповідно різко збільшується кількість дитячих будинків. Особлива увага приділяється випускникам дитячих будинків, зокрема, їх працевлаштуванню. Як правило, випускники отримували кімнату у гуртожитку, матеріальну допомогу та наставника. Зазвичай, у ролі наставника виступав досвідчений працівник, що навчав молоду людину як працювати, ділився своїм досвідом. Таке наставництво, з часом, почало переважати у системі професійно-технічної освіти. У 50-60-ті роки наставництво вже передбачало не тільки передачу трудового досвіду, а й виховання моральності та культурності молодої людини. Основними завданнями було формувати творче ставлення до професії, почуття колективізму тощо, тобто це був своєрідний інструмент комуністичного виховання широко розповсюджений на теренах СРСР [40; 70; 130; 132].

У школах, у цей період, розвивається інститут класного керівництва. З'являються нові форми роботи класного керівника такі як профорієнтаційна, виховання патріотизму, навичок культурної поведінки, колективістських почуттів, відповідальності перед Батьківщиною, залучення учнів до суспільно корисної праці тощо. До 1984 року вибудовується система роботи класного керівника, основні напрями діяльності стають: морально-естетичний, громадянсько-патріотичний, театральньо-художній та інші [70].

Подібні функції виконує й класний керівник у сучасному закладі загальної середньої освіти. Щоправда, групове наставництво або класне керівництво, що здійснюється у сучасній школі нерідко має формальний характер і тому важко

оцінити міру здійснення наставницької діяльності з боку класного керівника. У закладах вищої освіти функцію наставника, як правило, виконує куратор.

У своїй науковій праці Н. Клішевич досліджувала проблематику соціально-педагогічної роботи з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина ХХ -початок ХХІ століття). Наприкінці 70-х років, виникає інститут громадських вихователів. Громадські вихователі повинні були мати загальноосвітню підготовку, життєвий досвід, яким ділились з дітьми. До їх обов'язків належало: надавати поради батькам, щодо виховання; контролювати виконання домашніх завдань; сприяти у влаштуванні в різні секції та гуртки тощо. До лав громадських вихователів залучались й студенти. Також важлива роль відводилась шефській або наставницькій діяльності трудових колективів. Наставницька діяльність трудових колективів містила у собі: контакт підлітків із представниками трудових колективів, що дозволяло підліткам усвідомити важливість загальноосвітньої та професійної підготовки для майбутнього, суспільно-корисної праці тощо; сприяння формуванню у підлітків позитивних рис та якостей тощо. Виокремлювали такі форми наставництва: індивідуальне (застосовувалась у випадку наявності стійкої антисуспільної поведінки та здійснювалась досвідченими наставниками, до основних завдань яких належало: залучення до різних видів діяльності та допомоги у здійсненні такої діяльності; контроль за успішністю та поведінкою тощо); бригадне або групове наставництво (залучалось кілька наставників для невеликої кількості важковиховуваних підлітків або цілого класу, з приділенням особливої уваги важковиховуваним підліткам. Така форма наставництва сприяла залученні до громадських робіт, що, у свою чергу, допомагало змінювати поведінку підопічних на соціально схвальну); колективне наставництво (здійснення наставницької діяльності трудовим колективом над цілою школою, допомога в організації відвідування учнями підприємств, профорієнтація учнів тощо) [43].

Сучасні зміни в освіті та соціально-виховній роботі в закладах вищої освіти сприяють розвитку наставництва студентських груп. Обґрунтовуючи значення наставника для студентської молоді, Р. Сопівник, зауважує, що покликанням наставника є формування особистісних, соціально важливих якостей підопічних і

особливу увагу потрібно приділяти формуванню ціннісного ставлення до дійсності. Таке ставлення до дійсності, науковець трактує як: «зв'язок людини з різними предметами та явищами дійсності, які характеризуються усвідомленням їх значимості, емоційно-позитивною оцінкою та виявляється у суспільно корисній діяльності суб'єкта» [134, с. 174].

Загалом, наставництво широко розповсюджено у світі та за час свого існування трансформувалось у різні форми, серед них можна виділити: коучінг, тьюторство та менторство або наставництво. Для нашого дисертаційного дослідження важливо виокремити відмінності у зазначених сучасних практиках. Насамперед, зауважимо, що всі три практики покликані допомогти людині у розвитку її особистості, але методи та стратегії розвитку мають суттєві відмінності. Відтак, коучінг найчастіше використовують у бізнесі та спорті, деколи в особистісному розвитку, тьюторство у навчанні, а наставництво у вихованні. Ми запропонуємо невеликий аналіз вище зазначених практик.

Одним із основоположників коучінгу у бізнесі вважається Джон Уітмор (John Whitmore). Він вважав, що коучінг покликаний розвивати нові навички та поведінку шляхом відкриття внутрішнього потенціалу людини з метою підвищення її продуктивності. Коучінг - це мистецтво вчити не навчаючи. Дж. Уітмор, наголошував, що кожна людина має природну здатність до навчання, тому найкраще навчати у партнерстві, співпраці через віру в потенціал людини [220].

Коучінг передбачає допомогу коучера правильно встановити мету, знайти найкращий спосіб досягнення цієї мети та розкрити внутрішній потенціал людини для її досягнення. Коучер не говорить людині, що вона повинна зробити для досягнення поставленої мети, а задає питання, через відповіді на які людина самостійно знаходить рішення. По своїй суті коучінг є підтримкою та допомогою на шляху до мети. Коучінг заснований на 5-ти основних принципах: людина може все, немає людини, що не здатна досягти своєї мети; у людини є сила для досягнення поставленої мети; всі дії здійснюються з позитивними намірами; людина постійно змінюється і це нормальний процес розвитку особистості; людина завжди прагне вибрати оптимальний варіант з доступних їй можливостей [176].

Дж. Уїтмор, наголошував, що наставництво суттєво відрізняється від коучінгу. У випадку коучінгу людина не залежить від більш досвідченої людини, яка передає свої знання, а залежить сама від себе [220].

Поняття «тьюторства» та «тьютора» досліджували у своїх працях А. Бойко, Т. Осипова, О. Степаненко [7; 70; 135]. Класична тьюторська система зароджувалась та розвивалась у Великій Британії, а саме в Оксфорді та Кембриджі. Як правило, тьютор виступає у ролі викладача та куратора. Основним його завданням є розвиток здібностей студентів, допомога у розумінні інформації, яку вони вивчають на курсах та при самостійній роботі у бібліотеці. А. Бойко, вважає, що тьюторство це модульно-тьюторська технологія індивідуалізації освіти. Що, у свою чергу означає створення системи засобів, реальних умов та можливостей для індивідуального входження у процес навчання та управління студентом власною освітньою траєкторією. Управління власною освітньою траєкторією передбачає велику кількість вибіркових дисциплін. Тьютор повинен допомагати у розвитку професійних навичок, допомогти у виборі дисциплін та пояснювати як той чи інший вибір буде впливати на професійний портрет студента. Тобто, тьюторство є нічим іншим, як індивідуальній супровід у процесі освоєння певних знань та професії. До основних функцій тьютора, на думку А. Бойко, належать: «1) організаційне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студента чи учня; 2) визначення можливостей та інтересів студента чи учня; 3) рекомендації в особистісному становленні, організації самовиховання, формування системи цінностей, способу життя, визначення особистісних перспектив; 4) надання допомоги в правильному й ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни; 5) допомога в організації самостійної роботи; 6) забезпечення вирівнювання знань студентів чи учнів; 7) обґрунтування засобів і допомога в досягненні високого рейтингу; 8) забезпечення інформацією й обміну між суб'єктами додатковою літературою» [7, с. 9].

На думку, Т. Осипової, тьютор повинен створювати освітнє середовище, де студент буде мати змогу самостійно отримувати знання, виробляти навички та працювати в індивідуальному темпі. Важливим є визначення цілей та завдань

навчання, планування індивідуальної програми та її реалізацію, аналіз результатів роботи студента, не нав'язування власного погляду педагогом студенту [70, с. 43].

Окрім того, важливим аспектом у навчанні студентів, на думку Дж. МакКендрі, є розвиток тьюторських компетенцій у викладачів [196].

Останнім часом у зарубіжній практиці навчання набуває поширення поняття «Е-тьютор» або «Онлайн-тьютор». У своєму дослідженні «Ролі та компетенції Е-тьютора», Б. Деніс, Ф. Уотланд, С. Піротте та Н. Верда, наголошують на важливості діяльності тьютора, е-тьюторство є більш мобільним ніж звичайне, а особливо у наш час розвитку технологій, е-тьютор виконує ті самі функції, але за допомогою новітніх технологій, тобто може впроваджувати тьюторську діяльність із студентом чи учнем знаходячись відокремленими в часі та місці. Науковці, зауважують, що вміння натискати певні кнопки на девайсах не зробить викладача ефективним е-тьютором. Е-тьюторство вимагає прийняття нових ролей. Дослідники визначають одинадцять ролей е-тьютора: посередник у змісті навчання (експертне втручання у зміст навчання тьютор виступає гідом у навчальній програмі студента); посередник у визначенні мети навчання (допомога у розвитку навчальних навичок, рефлексії щодо аудиторного навчання); посередник у процесі навчання (допомога в управлінні часом та надання підтримки у стратегії навчання); консультант (допомагає студентові увійти у процес навчання та підтримує його у процесі); оцінювач (надання зворотного зв'язку щодо успіхів у навчанні, досягненні та виконанні завдань); технолог (допомога в освоєнні технологічних аспектів у навчанні); «ресурсний центр» (ідентифікує та локалізує точки росту студента та допомагає набути ресурси для подальшого навчання); менеджер або адміністратор (підтримує організацію навчання на курсі, веде облік та перевіряє зарахування студента); дизайнер (має можливість втручання у зміст або модулі курсів студента та пропонувати певні зміни до них, задля виконання певних педагогічних завдань); студент (е-тьютор не завжди є на вищому щаблі, а разом із своїм студентом вивчає новий для себе курс); дослідник (досліджує власний досвід у якості е-тьютора на основі рефлексії) [177].

Таким чином, основним завданням тьютора є розвиток професійних навичок у навчанні, допомога у виборі траєкторії та підтримка навчання, розробка індивідуального плану навчання студента, пояснення особливостей обраної професії та важливість набуття тих чи інших компетенцій у залежності від бажання студента отримати певну спеціалізацію. Тьюторство є однією із форм індивідуальної роботи студента та викладача задля формування мотивації для опанування професійних навичок та прагнення до самоосвіти та самовиховання.

Наступним завданням нашого теоретичного аналізу стало деталізація понять «наставництво» та «наставник». У тлумачному словнику української мови «наставник» визначається як «той, хто дає поради, навчає» [67, с. 315]. А «наставництво», у свою чергу, визначається як «діяльність, що полягає в наданні допомоги порадами, навчанням» [129, с. 697].

У посібнику «Наставництво крок за кроком. Посібник для небайдужих дорослих» О. Смаль, І. Сацюк, В. Андросова визначають, що «...наставником вважається дорослий друг, що турбується про свого підопічного, та є значущою людиною у його житті, яка присвячує йому свій час, знання та сили. Мета наставництва- підготувати підопічного до самостійного життя через розвиток його потенціалу, впевненості у власних силах, допомозі у визначенні життєвих цілей, формуванні людських взаємовідносин, культурних, моральних та духовних цінностей» [65, с. 8].

Дослідниця В. Леонова, вважає, що наставництво є певною формою діяльності, яка покликана надати добровільну та безоплатну допомогу дітям, які перебувають в інституційних закладах догляду та виховання задля їх кращої соціалізації, соціальної адаптації. Окрему увагу наставник повинен приділяти й профорієнтації та розвитку навичок самостійного життя [46]. На думку З. Бондаренко, наставництво передбачає таку форму поведінку, яка має на меті допомогу, підтримку, надання порад, сприяння активній соціалізації, профорієнтації, успішній адаптації через здійснення психолого – педагогічного супроводу [11]. Дослідниця О. Алтинцева, зазначає, що метою наставництва повинна бути допомога випускникам інституційних закладів догляду та виховання.

Завданням наставника є допомогти дитині повірити у себе, оптимістично дивитись у майбутнє, розвивати у підопічного навички самостійного життя. Окрім того, наставник у першу чергу повинен бути другом, консультантом та педагогом [1].

Енциклопедія «Британіка» трактує «Наставництво» (англ. Mentoring) як професійну взаємодію між старшим, досвідченим та молодшим співробітниками. Більш досвідчений співробітник допомагає менш досвідченому оволодіти професійними навичками та надає поради у разі виникнення певних соціальних та особистісних проблем. Така взаємодія передбачає неформальне спілкування та тривалу комунікацію [197].

Проведений аналіз дозволяє нам диференціювати такі поняття як «коучінг», «тьюторство» та «наставництво». Коучінг спрямований на досягнення конкретної мети і не є дуже тривалим у часі. Тьюторство передбачає допомогу у набутті професійних знань та навичок під час навчання і є більш тривалим ніж коучінг. Наставництво сприяє всесторонньому розвитку особистості, у першу чергу, через надання підтримки та порад як у професійному, так і особистому житті, ділення власним досвідом, це своєрідне піклування та супровід більш досвідченою особою менш досвідченої особи. Наставницькі стосунки є більш тривалими у часі, у порівнянні із коучінгом та тьюторством, навіть, можуть тривати все життя.

Здійснений нами аналіз світових практик наставництва дозволяє визначити, що найбільш поширеними є професійне наставництво та наставництво дітей (дітей-сиріт, дітей у кризі, дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах). Цікавим для нашого дисертаційного дослідження є здійснення аналізу професійного наставництва на теренах Сполучених Штатів Америки.

Основні положення та зміст професійного наставництва яскраво представлені у дисертаційному дослідженні М. Зембицької «Педагогічне наставництво у системі середньої освіти США». Насамперед, зауважимо, що Сполучені Штати Америки відзначається високим рівнем розвитку інституту наставництва як професійного, так і наставництва дітей. Державне агентство Сполучених Штатів Америки із управління персоналом трактує наставництво як формальні або неформальні відносини між старшим, досвідченим наставником та

молодим працівником. Наставник, як правило, не є безпосереднім керівником підопічного. Наставництво у Сполучених Штатах Америки вважається важливим інструментом професійного розвитку та використовується не тільки у державних організаціях, але й у приватних. Наставництво широко поширене в усіх галузях та сферах професійної діяльності. Вважається, що наставництво оптимізує роботу організації, забезпечує високий професіоналізм працівників та продуктивність їх роботи. Наставництво допомагає швидкій підготовці кадрів, які задовольняють вимоги працедавця [34, с. 21].

М. Зембицька виокремлює дві основні цілі професійного наставництва. Перша полягає в індивідуальному розвитку працівника та передбачає навчання та підтримку молодих працівників під час їх входження у трудовий колектив організації; допомогу у формуванні професійної ідентичності; передачу наставником молодому колезі професійних знань та досвіду; сприяє кар'єрному зростанню та підвищенню кваліфікації. Друга - інтегральний розвиток або розвиток всієї організації. Передбачає інформаційний взаємообмін, допомагає реалізувати конкретні бізнес-стратегії організації, оскільки новий працівник швидко входить у робочий процес та має дружню підтримку від наставника; розвиток лідерських якостей нового працівника. Допомагає подоланню проблеми плинності кадрів, розвитку корпоративної культури, до якої належать: норми, правила поведінки працівників та певні системи цінностей, що притаманні саме цій організації. Дозволяє підготовку кадрів, які адаптовані до особливостей потреб організації [34].

Таким чином, запровадження професійного наставництва не тільки розвиває організацію чи установу, а також і дозволяє молодому працівнику швидше увійти у робочий ритм, зрозуміти особливості цієї організації, знайти своє місце у ній, а також сприяє кар'єрному розвитку.

Ми вважали за доцільне здійснити більш ґрунтовний аналіз світових практик наставництва дітей. Як зазначалось, наставництво є найбільш розвиненим на теренах Сполучених Штатів Америки. Насамперед, це пов'язано із тим, що на початку ХХ ст. Сполучені Штати Америки починають відмовлятися від виховання дітей в інституційних закладах догляду та виховання. Численні спостереження

довели, що виховання у таких закладах негативно впливають на розвиток особистості дитини та на все її подальше життя. Відповідно, у кінці 30-х років був прийнятий Закон, який діє по сьогоднішній день, про фінансову підтримку сімей з дітьми, що потрапили у складні життєві обставини (СЖО). У 1904 році, працівник Нью-Йорського суду Ернест Култер, зауважив, що кількість дітей, які притягуються до адміністративної та кримінальної відповідальності, істотно збільшується. Як правило, такі діти були вихідцями або з неблагополучних сімей, або не мали сім'ї взагалі. На його думку, причиною такого феномену стало те, що діти не мали соціально схвальних взірців поведінки і Е. Култер вирішує знайти добровольців, які готові присвятити свій час таким дітям, допомогти їм формувати ціннісні орієнтири та соціально схвальну поведінку, навчити розрізняти добрі та погані вчинки, показати своїм власним прикладом як себе правильно вести та як можливо досягти певних успіхів у житті не скоюючи при цьому правопорушень. Так започатковується одна із найбільших наставницьких організацій «Big Brothers Big Sisters of America» (BBBS) [161; 222] Станом на сьогодні, вона об'єднує добровольців – наставників різних категорій по всьому світі. В організації діє п'ять основних програм наставництва: 1. наставництво на базі громади (Community-Based Mentoring) – представляє собою індивідуальне наставництво, наставник та підопічний проводять час разом, у двох, розробляють графік зустрічей, який би підходив обом. При зустрічах обговорюють різні теми, що стосуються життя, навчання, розвитку особистості, діляться досвідом тощо [174]; 2. наставництво дітей військовослужбовців (Mentoring for Military Children), мета такої моделі наставництва - надання підтримки дітям, а також їх сім'ям, батькам, особливо, якщо одним з них повернувся з «гарячої точки» [161]; 3. програма «Big in Blue» - передбачає залучення поліцейських до наставництва, що сприяє встановленню довірливих стосунків між правоохоронцями та дітьми, а також їх сім'ями [163]; 4. шкільне наставництво (School-Based Mentoring), роль наставника, за згодою батьків, відводиться, вчителю. Він допомагає дитині: розкрити свій потенціал; виконувати домашні завдання; грає з дитиною в різні ігри чи разом з підопічним займається спортом [208]; 5. наставництво дітей, батьки яких перебувають у

пенітенціарних установах (Mentoring for Children with Incarcerated Parents) – головною метою такого наставництва є створення безпечного та стабільного середовища для дитини, до такого наставництва дуже часто долучаються представники релігійних організацій [193].

Крім BBBS, наставництвом, на теренах США, займається така організація як «The Mentoring Project», гаслом якої є «Кожна дитина потребує наставника». Проведене організацією дослідження свідчить, що близько 25 млн. дітей та молоді, що проживають у США, не мають батьків або мають таких, що ухиляються від виконання батьківських обов'язків. Як правило, такі діти, що знаходяться у складних життєвих обставинах більш схильні до вживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин, частіше вчиняють правопорушення та належать до групи ризику виключення з освітніх закладів. Також, організація «The Mentoring Project» впроваджує свою діяльність поза межами США та займається підготовкою наставників по всьому світу. Керівництво організації вважає, що до завершення 2020 року наставницький склад мав би дорівнювати 10 тисяч людей [216].

Цікавим є досвід онлайн наставництва австралійської організації «Big Brothers Big Sisters of Australia», ними було створено онлайн платформу «Наш простір» (OurSpace), яка дозволяє здійснювати наставницьку діяльність в режимі реального часу. Дана платформа була розроблена задля надання підтримки дітям та молоді, які не можуть контактувати безпосередньо з наставником через географічну віддаленість, тривалу хворобу чи інвалідність [162]. Іншим цікавим досвідом є аутріч наставництво, що запроваджується організацією Toybox [215]. Аутріч наставництво передбачає вибудову наставницьких стосунків між аутріч працівником і групою «дітей вулиці». Наставник надає інформацію дітям про організацію і можливість відвідування неформальних класів для розвитку навичок читання та письма. Окрім того, наставник допомагає розвивати дітям життєві навички, проводить групові та індивідуальні консультації [215].

Активно наставництво розвивається у країнах Африки. Організація «Education for All Children» («EfAC»), займається наставницьким супроводом й після випуску дитини з школи-інтернату в Кенії. Вони підтримують талановитих

учнів надаючи їм стипендії для навчання у коледжі. Наставники з цієї організації допомагають молодим людям адаптуватись у новому середовищі. Разом з підопічними розробляють план успіху у навчанні та подальшому житті. Комплексний підхід, це те, що вирізняє організацію «EfAC» з-поміж інших, за їх підтримки учні мають змогу закінчити школи, вступити та вчитись у коледжі та знайти роботу [109; 117; 179].

У Північній Нігерії наставництво найбільш поширене у таборах для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) із дітьми-сиротами та дітьми з груп ризику. Однією із основних проблем у Північній Нігерії є те, що дитина, сприймається як повноцінний член громади тільки тоді, коли стає дорослою. Тобто, до досягнення певного віку потреби дитини можуть ігнорувати. Велику роль у вихованні та наставництві дітей відіграє Церковна спільнота. Разом з тим, дослідник Натан Хірома, вважає, що саме запровадження наставницьких стосунків має не тільки потенціал у формуванні ціннісних орієнтацій у дітей, але й буде сприяти зміні культурних цінностей цілої громади щодо дітей. Дослідник виокремлює шість умов успішного наставництва. Перша – наставник повинен бути старшим за підопічного, мати нормальний або високий рівень життя, вміти налагоджувати довірливі стосунки із дитиною. Наставники виконують свої функції на волонтерських засадах, а також, за можливості, допомагають таборах для внутрішньо переміщених осіб матеріально. Друге – наставники повинні враховувати особливості дітей, що проживають у таборах для внутрішньо переміщених осіб, найчастіше такі діти мають певні психологічні травми та страждають від незадоволення базових потреб. Третє – обов'язкове навчання майбутніх наставників, особлива увага приділяється культурним цінностям, мові, звичаям тощо для кращого розуміння проблем та потреб дитини. Четверте – для ефективного наставництва та підтримки дітей у таборах для внутрішньо переміщених осіб наставник приходиться до дитини в той же день, коли вона опиняється у цьому таборі та взаємодіє з нею весь час її перебування у цьому таборі. Наставник робить оцінку та визначає основні напрями взаємодії із дитиною, на розвитком яких навичок потрібно працювати у першу чергу та над розвитком

яких навичок потрібно працювати найбільше. П'яте – наставник повинен сприяти духовному розвитку дитини, її моральності та цінностей. Заохочується катехизація дитини. Шосте – супервізія та підтримка наставників з боку держави, громадських організацій тощо. Оскільки робота наставників є дуже емоційно напруженою і вони потребують зустрічей з іншими наставниками, щоб поділитись досвідом та отримати пораду як діяти в тій чи іншій ситуації. Крім того, важливою є підтримка громади, оскільки діяльність наставників є важливою у вирішенні проблем дітей-сиріт та дітей із вразливих груп. Саме по собі перебування у таких таборах є випробувань для дітей і наставники дають їм надію на краще майбутнє, допомагаючи розвитку навичок необхідних для подальшого дорослого життя [170].

Окрім Кенії та Нігерії, наставництво активно впроваджується й у Руанді. Ще однією особливістю африканських країн є наявність такого поняття як ВІЛ/СНІД сироти. Дуже часто, такі діти й самі мають ВІЛ позитивний статус. Через громадянські війни, епідемію ВІЛ/СНІДу, Руанда посідає одне із перших місць по кількості сиріт. Найчастіше такі діти живуть або самостійно, або у таборах для внутрішньо переміщених осіб. У Руанді, починаючи з 2006 року діє програма «Підтримка громади та наставництво дітей-сиріт та вразливих дітей» (Community Support and Mentoring for Orphans and Vulnerable Children). У 2007 році дана програма стала загальнонаціональною. Багато уваги приділяється організації спільноти наставників та їх підтримці громадою. Наставники у Руанді, як і у Нігерії, проходять спеціальну підготовку та навчання. Основними завданнями наставників є профілактика ВІЛ/СНІДу, сприяння економічній безпеці дитині, екстреної допомоги у разі потреби, сприяння у здобутті освіти, підготовка дитини до професійної діяльності, адвокація та захист дитини, а також надання психосоціальної підтримки. Найпоширенішою та найстаршою моделлю наставництва є Nkundabana (Kinyarwanda for 'I love children'), на її основі розробляються всі інші моделі. Важливо зауважити, що дана модель передбачає, що наставників можуть мати не тільки діти-сироти, але й діти, батьки яких залежні чи хворі. Тобто, дитина живе з батьками, водночас контактує з наставником [190; 201].

Таким чином, наставницька діяльність є дуже актуальною у багатьох країнах світу. Завданням наставника, у першу чергу, є стати хорошим другом дитини, тою особою, якій дитина довіряє та допомогти їй у вирішенні проблем, розвитку цінностей та навичок самостійного життя. У країнах Африки, наставник ще й може допомагати дитині й у матеріальній спосіб, забезпечувати їжею та водою. Наставник налагоджує комунікацію всередині громади, залучає громаду до вирішення проблем таких дітей, а також займається представництвом та адвокацією (захистом прав) дитини. Здійснений аналіз закордонних практик наставництва свідчить, що наставники працюють зі своїми підопічними не залежно від місця їх проживання.

Для нас важливим було звернути увагу на реформаційні процеси, що відбуваються в Україні. У 2016 році в Україні був прийнятий Закон «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно правових умов соціального захисту дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», а також затверджена Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки, що передбачає впровадження деінституціалізаційної реформи в Україні [28; 93]. Основною метою деінституціалізації в Україні є розвиток підтримки сімей та дітей, що опинились у складних життєвих обставинах [28; 59; 107].

Здійснений нами аналіз Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки та План заходів з реалізації I етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей 2017 – 2026 роки, дозволяє виокремити напрямки, цілі, заходи, які є дотичними до наставництва. Отже, завданням держави є популяризація важливості виховання та розвитку дитини, ролі територіальної громади у забезпеченні найкращих інтересів дитини; вживання заходів щодо мінімізації негативних наслідків інституційного догляду та виховання для дитини та суспільства в цілому. Одним із негативних наслідків інституційного догляду є непристосованість до життя у суспільстві. У стратегії зазначено, що тривале перебування дитини поза межами сім'ї призводить до руйнування її особистісних

зв'язків з батьками, через це діти виростають не підготовленими до самостійного життя, не мають необхідних соціальних умінь та навичок. Загалом, виховання в системі інституційного догляду не передбачає становлення довірливих, дружніх, безпечних стосунків. До основних труднощів вихованців закладів інституційного догляду та виховання належать: формування здорової прихильності, створення належного емоційного комфорту та безпечного середовища для соціалізації, яке визначається відсутністю постійної дорослої людини, яка піклується про дитину [28]. Крім того, у плані щодо реалізації I етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026, який затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 року № 526-р, серед заходів, реалізацію яких покладено на центральні органи виконавчої влади, є удосконалення та розробка програм щодо підготовки кандидатів в усиновлювачі, опікуни, піклувальники, прийомні батьки, батьки-вихователі, патронатні вихователі та наставники [93].

В Україні наставництво дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування однією з перших започаткувала ГО «Одна надія» за підтримки альянсу «Україна без сиріт» та комісії УГКЦ у справах родини. Співпрацюючи з Київською службою у справах дітей розробили програму підготовки наставників під назвою «Формування навичок самостійного життя у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які перебувають в установах інституційного виховання» [68; 94; 95]. І з 2011 року активно впроваджують навчання для всіх охочих стати наставниками чи започаткувати власний схожий проєкт. Окрім того, у 2014 році, ГО «Одна надія» видає посібник «Наставництво крок за кроком. Посібник для небайдужих дорослих», у якому визначається, що основними завданнями наставницької взаємодії із дитиною-сиротою, дитиною, що позбавлена батьків прав, або дитиною у кризі, або дитиною у складних життєвих обставинах є: формувати довготривалі, емоційно вагомі та стабільні стосунки, підтримувати та розвивати позитивні цінності; допомагати дитині у розвитку свого потенціалу та розкритті своїх сильних сторін; надавати допомогу із визначенням індивідуальних цілей дитини та допомогу у пошуку шляхів досягнення поставлених цілей;

передавати власний досвід та знання дитині задля правильного життєвого вибору, підтримувати успіхи у навчанні, підвищувати самооцінку та сприяти формуванню навичок самостійного життя. Також автори виокремлюють такі напрями наставництва: всебічний розвиток дитини та допомога у навчанні, вдосконалені шкільних знань та особистісних уподобань; допомога в успішній соціалізації, організація змістовного дозвілля, заохочення у застосуванні нових моделей поведінки, розвиток соціальних навичок; профорієнтація, допомога у виборі майбутньої професії, обговорення планів на майбутнє тощо. Дослідники проблеми розрізняють такі форми наставництва: індивідуальне, індивідуальні зустрічі із наставником мінімум 4 рази у місяць не менше року; наставництво у групі, зустрічі одного або декількох дорослих з групою дітей, такі зустрічі є тривалішими ніж у попередній формі наставництва; наставництво за допомогою електронної пошти, що триває не менше ніж півроку раз на тиждень, найчастіше таку форму наставництва застосовують у випадку коли наставник та підопічний не мають можливості для безпосереднього контакту [65, с. 8 – 10]. У контексті впровадження реформи де інституалізації, варто звернути увагу на діяльність організації «Норе and Homes for Children», яка активно працює над розвитком комплексу послуг для сімей з дітьми на рівні громади та реформуванням інтернат них закладів з 2014 року. А з 2019 року стартував пілотний проєкт з оцінки ситуації у будинках дитини та розробки рекомендацій щодо їх реформування, метою якого є «... запобігання розміщення дітей раннього віку (від 0 до 3-х років у закладах інституційного догляду шляхом створення послуг для дітей і сімей, які потребують допомоги» [25].

Варто зауважити, що в останні роки в Україні починає розвиватись корпоративне наставництво, метою якого є розширити професійні можливості через наставницькі стосунки, організацію майстер – класів та стажувань для дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання. Корпоративне наставництво передбачає залучення до наставництва представників працедавців, які готові стати наставниками. Основний акцент робиться саме на профорієнтації, мотивації до навчання, вступу до закладів вищої освіти, знайомстві з актуальними

професіями, визначенні які знання, компетентності та навички потрібні для тієї чи іншої професії, як обрати для себе професію тощо. Окрім того, корпоративне наставництва передбачає не тільки організацію екскурсій чи представлення професій на форумах, але й залучення підлітків до стажування у різних організаціях, підприємствах, корпораціях, фірмах тощо [159].

Згідно здійсненого нами аналізу, метою наставництва є підготовка дитини до самостійного життя через розвиток її потенціалу, впевненості у своїх силах, сприяння у формуванні культурних та моральних цінностей, побудові якісних стосунків, взаємин у соціумі. Наставництво не є сімейною формою виховання, але довірливі стосунки можна будувати і й за умови перебування дитини і в інституційному закладі. Можливість отримати та відчути підтримку дорослої людини запобігають негативним наслідкам інституалізації та розвивають потенціал дитини, підвищують її шанси в отриманні освіти, роботи та створенні власних довготривалих сімейних стосунків. Важливим документом для нашого дисертаційного дослідження є Положення «Про затвердження Примірною положення про малий груповий будинок», у якому зазначається, що малий груповий будинок створений як альтернатива інтернатним закладам та є наближеним до сімейної форми виховання. Передбачається, що у ньому будуть мешкати до 10 дітей, які не влаштовані у сімейні форми виховання. На відміну від інтернатного закладу, діти ходять до звичайної школи, допомагають вихователю у приготуванні їжі, ходять за покупками, відвідують гуртки тощо. За кожною дитиною закріплюється один «ключовий вихователь», він безпосередньо взаємодіє з дитиною, допомагає дитині розвивати її здібності, допомагає у навчанні, готує до повернення у родину або самостійного життя тощо. Тобто, по суті «ключовий вихователь» є наставником для дитини.

Раніше ми зазначали, що однією із форм підтримки дитини, підготовки її до самостійного життя є наставництво. У світовій практиці дуже широко використовується наставництво для дітей, що проживають в сім'ях, що перебувають у складних життєвих обставинах або знаходяться у системі альтернативного догляду за дітьми. Як правило, для визначення категорії дітей, що

потребують наставника використовують такі терміни як children in crisis (дитина в кризі), child in need (дитина в потребі), відповідним терміном в українській мові може бути «дитина, що перебуває в складних життєвих обставинах». Здійснений нами аналіз світових практик наставництва свідчить, що наставництво є цінним не тільки для дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання, але й для дітей, що проживають у сім'ях. Нині, наставництво, у Законі «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно правових умов соціального захисту дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва, передбачає наставництво лише для дітей, «що проживають у закладах для дітей – сиріт і дітей, що позбавлені батьківського піклування, іншому закладі для дітей» [84; 91]. Окрім того, вищезазначеним Законом та Постановою Кабінету Міністрів України, передбачено припинення наставництва «у разі повернення дитини на виховання до батьків, інших законних представників, її усиновителів, встановлення над нею опіки чи піклування, влаштування її на виховання в сім'ю громадян (прийомну сім'ю чи дитячий будинок сімейного типу) або переведення до іншого закладу для дітей, а також у разі відмови дитини від здійснення наставництва стосовно неї.....» [84; 91]. На нашу думку, припиняти наставництво у вище зазначених випадках, окрім відмови самої дитини від наставництва, не варто, оскільки наставник може стати чудовим ресурсом для налагодження стосунків між дитиною та законними представниками (батьками, прийомними батьками тощо). Наставник – це та людина, яка може допомогти дитині адаптуватись у новому середовищі, особливо, коли ми говоримо про переведення дитини до дитячого будинку сімейного типу, малого групового будиночку тощо. Відповідно, наставництво варто, у майбутньому розглянути як одну із соціальних послуг для сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах. Особливо цінним наставництво буде для дітей з груп ризику, для дітей, що повернулись в сім'ю з інституційних закладів доглядів та виховання, для дітей, що проживають у сім'ях, які перебувають у складних життєвих обставинах, а, отже, їй потребує закріплення на законодавчому рівні [113].

Таким чином, узагальнення підходів до наставництва як соціального феномену в теорії та практиці виховання, надало нам можливість визначати *наставництво* як взаємодію між більш досвідченою людиною та менш досвідченою, у яких більш досвідчена людина ділиться своїми знаннями та досвідом з менш досвідченою людиною, допомагаючи їй розвивати професійні та життєві навички через надання порад та навчання. Наставництво над дітьми, у першу чергу, передбачає розвиток життєвих навичок, підготовку дитини до самостійного життя, допомогу у визначенні життєвих цілей та орієнтирів, а також способів їх досягнення.

Важливо зауважити, що нині існує низка досліджень, які підтверджують цінність та позитивний вплив наставництва для дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах. Зокрема, результати дослідження, що проведені організацією «Big Brothers Big Sisters of America» [68; 161] та проєктом «Коледж наставників для дітей» (College Mentors for Kids) [173], засвідчують, що діти які мали наставників, у переважній більшості, готові займати лідерські позиції, зацікавлені у тому, щоб стати наставником для іншої дитини, частіше вступають у заклади вищої освіти та беруть участь у волонтерській діяльності, менш схильні до вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин, старанніше вчаться у школі, швидше закінчують старшу школу тощо. Проте бракує досліджень, щодо впливу наставництва на формування особистості наставника.

Таким чином, здійснений нами аналіз наставництва як соціального феномену в теорії та практиці виховання надає нам можливість розпочати характеристику підходів до практик участі студентської молоді у наставництві.

1.4. Характеристика практик участі студентської молоді у наставництві

Відомо, що студентська молодь є потенціалом прогресу будь-якого суспільства. Саме цей вік є вирішальним у становленні відповідальної особистості та вирішує подальше життя особистості, сприйняття нею норм та цінностей, що притаманні соціуму у якому вона живе. Тому одним із завдань закладів вищої освіти є підтримка у досягненні певних цілей, забезпечення умов, можливостей для

самореалізації. Зауважимо, що згідно матеріалів Конгресу української молоді студентам притаманна така властивість як намагання вирішити соціально гострі проблеми у суспільстві [58].

Наступним завданням нашого дослідження стало визначити та надати характеристику практик участі студентської молоді у вирішенні соціально гострих проблем. Зокрема, такими практиками є волонтерство та суспільно орієнтоване навчання, метою яких є залучення студентської молоді до суспільно корисної діяльності. Характеристику визначених вище практик ми надалі будемо здійснювати.

Суспільно корисна діяльність ґрунтується на загальнолюдських принципах рівності, поваги, довіри, гуманізму та мотивується потребою активної участі в організації власного життя, сприяє формуванню рис соціальної зрілості, суспільної компетенції, особистісної відповідальності тощо. Згідно із Законом України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» соціальне становлення молоді – це процес різнобічного включення молоді в життєдіяльність суспільства як системи, сприйняття її як елемента цієї системи [90]. Зважаючи на сучасні трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, перед закладами вищої освіти постає необхідність виховання активних, відповідальних та вольових особистостей, що можливо через організація аудиторної та поза аудиторної діяльності. Дослідниця І. Гладішева фокусує свою увагу на важливості закріплення одержаного досвіду в різних формах поза аудиторної діяльності; використання діалогу та співробітництва під час залучення студентів до проектування та реалізації соціальних програм внутрішньої життєдіяльності закладу вищої освіти як на основних складових формування відповідальності у студентської молоді [23].

Для здійснення аналізу змісту, форм та методів участі студентської молоді у наставництві, ми звернули свою увагу на Закон «Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно правових умов соціального захисту дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва, де наставництво визначається як добровільна безоплатна діяльність та на Закон «Про

волонтерську діяльність», де волонтерська діяльність визначається як «добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що надається волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги» [90]. У свою чергу, волонтерська допомога – це «робота та послуги, що безоплатно виконуються і надаються волонтерами. Волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги» [90]. Отже, волонтерство розглядаємо як одну із практик участі студентської молоді у наставництві.

Відомо, що саме волонтерство є одним із видів розповсюдженої позааудиторної діяльності студентської молоді. Як свідчать дослідження Р. Вайноли та А. Капської, студентська молодь має особливі мотиви для волонтерства. Вони можуть бути формальними – одержання іспиту, проходження практики, так і реальними – набуття фахових навичок та знань з обраної професії, напрацювання навичок спілкування тощо [15; 145]. Участь студентської молоді волонтерській діяльності сприяє розвитку їх особистостей, оволодінню навичками активного та відповідального підходу до життя.

Аналіз та характеристика волонтерської діяльності як однієї із практик участі студентської молоді у наставництві вимагає здійснення її ґрунтовного аналізу, основних характеристик та вплив на формування відповідальності студентської молоді. Відтак, у 1999 році міжнародна експертна група визначили три основних характеристики, до яких належать: неприбутковість; добровільні засади здійснення такої діяльності; користь не тільки самому волонтеру чи суспільству, а конкретній особі [47]. Всі ці характеристики відображаються у наставництві: наставники здійснюють свою діяльність на безоплатній основі; добровільних засадах; приносить користь підопічному (дитині). У Записці Генерального секретаря ООН, адресованій Комісії соціального розвитку Економічної та соціальної ради ООН були визначені найважливіші риси волонтерської діяльності такі як: співчуття, моральна підтримка, піклування, допомога потребуючій людині; солідарність та гуманна корисливість, що передбачає жертвність та встановлення довірливих стосунків, причетності та

зацікавленості у благополуччі інших людей; громадянська чеснота та співчуття, любов до ближнього та небайдужість до проблем суспільства; удосконалення вмій та навичок встановлення та підтримки стосунків; небайдужість до проблем іншої людини через «свіжий» погляд на неї та пошук нового шляху їх вирішення; участь та відповідальність як суть активної громадянської позиції [47]. Волонтерство, у межах нашого дослідження, ми розглядаємо як одну із практик участі та організації наставницької діяльності студентської молоді.

Привернуло нашу увагу й дослідження З. Бондаренко, яка вважає, що варто звернути увагу на переосмислення теоретичних засад організації волонтерської діяльності у закладах вищої освіти, оскільки залучення студентської молоді до волонтерської діяльності є одним з найкращих ресурсів соціального виховання. Для виконання цього завдання необхідно чітко визначити мету, зміст навчання волонтерів, зважаючи на особистісно орієнтовану парадигму сучасної освіти та ефективні механізми менеджменту діяльності волонтерів [10].

У контексті сформованості механізмів менеджменту волонтерської діяльності, нашу увагу привертає таке явище як «Добровільний соціальний рік» (Das freiwillige soziale Jahr) у Німеччині, який передбачає спеціально організовану волонтерську діяльність для студентської молоді та молоді загалом, віком від 17 до 27 років. Метою «Добровільного соціального року» є залучення молоді до діяльності у соціальній сфері з педагогічним супроводом, тривалістю в один рік або півроку. Важливо зауважити, що програма «Добровільний соціальний рік» затверджена на державному рівні. Основним завданням такої програми є: набуття досвіду служіння суспільству та зміцнення розуміння власної відповідальності перед суспільством. Отже, молоді люди залучаються до надання допомоги дітям та молоді; позашкільної роботи з дітьми; діяльності у сфері охорони здоров'я, культури, спорту. Програмі «Добровільний соціальний рік» підпорядковуються такі об'єкти, як: будинки для людей похилого віку, амбулаторна патронажна служба, лікарні, молодіжні центри, театри, музеї тощо. Весь час, поки студентська молодь здійснює волонтерську діяльність, відбувається педагогічний супровід, який стосується освітньої складової діяльності. Реалізується такий супровід за

допомогою семінарських занять до яких залучаються представники кваліфікованої команди (як правило представники сфери, яку обрали собі студенти) та освітяни [111; 175; 178; 188; 201; 221].

Другою практикою участі студентської молоді у наставництві нами визначено суспільно орієнтоване навчання (Service-Learning). Суспільно орієнтоване навчання найбільш поширене у країнах Південної Америки у таких країнах як Аргентина, Чілі, Уругвай, Колумбія. У Північній Америці, США, Канада. Серед Європейських країн виокремлюємо Німеччину, Ірландію, Іспанію, Італію. В останні роки суспільно орієнтоване навчання набуває популярності і в країнах Східної Європи, таких як Румунія, Польща, Словаччина та інші. У січні 2019 року утворилась «Європейська обсерваторія суспільно орієнтованого навчання у вищій освіті» (European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE)) як простір для співпраці та обміну досвідом впровадження суспільно орієнтованого навчання у закладах вищої освіти; для картографування, збору даних та промоції суспільно орієнтованого навчання як методології навчання. Метою Європейської обсерваторії є поширення знань про суспільно орієнтоване навчання у закладах вищої освіти Європи, оскільки такий освітньо-навчальний підхід сприяє підвищенню громадської активності студентів, залучає їх до вирішення реальних проблем громади та дозволяє працювати в реальному середовищі [183].

Нині за кордоном розвивається такий напрям педагогіки як суспільно орієнтована педагогіка. Існує безліч підходів до визначення суспільно орієнтованого навчання. У Сполучених Штатах Америки суспільно орієнтоване навчання визначається як метод, за допомогою якого студенти вчаться та розвиваються через активну участь у ретельно організованому служінні, яке відповідає потребам громади; координується з початковою, середньою школою, закладом вищої освіти або з проєктами надання послуг та громадою; сприяє розвитку відповідальності; оцінює навчальну програму студентів або інтегрується з нею; забезпечує виокремлення часу у студентів для рефлексії над здійсненою діяльністю [115; 119; 191]. У Латинській Америці, зокрема в Аргентині, суспільно

орієнтоване навчання визначається як педагогічна філософія, «спосіб мислення про освіту та викладання, що включає у себе: засоби навчання та стратегії, які вимагають від студентів вчитися та розвиватися через активну участь у служінні для громади спільно з громадою» [217]; як методика викладання та навчання, що спрямована на: осмислення навчання через вирішення проблем, пропозиції конкретних рішень; оптимізацію розвитку знань, компетентностей та поглядів; підвищення мотивації студентів досліджувати та брати участь у житті громади, а метою суспільно орієнтованого навчання є залучення студентів до заходів, що спрямовані на поєднання академічного навчання та набуття практичних навичок [219]. Ми визначаємо суспільно орієнтоване навчання як «освітній підхід, що спрямований на формування академічних знань, практичних навичок та відповідальності через служіння у громаді, вирішення проблем у громаді, спільно з нею» [115].

Важливо наголосити, що суспільно орієнтоване навчання не є волонтерством чи навчальною практикою. Суспільно орієнтоване навчання тісно пов'язано із освітнім компонентом, тобто суспільно орієнтоване навчання – це перетворення академічних знань у професійну навичку через служіння у громаді, вирішення актуальних проблем у громаді, спільно з нею. Навчальна практика, на відміну від суспільно орієнтованого навчання, не завжди містить у собі соціальний компонент, тобто вирішення реальної проблеми громади через використання здобутих академічних знань [119]. Суспільно орієнтоване навчання, на думку А. Фурко, має чотири основних ознаки: 1. комплексна та якісна освіта; 2. ініціативи, що спрямовані на задоволення реальних потреб у громаді; 3. активна роль студентів у плануванні, розробці та оцінці суспільно орієнтованого проєкту; 4. інтеграція навчального контенту із практикою з громадою та для громади [186]. Узагальнення підходів до визначення та критеріїв даного феномену, дозволило Р. Брінглу та Дж. Хетчеру, трактувати суспільно орієнтоване навчання як кредитну частину освітнього компоненту, за допомогою якої студентська молодь бере участь в організованому служінні для громади, яке відповідає потребам громади.

Організація та здійснення рефлексії дозволяє оцінити та зрозуміти зміст освітнього компонента, а також посилює почуття власної відповідальності [165; 166].

Представники аргентинської організації CLAYSS [219] виокремлюють два основних призначення суспільно орієнтованого навчання: академічне та суспільне (соціальне). Академічне призначення має на меті підвищити якість освіти, поєднуючи теорію та практику, навчити як розвивати своє життя, відповідальну громадянську позицію, як влаштувати власне співжиття з іншими членами громади, враховуючи різні соціальні статуси, вікові особливості тощо. Мета суспільного (соціального) призначення – надати корисну послугу для громади; сприяти розвитку ефективного реагування на проблему через залучення самої громади до її вирішення; допомогти подолати меценатську звичку громади, очікування того, що хтось вирішить її проблеми без їх участі; формування соціального капіталу, мереж співпраці між закладом освіти громадою, державними та недержавними організаціями [115; 213; 219].

Таким чином, суспільно орієнтоване навчання передбачає тісний зв'язок із академічним навчанням та здобуттям практичних навичок, навчання через практичний досвід. Варто зауважити, що велика роль, у суспільно орієнтованому навчанні відводиться рефлексії, після отримання практичного досвіду.

Проведений нами аналіз свідчить, що, як правило, суспільно орієнтоване навчання є включеним у навчальний план, та студент отримує за нього певну кількість кредитів. Воно може бути як окремий вибірковий курс, для всіх бажаючих, як в Університеті Джона Кебота (м. Рим, Італія) [209], Матея Бела (м. Банська Бистриця, Словачинна) [167], або загальнообов'язковим, інтегрованим у вже наявну навчальну програму [160].

Для нашого дисертаційного дослідження важливими є результати проведеного дослідження А. Брозманової та М. Кубелякової, що визначали вплив суспільно орієнтованого навчання на формування відповідальності студентської молоді. Дослідницями експериментально підтверджено, рівень відповідальності істотно зріс у тих студентів, які відвідували курси, що розроблені на основі суспільно орієнтованого навчання. А. Брозманова та М. Кубелякова дійшли

висновку, що суспільно орієнтоване навчання належить до стратегії закладу вищої освіти, яка покликана розвивати соціальну та особистісну відповідальність у своїх студентів [167].

На нашу думку, проблема залучення студентської молоді до наставництва, у формі суспільно орієнтованого навчання, має бути розкрита для студентської молоді в якості вибіркового освітнього компоненту. Оскільки, здійснення наставництва потребує академічних знань про особливості вікового розвитку людини, як будувати стратегію розвитку на основі здійсненої оцінки потреб, як працювати із дитиною, які педагогічні методи та підходи використовувати залежно від віку дитини, щоб чинити виховний та навчальний вплив. Відповідно, поєднати навчальну та практичну діяльність, а найголовніше залучення студентської молоді до вирішення проблем у громаді разом громадою [115; 119].

Таким чином, нами визначено дві основні практики участі студентської молоді у наставництві: волонтерство та суспільно орієнтоване навчання (Рис. 1.2.). Існують різні підходи до визначення волонтерства та суспільно орієнтованого навчання, у нашому дослідженні, ми визначаємо їх як практики участі студентської молоді у наставництві.

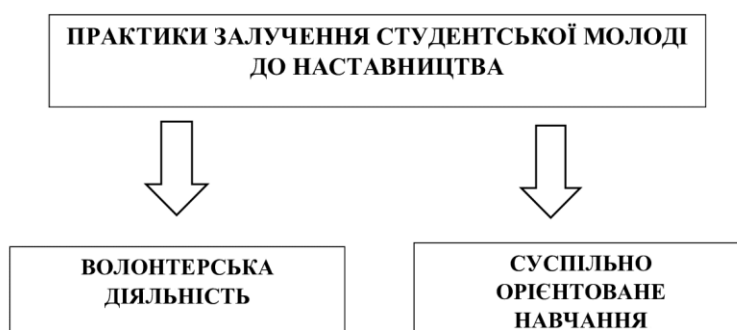


Рис. 1.2. Практики участі студентської молоді у наставництві

Важливим для нашого дисертаційного дослідження став аналіз світових практик участі студентської молоді у наставництві. В Уганді, функціонує програма

наставництва «The Suubi and Bridges Mentorship Program» не тільки для дітей ВІЛ/СНІД сиріт, а й для вразливих категорій дітей початкової школи протягом останніх трьох років навчання. Це зумовлено тим, що початкова школа в Угадні є безкоштовною, а подальше навчання платним. В часі завершення початкової школи, більшість дітей приймають рішення чи відмовитись від навчання, чи продовжити. Відмовою від навчання найчастіше слугує нестача домашніх ресурсів. Мета зазначеної програми наставництва – допомогти дітям розвинути такі вміння як: визначати майбутні конкретні цілі та навчальні стремління. Для цього наставники допомагають дитині сформувати самооцінку, покращити відвідуваність шкільних занять, навички спілкування зі своїми опікунами чи членами сім'ї, навчають безпечної сексуальної поведінки, щоб знизити ризики захворіти на ВІЛ/СНІД тощо. Наставниками дітей, як правило, є студенти місцевих університетів, до яких висувались такі вимоги: бути обізнаним та відданими у питаннях прав дітей та законодавства, що спрямовано на дотримання цих прав; володіти англійською та місцевою мовами; мати можливість та бажання присвячувати свій час дитині по вечорах та у вихідні дні. Велика увага приділялась гендерній відповідності наставника та підопічних. Пріоритет, зазвичай, надавався тим студентом, хто у школі був учасником даного проєкту наставництва. Виокремлюється навчальна програма наставництва дітей, яка складається з дев'яти навчальних сесій. За одним наставником закріплюється не велика група дітей, не більше семи одного віку, з якою він буде взаємодіяти протягом всієї навчальної програми. Перша сесія присвячується знайомству та встановленню правил, яких будуть дотримуватись протягом решти восьми зустрічей. Друга сесія спрямована на формування навичок планування освіти, постановки цілей, самооцінки. Третя сесія присвячується економіці та фінансовій грамотності; четверта – формування знань про ВІЛ/СНІД та ЗПСШ/ІПСШ. Під час п'ятої сесії обговорюється ВІЛ/СНІД стигматизація ВІЛ/СНІДу та дискримінація стигматизація та дискримінація. Шоста сесія присвячується статевому дозріванню та захисту від насилля, жорстокого поводження. На сьомій сесії обговорюють ризики виникнення залежності від алкоголю та наркотичних речовин, а також наставник допомагає розвинути

навички асертивності. Восьма – присвячена навичкам ведення переговорів та відмови у ризикованих ситуаціях. Дев'ята сесія – завершальна, огляд пройдених навчальних програм на кожній сесії [211].

На теренах Сполучених Штатів Америки при університетах та коледжах з 1995 року діє проєкт «Коледж наставників для дітей» (College Mentors for Kids), місією якого є поєднати студента-наставника з дитиною 1-го класу місцевої початкової школи за допомогою щотижневих заходів, що спрямовані на розвиток як дитини так і студента, їх зростання, впевненості у майбутньому. Зустрічі наставника та підопічного відбуваються на території кампусу університету, у якому навчається студент – наставник [173].

До обов'язків наставника належить: зустрічатися з підопічним мінімум один раз на тиждень; забезпечувати підопічному фізичну та емоційну безпеку; бути позитивною моделлю для наслідування та джерелом підтримки; допомагати підопічному встановлювати цілі на майбутнє, планувати майбутнє тощо. Дуже цікавим, на нашу думку, є залучення дітей-підопічних. Батьки дітей, які бажають, щоб її дитина долучилась до проєкту у якості підопічного, самі можуть зареєструвати свою дитину на сайті проєкту. Важливо зауважити, що це абсолютно безкоштовним для батьків. Отже, до наставництва, у якості підопічних, залучаються всі діти, а не тільки у складних життєвих обставинах [173].

Зміст участі студентської молоді у наставництві, ми вбачаємо у двох аспектах:

1. Прийняття студентом/студентами під наставницьку опіку дитини/дітей, що перебуває/перебувають у складних життєвих обставинах з метою допомоги в академічній успішності, визначенні ціннісних та життєвих орієнтирів, розвитку потенціалу дитини та її сильних сторін.

2. Формування відповідальності студентської молоді через усвідомлення своєї значущості для дитини/дітей, відчуття залученості до суспільно позитивних змін.

Таким чином проведений нами категоріальний аналіз поняття «відповідальність», узагальнення підходів до особливостей формування

відповідальності студентської молоді, наставництва як соціального феномену в теорії та практиці виховання та здійснена характеристика практик участі студентської молоді у наставництва дозволяє нам розпочати експериментальний етап дисертаційного дослідження.

Висновки до першого розділу

У розділі обґрунтовано теоретично-методичні засади формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва: здійснено категоріальний аналіз поняття «відповідальність»; виявлено особливості формування відповідальності студентської молоді; наставництво охарактеризовано як соціальний феномен в теорії та практиці виховання; здійснено характеристику практик участі студентської молоді у наставництві.

Категоріальний аналіз поняття «відповідальність» було проведено за філософськими, психологічними та педагогічними напрямками. На основі здійсненого аналізу, обґрунтовано основні підходи до визначення поняття «відповідальність»: моральний підхід; етичний підхід; підхід з позиції свободи вибору; емпатійний підхід; емоційний підхід; рефлексивний підхід; альтруїстичний підхід; аксіологічний підхід. Відповідальність визначено як набуту інтегральну властивість особистості, що містить у собі усвідомлення сутності та ціннісного значення відповідальності, вміння аналізувати власну діяльність, її наслідки для себе і оточуючих, планувати та прогнозувати соціально значущий результат, самостійність у прийнятті рішень та здійсненні вчинків, що спрямовані на забезпечення соціального благополуччя інших.

Охарактеризовано особливості формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва. До особливостей належать: специфічне соціально-виховне середовище закладу вищої освіти; наявність впливу соціально-активного студентського колективу, який є каталізатором прояву відповідальності; наявність часу, що дозволяє використати свої ресурси, свій потенціал для суспільно корисної діяльності; поєднання завдань формування навичок майбутньої професійної

діяльності та особистісного розвитку; самостійність, свобода у прийнятті рішень, що зумовлює формування вміння брати відповідальність за себе, своє навчання, набуття майбутніх професійних навичок. Встановлено, що студентський вік є сензитивним періодом для формування відповідальності. Доповнено поняття «студентська молодь», яке ми трактуємо, як осіб віком від 14 до 35 років, що здобувають ступінь молодшого бакалавра, бакалавра та магістра шляхом зарахування до закладів вищої освіти. Виокремлено віковий період з 18 до 22 років відповідно до завдань та змісту нашого дослідження. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва визначено як спеціально організований освітній процес залучення студентської молоді до різних видів суспільно корисно діяльності, що спрямований на розвиток усвідомлення та прийняття цінності відповідальності, планування та прогнозування соціально значущого результату, забезпечення соціального благополуччя інших.

Наставництво охарактеризовано як соціальний феномен в теорії та практиці виховання. Проаналізовано наставництво як соціальний феномен в історичному контексті, починаючи від Стародавнього світу до нині. Здійснено узагальнення підходів до наставництва в зарубіжних країнах таких, як: Австралія, Кенія, Нігерія, Руанда, Сполучені Штати Америки, Уганда та в Україні. Наставництво визначено як взаємодію між більш досвідченою особистістю з менш досвідченою, де більш досвідчена бере опіку над менш досвідченою, допомагаючи їй розвивати професійні та життєві навички через надання порад та навчання. Основою метою наставництва є допомога у розвитку особистісного потенціалу підопічного. Визначено, що здійснення наставницької діяльності над дітьми передбачає розвиток життєвих навичок, підготовку дитини до самостійного життя, допомогу у визначенні життєвих цілей та орієнтирів та способів їх досягнення.

Здійснено характеристику практик участі студентської молоді у наставництві. Дано характеристику двох основних практик участі студентської молоді у наставництві: волонтерська діяльність та суспільно орієнтоване навчання. Зміст участі студентської молоді полягає у: прийнятті під наставницьку опіку дитини, що перебуває у складних життєвих обставинах з метою допомоги в

академічній успішності, визначені ціннісних та життєвих орієнтирів, розвитку потенціалу дитини та її сильних сторін; формуванні відповідальності студентської молоді через усвідомлення своєї значущості для дитини, відчутті залученості до суспільних змін.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях автора: [108; 109; 110; 111; 112; 114; 115; 116; 117; 118; 119;120; 204].

РОЗДІЛ 2.

НАСТАВНИЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності студентської молоді

Здійснені нами теоретико-методичний аналіз проблеми формування відповідальності студентської молоді та виявлення підходів до значення наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді, дозволили нам обґрунтувати критеріальні засади нашого дослідження. Для нас було важливим проаналізувати сучасні дослідження в яких є критеріальний та компонентний аналіз показників відповідальності. Нами було встановлено, що більшість дослідників виходять з поєднання компонентів, як змістових напрямків, так і критеріїв як мірило оцінки відповідальності. Здійснений аналіз сучасних наукових досліджень, дозволив виокремити три основних підходи до визначення структури відповідальності: компонентний, компонентно – критеріальний та критеріальний підходи. Дамо їхній побіжний аналіз.

Відтак, такі дослідники як М. Савчин та О. Патинок виокремлюють три компоненти відповідальності: когнітивний (усвідомлення та розуміння сутності відповідальності, яка має неоднозначну структуру, вмінні аналізувати причини та умови, які визначають рівень відповідальності, усвідомлення предмета відповідальності, оцінюванні себе як суб'єкта відповідальної поведінки); афективно-мотиваційний чи мотиваційно-афективний (зміна структури цього компонента (складової) та особливість кількісної репрезентації і змістової характеристики складових); поведінковий чи діяльнісно-поведінковий (збільшення нормативно-відповідального способу регуляції поведінки незалежно від ситуативних умов в яких діє особистість, виявляється у вчинках та діях особистості) [72; 73; 74; 75; 121; 123]. У своєму дослідженні М. Савчин акцентує увагу на емоційно-мотиваційному компоненті, оскільки вважає, що саме цей компонент варто розглядати як внутрішній регулятор поведінки особистості, який визначає її поведінку та діяльність. На основі усвідомленості, особистість приймає

факт залежності своєї життєдіяльності від потреб та інтересів оточуючих, прийнятних суспільством цінностей, моральних та духовних потреб. Відповідальна особистість осмислено ставиться до своїх обов'язків та наслідків своєї поведінки [121]. Натомість, О. Гуменюк вважає що є чотири компоненти відповідальності, виокремлюючи морально-духовний, який відповідає внутрішній свободі особистості, продуктивному віруванню, еталоном добра, краси, справедливості тощо. Дещо відміним є другий компонент відповідальності, який дослідниця визначає як емоційно-мотиваційний, що забезпечується відповідними психічними станами, переживаннями та почуттями, які виникають під впливом певного ставлення до прийнятих суспільством норм, принципів, інтересів, готовності до певної поведінки [24].

Для виконання завдань нашого дослідження було важливим проаналізувати підхід В. Прядеїна по визначенню структурних компонентів відповідальності, оскільки він містить найбільшу кількість компонентів. Науковець виокремлює шість структурних компонентів відповідальності, розділяючи емоційно-мотиваційний компонент на два окремих мотиваційний (відповідальна поведінка визначається або бажанням знайти своє місце у соціумі, або бажанням привернути до себе увагу чи отримати винагороду) та емоційний (виникнення позитивних чи негативних емоцій при виконанні відповідальних справ). Окрім того, додаються такі компоненти як регулятивний (здатності брати відповідальність на себе або перекладати відповідальність на оточуючих або обставини), динамічний (виконання або відмова від виконання відповідальних справ чи доручень) та результативний (спрямованість на отримання суспільно значущого результату або задля власного благополуччя) [99].

Нашу увагу привернули дослідження таких науковців як Н. Басюк [3] Н. Стаднік [137], В. Тернопільська [142; 144] О. Юринець [157], Т. Фасолько [148], Т. Шиян [152], оскільки вони належать до науковців, які обґрунтовують компонентно – критеріальний підхід.

Дослідники Н. Басюк, Н. Стаднік, В. Тернопільська, О. Юринець виокремлюють три компоненти відповідальності: когнітивний, емоційно-ціннісний

або емоційно-мотиваційний, поведінковий або діяльнісний. Когнітивний компонент передбачає: знання про сутність відповідальності, моральні норми її дотримання, усвідомлення власних обов'язків, їх виконання та здійснення морального вибору згідно цих вимог; усвідомлення власних потреб та потреб оточуючих, вміння передбачати наслідки своїх дій та рішень; здатність до самопізнання, потребу у саморозвитку для становлення власного та суспільного добробуту [3; 137; 142; 157].

Другий компонент відповідальності визначений як емоційно-ціннісний чи емоційно-мотиваційний, передбачає наявність ціннісних орієнтацій, емпатійності, просоціальності, емоційно-позитивного ставлення до моральних норм, що регулюють прояви відповідальності, вміння поєднувати власні та суспільні інтереси, мотивацію до самовдосконалення, емоційне ставлення до оточуючих, гуманістична спрямованість власної діяльності. Отже, зауважуємо, що другий компонент включає у себе емоційну складову особистості та морально-ціннісні орієнтації [3; 137; 142; 157].

Третій компонент відповідальності визначається як поведінковий або діяльнісний. Цей компонент передбачає вміння: контролювати та коригувати свою поведінку згідно вимог оточуючих; брати на себе відповідальність за власні дії та рішення, прогнозувати наслідки дій та рішень, відмовлятися від приємного на користь необхідного; створення умов, які сприяють виконанню вимог та зобов'язань; рефлексію та самоконтроль [3; 137; 142; 157].

Ці ж автори, надають характеристику компонентам відповідальності, через такі критерії: усвідомлення та знання стосовно відповідальності особистості та її місця у суспільстві; орієнтація на цінності соціуму, стійкість та усвідомлення внутрішніх мотивів діяльності, вчинки та дії що сприяють виконання індивідуальних зобов'язань [3]; усвідомленість, стійкість соціально-значущих внутрішніх мотивів таких як самоствердження, самореалізація тощо; міцність знань стосовно відповідальності кожної людини та місця відповідальності у регуляції соціальних взаємовідносин; взаємозв'язок дій, вчинків особистості та їх наслідків [142]; усвідомлення власної мети та завдань у професійній діяльності,

знанні сутності такого поняття як «відповідальність»; мотивація, самовдосконалення, емоційне ставлення до оточуючих, предмету професійної діяльності; відповідальна поведінка, яка визначається відповідальними вчинками; здатність до рефлексії [157].

Т. Фасолько виокремлює компоненти відповідно до різних об'єктів відповідальності: відповідальність до близьких людей (родини); відповідальність до всіх людей; відповідальність до доручених справ та речей; відповідальність до самого себе [148]. А критеріями відповідальності, на думку вченої, є уявлення про значення та зміст норм відповідальності; позитивне ставлення до відповідальності як моральної характеристики особистості; вміння діяти відповідно до норми в ситуаціях морального вибору.

Натомість Т. Шиян [152] вирізняє чотири компоненти відповідальності, виокремлюючи мотиваційний. Окрім того, дослідниця більш детально характеризує критерії, називаючи такі: пізнавальна активність (стійкий пізнавальний інтерес, мотивація досягнення поставленої мети, цілеспрямованість, емоційне ставлення до предмету діяльності), ціннісні орієнтації (самоусвідомлення, сприйняття себе та інших, орієнтація на суспільно корисну діяльність тощо) здатність до саморегуляції (адекватна самооцінка та оцінка власної діяльності, рефлексивність, контроль вчинків тощо), самостійність (самостійно організувати та оцінювати свою діяльність, ініціативність тощо).

Підходи до визначення критеріїв та показників різняться ще тим, що деякі науковці, зокрема В. Примак [96] та Р. Зеленський [33] виокремлюють тільки критерії відповідальності. В. Примак визначає такі критерії як: пізнавальний, що характеризується успішністю оволодінням знаннями з певних галузей, глибиною засвоєння цих знань, зрілість суджень стосовно отриманих знань (у своєму дослідженні науковець акцентує увагу на правових знаннях); емоційний, показниками якого є сприйняття громадянських норм, усвідомлення власної та соціальної значущості поваги до країни, у якій мешкаєш, терпимість у відношеннях з оточуючими; діяльнісний визначається як участь у житті громади, самостійна робота над формуванням громадянської відповідальності. Натомість

Р. Зеленський [33] визначає такі критерії як: усвідомлення відповідальності як суспільної норми і наявність якостей, які дозволять реалізуватися відповідальності через організованість та самоконтроль.

Загалом, здійснений нами аналіз компонентів та критеріїв відповідальності дозволив виділити такі спільні тенденції: обов'язковий блок знань про феномен відповідальності, усвідомлення сутності відповідальності, емоційна спрямованість, вміння передбачати наслідки власних дій як для себе, так і для оточуючих, наявність ціннісних орієнтацій, які дозволяють визначити орієнтацію особистості на відповідальну поведінку.

Таким чином, здійснений нами аналіз критеріальних засад відповідальності, представлених в сучасних педагогічних та психологічних дослідженнях, дозволив нам обґрунтувати власні критеріальні засади визначення рівня сформованості відповідальності студентської молоді.

Беручи за основу дослідження Н. Басюк, О. Гуменюк, В. Прядеїна, М. Савчина, В. Тернопільської та О. Юринця, ми визначили такі *критерії сформованості відповідальності студентської молоді як: когнітивно-аксіологічний, рефлексивно-прогностичний, мотиваційно-емоційний, діяльнісно-операційний*. Кожен критерій передбачає наявність показників – індикаторів, які демонструють рівень сформованості даних якостей в знаннях, діяльності, цінностях, мотивації студентської молоді. Дамо побіжний аналіз змісту визначених нами критеріїв та показників [114].

Когнітивно-аксіологічний критерій. Даний критерій містить інструменти оцінювання сформованості знань студентської молоді про відповідальність, розуміння її сутності, цілісного уявлення про неї, усвідомлення власних обов'язків перед собою, близькими і суспільством загалом та їх виконання. Визнання відповідальності як цінності та прийняття відповідальності як власної цінності сприяє формуванню світогляду студентської молоді, здатності до самопізнання та саморозвитку [114].

Нами запропоновано такі показники когнітивно-аксіологічного критерію сформованості відповідальності студентської молоді:

- усвідомлення сутності відповідальності;
- усвідомлення відповідальності як цінності;
- прийняття відповідальності як особистісної цінності.

Перший показник визначено нами як усвідомлення сутності відповідальності. Для того, щоб діяти відповідально, студентська молодь повинна знати чим є відповідальність, а чим не є. Розуміння сутності відповідальності дозволить студентській молоді усвідомити, що означає бути відповідальним, яка поведінка притаманна відповідальній особистості тощо. М. Осташева, визначає, що усвідомлення сутності відповідальності проявляється у спроможності особистості діяти із встановленими правилами та вимогами суспільства. Водночас, такі дії не повинні потребувати зовнішнього контролю [71]. Тобто, робота та різного виду завдання не можуть бути виконаними не достатньо відповідально. Усвідомлення сутності відповідальності, на думку дослідниці, дозволяє подальше формування відповідальності. Усвідомлення сутності відповідальності, на думку В. Прядеїна, виражається у розумінні основ відповідальної поведінки, наявності глибоких знання про сутність відповідальної поведінки [98].

Усвідомлення відповідальності як цінності визначено нами другим показником когнітивно-аксіологічного критерію. Як зазначалось раніше, наявність ціннісних орієнтирів істотно впливає на формування відповідальності студентської молоді. Посеред інших цінностей, таких як чесність, чуйність, терпимість, турбота про ближнього, відповідальність повинна визначатись студентською молоддю як однією з найважливіших. Прийняття відповідальності як цінності сприяє також й професійному розвитку студентської молоді. Згідно досліджень О. Музики [63], прийняття відповідальності як цінності визначається здатністю до внутрішньої регуляції поведінки. Визначення відповідальності як ціннісного орієнтиру, дозволяє студентській молоді брати відповідальність за свою діяльність на себе у своєму майбутньому професійному становленні. Окрім того, вона є мірилом оцінки як власної поведінки, так і поведінки інших.

Третім показником когнітивно-аксіологічного критерію нами визначено прийняття відповідальності як власної цінності, що характеризується

спрямованістю та світоглядом, її відносини із навколишнім світом та самим собою. Прийняття відповідальності як власної цінності впливає й на активність, оскільки студентська молодь, через прийняття, усвідомлює власну відповідальність за процеси, що відбуваються у суспільстві та власну значущість у цих процесах. Американський психолог М. Рокич виокремлював два класи цінностей: термінальні (виражаються у переконанні, що мета існування особистості варта того, щоб до неї прямувати) та інструментальні (переконання, що дія або якість особистості є найкращим у будь-якій ситуації). Однією із інструментальних цінностей є відповідальність, прийняття відповідальності як особистісної цінності, тому для нашого дослідження важливим є, щоб саме ця цінність особистості займала одне із найвищих місць у ранжуванні [102, с. 25 – 29].

Рефлексивно-прогностичний критерій. Дозволяє здійснити оцінювання наявності у студентської молоді таких умінь, як: передбачення та прогнозування наслідків власних дій та вчинків як для себе, так і для оточуючих; здатність поставити себе на місце іншого [114].

Нами було виокремлено такі показники представленого критерію:

- рефлексивність;
- емпатійність;
- планування та прогнозування соціально значущого результату.

Першим показником нами визначено рефлексивність, як якість, що передбачає вміння студентської молоді аналізувати не тільки власні вчинки та діяльність, але й вчинки та діяльність інших людей, як в теперішньому, майбутньому так й в минулому. Маючи розвинену рефлексію, студент обдумує власну діяльність, планує її та може прогнозувати наслідки своїх вчинків та діяльності як для себе, так і для оточуючих, а отже, робити відповідальні вчинки. На думку О. Пехоти, рефлексивність відіграє неабияку роль у професійному становленні студентської молоді, оскільки дозволяє аналізувати як власні вчинки, так і вчинки інших людей, що дозволяє свідомо приймати відповідальність на себе за власний вчинок у своїй фаховій діяльності [80].

Другим показником ми назвали емпатійність. Це якість, яка формує здатність студентської молоді поставити себе на інше іншої людини, зрозуміти її та прогнозувати наслідки власних вчинків для цієї людини. Проведений нами теоретичний аналіз свідчить про тісний взаємозв'язок рефлексивності та емпатійності. Емпатія як психічний процес дозволяє студенту вступити в емоційний контакт з іншою людиною, рефлексія – відрефлексувати досвід цієї людини, що у свою чергу сприяє активній та відповідальній діяльності студентської молоді, не упередженому ставленні до інших осіб. Емпатійність сприяє розвитку здатності студента взяти на себе відповідальність за розв'язання не тільки власних проблем, але й оточуючих. Дослідник В. Бойко виділяє шість структурних складових емпатії, які впливають на її загальний рівень, а також дають можливість виокремити значущість кожного параметру у структурі емпатії. Окрім співпереживання та розуміння іншого, розвиток емпатії сприяє щирому та відвертому спілкуванню; дозволяє неупереджено виявляти суть буття іншої людини, прогнозувати її поведінку та впливати на неї та діяти в умовах, коли бракує вихідної інформації, спираючись на досвід підсвідомості [85, с. 486 – 490]. Отже, емпатійність дозволяє нам спрогнозувати поведінку та вчинки студентської молоді при здійсненні відповідального вчинку, готовності взяти на себе відповідальність за цей вчинок.

Третій показник цього критерію визначено нами як планування та прогнозування соціально значущого результату. Зауважимо, що беручись за виконання відповідальних завдань, важливо спрогнозувати, чому і з якою метою студентська молодь їх реалізовує. Якщо залученість та реалізація відповідальних справ визначається бажанням допомогти оточуючим, відчуттям власної значущості у суспільно позитивних змінах, то це свідчить про те, що особистість планує та прогнозує досягнення соціально значущого результату, яке сприяє формуванню відповідальності студентської молоді. Якщо залученість та реалізація відповідальних справ має на меті отримати особисту вигоду, то це, як правило, призводить до нехтування інтересів оточуючих, і свідчить про планування та прогнозування отримання особисто значущого результату.

Мотиваційно-емоційний критерій сформованості відповідальності студентської молоді. Згідно здійсненого нами аналізу поняття «відповідальність», мотивація відіграє важливу роль її формуванні. Соціально значуща мотивація, що виражається у потребі студентської молоді, сприяти позитивним змінам, як у власному оточенні, так і у суспільстві загалом, дозволяє відчувати власну відповідальність за ці зміни. При соціально значущій мотивації, студентська молодь ставить потреби суспільства вище за свої, не шукає особистої вигоди. Мотивацією для здійсненні такої діяльності виступає й емоційна залученість студентської молоді, виникнення позитивних емоцій під час та після здійснення відповідальної діяльності. Тобто, усвідомлення власної причетності до позитивних змін, виконання відповідальних завдань та доручень повинні викликати позитивні емоції, які будуть мотивувати й надалі приймати участь у таких справах [114].

Показниками мотиваційно-емоційного критерію у нашому дослідженні стали:

- соціально значуща мотивація;
- позитивна емоційність;
- альтруїстичність.

Першим показником ми визначили соціально значущу мотивацію, яка визначає, власне, мотивацію до здійснення відповідальних вчинків. Соціально значуща мотивація проявляється як бажання студентської молоді бути частиною соціуму; умінням ставити інтереси суспільства вище за свої, відповідно виконувати та долучатись до відповідальних та важливих справ, що мають на меті покращити рівень життя суспільства загалом, а також їх окремих членів, у першу чергу, а не задля власної вигоди, винагороди чи бажанні звернути на себе увагу.

Другий визначений нами показник – це позитивна емоційність. Як зазначалось, важливу роль відіграє емоційна залученість до здійснення будь-якої діяльності. Позитивні емоції при виконанні відповідального завдання будуть сприяти формуванню відповідальності у студентської молоді і виступати як мотивація для виконання відповідальної діяльності. У разі відсутності позитивних

емоційних переживань, студентська молодь буде менш активною або, навіть, пасивною.

Третім показником було визначено альтруїстичність, що виражається у безкорисливому служінні на благо інших, допомогу іншим, що дозволяє студенту зростати зрілою, цілісною та відповідальною особистістю. У своєму дослідженні, Л. Примачок, акцентує увагу, що альтруїзм передбачає таку поведінку, що сприяє усуненню небажаного стану чи полегшення ситуації іншого. Альтруїстичність, у першу чергу, спрямована на благо інших, без очікування будь-якої винагороди. Альтруїстичність, на думку науковця, сприяє підвищенню рівню відповідальності [86]. Альтруїстичність, на нашу думку, виступає мотивацією до здійснення та завершеності відповідальної справи.

Діяльнісно-операційний критерій сформованості відповідальності студентської молоді. Даний критерій дозволяє виявити готовність студентської молоді брати відповідальність на себе за свої вчинки, виконувати відповідальні доручення без зовнішнього контролю. Ми усвідомлювали, що бути активним, означає не лише приймати участь, але й бути ініціатором відповідальної діяльності брати відповідальність на себе за інших учасників такої діяльності [114].

Відповідно ми виокремлюємо такі три показники діяльнісно-операційного критерію:

- самостійність та ініціативність;
- активність;
- контроль та самоконтроль.

Перший показник визначено нами як самостійність та ініціативність молоді людини. Одним із важливих показників формування відповідальності студентської молоді є самостійність у виконанні доручень чи діяльності. Це зовсім не означає, що студент не може звернутись по допомогу за потреби, він може це зробити, оскільки здатний самостійно оцінити свої можливості і визначити де він справляється самостійно, а де потрібна йому допомога. Найважливішим для нього є успішне завершення відповідальної справи, а не власне «Его». Самостійність при виконанні відповідальних справ означає, що студент не потребує зовнішнього

контролю для їх завершення. Крім того, студент здатен сам ініціювати відповідальну справу, або, під час здійснення такої справи бути ініціативним, запропонувати декілька шляхів вирішення проблеми тощо.

Другим показником нами визначено активність. Студентська молодь буде більш активною, якщо буде відчувати власну значущість та відповідальність за процеси, що відбуваються у суспільстві. В активності студентської молоді проявляється й усвідомлення прийняття інтересів оточуючих та вміння їх реалізовувати через власну активність, сприяти соціально значущим перетворенням.

Цікавою, для нашого дослідження є думка дослідниці М. Осташевої, яка вважає, що активність визначається переживанням власної причетності до міжособистісних стосунків. Готовність молодої особи взяти на себе відповідальність за дії групи, до якої відчуває або визначає свою приналежність, вміння критично оцінити свою власну поведінку та поведінку оточуючих [71].

Третім показником цього критерію стала така якість, як контроль та самоконтроль. На думку Дж. Роттера відповідальність особистості тісно пов'язана із контролем та самоконтролем, а саме: через локалізацію контролю над значущими для особистості подіями, тобто рівнем особистісної відповідальності. Науковець вважав, що на поведінку людини впливає локус контролю. Він розрізняв два види внутрішній (інтернальний) та зовнішній (екстернальний). За Дж. Роттером інтернальність або інтернальний локус контроль визначає здатність людини визнавати, що події, які трапляються з нею у житті залежать від особистісних якостей та є наслідками її власної діяльності. Автор зауважує, що для екстерналів характерно приписувати всі свої успіхи та невдачі зовнішнім обставинам, везінню чи невезінню, вдалому збігу обставин, діям інших людей, а не власним вчинкам, вважає, що успіхи чи невдачі не залежні від неї [154]. На нашу думку, вміння студентської молоді контролювати власну поведінку та вчинки, сприяє формуванню відповідальності, оскільки здійснення будь якої діяльності, а особливо відповідальної, вимагає неабиякого самоконтролю, для того, щоб завершити таку діяльність. Крім того, самоконтроль допомагає студентській

молоді, у певних кризових ситуаціях чи несподіваних ситуаціях, діяти відповідально та приймати відповідні рішення, беручи за них відповідальність на себе, а не приписувати зовнішнім чинникам.

Таким чином, нами здійснено визначення критеріальних засад дослідження, охарактеризовано чотири критерії сформованості відповідальності студентської молоді: когнітивно-аксіологічний, рефлексивно-прогностичний, мотиваційно-емоційний, діяльнісно-операційний та відповідні їх показники, зміст яких подано у таблиці 2.1.

Визначені нами критерії та показники сформованості відповідальності студентської молоді дозволили застосувати рівневий підхід до оцінювання сформованості даних показників. Нами запропоновано поняття «рівень сформованості показників відповідальності студентської молоді». Під рівнем сформованості показників відповідальності студентської молоді ми будемо розуміти постійність прояву цих показників, їх вираженість, тривалість, системність та комплексність [114].

Нами було обрано такі назви рівнів: *оптимальний*, *ситуативний* та *мінімальний*. Оптимальний рівень, зважаючи на умови розвитку студента як особистості та майбутнього професіонала, ми трактуємо як найкращий рівень для цього віку; ситуативний – залежно від ситуації, потреби в контролі, емоційного стану тощо, студент може чинити або відповідально, або перекласти відповідальність на іншу особу, зовнішні обставини тощо. Зважаючи на те, що людина в студентському віці є достатньо зрілою, має певний соціальний досвід і вже є відповідальною за свої вчинки, ми не можемо говорити про відсутність чи низький рівень відповідальності, а скоріше про наявний мінімальний рівень сформованості відповідальності. Дамо характеристику змістів визначених нами рівнів сформованості відповідальності студентської молоді:

Оптимальний рівень. Студентська молодь з оптимальним рівнем сформованості відповідальності характеризується усвідомленням сутності відповідальності, її значення у повсякденному житті, мають цілісне уявлення про неї.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники сформованості відповідальності студентської
молоді**

Критерій	Показник	Опис
Когнітивно-аксіологічний	Усвідомлення сутності відповідальності Усвідомлення відповідальності як цінності Прийняття відповідальності як власної цінності	Студент усвідомлює сутність та значення відповідальності, має глибинне та цілісне уявлення про неї. Студент усвідомлює та визначає відповідальність як цінність. Студент приймає відповідальність як власну значущу цінність
Рефлексивно-прогностичний	Рефлексивність Емпатійність Планування та прогнозування соціально значущого результату	Рефлексивність дозволяє студенту аналізувати власні вчинки та вчиться на своїх помилках, що дозволяє спрогнозувати подальшу поведінку. Емпатійність сприяє кращому розумінню іншої людини, вмінню поставити себе на місце іншого. Планування та прогнозування соціально значущого результату дозволяє прогнозувати чи студент буде діяти у власних інтересах чи у інтересах суспільства
Мотиваційно-емоційний	Соціально значуща мотивація Позитивна емоційність Альтруїстичність	Соціально значуща мотивація виражається у тому, що студент ставить потреби та інтереси суспільства вище за свої. При здійсненні та завершенні відповідальних справ, студент відчуває позитивні емоції. Альтруїстичність виступає як мотивація до здійснення та завершення відповідальної діяльності
Діяльнісно-операційний	Самостійність та ініціативність Активність Контроль та самоконтроль	Студент не потребує зовнішнього контролю при виконанні відповідальної діяльності, може самостійно ініціювати таку діяльність. Студент активним як у навчальній діяльності, так і поза навчальній, бере участь у різних заходах та ініціативах, готовий взяти на себе відповідальність за своїх колег, бенефіціарів (цільової аудиторії) ініціативи чи проєкту. Студент вміє брати відповідальність на себе, а не приписувати зовнішнім чинникам. Контролювати власні вчинки, приймати відповідальні рішення у нестандартних ситуаціях.

Ці студенти сприймають відповідальність як особисту цінність і приймають її в системі своїх ціннісних орієнтацій. Вони виявляють високий ступінь здатності до рефлексивності, емпатійності, плануванню та прогнозуванню соціально значущого результату. Характерним для студентської молоді цієї групи є високий рівень соціально значущої мотивації, альтруїстичності, вони проявляють схильність до

оптимізму при виконанні відповідальних справ. Студентам з оптимальним рівнем відповідальності притаманна активна поведінка, залученість до вирішення соціально значущих проблем, відчуття власної причетності до соціальних перетворень. Вони вирізняються високим рівнем самостійності та ініціативності при відповідальній діяльності. Вважають, що всі події, які трапляються в їх житті залежать від здійснення контролю та самоконтролю, тобто є наслідками власної діяльності, на які можна впливати. Студентська молодь з оптимальним рівнем, на відміну від інших, вирізняється комплексністю та системністю прояву всіх вищезазначених показників. Студентська молодь на рівні своїх знань, можливостей завжди проявляє відповідальність.

Ситуативний рівень. Студентська молодь із ситуативним рівнем відповідальності характеризується тим, що свою відповідальність вони проявляють залежно від ситуації, наскільки вона потрібна чи корисна для них особисто. Студентська молодь має не досить глибокі знання про сутність відповідальності, не має цілісного уявлення про неї, може визначати відповідальність як цінність, але вона не займає найвищі щаблі у їх системі ціннісних орієнтацій. Характерним для студентів із ситуативним рівнем є недостатня розвинена рефлексивність, емпатійність. Студентська молодь цієї групи вирізняється плануванням та прогнозуванням особистісно значущого результату, визнає, що у інших людей є інтереси та потреби, може не хтувати ними, оскільки сприяння їх задоволенню допоможе досягти визнання чи розцінюється як можливість, з часом використати у власних інтересах. Студенти цієї групи вирізняються середнім рівнем альтруїстичності. Під час виконання відповідальних завдань можуть відчувати позитивні емоції, але при виникненні несподіваних ситуацій чи труднощів вони згасають. Студентська молодь із ситуативним рівнем відповідальності може бути активною у тому випадку, коли мають зацікавленість у вирішенні певних соціальних проблем, можуть отримати вигоду чи соціальне схвалення референтної групи осіб. Рідко проявляють самостійність та ініціативність при здійсненні відповідальної діяльності. Найчастіше перекладають ініціативу на інших, оскільки вважають, що від них мало що залежить. Вважають, що події, які трапляються в

житті мало залежать від здійснення контролю та самоконтролю, а скоріше від обставин або інших людей. Студентська молодь із ситуативним рівнем відрізняється неврівноваженістю визначених показників, тобто за одним показником вони можуть демонструвати досить високий рівень, а за іншими середній чи низький.

Мінімальний рівень. Студентська молодь із мінімальним рівнем сформованості відповідальності характеризується мінімальним її проявом. Для студентів цієї групи характерним є загальні знання про відповідальність та не розуміння її сутності, можуть визначати відповідальність як цінність, але вона буде займати найнижчі щаблі у системі ціннісних орієнтацій. Характерним для студентів із мінімальним рівнем сформованості відповідальності є низький рівень рефлексивності та емпатійності. Студенти цієї групи планують та прогнозують особистісно значущий результат при здійсненні будь – якої діяльності, головним для них є задоволення власних потреб, через що нехтують інтересами та потребами інших людей, мають низький показник альтруїстичності. Відповідальна діяльність та завершення відповідальних справ можливе за умови, якщо вони пов'язані із особистим благом, самореалізацією, особистісним розвитком. Зазвичай мотивацією для здійснення чи залучення до відповідальних справ є бажання звернути на себе увагу, отримати певну користь чи уникнути можливого покарання. При залученні до відповідальної діяльності, студентська молодь відчуває негативні емоції, незалежно від того чи справа успішна чи ні. Для студентської молоді цієї групи характерним є відсутність ініціативності при здійсненні відповідальних справ, не може самостійно виконувати такі справи, потребує зовнішнього контролю, а за його відсутності існує висока ймовірність того, що така діяльність не буде завершена чи перекладена на інших осіб, або здійснена на неналежному рівні. Студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості відповідальності вирізняється пасивністю, уникненням або відмовою від відповідальних справ. Студенти цієї групи не вважають, що від них щось залежить, здійснювати контроль та самоконтроль не потрібно, оскільки все залежить від

зовнішніх чинників, на які вони не можуть впливати. Для мінімального рівня характерні у переважній більшості низькі рівні.

Таким чином, нами було визначено критеріальні засади дослідження, обрано чотири критерії сформованості відповідальності студентської молоді: когнітивно-аксіологічний, рефлексивно-прогностичний, мотиваційно-емоційний, діяльнісно-операційний, деталізовано зміст показників кожного з критеріїв та запропоновано рівневу систему їх оцінювання, що надало нам можливість здійснення констатувального етапу експериментальної роботи.

Наш експеримент містив три класичні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Експеримент тривав з 2018 по 2020 рік та проходив у таких навчальних закладах:

1. Заклад вищої освіти «Український католицький університет».
2. Львівській національний університет імені Івана Франка.
3. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
4. Тернопільській національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
5. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
6. Чорноморській національний університет імені Петра Могили.

В експерименті добровільно взяли участь 255 студентів віком від 17 до 22 років (першого та другого освітніх рівнів), що навчалися на таких освітніх програмах: «Дошкільна освіта» (28 осіб), «Початкова освіта» (28 осіб), «Менеджмент соціокультурної діяльності» (3 особи), «Психологія» (30 осіб), «Соціальна педагогіка» (48 осіб), «Соціальна робота» (79 осіб), «Соціально - виховна робота з дітьми та молоддю» (6 осіб), «Соціологія» (15 осіб), «Комп'ютерні науки» (10 осіб), «Фінанси, банківська справа та страхування» (8 осіб) та 16 студентів та випускників ЗВО «Український католицький університет», освітньої програми «Соціальна педагогіка» віком від 19 до 25 років з числа колишніх наставників.

Першим етапом нашого експериментального дослідження став *констатувальний етап*, метою якого було здійснити оцінювання показників

сформованості відповідальності та виявити рівні сформованості відповідальності студентської молоді. Констатувальний експеримент відбувався у декілька етапів. На першому етапі нами було проведено контент-аналіз ректорських звітів, річних звітів національного університету про виконання критеріїв надання підтвердження статусу національний (за наявності) та стратегій закладів вищої освіти. На другому етапі – було проведено авторське анкетування для студентської молоді, авторське анкетування студентів та випускників з числа колишніх наставників та проаналізовано результати. Третій етап містив у собі педагогічне оцінювання критеріїв та показників сформованості відповідальності студентської молоді за допомогою адаптованих та стандартизованих діагностичних методик. На четвертому етапі ми обробляли результати і визначали рівні сформованості показників та коефіцієнт сформованості відповідальності студентської молоді.

Отже, нами було здійснено контент – аналіз ректорських звітів, річних звітів національного університету про виконання критеріїв надання підтвердження статусу національний (за наявності) та стратегій закладів вищої освіти, серед них Львівській національний університет ім. Ів. Франка, Національний університет «Львівська політехніка», Вищий навчальний заклад «Український католицький університет», Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Національний університет Києво-Могилянська академія, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Ів. Франка, Тернопільській національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького та Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Аналіз було здійснено з метою виявлення заходів, що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді та наявності визначення формування відповідальності студентської молоді однією із цілей освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Відтак, констатуємо, що переважна більшість університетів акцентує свою увагу на навчанні та науково-дослідницькій роботі студентів, проте, у деяких звітах та стратегіях визначається розвиток культурних, моральних, суспільних цінностей студентської молоді, активної життєвої позиції. Лише 30% (3 заклади вищої освіти)

з десяти вище перелічених університетів визначають заходи, що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді. Можемо виокремити такі університети як НПУ ім. М. П. Драгоманова, ТНПУ ім. В. Гнатюка та ЗВО «УКУ». У Звіті про роботу Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 2018 рік визначаються заходи, що спрямовані на підвищення рівня відповідальності студентської молоді за власне професійне та громадянське зростання [31]. У Звіті ректора за 2018 рік ТНПУ ім. В. Гнатюка ми зустріли інформацію про культурно – просвітницьку роботу бібліотеки, одним із напрямів якої є формування у молоді громадянської відповідальності, національної гордості, високої моралі та культури [32]. У ЗВО «УКУ» згідно Стратегії 2025 «Університет який служить», запроваджується суспільно – орієнтоване навчання, завданням якого є сформувати професійні навички та відповідальність студентської молоді [138]. Проте, здійснений нами аналіз дозволяє зробити висновок, що закладами вищої освіти не достатньо уваги приділяється формуванню відповідальності студентської молоді, формування відповідальності студентів не визначається як стратегічна мета розвитку їх особистостей. Основний акцент заклади вищої освіти роблять на формуванні професійних навичок, навчанні та науково-дослідній роботі.

На наступному етапі констатувального експерименту нами було проведено опитування у формі авторської анкети (дод. А.), метою якої було визначити: загальні тенденції усвідомлення сутності відповідальності студентською молоддю; важливість відповідальності для професійного і особистісного становлення; чи достатньо уваги приділяє заклад вищої освіти для формуванню відповідальності студентської молоді; чи бере студентство участь у проєктах та ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем та чи визначає їх як ті, що сприяють формуванню відповідальності студентської молоді.

Даючи відповідь на питання «На Вашу думку, відповідальність – це?», студенти могли обрати декілька відповідей. Відтак, більшість студентської молоді вважає, що відповідальність це вміння завершувати розпочату справу – 60 % (153 осіб), відповідальність як свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та

цінностей визначає 50,2 % (128 осіб) студентів, як чесноту людини – 26,7 % (68 осіб); як внутрішня причетності до суспільних змін – 14,9 % (38 осіб). На думку 1,2 % (3 особи) студентів відповідальність – це спосіб уникнення санкцій та покарань, вміння відповідати за власні дії та вчинки відповідно. Відповідальність як все вище перелічене (вміння завершувати розпочату справу, спосіб уникнення санкцій та покарань, свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей, внутрішня причетності до суспільних змін, чеснота людини) визначає 3,9 % (10 осіб) студентської молоді. Як вміння бути самостійним, вміння дотримувати слова, готовність допомогти, охайність, надійність, непідкупність, об'єктивність та компетентність своєї справи, якщо від цього залежить доля інших людей (судді, лікарі, депутати ВРУ тощо) визначає відповідно по 0,4 % (1 особа) студентів (Рис. 2.1.).



Рисунок 2.1. «На Вашу думку відповідальність – це?» у % значенні

Найчастіше у відповідях студентів зустрічалось таке поєднання: вміння завершувати розпочату справу, свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей – 18,4 % (47 осіб), вміння завершувати розпочату справу, свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей, чеснота людини – 11,8 % (30 осіб), вміння завершувати розпочату справу, свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей, внутрішнє пережиття причетності до суспільних

змін – 3,9 % (10 осіб). Студентам також було запропоновано надати власне визначення, що означає бути відповідальним, ми об'єднали подібні за змістом відповіді.

Таким чином, переважна більшість студентів 48,6 % (124 особи), вважають, що бути відповідальним означає сумлінно виконувати свої обов'язки, доручення, виконувати розпочату справу до завершення; 34,1 % (87 осіб) – бути відповідальним за свої слова, обіцянки, рішення, дії та вчинки; і лише 15,7 % (40 осіб), визначають, що бути відповідальним – це не тільки відповідати за слова, дії, вчинки, а й за наслідки своїх вчинків, дій чи бездіяльності; утримались від відповіді – 1,6 % (4 особи) опитуваних (рис. 2.2.). Аналіз результатів даного опитування засвідчив, що переважна більшість студентської молоді не має глибинних знань про сутність відповідальності, більшість з них має уявлення про відповідальність на виконавчому рівні, що означає неготовність відповідати за наслідки прийнятих рішень або вчинених дій. Проте, згідно опитування, помітна частка студентів 46,7 % (119 осіб) визначали себе швидше відповідальною, ніж ні; ще 44,3 % (113 осіб) вважали себе відповідальною людиною, важко відповісти на це питання було 6,7 % (17 осіб) респондентів; 1,6 % (4 особи) визначили себе як швидше не відповідальним, 0,8 % (2 особи) визначали себе як невідповідальну людину.

Відповідаючи на питання «На Вашу думку, людина більш відповідально ставиться до справи якщо», студентська молодь мала можливість обрати декілька варіантів відповіді. Відповідно, 54,5 % (139 осіб) вважали, що людина більш відповідально ставиться до справи якщо щиро прагне допомогти іншій людині чи групі людей, творити добро; 38,8 % (99 осіб) – якщо це допоможе у кар'єрному чи особистому розвитку; 35,7 % (91 особа) – якщо отримає за певну винагороду; 32,5 % (83 особи) респондентів вважали, що таке можливо за умови, якщо чинити відповідально є морально – ціннісною потребою людини; 25,5 % (65 осіб) – через прагнення самоствердитись у референтному (важливому для неї) колі осіб; 14,5 % (37 осіб) за умови присутності постійного контролю з боку особи, що має вищий статус.

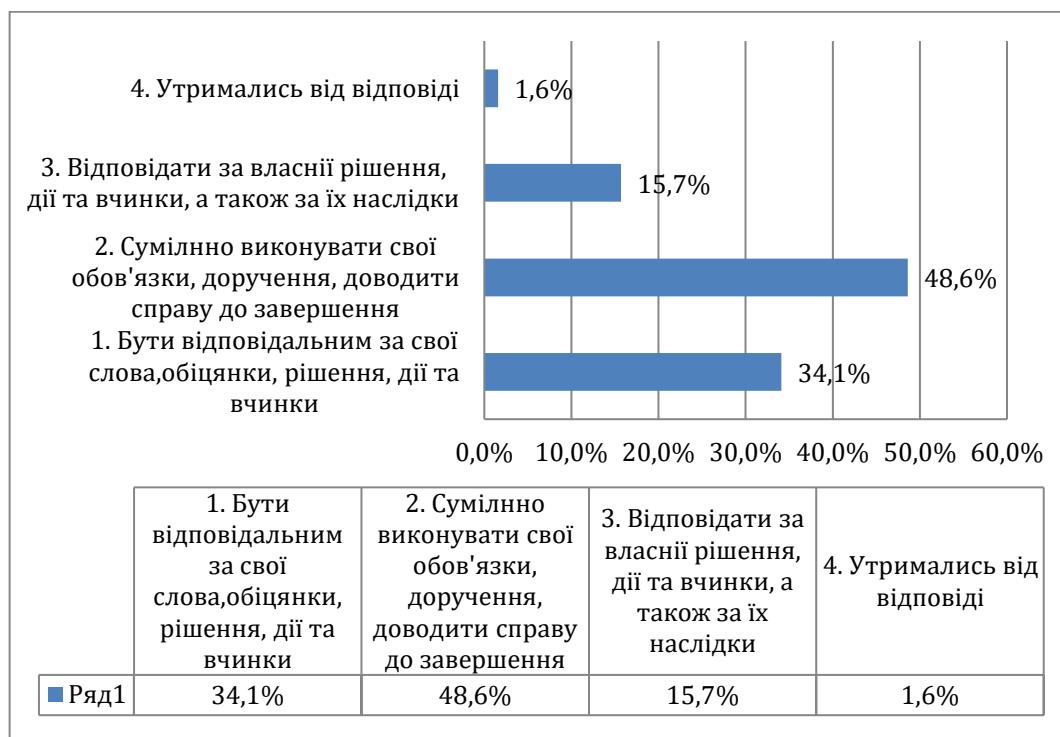


Рисунок 2.2. «На Вашу думку, що означає бути відповідальним» у % значені

Але, разом з тим, у своїх відповідях студенти дуже поєднували такі мотивації до відповідального ставлення до справи як: «виконання допоможе у кар'єрному чи особистісному розвитку, чинити відповідально є морально-ціннісною потребою людини, щиро прагне допомогти іншій людині чи групі людей, творити добро» - 38,8 % (99 осіб); «отримує за це певну винагороду, щиро прагне допомогти іншій людині чи групі людей, творити добро, чинити відповідально є морально-ціннісною потребою людини» - 32,2 % (82 особи); «відбувається постійний контроль з боку особи, що має вищий статус, чинити відповідально є морально-ціннісною потребою, щиро прагне допомогти іншій людині чи групі людей, творити добро» - 10,6 % (27 осіб). Лише 13,7 % (35 особи) респондентів визначали окремо чи об'єднували такі відповіді як «чинити відповідально є морально-ціннісною потребою людини» і «щиро прагне допомогти іншій людині чи групі людей, творити добро», що свідчить про переважну мотивацію студентської молоді до відповідального виконання справи за умови отримання особистісної вигоди.

Переважна більшість студентської молоді – 89,4 % (228 осіб), вважали відповідальність важливою рисою у своєму професійному становленні, 71,8 % (183 особи) вважали, що відповідальність має бути особистісною цінністю людини, проте тільки 33,3 % (85 осіб) визначили відповідальність як значущу якість особистості у своєму житті.

На питання «Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що: «Одним із завдань закладу вищої освіти є не тільки формування професійних навичок, але й відповідальності студентської молоді» позитивно відповіли 56,9 % (145 осіб) респондентів, ще 34,1 % (87 осіб) вважали, що швидше так, ніж ні; важко було відповісти 5,5 % (14 осіб); не погоджувались із цим твердженням 3,5 % (9 осіб) студентів. На думку переважної більшості студентів, університет, факультет та кафедра приділяють достатньо уваги формуванню відповідальності студентської молоді – 61,6 % (157 осіб), 53,3 % (136 осіб), 60,8 % (155 осіб) відповідно, важко було відповісти на це питання – 25,5 % (65 осіб), 27,5 % (70 осіб), 26,3 % (67 осіб) відповідно; негативно відповіли – 12,9 % (33 особи), 19,2 % (49 осіб) та 12,9 % (33 особи) відповідно. На питання «Чи відомо Вам, які заходи або діяльність спрямовані на формування відповідальності студентської молоді на рівні університету, факультету, кафедри?» позитивно відповіли: 58,8 % (150), 52,5 % (134 особи), 51 % (130 осіб) відповідно, негативно відповіли – 40,4 % (103 особи), 46,3 % (122 особи) та 47,8% (122 особи) відповідно; утримались від відповіді – 0,8 % (2 особи) і по 1,2% (3 особи) відповідно (Рис.2.3.). Не дивлячись на великий відсоток студентів, які знають про заходи, що спрямовані на формування відповідальності, 75,3 % (192 особи) не брали у них участь, з тих, хто брав участь – 39,7 % (25 особи) не змогли їх назвати, ще 6,5 % (4 особи) вважали, що саме навчання в університеті є заходом, який спрямований на формування їх відповідальності, ще 1,6 % (1 особа) таким заходом визначили академічну доброчесність. На питання, чи хотіли б брати участь у таких заходах позитивно відповіли 38,8 % (99 осіб), важко було відповісти 28,2 % (62 особи) респондентів, негативно відповіли 17,6 % (45 осіб), утримались від відповіді – 15,3 % (39 осіб).

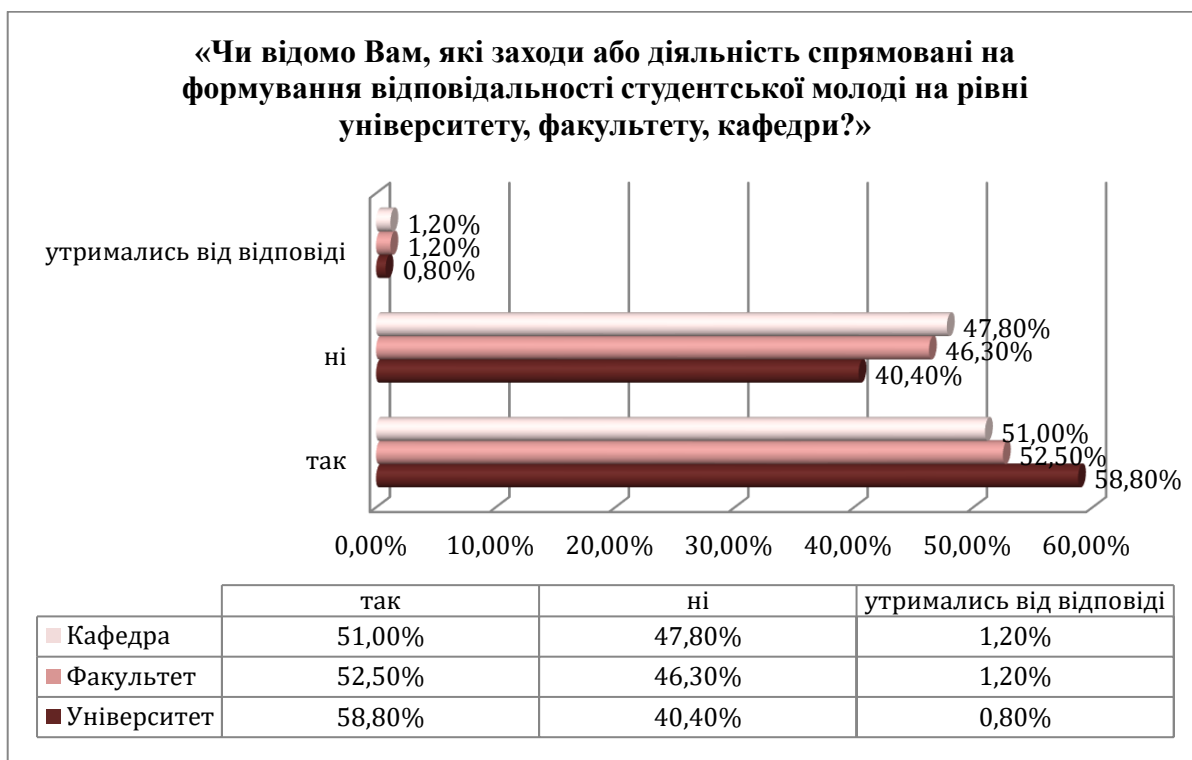


Рисунок 2.3. «Чи відомо Вам, які заходи або діяльність спрямовані на формування відповідальності студентської молоді на рівні університету, факультету, кафедри?» у % значені.

Наступними нашими питаннями ми визначали чи приймають студенти участь у проєктах чи ініціативах університету, що спрямовані на вирішення соціальних проблем. Відтак, 78,4 % (200 осіб) не приймали участі у соціальних проєктах чи ініціативах університету (факультету, кафедри), аргументуючи це тим, що не вистачає часу, не передбачено навчанням (навчальним планом), не має ініціативи від закладу вищої освіти, факультету, не чули про такі та інше. Серед опитаних 78 % (199 осіб) не приймали участі у соціальних проєктах чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом, аргументуючи це браком часу, не мали можливості, студентів не залучають до таких проєктів, не проінформовані або не знають про такі проєкти, не пропонують або не запрошують у такі проєкти. Проте, 45,9 % (117 осіб) виявили бажання взяти участь у соціальних проєктах чи ініціативах (Рис. 2.4.).



Рисунок 2.4. «Участь студентської молоді у соціальних проектах, ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем» у % значені.

Наступним нашим кроком було з'ясувати думку студентської молоді чи участь у соціальних проектах або ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем допомагають відчутти їм власну значущість і сформувати відповідальність. Переважна більшість студентської молоді 70,6 % (180 осіб), вважає, що участь у таких проектах чи ініціативах допомагає відчутти власну значущість, важко було відповісти – 24,3 % (62 особи), 2,7 % (7 осіб) вважали, що участь у соціальних проектах чи ініціативах не сприяють відчуттю власної значущості, утримались від відповіді – 2,4 % (6 осіб). Переважна більшість

студентської молоді 86,7 % (221 особа) вважала, що участь у соціальних проєктах чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем допомагають формувати відповідальність; 11,4 % (29 осіб) дали негативну відповідь; 0,4 % (1 особа) було важко відповісти на це питання; утримались від відповіді – 1,6 % (4 особи).

Здійснений нами аналіз авторської анкети свідчить, що переважна більшість студентської молоді не має глибоких знань та розуміння сутності відповідальності, проте визначає себе як відповідальну особистість; студентська молодь визначає важливість відповідальності для професійного та особистісного становлення, проте не визначає відповідальність як значущу якість особистості у своєму житті; на думку студентів заклад вищої освіти приділяє достатньо уваги формуванню відповідальності студентської молоді, переважна більшість студентської молоді визначає, що ознайомена з діяльністю університету, факультету, кафедри, які спрямовані на формування відповідальності, проте не може їх назвати і не приймає в них участь; переважна більшість студентів не бере участі у соціальних проєктах або ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем як в університеті, так і поза ним, проте визначає їх як ті, що сприяють формуванню відповідальності студентської молоді.

На наступному етапі констатувального експерименту, з метою виявлення рівня сформованості показників відповідальності студентської молоді нами було проведено розгорнуте педагогічне оцінювання за кожним з показників. Відповідно до кожного критерію та показника відповідальності студентської молоді нами було визначено стандартизовані і адаптовані методики, перелік яких надано у таблиці 2.2.

Кожна обрана нами методика була зведена до єдиної цифрової шкали, відтак «0» - відповідає мінімальному рівню; «1» - ситуативному рівню; «2» - оптимальному рівню. Таким чином, за трьома показниками кожного критерію сформованості відповідальності студентської молоді максимальна оцінка становить «6». При цьому, отримана оцінка, яка знаходиться в інтервалі «0-2» позначає мінімальний рівень сформованості критерію відповідальності

студентської молоді, «3-4» - ситуативний рівень сформованості критерію відповідальності студентської молоді, «5-6» - оптимальний рівень сформованості критерію відповідальності студентської молоді.

Таблиця 2.2.

Критерії і показники та перелік діагностичних методик

Критерій	Показник	Методики
Когнітивно-аксіологічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Усвідомлення сутності відповідальності 2. Усвідомлення відповідальності як цінності 3. Прийняття відповідальності як власної цінності 	Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкала «когнітивна осмисленість»); Методика визначення відповідальності М. А. Осташева («шкала дисциплінарна відповідальність»); «Ціннісні орієнтації» М. Рокича
Рефлексивно-прогностичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Рефлексивність 2. Емпатійність 3. Планування та прогнозування соціально значущого результату 	«Визначення рівня рефлексивності» В. Пономарьов, А. Карпов; «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойко; Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкала «результативність предметна»).
Мотиваційно-емоційний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соціально значуща мотивація 2. Позитивна емоційність 3. Альтруїстичність 	Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкали мотивація «соціоцентрична», емоційність «стенічна»); «Виявлення установок, що направлені на альтруїзм-егоїзм» О. Потьомкіна.
Діяльнісно-операційний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самостійність та ініціативність 2. Активність 3. Контроль та самоконтроль 	Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкала «динамічна ергічність»); Методика визначення відповідальності М. А. Осташева («шкала відповідальність за іншого»); Опитувальник УСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера;

Рівні сформованості показника «усвідомлення сутності відповідальності» ми визначали за допомогою адаптованої методики «Відповідальність» В. Прядеїна (шкала «когнітивна осмисленість»), який визначає усвідомлення сутності відповідальності, глибоке та цілісне уявлення про неї [98, с. 287 – 291]. Результати розподілились наступним чином: більшість студентів 67,1 % (171 особа) має ситуативний рівень сформованості показника; 25,9 % (66 осіб) – мінімальний рівень сформованості показника; 7,1 % (18 осіб) – оптимальний рівень (таб. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості показника «усвідомлення сутності відповідальності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	18	7,1 %
Ситуативний	171	67,1 %
Мінімальний	66	25,9 %

З метою оцінювання рівнів сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно – аксіологічним критерієм нами була використана адаптована методика визначення відповідальності (шкала «дисциплінарна відповідальність») М. Осташевої. За допомогою цієї шкали, ми визначали ціннісне ставлення до відповідальних і суспільно значущих справ, відповідальну позицію щодо виконання суспільних правил та вимог [13]. Отже, переважна більшість студентської молоді 54,1 % (138 осіб) мають ситуативний рівень; 38,4 % (98 осіб) – мінімальний рівень; 7,5 % (19 осіб) характеризуються оптимальним рівнем (таб. 2.4.).

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	19	7,5 %
Ситуативний	138	54,1 %
Мінімальний	98	38,4 %

Рівні сформованості показника «прийняття відповідальності як власної цінності» ми визначали за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Запропонована нами методика визначає ціннісно-змістовну спрямованість особистості. М. Рокич поділяв цінності на «термінальні» (особистість переконана в тому, що певна мета варта того, щоб її прагнути) та «інструментальні»

(особистість переконана, що певний образ дій або властивість є кращою у будь якій ситуації). Для визначення рівнів сформованості показника «прийняття відповідальності як власної цінності» ми використали набір інструментальних цінностей [85, с. 637 – 641]. Відповідно, 38 % (97 осіб) студентської молоді мають оптимальний рівень сформованості цього показника; 34,9 % (89 особи) – ситуативний рівень; 27,1 % (69 осіб) – мінімальний (таб. 2.5.).

Таблиця 2.5.

Рівні сформованості показника «прийняття відповідальності як власної цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	97	38 %
Ситуативний	89	34,9 %
Мінімальний	69	27,1 %

Визначення нами рівнів сформованості кожного показника за когнітивно-аксіологічним критерієм, дозволили представити рівні сформованості всіх показників зазначеного критерію у студентської молоді в відсотковому та абсолютному значеннях (таб. 2.6.). Відтак, більшість студентів – 52,2 % (133 особи) мають ситуативний рівень сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм; 43,5 % (111 осіб) – мінімальний рівень; 4,3 % (11 осіб) – оптимальний рівень.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	11	4,3 %
Ситуативний	133	52,2 %
Мінімальний	111	43,5 %

На нашу думку, важливо звернути увагу на те, що прийняття відповідальності як власної цінності залежить від усвідомлення сутності відповідальності, як

свідчать результати анкетування, переважна більшість студентів визначає сутність відповідальності як сумлінне виконання обов'язків, доручень, завершувати розпочату справу тощо. Таким чином, констатуємо, що переважна більшість студентів не має глибинних знань та уявлення про відповідальність, а, отже, приймають чи не приймають її як цінність відповідно до своїх уявлень та знань.

Для оцінювання рівнів сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм, нами було використано адаптовану методику «Визначення рівня рефлексивності» В. Пономарьова, А. Карпова [69, с. 32 – 40]. За допомогою цієї методики ми визначали рівень здатності до аналізу власної діяльності та оточуючих, наскільки студентській молоді притаманно обмірковувати власну діяльність, планувати та прогнозувати наслідки своїх дій. Таким чином, у студентської молоді переважає ситуативний рівень сформованості зазначеного показника – 54,5 % (139 осіб); мінімальний рівень сформованості притаманний 39,2 % (100 осіб); оптимальний – 6,3 % (16 осіб) студентської молоді (таб.2.7.).

Таблиця 2.7.

Рівні сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	16	6,3 %
Ситуативний	139	54,5 %
Мінімальний	100	39,2 %

Рівні сформованості показника «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм ми визначали за допомогою адаптованої методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка [85, с. 486 – 490]. Зазначена методика була стандартизована нами за допомогою Z – показника, який визначали за формулою:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{\sigma}$$

Де Z – стандартизований показник, X – «сирий» показник», \bar{X} - середнє, а σ - середнє квадратичне (стандартне) відхилення. Після цього ми визначали мінімальне та максимальне значення нової шкали і крок шкали. Мінімальне значення ми обраховували за допомогою формули:

$$\min = (\min_{\pi} - \bar{X})/\sigma$$

Де \min_{π} – мінімальне значення показника тесту, \bar{X} – середнє, σ – середнє квадратичне (стандартне) відхилення. Максимальне було обраховано за формулою:

$$\max = (\max_{\pi} - \bar{X})/\sigma$$

Де \max_{π} – максимальне значення показника тесту, \bar{X} – середнє, σ – середнє квадратичне (стандартне) відхилення. Відповідно крок шкали був визначений нами через різницю максимального та мінімального поділеного на 3 (відповідно до трьох визначених нами рівнів). Далі ми визначили межі нової шкали: сума мінімального значення нової шкали та кроку відповідає мінімальному рівню; ситуативному рівню відповідає сума граничної межі мінімального і кроку; оптимальному рівню – сума граничної межі оптимального і кроку. За допомогою цієї методики ми визначали рівень вміння студентської молоді розуміти іншу людину, ставити себе на її місце. Здійснене нами оцінювання рівнів сформованості показника «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм свідчить, що для переважної більшості студентської молоді притаманним є ситуативний рівень – 65,9 % (168 осіб), на мінімальному рівні, зазначений показник сформований у 19,2 % (49 осіб) та 14,9 % (38 осіб) на оптимальному рівні (таб.2.8.).

Таблиця 2.8.

Рівні сформованості показника «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	38	14,9 %
Ситуативний	168	65,9 %
Мінімальний	49	19,2 %

Рівні сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм ми визначали за допомогою адаптованої методики «Відповідальність» В. Прядеїна (шкала «результативність предметна») [98, с. 287 – 291]. За результатами опитування (таб.2.9.), зазначений показник сформований на ситуативному рівні у 65,9 % (168 осіб) студентської молоді; оптимальний рівень характерний для 20,4 % (50 осіб); мінімальний – 13,7 % (35 осіб).

Таблиця 2.9.

Рівні сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	50	20,4 %
Ситуативний	168	65,9 %
Мінімальний	35	13,7 %

Визначення нами рівнів сформованості кожного показника за рефлексивно-прогностичним критерієм, дозволили представити рівні сформованості всіх показників зазначеного критерію у студентської молоді в відсотковому та абсолютному значеннях (таб. 2.10.). Ситуативний рівень сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм притаманний 49 % (125 осіб) студентської молоді; мінімальний – 45,5 % (116 осіб); оптимальний – 5,5 % (14 осіб).

Таблиця 2.10.

Рівні сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	14	5,5 %
Ситуативний	125	49 %
Мінімальний	116	45,5 %

Зазначимо, що відповідно до вище визначених нами вікових особливостей, для студентської молоді характерним є спрямованість на соціально значущій результат, прагнення змін у суспільстві в інтересах цього суспільства. Проте, для втілення змін у суспільстві, дії в інтересах суспільства, потрібно вміти зважати на інтереси цього суспільства, вміти співпереживати, поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її. Як ми зазначали раніше, емпатійність та рефлексійність мають тісний взаємозв'язок, емпатійність дозволяє встановити емоційний зв'язок з іншою людиною, рефлексивність – відрефлексувати її досвід. Здійснення рефлексії над власним досвідом та досвідом іншої людини дозволяє вчитись на помилках, враховувати інтереси та потреби інших людей, зважати на наслідки своїх дій та вчинків для себе, свого оточення та всього суспільства загалом.

Наступним нашим кроком було визначити рівні сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію. Оцінювання показника «соціально значуща мотивація» ми визначали за допомогою адаптованої методики «Відповідальність» В. Прядеїна (шкала «мотивація соціоцентрична») [98, с. 287 – 291]. Соціально значуща мотивація виражається у бажанні виконання відповідальних справ через бажання бути частиною колективу та суспільства, ставити потреби суспільства вище за свої. Таким чином, на ситуативному рівні визначений нами показник сформований у 67,8 % (173 особи); на мінімальному – 23,9 % (61 особа); 8,2 % (21 особа) – на оптимальному (таб. 2.11.).

Таблиця 2.11.

Рівні сформованості показника «соціально значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	21	8,2 %
Ситуативний	173	67,8 %
Мінімальний	61	23,9 %

Рівні сформованості показника «позитивна емоційність» за мотиваційно-емоційним критерієм ми оцінювали за допомогою адаптованої методики

«Відповідальність» В. Прядеїна (шкала «емоційність стентична») [98, с. 287 – 291]. За допомогою цієї шкали ми визначали чи відчуває студентська молодь позитивні емоції при здійсненні та завершенні відповідальних справ. Оскільки відчуття позитивних емоцій сприяє зростанню бажання студентської молоді й у подальшому брати участь у відповідальних справах, здійснювати відповідальні вчинки, що виступає мотивацією до здійснення такої діяльності. Отже, згідно оцінювання результатів проведеного опитування на констатувальному етапі експерименту, для більшості студентської молоді характерним є ситуативний рівень сформованості – 51,8 % (132 особи), на оптимальному рівні зазначений показник притаманний – 40,4 % (103 особи) і лише у 7,8 % (20 осіб) даний показник сформований на мінімальному рівні (таб. 2.12.).

Таблиця 2.12.

Рівні сформованості показника «позитивна емоційність» за мотиваційно-емоційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	103	40,4 %
Ситуативний	132	51,8 %
Мінімальний	20	7,8 %

Оцінювання рівнів сформованості показника «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм, ми визначали за допомогою стандартизованої та адаптованої методики «Виявлення установок, що направлені на альтруїзм-егоїзм» О. Потьомкіної [19, с. 123 – 129]. Бажання допомогти іншому, вміння ставити інтереси суспільства вище за свої ми визначили як мотивацію до здійснення відповідальних вчинків. Для стандартизації методики нами був використаний такий самий підхід, як і до стандартизації методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка. Альтруїстичність ми розглядаємо як значущу мотивацію до здійснення та завершення відповідальної справи. Рівні сформованості показника «альтруїстичність» розподілились наступним чином (таб. 2.13.): на ситуативному рівні показник сформований у 63,1 % (161 особа)

студентської молоді; на оптимальному рівні – 31,8 % (81 особа); на мінімальному – 5,1 % (13 осіб).

Таблиця 2.13.

Рівні сформованості показника «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	81	31,8 %
Ситуативний	161	63,1 %
Мінімальний	13	5,1 %

Проведена нами оцінка рівнів сформованості кожного показника за мотиваційно-емоційним критерієм, дозволила нам визначити рівні сформованості всіх показників мотиваційно-емоційного критерію у студентської молоді в відсотковому та абсолютному значеннях (таб. 2.14.). Таким чином, ситуативний рівень сформованості всіх показників за мотиваційно-емоційним критерієм притаманний для 62,4 % (159 осіб) студентської молоді; мінімальний рівень для 20,8 % (53 особи); оптимальний – 16,9 % (43 особи).

Таблиця 2.14.

Рівні сформованості всіх показників за мотиваційно-емоційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	43	16,69%
Ситуативний	159	62,4 %
Мінімальний	53	20,38%

Зазначимо, що відносно високі показники оптимального та ситуативного рівнів сформованості всіх показників за мотиваційно-емоційним критерієм, дозволяють нам визначити, що студентська молодь є орієнтованою на здійснення відповідальних вчинків та дій, завданням закладу вищої освіти є забезпечити можливість здійснення таких вчинків, залучення до різного виду соціальних проєктів та ініціатив, що спрямовані на вирішення соціальних проблем. Але варто

також зауважити, що згідно проведеного нами аналізу результатів анкетування, студентська молодь дуже часто поєднує соціально значущу мотивацію із особистісно значущою. Існує висока імовірність того, що через відсутність особистісно вигоди від участі у відповідальній справі, студентська молодь буде відмовлятися від неї або не доводити до завершення. Для того, щоб студентська молодь дійсно здійснювала відповідальні вчинки та дії, необхідно забезпечити розуміння сутності відповідальності, її значення як для себе, так і для інших людей, навчити аналізувати свої вчинки та їх наслідки, співпереживати та розуміти інших людей.

Рівень сформованості показника «самостійність та ініціативність» за діяльнісно-операційним критерієм ми оцінювали за допомогою адаптованої методики «Відповідальність» В. Прядеїна (шкала «динамічна ергічність») [98, с. 287 – 291]. Самостійність та ініціативність передбачає здатність студентської молоді доводити розпочату справу до завершення без здійснення зовнішнього контролю та самостійно ініціювати таку діяльність. Отже, для переважної більшості студентської молоді характерним є ситуативний рівень сформованості зазначеного показника – 53,7 % (137 осіб); мінімальний – 25,5 % (65 осіб); оптимальний – 20,8 % (53 особи) (таб. 2.15.).

Таблиця 2.15.

Рівні сформованості показника «самостійність та ініціативність» за діяльнісно-операційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	53	20,8 %
Ситуативний	137	53,7 %
Мінімальний	65	25,5 %

Оцінювання рівнів сформованості показника «активність» визначалась за допомогою адаптованої методики визначення відповідальності (показник «відповідальність за іншого») М. Осташевої [13, с. 219 – 221]. Активність ми визначаємо як готовність студентської молоді брати на себе відповідальність за

інших у процесі здійснення відповідальної справи під час участі у різних ініціативах. Рівні сформованості визначеного нами показника розподілились наступним чином (таб. 2.16.): на ситуативному рівні показник сформований у 51,8 % (132 особи) студентів, на мінімальному – 45,9 % (117 осіб), на оптимальному – 2,4 % (6 осіб).

Таблиця 2.16.

Рівні сформованості показника «активність» за діяльнісно-операційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	6	2,4 %
Ситуативний	132	51,8 %
Мінімальний	117	45,9 %

Рівні сформованості показника «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм представлені у таблиці 2.17. Оцінювання ми здійснювали за допомогою адаптованої методики УСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера [85, с. 288 – 297]. Контроль та самоконтроль ми визначаємо як здатність здійснювати контроль над значущими подіями у житті, розуміння того, що всі події, які відбуваються у житті є наслідком власних дій та вчинків, а отже, ними можна керувати. Для здійснення такого контролю, необхідним є й здійснення самоконтролю. Отже, на мінімальному рівні зазначений показник сформований у 47,8 % (122 особи) студентської молоді; ситуативному – 28,6 % (73 особи); оптимальному – 23,5 % (60 осіб).

Таблиця 2.17.

Рівні сформованості показника «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	60	23,5 %
Ситуативний	73	28,6 %
Мінімальний	122	47,8 %

Визначені нами рівні сформованості кожного показника діяльнісно-операційного критерію, дозволили представити рівні сформованості всіх показників зазначеного критерію у студентської молоді в відсотковому та абсолютному значеннях (таб. 2.18.). Мінімальний рівень притаманний для 54,5 % (139 осіб) студентської молоді; ситуативний – 36,9 % (94 особи); оптимальний лише для 8,6 % (22 особи) студентів.

Таблиця 2.18.

Рівні сформованості всіх показників за діяльнісно-операційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	22	8,6 %
Ситуативний	94	36,9 %
Мінімальний	139	54,5 %

Таким чином, здійснивши аналіз рівнів сформованості кожного показника діяльнісно-операційного критерію, зазначаємо, що більшість студентів уникає активності, яка передбачає здійснення відповідальних вчинків, вміння брати на себе відповідальність за іншого чи цілого колективу у спільній діяльності. Студентська молодь має потребу у здійсненні зовнішнього контролю при виконанні відповідальних справ, буває ініціативною залежно від ситуації та зовнішніх обставин. Більшість молодих людей вважає, що успіх чи не успіх певної діяльності залежить від зовнішніх чинників, а не від них самих, від вміння здійснювати самоконтроль та контролювати події, що трапляються у житті, оскільки вони є наслідками власної діяльності. Відповідно, можуть не завершувати розпочату справу чи діяльність та перекладати відповідальність з себе на інших людей, зовнішні чинники чи фактори.

Усі отримані результати за дванадцятьма показниками і відповідними їм критеріями сформованості відповідальності студентської молоді були зведені нами у загальну таблицю 2.19. У якій дані представлені в абсолютному та у відсотковому значеннях та розподілені за відповідними рівнями сформованості показника, а саме: мінімальний, ситуативний, оптимальний.

Таблиця 2.19.

Рівні сформованості показників відповідальності студентської молоді

№	Показники	Рівні показників					
		Мінімальний		Ситуативний		Оптимальний	
		Кількість студентів					
		Абс.	Відн. (%)	Абс.	Відн. (%)	Абс.	Відн. (%)
1.	Когнітивно-аксіологічний критерій						
1.1	Усвідомлення сутності відповідальності	66	25,9	171	67,1	18	7,1
1.2	Усвідомлення відповідальності як цінності	98	38,4	138	54,1	19	7,5
1.3	Прийняття відповідальності як власної цінності	69	27,1	89	34,9	97	38
2.	Рефлексивно-прогностичний критерій						
2.1	Планування та прогнозування соціально значущого результату	35	13,7	168	65,9	52	20,4
2.2	Рефлексивність	100	39,2	139	54,5	16	6,3
2.3	Емпатійність	49	19,2	168	65,9	38	14,9
3.	Мотиваційно-емоційний критерій						
3.1	Соціально значуща мотивація	61	23,9	173	67,8	21	8,2
3.2	Позитивна емоційність	20	7,8	132	51,8	103	40,4
3.3	Альтруїстичність	13	5,1	161	63,1	81	31,8
4.	Діяльнісно-операційний критерій						
4.1	Самостійність та ініціативність	65	25,5	137	53,7	53	20,8
4.2	Активність	117	45,9	132	51,8	6	2,4
4.3	Контроль та самоконтроль	122	47,8	73	28,6	60	23,5

Усі отримані нами результати оцінювання сформованості відповідальності студентської молоді за всіма показниками всіх чотирьох критеріїв були зведені у загальну таблицю 2.20. У зазначеній таблиці, дані представлені нами в абсолютному і відсотковому значеннях та розподілені за відповідними рівнями сформованості показника, до яких належать: мінімальний, ситуативний, оптимальний.

Таблиця 2.20.

Рівні сформованості показників відповідальності студентської молоді за всіма критеріями

№	Критерії	Рівні критеріїв					
		Мінімальний		Ситуативний		Оптимальний	
		Кількість студентів					
		Абс.	Відн. (%)	Абс.	Відн. (%)	Абс.	Відн. (%)
1.	Когнітивно-аксіологічний	111	43,5	133	52,2	11	4,3
2.	Рефлексивно-прогностичний	116	45,5	125	49	14	5,5
3.	Мотиваційно-емоційний критерій	53	20,8	159	62,4	43	16,9
4.	Діяльнісно-операційний критерій	139	54,5	94	36,9	22	8,6

На останньому етапі нашого констатувального експерименту, нами було здійснено аналіз результатів за всіма критеріями та відповідними їм показниками, визначено рівні коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді. Для визначення коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді нами була використана формула обрахунку С. Сисоевої:

$$k_{\text{від}} = \frac{O + 1/2 C}{Q}$$

Де $k_{\text{від}}$ – коефіцієнт сформованості відповідальності, O – кількість показників оптимального рівня, C – кількість показників ситуативного рівня, Q – загальна кількість показників. Відповідно, коефіцієнт в межах від 0 до 0,33 належить до мінімального рівня; від 0,33 до 0,66 – ситуативний рівень; від 0,66 до 1 – оптимальний рівень. Далі нами була застосована цифрова шкала від 0 до 2, коефіцієнт сформованості відповідальності від 0 до 0,33 відповідає значенню «0»; від 0,33 до 0,66 – «1»; від 0,66 до 1 – «2», результати представлені на рисунку 2.5. Отже, на мінімальному рівні відповідальність сформована у 23,53 % (60 осіб) студентської молоді; на ситуативному рівні – 66,67 % (170 осіб); на оптимальному рівні – 9,8 % (25 осіб).

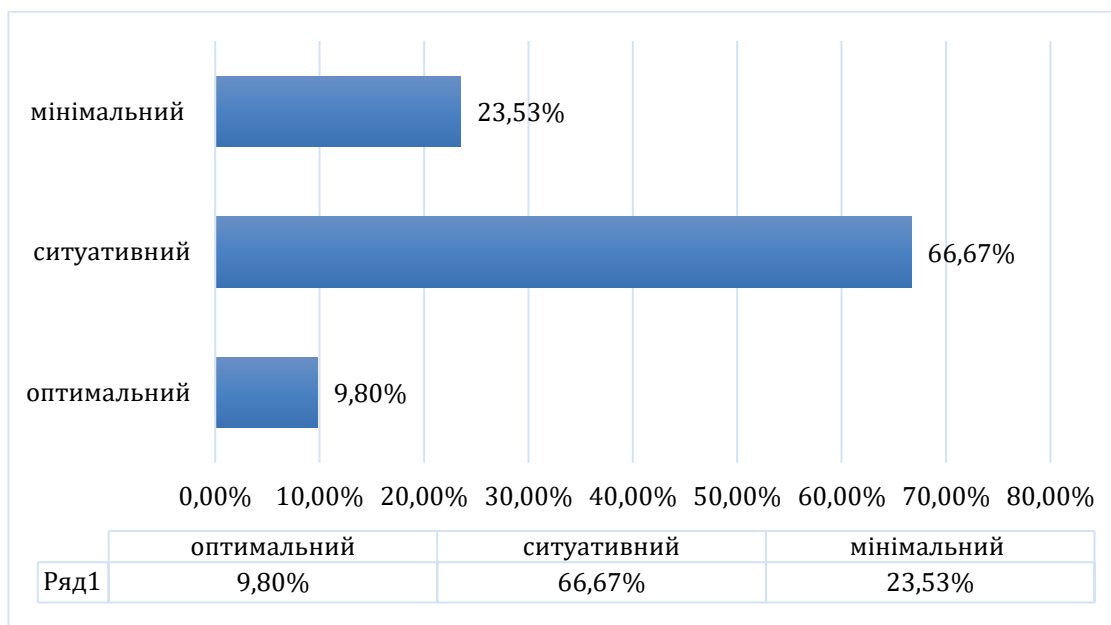


Рисунок 2.5. «Коефіцієнт сформованості відповідальності (на констатувальному етапі)»

Таким чином, проведення констатувального етапу експерименту дозволило нам виявити такі недоліки роботи закладів вищої освіти по формуванню відповідальності студентської молоді: контент аналіз ректорських звітів, річних звітів національного університету про виконання критеріїв надання підтвердження статусу національний (за наявності) та стратегій закладів вищої освіти десяти закладів вищої освіти засвідчив, що заходи, які спрямовані на формування відповідальності студентської молоді майже не представлені, також формування відповідальності студентської молоді не визначається закладами вищої освіти як ціль освітнього процесу. Підтвердження недоліків, знайдених при здійсненні контент – аналізу, знайшло відображення в результатах анкетування. Більшість студентів, хоч і зазначають, що беруть участь у заходах спрямованих на формування відповідальності студентської молоді, проте не змогли їх назвати. Результати анкетування засвідчили, що переважна більшість студентської молоді не має цілісного, ґрунтовного уявлення про сутність відповідальності (що підтвержене педагогічним оцінюванням за кожним із показників), проте вважають себе відповідальними та визначають важливість відповідальність для свого майбутнього професійного та особистісного становлення. Переважна більшість студентської молоді не бере участь у соціальних проєктах або ініціативах, що

спрямовані на вирішення соціальних проблем як в університеті, так і поза ним, проте визначає їх як ті, що сприяють формуванню відповідальності студентської молоді.

Оцінювання за кожним з показників сформованості відповідальності студентської молоді дозволило нам визначити такі недоліки: не дивлячись на те, що більшість студентської молоді визначає відповідальність як власну цінність, зауважимо, що прийняття відповідальності як цінності залежить від цілісного, ґрунтовного уявлення про її сутність. Студентська молодь продемонструвала відносно високий рівень показника планування та прогнозування соціально значущого результату за рефлексивно-прогностичним критерієм, проте невисокі рівні сформованості таких показників, як рефлексивність та емпатійність. Відповідно, задля досягнення соціально значущого результату, через його планування та прогнозування, студентська молодь повинна зважати на інтереси та потреби суспільства, вміти співпереживати, поставити себе на місце іншої людини, відрефлексувати досвід як свій, так і оточуючих, що дозволить вчитись на помилках, зважати на наслідки своїх дій. Педагогічне оцінювання показників за мотиваційно-емоційним критерієм, дозволяє нам визначити, що студентська молодь має достатньо високу мотивацію до здійснення відповідальних вчинків, відповідно закладам вищої освіти потрібно забезпечити можливість здійснення таких вчинків, залучати до різного виду соціальних проєктів та ініціатив, що спрямовані на вирішення соціальних проблем. Педагогічне оцінювання всіх показників за діяльнісно-операційним критерієм засвідчило, що більшість студентів уникає відповідальної активності, потребує зовнішнього контролю, буває ініціативною залежно від ситуації та зовнішніх обставин, не пов'язує наслідки власної діяльності із вміння контролювати події, що трапляються у житті.

Здійснене нами педагогічне оцінювання за кожним з показників сформованості відповідальності студентської молоді та визначення коефіцієнту сформованості відповідальності дозволило нам констатувати, що переважна більшість студентів 66,67 % (170 осіб) мають ситуативний рівень сформованості відповідальності, відповідно, залежно від ситуації, зовнішніх та внутрішніх

чинників студент може вчинити як відповідально, так і перекласти відповідальність на іншу особу, зовнішні обставини тощо. На мінімальному рівні відповідальність сформована у 23,53 % (60 осіб) студентів, відповідно такі студенти відрізняються пасивністю, уникненням або відмовою від відповідальних справ.

Згідно проведеного нами педагогічного оцінювання кожного з показників сформованості відповідальності студентської молоді, ми визначили, що найменш сформованими є такі показники: усвідомлення сутності відповідальності та усвідомлення відповідальності як цінності за когнітивно-аксіологічним критерієм; рефлексивність та емпатійність за рефлексивно-прогностичним критерієм; активність, контроль та самоконтроль за діяльнісно-операційним критерієм. Отже, найбільш сформованими виявилися показники за мотиваційно-емоційним критерієм відповідальності студентської молоді, а найменш – за діяльнісно-операційним.

За результатами констатувального етапу експерименту нами було визначено контрольну та експериментальну групи. До складу експериментальної групи увійшло 43 студенти, які добровільно погодились взяти участь у формульованому етапі експерименту, а до складу контрольної групи – 43 студенти, які були відібрані нами за результатами констатувального етапу експерименту та добровільно погодились бути контрольною групою. Характеристика та склад експериментальної та контрольної груп подано у таблиці 2.21.

Таблиця 2.21.

Характеристика та склад експериментальної та контрольної груп

Заклад вищої освіти	Контрольна група	Експериментальна група
Заклад вищої освіти «Український католицький університет»	13	14
Львівський національний університет ім. Ів. Франка	16	13
Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова		16
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка	14	

Порівняльний аналіз рівнів сформованості показників відповідальності студентської молоді в експериментальній та контрольній групах наведено у таблиці

2.22. у відсотковому та абсолютному значеннях. У таблиці 2.22. «П. (В)» - означає показник сформованості відповідальності студентської молоді, а його нумерація відповідає назвам показників сформованості відповідальності студентської молоді, прописаних у вище у таблиці 2.19. під позначкою «П» з відповідним номером.

Таблиця 2.22.

Рівні сформованості показників відповідальності студентської молоді контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні		Мінімальний				Ситуативний				Оптимальний			
Кількість студентів													
Групи		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
№	П. (В)	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %
1	Когнітивно-аксіологічний критерій												
1.1.	П.1.	10	10	23,26	23,26	27	28	62,79	65,12	6	5	13,95	11,63
1.2.	П.2.	20	20	46,51	46,51	22	23	51,16	53,49	1	0	2,33	0,0
1.3.	П.3.	10	10	23,26	23,26	19	18	44,19	41,86	14	15	32,56	34,88
2.	Рефлексивно-прогностичний критерій												
2.1.	П.4.	9	13	20,93	30,23	29	26	67,44	60,47	5	4	11,63	9,3
2.2.	П.5.	18	17	41,86	39,53	24	26	55,81	60,47	1	0	2,33	0,0
2.3.	П.6.	12	10	27,91	23,26	25	24	58,14	55,81	6	9	13,95	20,93
3	Мотиваційно-емоційний критерій												
3.1.	П.6.	11	12	25,58	27,91	26	24	60,47	55,81	6	7	13,95	16,28
3.2.	П.7.	9	8	20,93	18,6	10	9	23,26	20,93	24	26	55,81	60,47
3.3.	П.8.	5	7	11,63	16,28	27	27	62,79	62,79	11	9	25,58	20,93
4	Діяльнісно-операційний критерій												
4.1.	П.9.	11	11	25,58	25,58	20	18	46,51	41,86	12	14	27,91	32,56
4.2.	П.10.	18	16	41,86	37,21	24	25	55,81	58,14	1	2	2,33	4,65
4.3.	П.11.	17	17	39,53	39,53	16	18	37,21	41,86	10	8	23,26	18,6

Порівняльний аналіз рівнів сформованості всіх показників визначених нами критеріїв відповідальності студентської молоді представлено у таблиці 2.22., в якій «К. (В.)» - означає критерій відповідальності, під «К.1.» ми розуміємо когнітивно-

аксіологічний критерій; «К.2.» - рефлексивно-прогностичний; «К.3.» - мотиваційно-емоційний; «К.4.» - діяльнісно операційний.

Таблиця 2.22.

Рівні показників сформованості відповідальності студентської молоді за всіма критеріями для контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні		Мінімальний				Ситуативний				Оптимальний			
Кількість студентів													
Групи		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
№	К. (В)	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %
1		Когнітивно-аксіологічний критерій											
1.	К.1.	22	18	51,16	41,86	20	24	46,51	55,81	1	1	2,33	2,23
2.		Рефлексивно-прогностичний критерій											
2.	К.2.	25	24	58,14	55,81	18	16	41,86	37,21	0	3	0,0	6,98
3		Мотиваційно-емоційний критерій											
3.	К.3.	8	10	18,6	23,26	27	22	62,79	51,16	8	11	18,60	25,58
4		Діяльнісно-операційний критерій											
4.	К.4.	21	19	48,84	44,19	21	21	48,84	48,84	1	3	2,33	6,98

Зауважимо, що найбільшу розбіжність в оптимальному рівні сформованості відповідальності студентської молоді засвідчено за показником «емпатійність» (рефлексивно-прогностичного критерію) та показником «позитивна емоційність» (мотиваційного-емоційного критерію). Ми пов'язуємо це з тим, що студентська молодь експериментальної групи добровільно погодилась взяти участь у формувальному етапі експерименту, а, отже, відчуття позитивних емоцій при здійсненні та завершенні відповідальних справ, відіграє важливу роль у мотивації студентської молоді. Відповідно, закладам вищої освіти варто приділяти увагу створенню ситуацій успіху для студентів при залученні до різних видів діяльності. Оскільки саме такі ситуації сприяють виникненню позитивних емоцій, що у свою чергу, підвищить мотивацію студентської молоді до участі у різних соціальних проектах та ініціативах.

Окрім того, нами було розраховано коефіцієнт сформованості відповідальності студентської молоді в експериментальній та контрольній групах (рис.2.6).

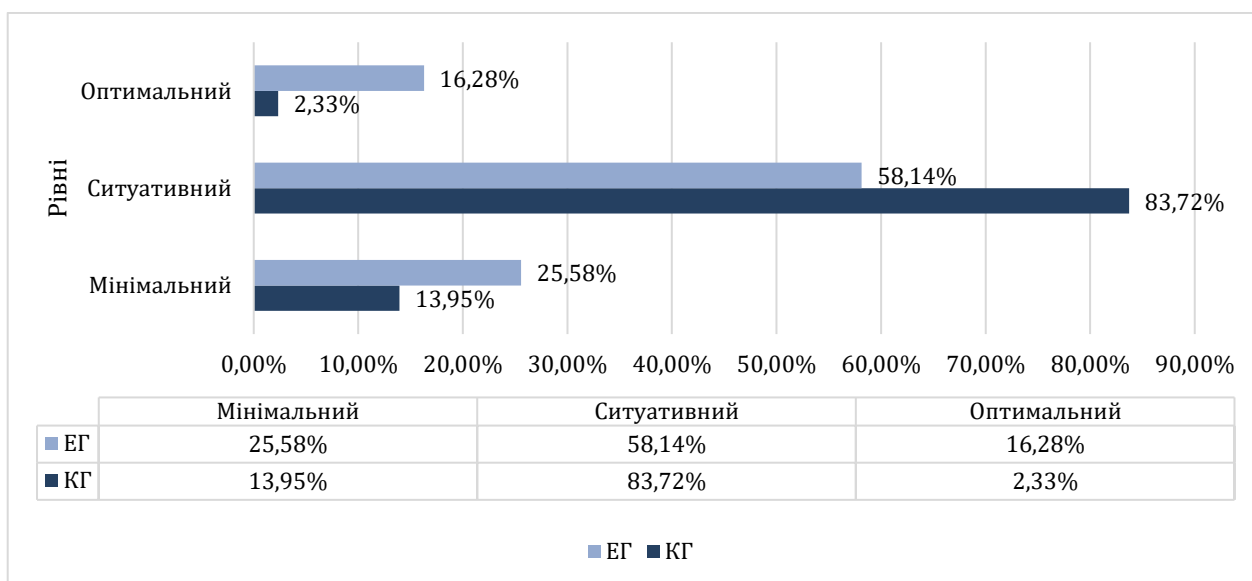


Рисунок 2.6. «Коефіцієнт сформованості відповідальності в експериментальній та контрольній групах у % значенні»

Отже, на мінімальному рівні відповідальність сформована у 25,58 % (11 осіб) студентів експериментальної групи та у 13,95 % (6 осіб) – контрольної групи; на ситуативному рівні – 58,14 % (25 осіб) та 83,72 % (36 осіб) відповідно; оптимальний рівень – 16,28 % (7 осіб) та 2,33 % (1 особа) відповідно.

Задля додаткового підтвердження нашої думки щодо наставництва як дієвого засобу формування відповідальності студентської молоді, за допомогою авторської анкети (дод. Б.), нами було проведене опитування студентів та випускників ЗВО «Український католицький університет» з числа колишніх наставників, які не увійшли в експериментальну групу. В опитуванні взяли участь 16 студентів та випускників зазначеного вищого навчального закладу віком від 19 до 25 років, освітньої програми «Соціальна педагогіка».

На питання «Що мотивувало Вас взяти участь у наставництві», 62,5 % (10 осіб) відповіли, що бажання допомогти дитині, бути корисним. Решта 37,5 % (6 осіб) респондентів відповіли, що мотивацію для здійснення наставницької діяльності для них було: відчуття потреби діяти та щось змінювати; власний досвід

у молодшому віці; бажання зруйнувати стереотипи щодо дітей, що перебувають в інтернатних закладах; зацікавлення у новій волонтерській діяльності; любов до дітей; зацікавленість у методах виховання дітей та бажання нести за когось відповідальність. Відповіді на питання «Що особисто для Вас дала участь у наставництві?» різнилися між собою, дехто зі студентів та випускників з числа колишніх наставників зазначав, що наставництво допомогло їм краще зрозуміти дитину, що перебуває в інтернатному закладі, саму систему інтернатних закладів; розвинути свої навички роботи з дітьми та комунікаційні навички; натхнення та сміливість до організації та участі в інших соціальних проєктах; розуміння того, що кожен може змінювати світ на краще; розвиток таких особистісних якостей як емпатійність, терпеливість, відповідальність, вміння дослухатись до іншого, співпереживати та вміння виходити із складних ситуацій; відчуття власної значущості у змінах; покращення навички контролювати свої емоції, відчуття себе важливою людиною для когось. Отже, у відповідях студентів та випускників з числа колишніх наставників ми знаходимо підтвердження того, що участь у наставництві сприяє розвитку визначених нами показників відповідальності. Студентам та випускникам з числа колишніх наставників було запропоновано проранжувати важливість представлених особистісних якостей людини від 1 до 12 для наставника при здійсненні наставницької діяльності. Отже, більшість респондентів – 87,5 % (14 осіб) визначають важливою таку якість особистості як відповідальність; ще 62,5 % (10 осіб), вважають важливою таку якість як емпатійність; 56,25 % (9 осіб) – здатність діяти та приймати рішення самостійно; 50 % (8 осіб) визначають чесність як важливу якість особистості при здійсненні наставницької діяльності; 31,25 % (5 осіб) – вміння контролювати себе (самоконтроль); по 25 % (4 особи) респондентів визначають важливими такі якості як рефлексивність та доброта. Більшість опитаних респондентів – 93,75 % (15 осіб) вважає, що участь у наставництві дозволила їм відчути власну значущість у суспільно-важливих змінах. На питання «Чи вважаєте Ви, що участь студентської молоді у наставництві буде сприяти формуванню їх відповідальності» - ствердно відповіли 50 % (8 осіб) респондентів, важко було відповісти 6,25 % (1 особа), ще

43,75 % (7 осіб) вважає, що скоріше так, ніж ні (рис.2.7.). Половина опитаних респондентів – 50 % (8 осіб) вважає, що участь у наставництві допомогла їм сформуванню їх відповідальності, 43,75 % (7 осіб), що скоріше так ніж ні і 6,25 % (1 особа) вважає, що скоріше ні, ніж так.

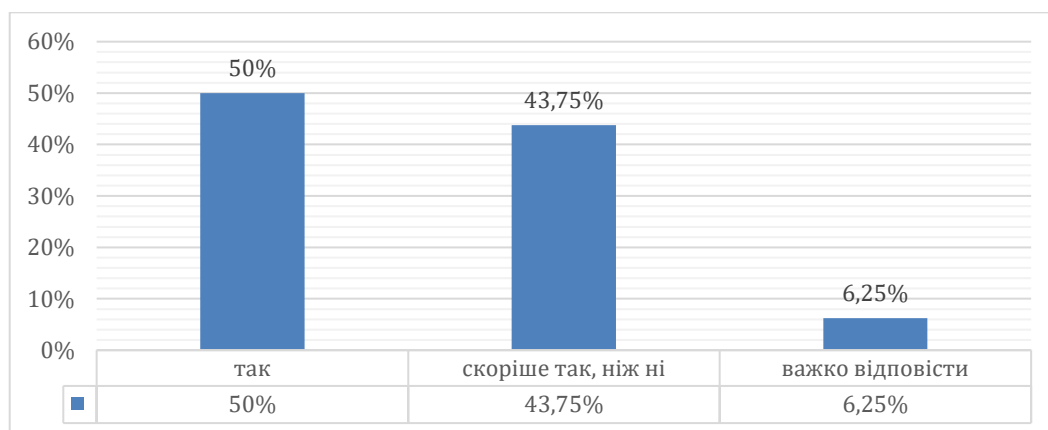


Рисунок 2.7. «Чи вважаєте Ви, що участь студентської молоді у наставництві буде сприяти формуванню їх відповідальності» у % значені

Більшість опитаних респондентів – 62,5 % (10 осіб) вважають, що їх поведінка стала більш відповідальною після участі у наставництві, це проявляється у: більш відповідальному ставленні до співпраці з іншими людьми; розуміння відповідальності за наслідки власних вчинків; зникнення страху ініціювати такі види діяльності, які несуть за собою «тягар» відповідальності; більш уважне ставлення до оточуючих; у вмінні налагодити командну роботу та керуванні робочим колективом. Важко відповісти на це питання було 31,25 % (5 осіб) учасників опитування, оскільки вважають, що цього ставились відповідально до всіх своїх дій, тому важко відповісти чи покращилась ця навичка. Негативно відповіла 1 особа, оскільки вважає, що була відповідальною й до участі у наставництві. Більшість опитаних респондентів 75 % (12 осіб) вважає, що на формування відповідальності студентської молоді під час навчання в закладі вищої освіти впливає залучення до волонтерської діяльності, соціальних проєктів та ініціатив, реалізація власних соціальних проєктів. Ще 43,75 % (7 осіб) вважають, що впливає саме навчання в університеті, університетське оточення, яке мотивує бути кращим. Також, 37,5 % (6 осіб), вважають, що на формування

відповідальності студентської молоді у закладі вищої освіти впливає і саме навчання, і участь у волонтерстві, соціальних проектах та ініціативах. Ми вирішили запитати у студентів та випускників з числа колишніх наставників, на що, на їх думку, повинен звертати увагу заклад вищої освіти, щоб сприяти формуванню відповідальності студентської молоді, щоб вони могли порекомендувати закладам вищої освіти. Беззаперечним лідером є залучення студентської молоді до волонтерства, яке сприяє вирішенню соціальних проблем; підтримка студентських ініціатив, організація грантових конкурсів для реалізації студентами власних проектів. Серед інших порад виокремимо такі як: моніторити мотивацію студентів, працювати з ними в певні кризові моменти; дотримуватись однакових вимог до всіх студентів; надавати більшої самостійності, щоб студент усвідомлював власну відповідальність за своє навчання; організація окремих заходів в закладі вищої освіти для розвитку відповідальності, яке включає у себе роз'яснення що таке відповідальність і які її характерні ознаки.

Здійснений нами аналіз отриманих результатів оцінювання рівнів сформованості відповідальності студентської молоді, дозволив нам підтвердити необхідність спеціально організованої експериментальної роботи з формування відповідальності студентської молоді в умовах закладу вищої освіти.

2.2. Експериментальна робота з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва

Здійснений нами аналіз досвіду роботи закладів вищої освіти, опитування, педагогічне оцінювання сформованості показників відповідальності студентської молоді засвідчили потребу підвищення уваги до формування відповідальності студентської молоді в умовах закладу вищої освіти та упровадження експериментальної програми з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва.

Під час констатувального етапу експерименту ми засвідчили найкращі результати по сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію, проте найменш сформованим показником цього критерію стала «соціальна значуща

мотивація». Найменш сформованими були показники таких критеріїв як: рефлексивно-прогностичний, діяльнісно-операційний та когнітивно-аксіологічний. Зокрема, мінімальні результати проявів продемонстрували такі показники як: усвідомлення сутності відповідальності, усвідомлення відповідальності як цінності, рефлексивність, емпатійність, активність, контроль та самоконтроль. Відповідно, ми усвідомлювали, що підібрані нами форми та методи експериментальної роботи зі студентською молоддю спрямовані саме на розвиток вище зазначених показників та критеріїв.

Формувальний етап експерименту тривав з 2018 по 2020 рр., експериментальну групу утворили 43 студенти трьох закладів вищої освіти України різної власності, зокрема:

1. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова - 16 студентів освітньої програми «Соціальна педагогіка».
2. Заклад вищої освіти «Український католицький університет» - 14 студентів освітніх програм: «Соціальна педагогіка» (12 осіб), «Етика, політика, економіка» (1 особа) та «Психологія» (1 особа).
3. Львівській національний університет ім. Івана Франка – 13 студентів освітньої програми «Початкова освіта».

Усі зазначені нами студенти добровільно погодились взяти участь у формувальному етапі експерименту. Також, до формувального етапу експерименту були долучені тьютори та куратори студентських груп (6 осіб), керівники практик (4 особи), викладачі (15 осіб) кафедри соціальна педагогіка Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, кафедри педагогіки та соціальної роботи, Закладу вищої освіти «Український католицький університет» і кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету ім. Івана Франка. Таким чином, формувальний етап експерименту передбачав участь студентської молоді у: розробленій нами міні програми «Моя відповідальність», тренінгу з підготовки наставників «Шлях до наставництва» та у програмі наставництва над дітьми, що перебувають в інституційних закладах

догляду та виховання. Ми відобразили зміст формувального етапу експерименту на рисунку 2.8.

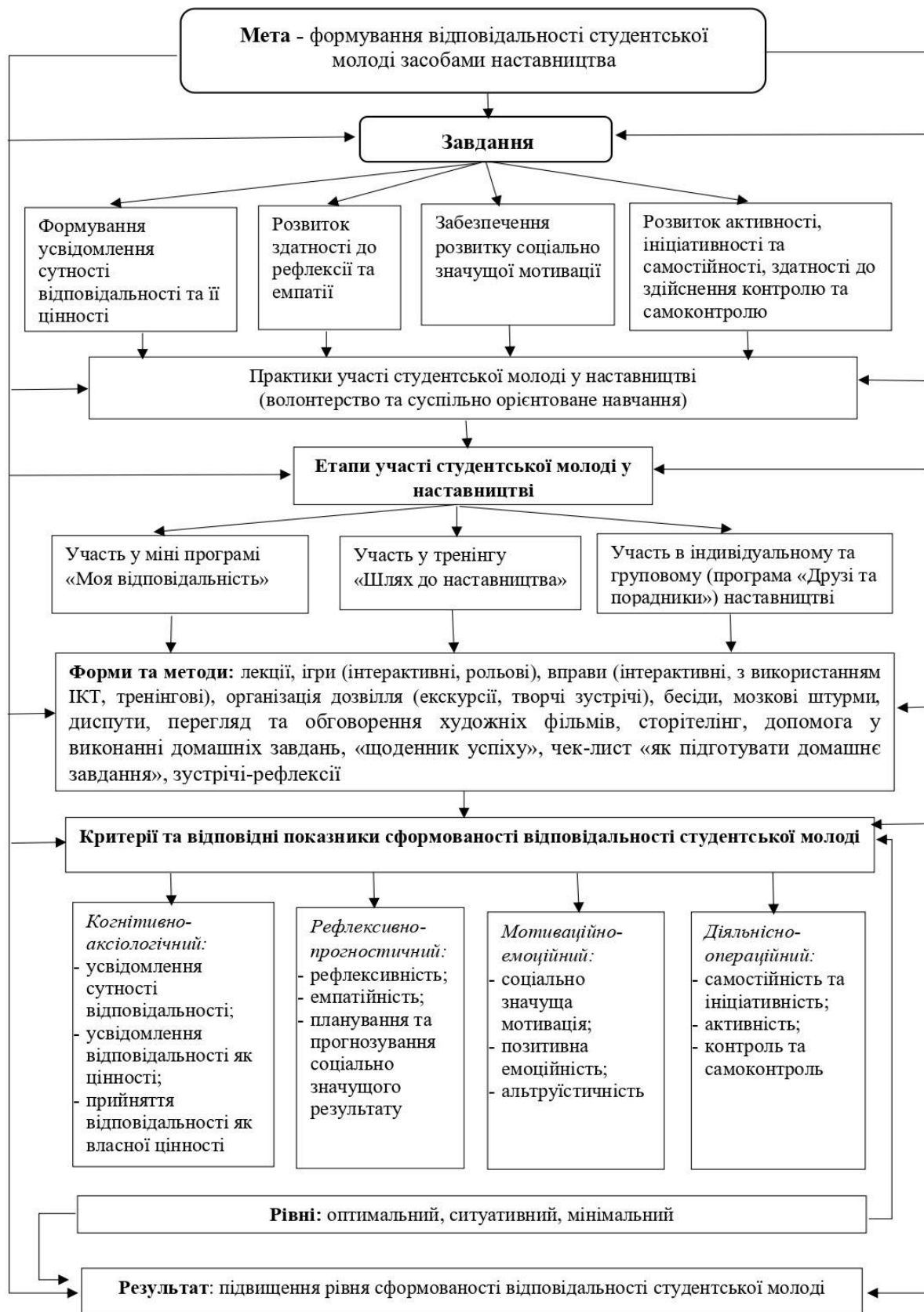


Рисунок 2.8. Зміст формувального етапу експерименту

Мета експериментальної роботи – формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва. Згідно мети, ми визначили такі завдання формувального етапу експерименту:

1. Формування усвідомлення сутності відповідальності та її цінності.
2. Розвиток здатності до рефлексії та емпатії.
3. Забезпечення розвитку соціально значущої мотивації.
4. Розвиток активності, ініціативності та самостійності, здатності до здійснення контролю та самоконтролю.

Авторка дисертаційного дослідження, на різних етапах формувального експерименту, приймала особисту участь в проведенні опитування, розробці та упровадженні міні програми «Моя відповідальність», розробці програми групового наставництва «Друзі та порадики», проте до роботи за нашою методикою та рекомендаціями, були залучені й куратори студентських груп, викладачі, представники студентської молоді та інші фахівці, зокрема до проведення тренінгу по підготовці наставників у ЗВО «Український католицький університет» були залучені такі фахівці: М. Саквук., О. Різак, Ю. Земба з проєкту «Мій друг – наставник» Комісії УГКЦ у справах родини [57; 64]. Авторка приймала участь у тренінгах з підготовки наставників як учасник впродовж 2017 – 2018 рр., що надало можливість використати отриманий досвід у проведенні тренінгу для студентської молоді інших навчальних закладів.

Відбір студентської молоді до участі у програмі наставництва відбувався під час знайомства зі змістом експерименту. При цьому ми застосовували засоби рекламної кампанії, сторінки соцмереж, електронне листування, особисту комунікацію зі студентами тощо. На першій зустрічі відбувалась презентація можливості взяти участь у наставництві, пояснення що таке наставництво, яка його мета, хто такий наставник, що він робить, як відбувається процес наставництва, чому наставництво важливе для дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання. Також запрошувались наставники, які ділились своїм досвідом наставницької діяльності. Після такої зустрічі студенти приймали рішення та надавали відповідь чи готові вони стати наставниками. Таким чином,

нам вдалось залучити 43 студенти до участі у наставництві. Участь студентської молоді у наставництва передбачала три основні етапи:

2. Участь у міні програмі «Моя відповідальність».
3. Участь у тренінгу «Шлях до наставництва».
4. Участь в індивідуальному та груповому (програма «Друзі та порадики») наставництві.

Нами була розроблена міні програма «Моя відповідальність» (форми роботи та мета діяльності відображено у таблиці 2.23), завданням якої було поглибити знання студентської молоді про відповідальність, усвідомлення сутності та складових відповідальності, цінності відповідальності як для суспільства загалом, так і для кожної особистості зокрема. Визначену програму ми використовували як форму підготовки студентської молоді до здійснення наставницької діяльності. Оскільки наставницька діяльність потребує відповідального ставлення з боку наставника, а, отже, наставник повинен усвідомлювати свою відповідальність перед дитиною.

Відповідно до критеріїв та показників сформованості відповідальності, нами були визначені форми, техніки та методи роботи зі студентською молоддю у межах цієї програми. Розглянемо форми, техніки та методи формування відповідальності студентської молоді, що були нами використані під час реалізації міні програми «Моя відповідальність», більш детально.

На підвищення рівня прояву показників: «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм; показників: «рефлексивність», «емпатійність», «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм; показника: «соціальна значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм, показника «активність» за діяльнісно-операційним критерієм сформованості відповідальності студентської молоді було спрямовано техніку ігровізації.

Ігровізація широко використовується у різних навчальних процесах, створюються різні он-лайн – платформи для навчання з елементами гри. Б. Половін

зазначає, що навіть найбільш популярна платформа для он-лайн – навчання «moodle» містить ігрові елементи.

Таблиця 2.23

Міні програма «Моя відповідальність»:

Форми роботи	На розвиток яких показник спрямовано
Інтерактивна гра «Правда чи Міф?»	Показник «усвідомлення сутності відповідальності» когнітивно-аксіологічного критерію
Інтерактивна вправа «Моя відповідальність»	Показники: «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-аксіологічного критерію. Показник «рефлексивність» рефлексивно-прогностичного критерію.
Інтерактивна вправа «Бути людиною»	Показники: «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-аксіологічного критерію. Показники «рефлексивність», «емпатійність», «планування та прогнозування соціально значущого результату» - рефлексивно-прогностичного критерію. Показник «соціальна значуща мотивація» мотиваційно-емоційного критерію. Показник «активність» діяльнісно-операційного критерію.
Диспут «Чи є відповідальність обов'язковою людською якістю у сучасному світі?»	Показники: «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-аксіологічного критерію. Показник: «контроль та самоконтроль» діяльнісно-операційного критерію.
Перегляд художнього фільму «Хористи» з обговоренням	Показники: «емпатійність», «рефлексивність», «планування та прогнозування соціально значущого результату» – рефлексивно-прогностичного критерію. Показники: «соціально значуща мотивація» – мотиваційно-емоційного критерію Показники: «самостійність та ініціативність», «активність» - діяльнісно-операційного критерію.

Нині, існує безліч онлайн платформ, які дозволяють внести у навчальний процес елементи ігрофікації, серед них: Quizlet, Socrative, Learning Apps, EdPuzzle та інші. На нашу думку, до ігрофікації належить й такий метод як інтерактивна гра з використанням ІКТ [26; 83; 127; 136]. Загалом, інтерактивна гра Н. Волкова визначає як «метод навчання, заснований на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни

індивідуальної моделі поведінки» [22, с. 345], а «інтерактивність», на думку Н. Волкової «спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість» [22, с. 345]. Нині інтерактивна гра нерідко передбачає використання таких платформ як Padlet, Kahoot, Apps Learning та інших. За допомогою розміщення, на зазначених платформах, відео, посилання на статті, навчальні матеріали тощо, студентська молодь ознайомлюється з проблемою чи тезами проблематики і надає власне бачення вирішення проблеми чи її визначення, що особливо важливо в умовах пандемії та дистанційного навчання.

Деталізуємо форми та методи формування відповідальності студентської молоді. Інтерактивна гра, з використанням он-лайн платформи b.socrativ, «Правда чи Міф?», передбачала дати відповідь на 12 тверджень про відповідальність (дод. В.), визначити, яке із тверджень є правдивими, а яке ні. Дана гра передбачала розвиток знань про відповідальність, її сутність. Он-лайн платформа b. socrativ дозволяє надавати пояснення після вибору студента не зважаючи, обрав він своєю відповіддю «правда» чи «міф». Відповідно, чи відповівши правильно, чи помилившись, студент може прочитати обґрунтування правильності чи не правильності твердження, що дозволяє поглибити знання про відповідальність, її сутність. Проведення зазначеної гри засвідчило підвищення інтересу та зацікавленості студентської молоді до поняття відповідальності.

На наступному етапі міні програми «Моя відповідальність» ми впроваджували інтерактивні вправи «Моя відповідальність» та «Бути людиною» за допомогою он-лайн платформи padlet. Інтерактивна вправа «Моя відповідальність» була спрямована на розвиток та поглиблення знань про відповідальність, її сутність, здійснення рефлексії власного досвіду та досвіду близького оточення щодо проявів відповідальності, що означає бути відповідальним. Інтерактивна вправа «Моя відповідальність» відбувалась наступним чином, на он-лайн платформі padlet було розміщено коротеньке відео з youtube роздуми Блаженнішого Любомира (Гузара) «Про відповідальність». Студентам пропонувалось переглянути відео на он-лайн платформі padlet та подумати, що для

них означає бути відповідальним? Відповідь потрібно було додати на дошку, у якості відповіді студенти могли розмістити власний текст – роздум у формі есе, власне відео чи відео з відкритих джерел, улюблену цитату, що відображає їхню думку і дає відповідь на питання. Окрім того, студенти могли коментувати та ставити «лайки» відповідям інших учасників. Дана вправа передбачала розвиток знань про відповідальність, її сутність. А також прорефлексувати, беручи до уваги власний досвід та досвід близького оточення, що означає бути відповідальним і як має проявлятися відповідальність, як прогнозувати поведінку відповідальної людини.

Інтерактивна вправа «Бути людиною», подібна до вправи «Моя відповідальність», на он-лайн платформі padlet було розміщено коротеньке відео з youtube роздуми Блаженнішого Любомира (Гузара) «Бути людиною». Зміст відео зачіпає не тільки відповідальність, але й цінності, мотивацію, прагнення людини бути корисним суспільству (соціально значущої мотивації до діяльності), здійснення дій та вчинків не очікуючи похвали чи винагороди (альтруїстичних вчинків), здійснення вчинків, що мають меті допомогти іншим, передбачає й розуміння проблем інших людей, вміння співпереживати.

Студентам пропонувалось переглянути зазначене відео на он-лайн платформі padlet та подумати, що для них означає бути людиною? Що таке людяність? Відповідь потрібно було додати на дошку, у якості відповіді студенти могли розмістити власний текст – роздум у формі есе, власне відео чи відео з відкритих джерел, улюблену цитату, що відображає їхню думку і дає відповідь на питання. Як і у попередній вправі, студенти могли коментувати та ставити «лайки» відповідям інших учасників. Написання відповіді передбачало й здійснення рефлексії діяльності оточення та власної. У відповідях, деякі студенти пов'язували «людяність» та «бути людиною» із відповідальністю, зокрема цитуючи А. де Сент – Екзюпері. Студенти зазначали, що саме після проведення цих вправ вони усвідомили значущість відповідальності в житті кожної людини, що відповідальність, у першу чергу, це відповідальність за наслідки власних вчинків як для себе, так і для оточуючих.

З метою розвитку таких показників, як «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-аксіологічного критерію та показника «контроль та самоконтроль» діяльнісно-операційного критерію, нами під час реалізації програми застосовувалися дискусійні форми роботи.

Дискусійні методи, нині, широко використовують як в освітній, так і виховній діяльності, такі науковці як П. Автономов [2], Р. Вайнола [14], М. Нагірняк, Н. Мачинська [66], А. Сікалюк [126] наголошують, що саме такий метод допомагає поглибленню знань, активізації пізнавальної діяльності, формуванню ціннісних орієнтирів студентської молоді, особливо, коли на дискусіях обговорюють морально – етичні проблеми. Дискусія сприяє розвитку критичного мислення, вміння відстоювати свою позицію, формулювати власну думку тощо. Зокрема нами був використаний такий дискусійний метод як «диспут», який передбачає «вільний та жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють його учасників» [22, с. 139]. Як правило, тематика диспутів повинна спонукати учасників до глибоких роздумів та пошуку власних рішень щодо проблеми, яка є предметом обговорення.

Нами було проведено диспут на тему: «Чи є відповідальність обов'язковою людською якістю у сучасному світі?». Метою диспуту стало: діагностувати стан обізнаності студентської молоді щодо відповідальності, виявити позиції студентської молоді щодо відповідальності та визнання відповідальності як цінності у сучасності світі, розвиток контролю та самоконтролю. Диспут проводився окремо для кожної студентської групи та закладу вищої освіти. Під час проведення диспуту у дистанційному режимі нами було використано таку платформу як zoom. На підготовчому етапі учасники диспуту ознайомилися з поняттям «відповідальність» (що означає відповідальність, які види відповідальності існують, в чому відмінність та що спільне у різних видах відповідальності, що означає бути відповідальною людиною у сучасному світі). Було визначено шість основних питань до диспуту:

1. Яку роль відіграє відповідальність у сучасному світі?

2. Значення відповідальності у сучасному світі?
3. Що означає бути відповідальним у сучасному світі?
4. Чи має цінність відповідальність в у сучасному світі?
5. Чи має бути відповідальність особистісною цінністю та її значення?
6. Чи може бути людина, доброю, чесною, порядною, але безвідповідальною?

Основний етап розпочинався із визначення правил проведення диспуту. Модератор, студент старших курсів, на початку диспуту пропонував правила та записував їх на фліпчарті (або Whiteboard, за умови використання платформи zoom для проведення диспуту), кожен учасник мав прийняти правила, а також міг запропонувати доповнити їх. Правила проведення диспуту повинні залишатись в полі зору всіх учасників, у разі їх порушення, модератор акцентує увагу, що всі погоджували правила, тому не припустимо їх порушення. До основних правил належать:

1. Поважати точку зору кожного учасника дискусії.
2. Слухати інших і не перебивати, якщо маєш що сказати, скажи після того, як колега завершить висловлювати свою точку зору.
3. Кожен учасник може ставити питання іншому учаснику після висловлювання ним своєї точки зору, не відходячи від теми дискусії чи дискусійного питання.
4. Не говорити одночасно.
5. Не критикувати себе та інших.
6. Якщо не погоджується з чиеюсь точкою зору – аргументувати чому.
7. Не переходити на особистості.
8. Не говорити занадто довго.

Після цього разом з учасниками було здійснено спробу визначити поняття відповідальності. Кожен учасник надав своє визначення, на основі поданих визначень було сформоване одне загальне, з яким погодився кожен учасник, що надало можливість розпочати диспут.

Кожен учасник висловлював власну думку. Модератор уточнював кожне питання та пропонував навести аргументи за і проти (окрім питання «Що означає бути відповідальним у сучасному світі?»), наприклад, чому відповідальність має значення і чому відповідальність немає значення у сучасному світі? Яку роль: позитивну і чому, негативну і чому, не відіграє жодної ролі і чому? За потреби модератор надавав час на обдумування відповіді на питання, задавав додаткові запитання, щоб скерувати диспут, допомогти учасникам не відходити від теми диспуту чи обговорення певного питання. Одним із основних завдань модератора – забезпечення жвавого диспуту.

На завершальному етапі диспуту відбувалось проведення підсумків, кожен учасник висловлював свою думку щодо цінності відповідальності у сучасному світі. Основні висновки диспуту:

1. Будь – яка відповідальність визначається сформованістю особистої відповідальності людини, якщо відповідальність є особистісною цінністю людини, вона буде приймати відповідальні рішення та здійснювати відповідальні вчинки.
2. Відповідальність визначається готовністю особистості усвідомлювати, прогнозувати і визнавати наслідки власних рішень та вчинків, тобто не перекладати відповідальність на зовнішні чинники.
3. Від сформованості відповідальності кожної людини залежить добробут інших людей.
5. Відповідальність повинна бути цінністю як для всього суспільства, так і кожної людини зокрема.

Після підведення підсумків, учасникам диспуту було запропоновано відрефлексувати отриманий досвід та надати зворотній зв'язок, даючи відповіді на такі питання: чи змінилась їх точку зору після проведення диспуту, що було найважчим під час диспуту, які нові знання одержали під час обговорення, чи вплинуть ці здобуті знання на їх поведінку та розуміння свого місце у суспільстві, чи є відповідальність важливою для нього і для чому. Даний диспут був спрямований на поглиблення знань студентської молоді про сутність відповідальності, визначення місця та ролі відповідальності в системі цінностей

особистості, визначення відповідальності як однієї з цих цінностей та її важливості, розвиток контролю та самоконтролю.

З метою розвитку таких показників як: «емпатійність», «рефлексивність», «планування та прогнозування соціально значущого результату» – рефлексивно-прогностичного критерію, «соціально значуща мотивація» – мотиваціо-емоційного критерію, «самостійність та ініціативність», «активність» - діяльнісно-операційного критерію нами було запропоновано студентській молоді переглянути художній фільм «Хористи» (фр. *Les choristes*, 2004, реж. Christophe Barratier) та здійснити обговорення його змісту. Фільм був тематично підібраний до теми наставництва та розповідає про життя вихованців інституційного закладу догляду та виховання, а також про постать вихователя, який докладав зусиль до змін поведінки вихованців без застосування фізичного покарання, ідучи проти вимоги керівництва закладу, яке вважало, що на кожну дію має бути застосовано протидія. Особлива увага підчас обговорення – рефлексії приділялась епізоду, де через хуліганство вихованець заподіяв фізичної шкоди господарському працівнику інституційного закладу догляду та виховання. Замість того, щоб фізично покарати вихованця за здійснений вчинок, вихователь доручає цьому хлопцеві доглядати за цим працівником. Багато хто з студентів зауважував, що саме такий виховний метод дозволив вихованцю усвідомити всі наслідки його вчинку, зрозуміти якої шкоди він заподіяв і що він є відповідальним за цей вчинок, на думку студентів, застосування фізичного покарання не дало б такого ефекту, а можливо б й погіршило ситуацію. Окрім того, студентська молодь відзначила й ініціативність цього вихователя, його силу волю йти всупереч встановленим правилам закладу задля руйнування стереотипів щодо дітей, що виховуються у таких закладах, покращення їх досвіду взаємодії між собою та вихователями.

Таким чином, на першому етапі формувального експерименту нами була реалізована міні програма «Моя відповідальність», яка сприяла формуванню усвідомлення студентської молоді сутності відповідальності, визначення відповідальності як цінності, її місця в системі цінностей людини, вмінню розуміти іншу людину, поставити себе на її місце, відрефлексувати її досвід та власний

досвід, підвищення розуміння взаємозв'язку між діями та їх наслідками як для себе, так і для оточуючих.

На наступному етапі формувального експерименту було здійснено підготовку студентської молоді для безпосередньої наставницької діяльності через проведення тренінгу «Шлях до наставництва», який ми визначаємо як тренінг особистісного та професійного зростання. До проведення тренінгу у ЗВО «Український католицький університет» були залучені досвідчені тренери, які готують бажаючих до участі у програмі наставництва. При проведенні тренінгу були використані матеріали проєкту «Одна надія» [68] та рекомендованого ними зошиту для учасника «Тренінг з підготовки наставників для дітей сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування» [146]. Отриманий нами досвід під час проведення тренінгу у ЗВО «Український католицький університет» досвідченими тренерами використовувався під час проведення тренінгу «Шлях до наставництва» у НПУ ім. М. П. Драгоманова та ЛНУ ім. Ів. Франка. Тренінг тривав два дні (субота, неділя) та складався з шести сесій, які в середньому тривали 2 години. Метою тренінгу стало: сприяти формуванню розуміння психолого-педагогічних особливостей дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання; розширити обізнаність студентської молоді з системою захисту дітей – сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування, з особливостями переміщення дитини залежно від її віку; підвищити обізнаність студентської молоді щодо ролі батька та матері в житті кожної дитини; поповнити знання студентської молоді про роль наставника в житті дитини, що перебуває в інституційному закладі догляду та виховання, розробити стійке уявлення студентської молоді про систему наставництва та інше. Під час тренінгу проводились наступні форми та методи роботи: лекції на теми: «Історія розвитку сімейних форм виховання», «Система інституційного догляду та виховання», «Особливості соціалізації дітей в інституційних закладах догляду та виховання», «Переміщення в житті дітей – сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування», «Соціальне сирітство як проблема сучасного українського суспільства», «Педагогічна занедбаність та депривація», «Роль наставника в житті

дитини, що перебуває в інституційному закладі догляду та виховання», «Спілкування наставника та підопічного», «Завдання наставника під час взаємодії з підопічним»; тренінгові вправи: «Міфи та стереотипи щодо дітей, які перебувають в інституційних закладах догляду та виховання», «Подолання стереотипів та стигматизації», «Ролі батька та матері у виховання дитини», «Порівняння особливостей розвитку дитини, що виховується в сім'ї та в інституційному закладі догляду та виховання», «Ненасильницьке спілкування та «Я-висловлювання», «Якими якостями має володіти наставник»; рольові ігри; сторітелінг. Ми вважали за доцільне деталізувати саме ті вправи з даного тренінгу які сприяють розвитку визначених нами критеріїв та показників сформованості відповідальності студентської молоді.

Проведення лекції на тему «Роль наставника в житті дитини, що перебуває в інституційному закладі догляду та виховання» (дод. Д.1.), було спрямовано не тільки на розвиток знань студентської молоді щодо ролі наставника в житті дитини та формування стійкого уявлення про систему наставництва, а також і на розвиток таких показників як: «рефлексивність» рефлексивно-прогностичного критерію, «соціально значуща мотивація» - мотиваційно-емоційного критерію. Зазначена лекція допомагала студентській молоді через здійснення рефлексії, беручи до уваги власний досвід, усвідомити роль наставника в житті дитини та відповідальність наставника. Наставник це та людина, яка допомагає дитині, а отже, розуміння цього дозволило усвідомити власну значущість та важливість бути активним та допомагати іншим. Розглянемо наступну тренінгову вправу «Якими якостями повинен володіти наставник?» (дод. Д.2.), яка була спрямована на розвиток таких показників як «усвідомлення відповідальності як цінності» та «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-аксіологічного критерію. Дана вправа передбачала об'єднання студентів у дві – три маленькі групи (кількість груп визначалась кількістю учасників тренінгу, в групі могло бути 2 або 3 людини), протягом 10 хвилин учасники тренінгу мали подумати і визначити найголовніші якості особистості наставника. Всі групи визначали відповідальність як важливу якість особисті наставника, щоправда вона займала різні рангові позиції

у кожної групи, але завжди була у трійці лідерів. Окрім відповідальності студенти визначали такі риси як виваженість, співпереживання, моральність, розсудливість, чесність, доброзичливість, вміння контролювати свої емоції тощо. Виконання цієї вправи сприяло розумінню значущості відповідальності для особистості, особливо коли працюєш з іншими людьми, дітьми, розуміння, що відповідальність є ціннісним надбанням людини.

Лекція «Спілкування наставника та підопічного» (дод. Д.3.) та тренінгова вправа «Ненасильницьке спілкування та формування «Я – висловлювання» (дод. Д.4.) сприяли розвитку таких показників як: «рефлексивність» (рефлексивно-прогностичний критерій), «контроль та самоконтроль» (діяльнісно-операційний критерій). Учасники отримали можливість дізнатись що таке конфлікт, як він виникає, його динаміку розвитку, яка роль спілкування наставника та підопічного, як будувати комунікацію, правила та техніки ефективного спілкування, що таке активне слухання і ненасильницьке спілкування та інше. Після лекції пропонувалась тренінгова вправа, студенти отримували опис ситуації, наприклад така ситуація, що вихованець постійно запізнюється на 20-30 хвилин на зустріч з наставником. Спочатку студент мав сформулювати негативне звернення до підопічного, потім сформулювати звернення до підопічного користуючись принципами ненасильницького спілкування, такими як: принцип спостереження, принцип почуття, принцип потреби та принцип потреби і сформулювати звернення використовуючи тільки «Я – висловлювання». Після вправи студенти давали фідбек (відгук, коментар) щодо побудови звернення до підопічного з використанням принципів ненасильницького спілкування та «Я – звернень». Проведення даної вправи дозволило учасникам усвідомити важливість правильної побудови спілкування між наставником та підопічним, зауважити, що налагодження добрих стосунків, насамперед, залежить від наставника, від його вміння побудувати якісне спілкування.

На наступному етапі з метою оптимізації розвитку показників «рефлексивність», «емпатійність» – рефлексивно-прогностичного критерію та «соціально значуща мотивація» і «альтруїстичність» – мотиваційно-емоційного

критерію сформованості відповідальності студентської молоді відбувалася через упровадження такої форми виховної роботи, як сторітелінг. Нині сторітелінг посідає важливе місце у драматичному вихованні і визначається як інтерактивна форма повідомлення історії. Сторітелінг також широко використовуються як частина терапевтичної технології. Сторітелінг передбачає розповідь, яка змальовує певну історію, певний життєвий досвід оповідачем, а інші учасники уявляють зміст повідомлення. Оповідач може й вести діалоги з аудиторією (іншими учасниками). Практично немає обмежень щодо тем історій, їх теми залежать від мети сторітелінгу, чи то розширити знання про культуру, чи то прищепити знання, цінності тощо. Залежно від мети, буде й змінюватись настрій історій, вони можуть бути повчальні, трагічні, смішні, виховні тощо [76]. Близьким за змістом до сторітелінгу є метод «розповідь». Проте, «розповідь - це образний, динамічний, емоційний виклад інформації про різні явища і події» [22, с. 281], відповідно завданням розповіді є ознайомити з предметами та явищами через використання цитат, резюмування, наочних засобів, яскравих образних прикладів тощо [22]. Тоді як завданням сторітелінгу є стимулювати емоційну сферу людини, викликати емоції та співпереживання [76].

Відтак, ми хочемо розглянути визначену нами форму сторітелінг на прикладі «Історія Іванки» (дод. Д.5.), який проводився наступним чином: учасники тренінгу сідали в коло та закривали очі, тренер читав історію життя дівчинки, яка була всиновлена в дошкільному віці і зростала в люблячій родині, перебуваючи в ранньому підлітковому віці дівчина втрачає мати. Через деякий час батько починає зловживати алкоголем, а дівчинка всіма силами намагається допомогти йому впоратись із залежністю. З часом батько знов одружується і передає Іванку на виховання в інтернатний заклад, де вона вимушена адаптуватись до нових реалій свого життя. Потім Іванку забирає до себе нова родина, але через її поведінку повертають назад до інтернату. Завершується історія тим, що Іванка відмовляється від ще одних опікунів і залишається в інтернаті до повноліття. Історія детально описує поведінку Іванку та її оточення у різні періоди її життя, тренер завершуючи розповідь певного періоду звертався до учасників тренінгу з проханням описати,

висловити почуття, які вони відчувають після прослухування історії певного етапу життя дівчинки. Сторітелінг «Історія Іванки» передбачав емоційну залученість студентської молоді, співпережиття життєвої історії дівчинки, перенесення життєвого досвіду Іванки на себе, що сприяє кращому розумінню іншої людини, розумінню причини поведінки та певних вчинків, відрефлексувати їх через встановлення емпатійного контакту з героїнею історії. Саме такий мікс рефлексії та емпатії виступає як мотивація до здійснення альтруїстичної діяльності, допомоги ближньому, розуміння своєї значущості як наставника для дитини, усвідомлення того, що допомагаючи такій дитині знов повірити в добро, наставник сприяє позитивним змінам у житті цієї дитини, а, отже, її розвитку як члена суспільства, що у свою чергу сприяє позитивним змінам у самому суспільстві, соціально значущому результату через взаємодію наставника та підопічного. Окрім того, сторітелінг «Історія Іванки» дозволяє майбутньому наставнику краще зрозуміти особливості дітей, що перебувають в інституційних закладах догляду та виховання.

На наступному етапі, з метою формування показників «самостійність та ініціативність», «активність», «контроль та самоконтроль» діяльнісно-операційного критерію та «рефлексивність», «емпатійність» рефлексивно-прогностичного критерію сформованості відповідальності студентської молоді було використано такий метод як рольова гра. Рольова гра, на відміну від інших методів навчання та виховання, відрізняється тим, що учасники не обговорюють ситуацію, а грають її. Рольова гра, на думку Н. Волкової, допомагає студентам у майбутньому орієнтуватись в екстремальних ситуаціях, сприяє розвитку міжособистісних стосунків, самооцінці, толерантності тощо [22; 158].

Проведення рольових ігор передбачало об'єднання учасників у групки в дві особи, один учасник мав грати роль наставника – інший підопічного. Кожна пара учасників отримувала опис своїх ситуацій (дод. Д.6.), після чого проводилось окреме роз'яснення правил гри для «наставників» та «підопічних». Потім кожна пара учасників програвала свою ситуацію перед іншими учасниками тренінгу. Наприклад, «наставник» приходить на зустріч до своєї «підопічної», яка раптово

починає розмову про наркотичні речовини, завданням «наставника» є зрозуміти чому «підопічна» заторкнула цю тему, чому вона її цікавить, а також пояснити негативні наслідки вживання наркотичних речовин. У «підопічної» своя історія, про яку «наставник» не здогадується, що вона почала зустрічатись з хлопцем, колишнім випускником цього ж самого закладу, який час від часу вживає наркотичні речовини та пропонує дівчині спробувати. «Підопічна» переживає, що може втратити ці стосунки через свою відмову спробувати. «Наставник» має побудувати розмову таким чином, щоб «підопічна» довірилась і розкрила справжню причину своєї зацікавленості цим питанням. Після програвання кожної сценки – ситуації відбувалась рефлексія, «наставник» давав свій фідбек (відгук, коментар) щодо того, як він почувався проводячи розмову з «підопічним», що було найважчим у побудові розмови тощо. «Підопічний» теж надавав свій фідбек (відгук, коментарі) щодо розмови, зокрема як фрази, питання дозволили відчути довіру до наставника та викликали бажання розкрити справжню причину своєї поведінки / зацікавленістю питанням тощо. Також до рефлексії залучались всі учасники тренінгу які спостерігали за розмовою і давали свій фідбек (відгук, коментар) на побудову розмови, зокрема виокремлювали слабкі та сильні сторони розмови, надавали пропозиції, на що б потрібно було б ще звернути увагу при побудові розмови. Проведення такої рольової гри сприяє розумінню своєї відповідальності перед підопічним, дозволяє відрефлексувати свій досвід при побудові розмови, досвід підопічного, встановити емоційний контакт з підопічним, розуміння, що від побудови розмови залежить рішення чи вчинок підопічного, приймати відповідальні рішення у нестандартній ситуації тощо.

Варто зауважити, що після проходження тренінгу, студенти ще мали можливість відмовитись від участі у програмі наставництва і дехто із студентів цією можливістю скористався, відповідно не увійшов до нашої експериментальної групи. На нашу думку, відмовою слугує багато чинників, серед яких страх чи неготовність взяти на себе відповідальність за когось іншого.

Участь у програмі наставництва, насамперед, спрямована на розвиток усіх показників діяльнісно-операційного критерію. Ми визначали два види

наставництва відповідно до кількості учасників: індивідуальне наставництво та групове наставництво. В формах індивідуального наставництва брали участь студенти експериментальної групи, що навчаються у ЗВО «Український католицький університет». Студенти залучались до індивідуального наставництва через участь у проєкті «Education Breaks Barriers» («Освіта долає бар'єри») [180; 181], який є частиною програми наставництва Change-Makers [171] громадських організацій «Omnis Foundation» (США) [200] та Sublimitas (США) [212] і був запроваджений ними у м. Львів в партнерстві з школою-інтернатом № 2 та пізніше з дитячим будинком «Благодать». Програма наставництва Change-Makers [171] була розвинута як механізм вирішення однієї з проблем, що спіткають дітей – сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. Зазначена програма ґрунтується на дисертаційному дослідженні А. Корж, у якому висвітлюється освітні та економічні нерівності в житті дітей – сиріт в інтернатних закладах та вказує на необхідність наставництва для повноцінного та оптимального розвитку дітей – сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування [189].

Отже, участь у проєкті «Education Breaks Barriers» («Освіта долає бар'єри») передбачала зустрічі наставників з підопічним мінімум один раз на тиждень. Основними завданнями студентів – наставників було: сприяти розвитку особистості дитини, її ціннісних орієнтирів; допомагати в шкільному навчанні; бути джерелом підтримки [180; 181]. Під час перших зустрічей, студенти розробляли індивідуальний план співпраці з підопічними, враховуючи їхні потреби, а також включаючи навчальний компонент (допомога у навчанні, згідно потреб). З цим індивідуальним планом ознайомлювались керівниці проєкту А. Корж та О. Харів та надавали зворотній зв'язок. Також, за потреби, могли вноситься корективи в цей план співпраці. По завершенню наставницької співпраці організовувався випускний – свято для наставників та підопічних (з особистої комунікації з А. Корж і О. Харів). Під час запровадження індивідуального наставництва, з метою формування таких показників як «самостійність та ініціативність», «активність», «контроль та самоконтроль» діяльнісно-

операційного критерію у студентів, використовувались наступні форми та методи роботи: бесіда (наставники активно проводили бесіди з підопічними на теми, які їх цікавили), допомога у підготовці домашнього завдання, спільне дозвілля, екскурсії (по студентському містечку ЗВО «УКУ» та бібліотеці у Центрі ім. Митрополита Андрея Шептицького).

У груповому наставництві брали участь студенти експериментальної групи з Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова і Львівського національного університету ім. Івана Франка. Групове наставництво передбачало зустрічі групи наставників та групи підопічних. Нами було укладено програму групового наставництва «Друзі та порадики», яка передбачала 8 тематичних зустрічей. Програма групового наставництва «Друзі та порадики» була розроблена для дітей віком 12-14 років, її розробка містила у собі елементи такого освітнього підходу як суспільно орієнтоване навчання. Студентська молодь, використовуючи свої здобуті знання через залучення до творення змістовної частини зустрічей із підопічними, планування активностей в межах тематики зустрічей під нашим керівництвом. Також, було передбачено індивідуальні зустрічі з підопічними під час яких, студентська молодь допомагала із виконанням домашніх завдань, вела бесіди на теми, які цікавлять підопічних, ділилась власним досвідом тощо.

Таким чином, беручи до уваги основні форми та напрямки наставницької діяльності, нами було визначено теми восьми зустрічей студентської молоді із підопічними:

1. Зустріч 1. Знайомство з групою підопічних, встановлення контакту презентація тем майбутніх зустрічей.
2. Зустріч 2. Постановка життєвих цілей та їх досягнення.
3. Зустріч 3. Освіта та вибір професії (профорієнтаційна зустріч).
4. Зустріч 4. Як не потрапити у фінансову халепу?
5. Зустріч 5. Як побудувати ефективну комунікацію?
6. Зустріч 6. Чому варто говорити «Ні!» ?

7. Зустріч 7. «Історія української писанки» (розвиток творчих здібностей).

8. Зустріч 8. Завершальна зустріч-рефлексія.

Долучення студентської молоді до формування змістового наповнення кожної зустрічі сприяло розвитку такого показника як «самостійність та ініціативність», «активність» і «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм. Студентська молодь брала на себе відповідальність як за своїх колег, так і за підопічних, усвідомлювала, що саме від них, а не зовнішніх обставин, залежить побудова довірливих та доброзичливих стосунків із підопічними, а також мікроклімат у групі та ефективній подальшій спільній діяльності.

Перша зустріч була присвячена знайомству та встановленню контакту з групою підопічних і була використана вправа «Нитки дружби», для якої необхідно використати клубок ниток для в'язання. Наставники та підопічні намотують нитку на палець, після чого називають своє ім'я та говорять, що вони люблять робити найбільше, що у них гарно виходить, що може порадувати, на якого героя хотіли б бути схожими та про що мріють. Починав знайомство хтось із наставників, представляв себе та перекидав клубок ниток іншій людині. В результаті, в центрі кола, утворювалась «павутинка», яка єднала всіх учасників. Після цього відбувалось змотування нитки у зворотному порядку, задаючи будь – яке питання людині на іншому кінці. Після цієї вправи наставники пропонували підопічним пограти в гру – три факти про мене, два з яких мали бути правдивими, а третій – ні, завданням слухачів було відгадати, які факти правдиві, а які ні. Потім наставники представляли теми наступних зустрічей, а також говорили про те, що після групових зустрічей будуть індивідуальні, які пропонували розпочати від сьогодні.

Друга зустріч була спрямована на формування таких показників, як: «самостійність та ініціативність», «активність», «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм у студентів. Студенти обговорювали з підопічними чому так важливо ставити цілі в житті та як їх досягати. Практикували визначити та прописати цілі у навчанні за методикою SMART та обговорювали

способи їх досягнення. Після цього наставники разом з підопічними заповнювали «щоденник успіху», де прописували цілі за SMART на три місяці [120 с.53 – 54].

Третя зустріч (дод. Е.1.) була продовженням попередньої зустрічі і спрямована на розвиток таких самих показників, а також на розвиток такого показника як «рефлексивність» рефлексивно-прогностичного критерію у студентської молоді. Для того, щоб досягнути життєвих цілей, необхідно визначитись із майбутньою професійною діяльністю, обрати навчальний заклад. Окрім проведення інтерактивних вправ, студентська молодь ділилась власним досвідом обрання професії, навчального закладу, як вони обирали, за якими критеріями, як готувались до вступу тощо.

Після бесіди, наставники пропонували підопічним пройти тест на визначення типу майбутньої професії (за методикою Є. Клімова) (дод. Е.1.) та давали роз'яснення для кожного типу «Людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ». Після визначення типу, студенти об'єднували підопічних у відповідні групи та проводили вправу «Професіограма майбутньої професії» [97, с. 21 – 22], зміст якої полягав у тому, щоб підопічні створили професіограму свого типу майбутньої професії. Під час побудови професіограму, студенти фасилітували цей процес, надавали відповіді підопічним, роз'яснювали особливості, допомагали побудувати професіограму. Після чого кожна групу презентувала свої напрацювання, а також здійснювали обговорення професіограм, даючи відповіді на питання: що сподобалось під час укладання професіограми? Чи знайшли підопічні у собі якості, які необхідні для цієї професії? Які кроки необхідно зробити, щоб опанувати цю професію?

Окрім вправи «Професіограма майбутньої професії», наставники проводили модифіковану вправу «Алгоритм вибору професії» [97]. Підопічні ознайомлювались із алгоритмом вибору професії (дод. Е.1.), після чого відбувалось обговорення запропонованого алгоритму, які загальні враження мають підопічні від алгоритму; над якими кроками вони вже задумались і готові використати; які із запропонованих кроків є найбільш складними і чому?

Студентами було запропоновано, щоб кожний підопічний уклав для себе свій власний план саморозвитку, чого він хоче досягнути, які цілі ставить перед собою, які необхідно зробити кроки, для того, щоб цих цілей досягнути, яку освіту здобути тощо. Студенти разом із підопічними у «щоденнику успіху» прописували алгоритм здобуття професії за методикою SMART, розбивши її на маленькі цілі, досягнення яких буде сприяти її виконанню, індивідуально обговорювали щоденники з підопічними після наступних групових зустрічей. Також, разом з підопічними, наставники створювали чек-лист «Виконання домашнього завдання», що сприяло розвитку всіх показників діяльнісно-операційного критерію у студентської молоді.

Обговорення «щоденника успіху» підопічного та розробка чек – листа «Виконання домашнього завдання» сприяло оптимізації таких показників як «рефлексивність» – рефлексивно-прогностичного критерію та «активність» діяльнісно-операційного критерію у студентської молоді.

Четверта зустріч (дод. Е.2.) була спрямована на розвиток таких показників як «самостійність та ініціативність», «активність», «контроль та самоконтроль» діяльнісно-операційного критерію у студентів. Студентська молодь впроваджувала такі методи як гра, тренінгові вправи. Метою зустрічі було сформувати розуміння важливості вміння планувати бюджет, а також запобігання потраплянню у фінансові афери типу «фінансових пірамід».

На початку зустрічі, наставники провели міні-лекцію на тему «Чому варто планувати свій власний бюджет?» (дод. Е.2.). Перед тим, як перейти до вправи «Сплануй бюджет!», запропонували підопічним пограти у гру «Вгадай ціну». Наставники демонстрували підопічним за допомогою слайдів чи попередньо роздрукованих карток певну річ, продукт чи комунальну послугу і просили вгадати скільки вона коштує, а потім називали справжню ціну (для підтвердження справжньої ціни можна використовувати фото ціни з супермаркетів, інтернет магазинів, реальних платіжок за комунальні послуги тощо). Для вправи «Сплануй бюджет!» (дод. Е.2.) наставники об'єднували підопічних у групи по 3-4 особи. Кожна група отримувала роздатковий матеріал із попередньої гри з цінами, а також картку із шаблоном бюджету, де зазначався місячний дохід певної особи.

Підопічними мали спланувати витрати цієї особи так, щоб не виникало дефіциту бюджету. Витрати поділялись на необхідні та не дуже суттєві. Під час виконання вправи, наставники проводили фасилітацію та надавали відомості щодо цін, за необхідності.

Далі наставники проводили гру «Фінансова піраміда» (дод. Е.2.) та обговорювали з підопічними й інші небезпечні види фінансових шахрайств як фішинг (виманювання персональних та конференційних даних, таких як паролі, доступ до облікових записів в мережі Інтернет), вішинг (виманювання конференційних даних, таких як номер банківської картки, cvv2, примушування до переказу коштів тощо через телефонні дзвінки) та sms фішинг (виманювання конференційних даних через надсилання sms, наприклад перейти за посиланням чи зателефонувати за номером, повідомлення про блокування банківської картки тощо). Після цього наставники та підопічні мали бесіди та обговорення, наставники давали відповіді на питання підопічних стосовно інших питань пов'язаних із фінансами.

П'ята і шоста зустріч з підопічними була спрямована на розвиток таких показників як «самостійність та ініціативність», «активність», «контроль та самоконтроль» діяльнісно-операційного критерію у студентської молоді. Завданням студентської молоді було: розвиток комунікаційних навичок, вміння презентувати себе, встановлювати контакти з іншими людьми, вміння сказати «ні», поважати думки інших людей, формувати «я звернення» та інше у підопічних. Використовувались такі методи, як презентація, інтерактивні вправи, гра, рольова гра. На початку п'ятої зустрічі студенти організовували «мозковий штурм», і студенти і підопічними давали визначення «Ефективна комунікація – це?» (дод. Е.3.). За допомогою таких вправ як «Самопрезентація» та «Презентуй себе невербально» підопічні вчилися презентувати себе. Важливою частиною ефективної комунікації є вміння слухати, на що була спрямована вправа «Нудна розповідь».

Шоста зустріч була присвячена формуванню вміння сказати «Ні!», розвитку асертивності у підопічних, вміння поважати думки інших людей. Під час зустрічі

наставники розповідали підопічним, що таке асертивність, як бути асертивним та як розвинути у собі асертивність (дод. Е.4.). Після розповіді, проводився мозковий штурм «Чому важко сказати «ні», наставники та підопічні виокремлювали основні причини, чому буває важко відмовити іншій людині. Далі, наставники пропонували підопічним рольові ігри, по завершенні яких вели бесіду про важливість вміння говорити «ні», у яких ситуаціях варто говорити «ні», як асертивна поведінка буде сприяти налагодженню ефективної комунікації тощо.

Сьома творча зустріч «Історія української писанки» спрямована на формування таких показників як «самостійність та ініціативність», «активність», «контроль та самоконтроль» діяльнісно-операційного критерію у студентської молоді. Ця зустріч була запланована перед Великоднем і присвячувалась Великоднім традиціям, зокрема, студентська молодь розповідала підопічним про історію писанок та писанкарства в Україні. Після чого, наставники разом з підопічними створювали власні писанки. Додатково, можна організовувати з підопічними гаївки. Для розвитку творчих здібностей, також, варто організувати зустріч уперед Різдвяні свята, наставники можуть укласти сценарій вертепу, розподілити ролі між підопічними, вивчити колядки, разом створити святкові декорації та костюми. Для розвитку творчих здібностей підопічних можна організовувати вистави за відомими творами, важливо залучати самих підопічних до творення костюмів, декорацій. Розподіляти ролі – актори, костюмери, декоратори, залежно від здібностей дітей.

Завершальна, восьма зустріч-рефлексія, спряла формуванню показників рефлексивно-прогностичного критерію: рефлексивність, емпатійність; мотиваційно-емоційного критерію: соціальна значуща мотивація, позитивна емоційність; діяльнісно-операційного критерію: контроль та самоконтроль у студентської молоді. На завершальній зустрічі студенти та підопічні рефлексували над отриманням досвідом, що було найцікавішим у зустрічах, що нового дізнались, що було найскладнішим, що було найлегшим, де і як підопічні можуть використовувати набуті знання тощо.

У таблиці 2.24 нами узагальнено та представлено основні форми та методи роботи зі студентською молоддю з формування показників кожного критерію відповідальності студентської молоді.

Таблиця 2.24

Форми та методи роботи зі студентською молоддю

Критерій	Форми та методи роботи
Когнітивно-аксіологічний	Інтерактивна гра «Правда чи Міф?» Інтерактивна вправа «Моя відповідальність» Диспут «Цінність відповідальності у глобалізації сучасного світу» Перегляд художнього фільму «Хористи» з обговоренням Тренінгові вправи: «Якими якостями повинен володіти наставник?»
Рефлексивно-прогностичний	Інтерактивна вправа «Моя відповідальність» Інтерактивна вправа «Бути людиною» Перегляд художнього фільму «Хористи» з обговоренням Лекція на тему «Роль наставника в житті дитини, що перебуває в інституційному закладі догляду та виховання» Лекція на тему «Спілкування наставника та підопічного» Тренінгова вправа «Ненасильницьке спілкування та формування «Я – висловлювання» Сторітелінг Рольові ігри Участь у програмі наставництва: інтерактивні та тренінгові вправи з підопічними; зустріч-рефлексія з підопічними; «щоденник успіху»; чек-лист «Як підготувати домашнє завдання»
Мотиваційно-емоційний	Інтерактивна вправа «Бути людиною» Перегляд художнього фільму «Хористи» Лекція на тему «Роль наставника в житті дитини, що перебуває в інституційному закладі догляду та виховання» Сторітелінг Участь у програмі наставництва: бесіди з підопічними; допомога у виконання домашніх завдань; інтерактивні та тренінгові вправи з підопічними; зустріч-рефлексія з підопічними
Діяльнісно-операційний	Диспут «Чи є відповідальність обов'язковою людською якістю у сучасному світі?» Перегляд художнього фільму «Хористи» Тренінгова вправа «Ненасильницьке спілкування та формування «Я – висловлювання» Рольові ігри Участь у програмі наставництва: бесіди з підопічними; екскурсія; допомога у підготовці домашніх завдань; творчі зустрічі з підопічними; організація дозвілля; «щоденник успіху»; інтерактивні та тренінгові вправи з підопічними; гра; рольова гра; чек-лист «Як підготувати домашнє завдання»; мозковий штурм

Аналіз та оцінювання результатів експериментальної роботи з формування відповідальності у студентської молоді засобами наставництва представлено у наступному параграфі.

2.3. Аналіз та оцінка результатів експериментальної роботи з формування відповідальності у студентської молоді засобами участі в наставництві

Упровадження експериментальної роботи з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва дозволило нам оцінити та проаналізувати отримані результати, завдяки яким було розпочато *контрольний етап експерименту* з формування відповідальності студентської молоді.

Метою контрольного етапу експерименту стало: здійснити оцінку та аналіз ефективності наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді.

Завдання контрольного етапу експерименту полягали у: проведенні повторного педагогічного оцінювання за кожним критерієм і відповідними показниками та коефіцієнтом сформованості відповідальності студентської молоді; оцінювання динаміки змін за кожним критерієм і відповідними показниками, коефіцієнтом сформованості відповідальності студентської молоді; проведення порівняльного аналізу отриманих даних на констатувальному і контрольному етапі в експериментальній та контрольній групах; здійснити педагогічне оцінювання результатів анкетування студентської молоді, яка брала участь у наставництві у попередні роки.

На контрольному етапі експерименту ми використовували такі самі адаптовані та стандартизовані методики як і на констатувальному етапі. Очікуваним результатом здійснення повторного педагогічного оцінювання за кожним критерієм і відповідними показниками та коефіцієнтом сформованості відповідальності студентської молоді була позитивна динаміка зростання числа студентів із ситуативним та оптимальним рівнями сформованості за визначеними

нами критеріями і відповідними показниками та коефіцієнтом сформованості відповідальності студентської молоді.

Отже, здійснення педагогічного оцінювання сформованості показника «усвідомлення сутності відповідальності» когнітивно-аксіологічного критерію на контрольному етапі експерименту продемонструвало позитивну динаміку в експериментальній групі. Відтак, на мінімальному рівні показник сформований у 4,65 % (2 особи) студентської молоді, на ситуативному – 46,51 % (20 осіб) і 48,84 % (21 особа) – на оптимальному рівні. Тоді як в контрольній групі мінімальний рівній сформованості показника притаманний 9,3 % (4 особи) студентської молоді; ситуативний – 67,44 % (29 осіб); 23,26 % (10 осіб) продемонстрували оптимальний рівень сформованості зазначеного показника (рис.2.9.).

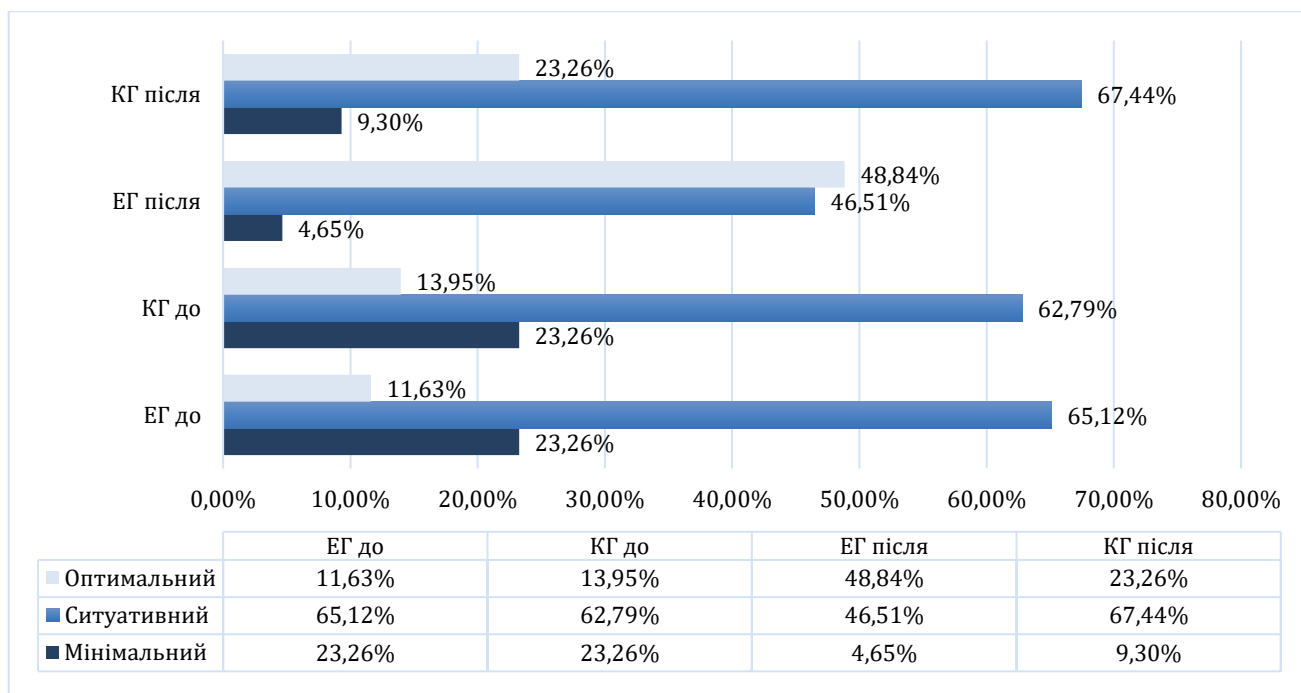


Рисунок 2.9. «Рівні сформованості показника «усвідомлення сутності відповідальності» в EG і KG до і після в % значенні»

Порівняння результатів експериментальної та контрольної групи засвідчило, що оптимальний рівень сформованості показника «усвідомлення сутності відповідальності» за когнітивно-аксіологічним критерієм в експериментальній групі зріс на 37,21 % (16 осіб), а мінімальний зменшився на 18,61 % (8 осіб), ситуативний рівень так само на 18,61 % (8 осіб). В контрольній групі ми також простежуємо позитивну динаміку зростання рівнів сформованості

даного показника, проте не таку значну. Відтак, в контрольній групі мінімальний рівній сформованості показника у студентської молоді зменшився на 13,96 % (6 осіб), ситуативний - зріс на 4,65 % (2 особи), на 9,31 % (4 особи) зріс оптимальний рівень (рис. 2.10.).

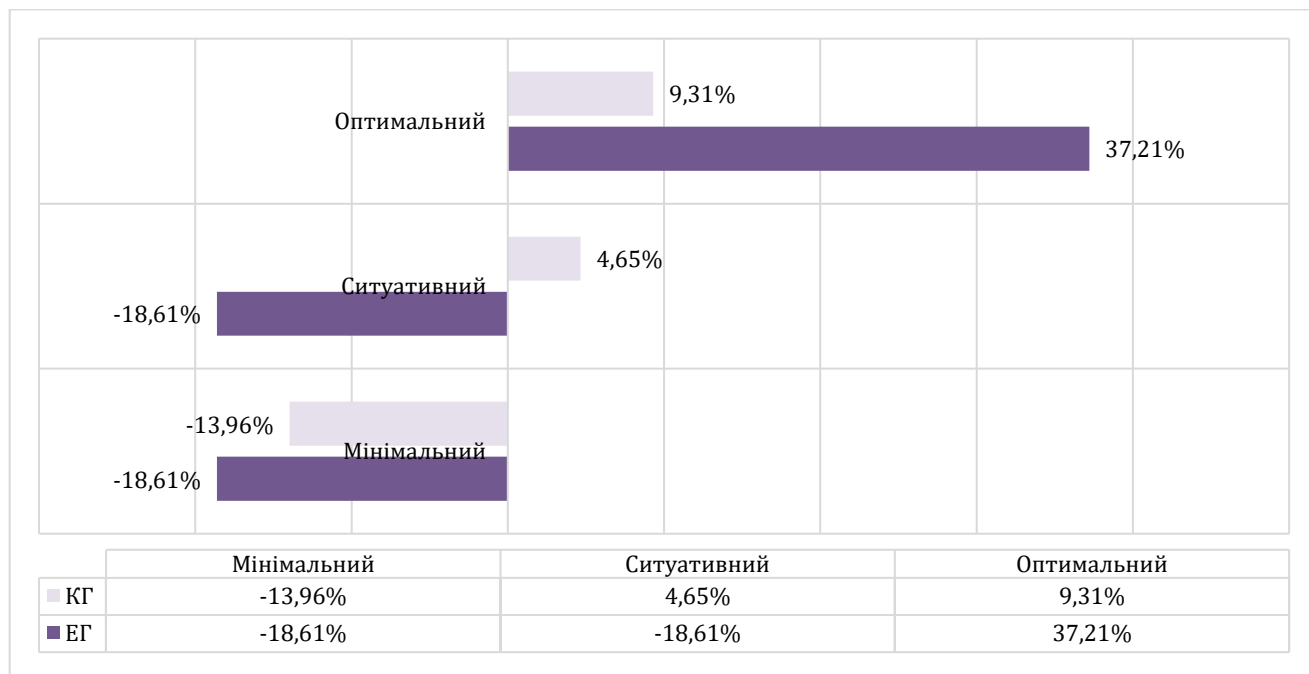


Рисунок 2.10. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «усвідомлення сутності відповідальності» в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Педагогічне оцінювання рівнів сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на контрольному етапі дослідження продемонструвало позитивну динаміку в експериментальній групі. Отже, на мінімальному рівні показник сформований у 6,98 % (3 особи) студентської молоді, на ситуативному – 62,79 % (27 осіб), 30,23 % (13 осіб) – на оптимальному рівні. Натомість в контрольній групі, мінімальний рівень сформованості показника простежується у 34,88 % (15 осіб) студентської молоді, 51,16 % (22 особи) мають ситуативний рівень, а на оптимальному рівні показник сформований у 13,95 % (6 осіб) студентської молоді (рис.2.11.).

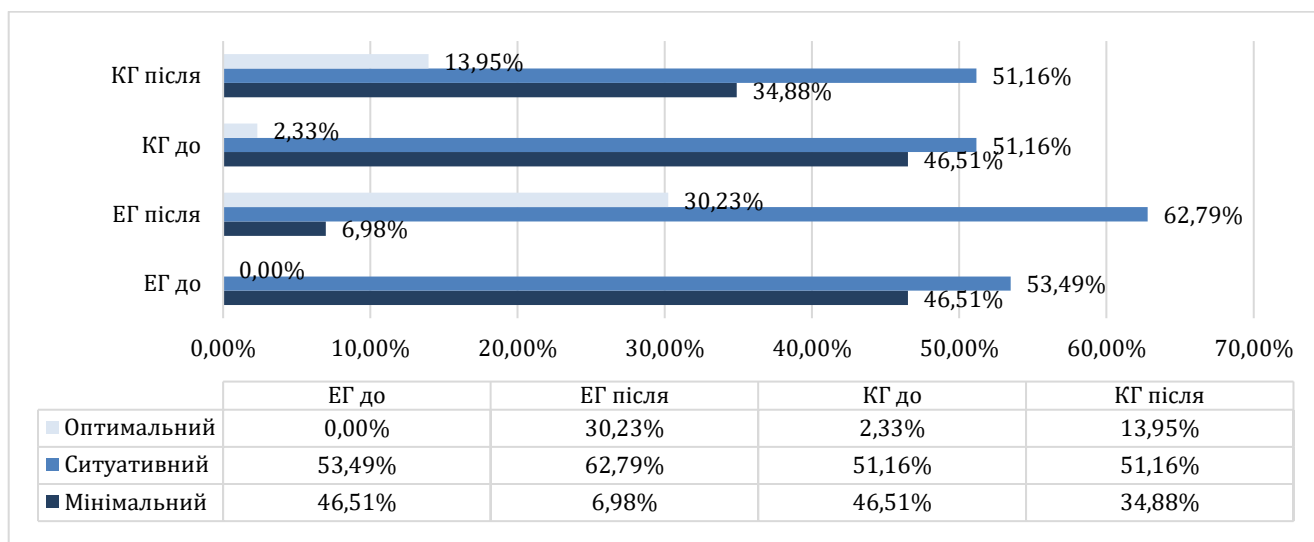


Рисунок 2.11. «Рівні сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» в EG та KG до та після в % значені»

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно-аксіологічним показником на констатувальному та контрольному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах, дозволило нам здійснити порівняння динаміки змін рівнів сформованості показника в контрольній та експериментальній групах (рис.2.12.).

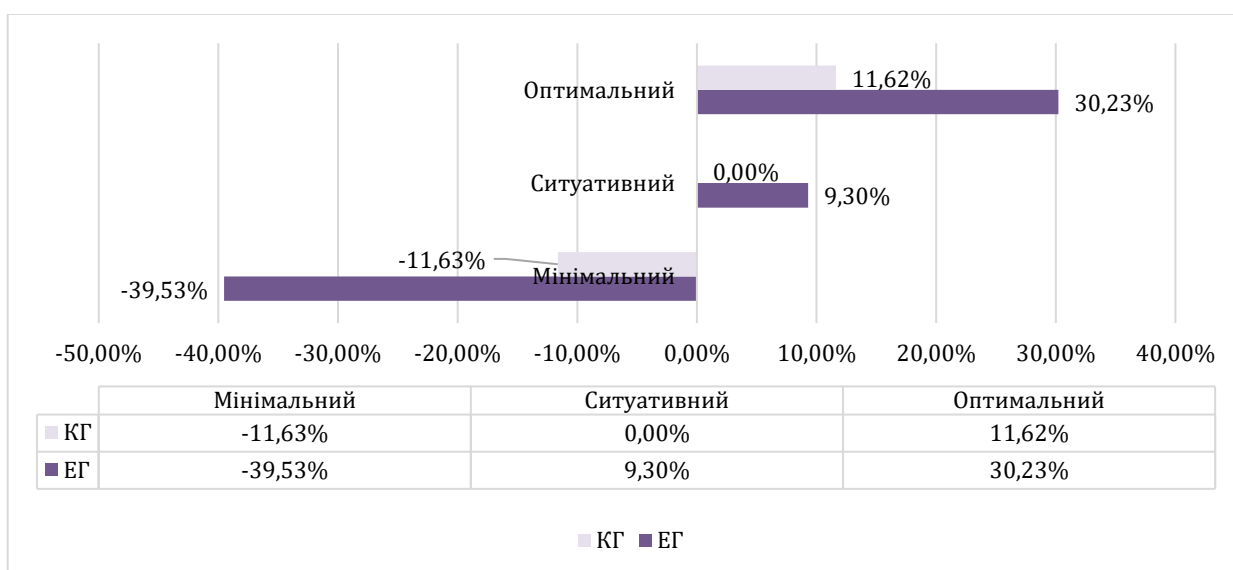


Рисунок 2.12. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» в EG і KG до та після в % значені»

Отже, в експериментальній групі кількість студентів з мінімальним рівнем сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» зменшилось на 39,53 % (17 осіб), з ситуативним збільшилось на 9,3 % (4 особи). На 30,23 % (13 осіб) збільшилась кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості цього показника. Відповідно, зазначаємо, що в експериментальній групі відбулась значна позитивна динаміка зростання рівнів сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм. В контрольній групі теж простежується позитивна динаміка, проте не така значна як в експериментальній групі. Відтак, кількість студентів з мінімальним рівнем зменшилась на 11,63 % (5 осіб), з оптимальним – збільшилась на 11,62 % (5 осіб), з ситуативним – лишилась не змінна.

Педагогічне оцінювання рівнів сформованості показника «прийняття відповідальності як власної цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм в експериментальній та контрольних групах на контрольному етапі експерименту представлено на рисунку 2.13.

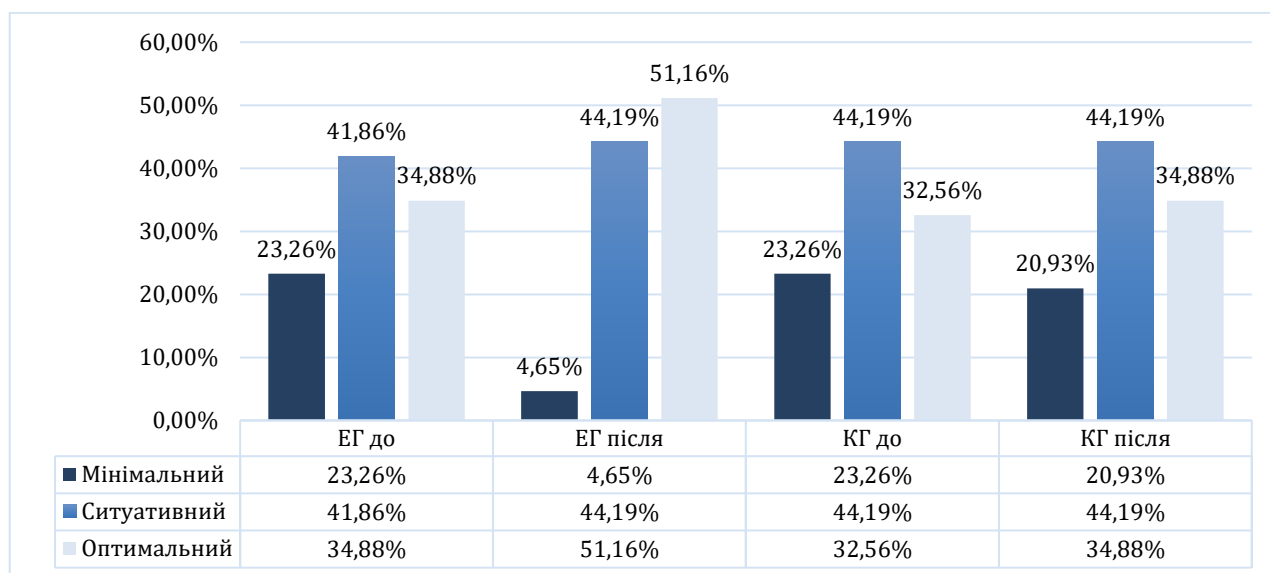


Рисунок 2.13. «Рівні сформованості показника «прийняття відповідальності як власної цінності» в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Таким чином, в експериментальній групі на мінімальному рівні зазначений нами показник сформований у 4,65 % (2 особи) студентської молоді, на ситуативному – 44,19 % (19 осіб), оптимальному – 51,16 % (22 особи). В контрольній групі, на контрольному етапі дослідження, як і на констатувальному,

переважає ситуативний рівень сформованості показника «прийняття відповідальності як власної цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм, який лишився без змін – 44,19 % (19 осіб), кількість студентів з мінімальним рівнем становить 20,93 % (9 осіб) і 34,88 % (15 осіб) з оптимальним рівнем сформованості зазначеного показника (рис.2.13.).

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості показника «усвідомлення відповідальності як власної цінності» на контрольному та констатувальному етапах в контрольній та експериментальній групі, дозволили нам оцінити та порівняти динаміку змін цього показника (рис.2.14.). Отже, в експериментальній групі кількість студентів з мінімальним рівнем сформованості показника «усвідомлення відповідальності як власної цінності» зменшилось на 18,61 % (8 осіб). Кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості показника зросла на 16,28 % (7 осіб), з ситуативним рівнем збільшилась на 2,33 % (1 особа). В контрольній групі ми простежуємо дещо меншу динаміку, кількість студентів з мінімальним рівнем сформованості показника «усвідомлення відповідальності як власної цінності» зменшилась на 2,33 % (1 особа), ситуативний лишився без змін, оптимальний рівень зріс лише на 2,32 % (1 особа).

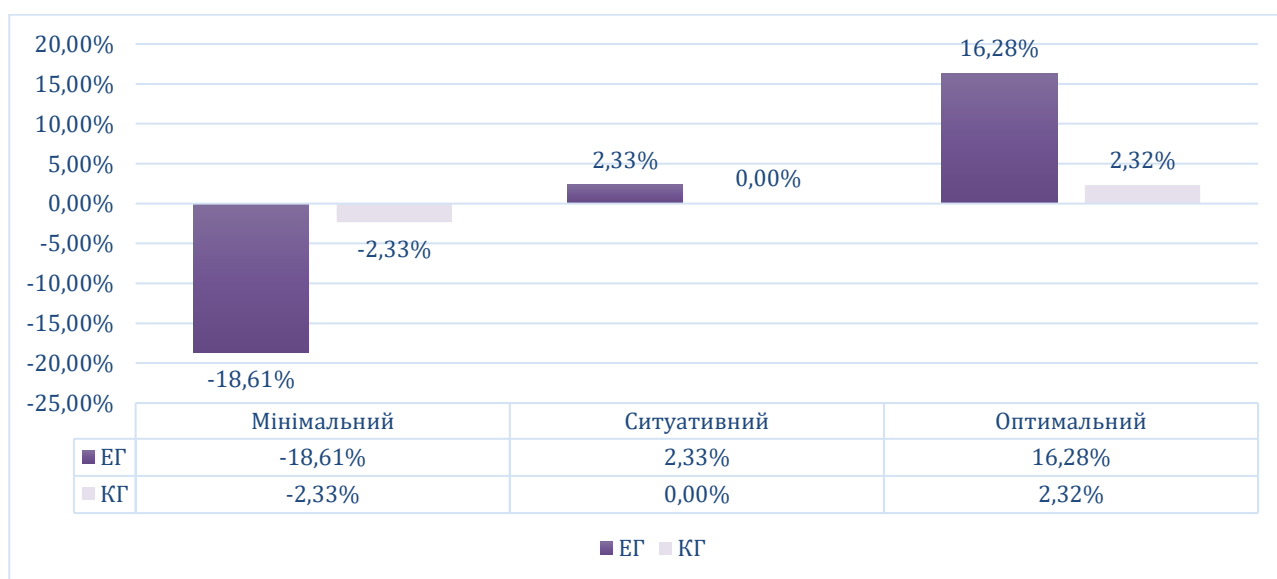


Рисунок 2.14. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «усвідомлення відповідальності як власної цінності» в EG і KG до та після в % значені»

Здійснене нами педагогічне оцінювання та порівняння рівнів сформованості всіх показників когнітивно-аксіологічного критерію, дозволило нам провести педагогічне оцінювання та порівняння рівнів сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм, а також оцінити та порівняти динаміку змін в експериментальній та контрольній групах на контрольному та констатувальному етапах. Отже, в експериментальній групі кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості всіх показників когнітивно-аксіологічного критерію на контрольну етапі експерименту становить 41,86 % (18 осіб), 51,16 % (22 особи) - на ситуативному та 6,98 % (3 особи) на мінімальному. В контрольній групі, кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості всіх показників когнітивно-аксіологічного критерію становить 6,98 % (3 особи), з ситуативним – 65,12% (28 осіб), ще 27,91 % (12 осіб) мають мінімальний рівень сформованості всіх показників когнітивно-аксіологічного критерію (рис.2.15.).

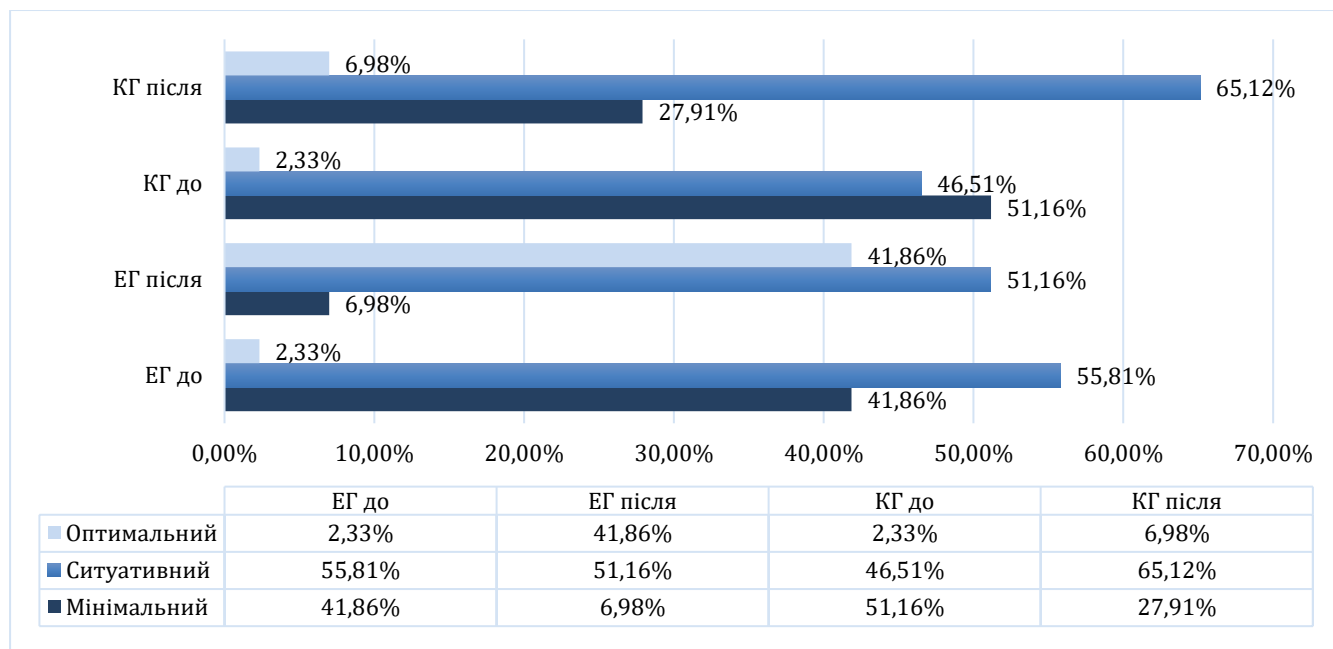


Рисунок 2.15. «Рівні сформованості за когнітивно-аксіологічним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм на контрольному та констатувальному етапах в контрольній та експериментальній групі, дозволило

нам оцінити та порівняти динаміку змін рівнів сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм (рис.2.16.).

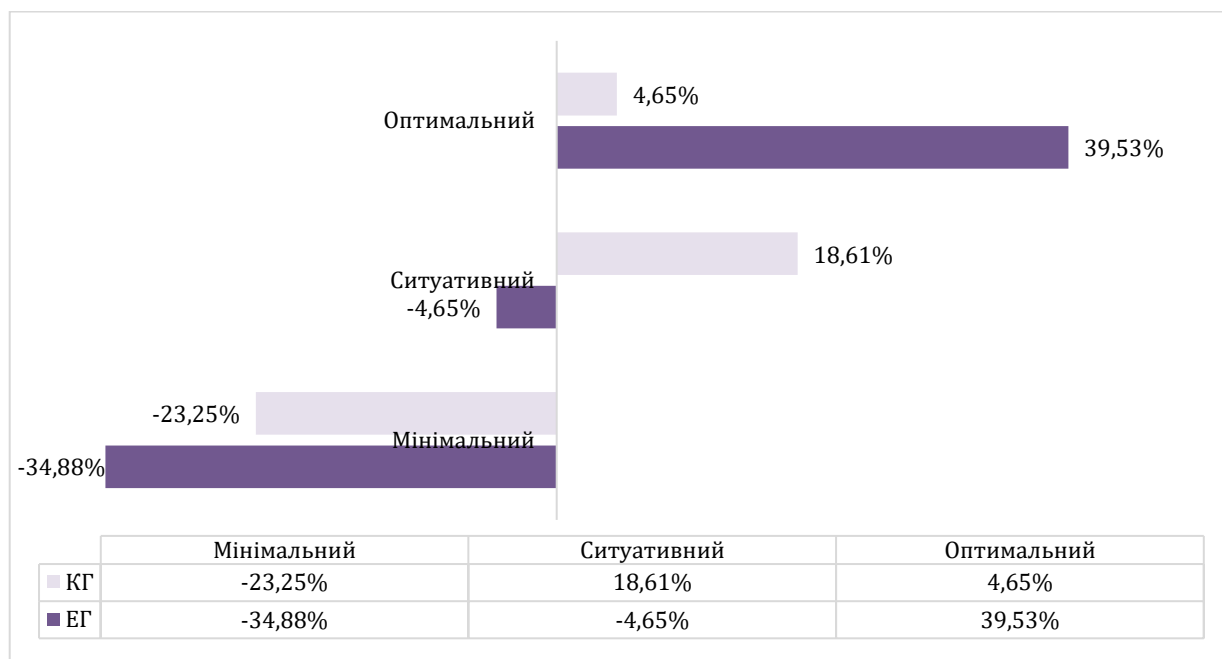


Рисунок 2.16. «Динаміка змін рівнів сформованості показників за когнітивно-аксіологічним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

В експериментальній групі ми спостерігаємо значні позитивні динамічні процеси, кількість студентів з мінімальним рівнем сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм зменшилась на 34,88 % (15 осіб), з ситуативним рівнем – на 4,65 % (2 особи) студентської молоді, оптимальний рівень сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм зріс на 39,53 % (17 осіб). В контрольній групі також відбулись позитивні динамічні процеси, проте, не такі значні, кількість студентів з мінімальним рівнем сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм зменшилась на 23,25 % (10 осіб), збільшилась кількість студентів з ситуативним рівнем на 18,61 % (8 осіб) та оптимальним рівнем на 6,98 % (2 особи).

Таким чином, можемо дійти висновку, що саме в експериментальній групі простежується тенденція помітного зростання кількості студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм. Натомість, в контрольній групі, хоч і простежується позитивна динаміка зростання кількості студентської молоді з оптимальним та ситуативним рівнями

сформованості всіх показників зазначеного критерію, проте вона не є такою значною, у порівнянні з експериментальною групою.

Наступним завданням контрольного етапу експерименту було здійснити оцінювання динаміки змін рівнів сформованості показників за рефлексивно-прогностичним критерієм. Першим показником рефлексивно-прогностичного критерію є «рефлексивність». Отже, в експериментальній групі на контрольному етапі кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості зазначеного показника становить 41,86 % (18 осіб), з ситуативним – 58,14 % (25 осіб) та 0 % (0 осіб) з мінімальним рівнем. У контрольній групі показник «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм на оптимальному рівні сформований у 4,65 % (2 особи) студентської молоді, на ситуативному – 65,12 % (28 осіб) і 30,23 % (13 осіб) – на мінімальному рівні (рис.2.17.).

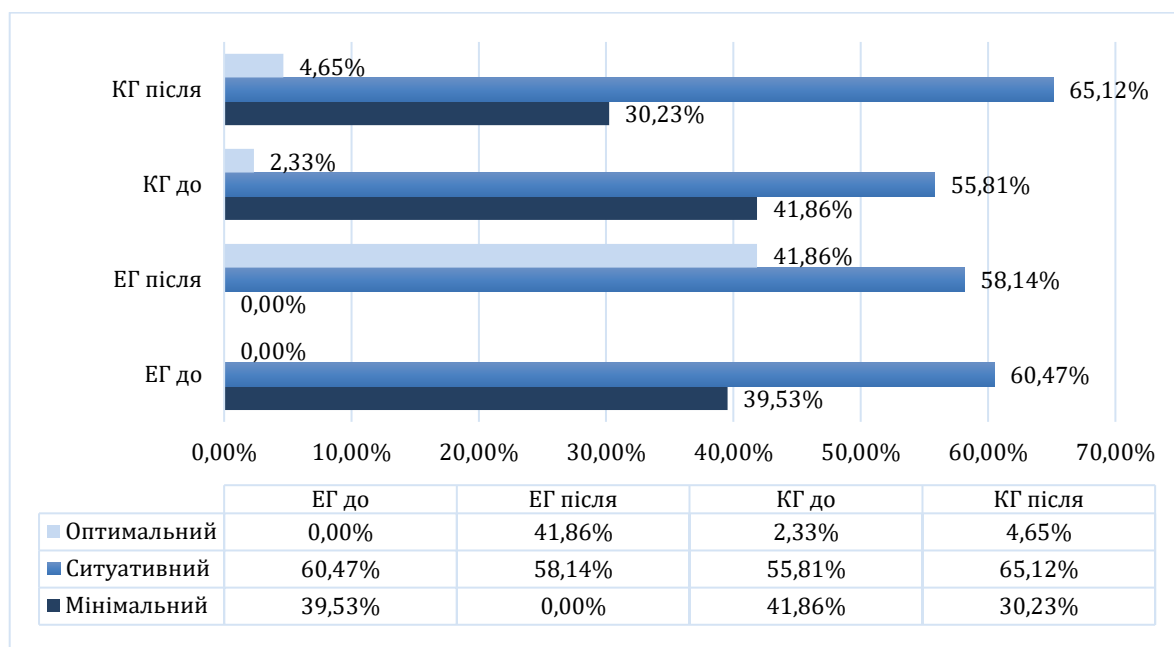


Рисунок 2.17. «Рівні сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм в EG і KG до та після в % значенні»

На рисунку 2.18. продемонстровано оцінювання динаміки змін рівнів сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм.

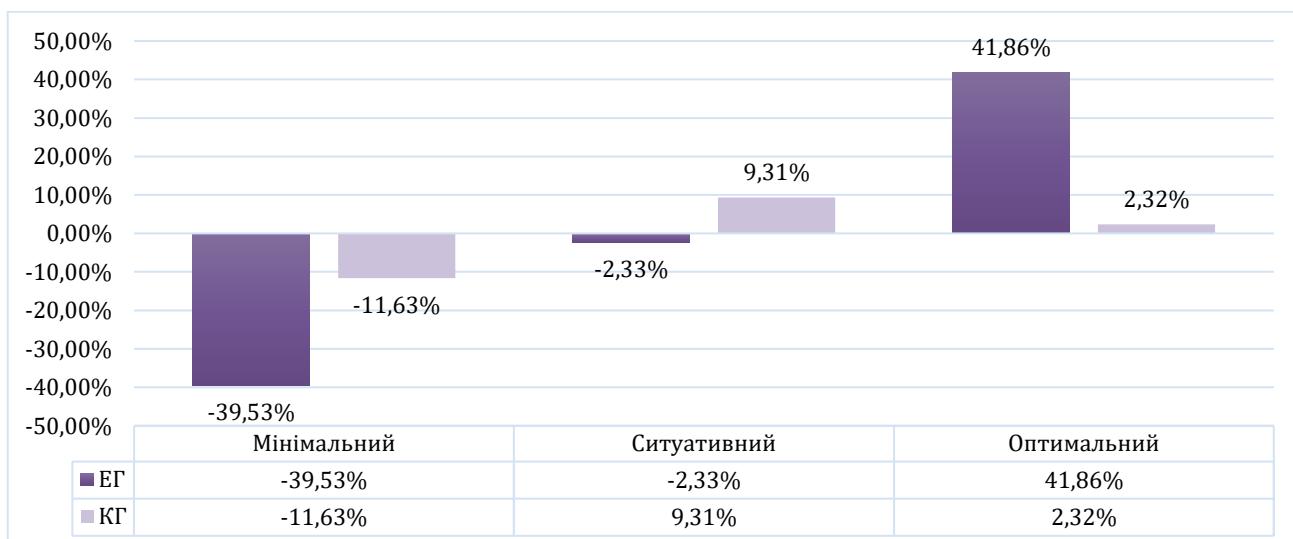


Рисунок 2.18. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

В експериментальній групі, на контрольному етапі дослідження, у порівнянні із констатувальним етапом, кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм зменшилась на 39,53 % (17 осіб), кількість студентів з ситуативним рівнем – 2,33 % (1 особа). Істотно зросла кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості цього показника – 41,86 % (18 осіб). Натомість, в контрольній, хоч і простежується позитивна динаміка, проте, не така значна як в експериментальній групі. Відтак, кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм зросла лише на 2,32 % (1 особа), кількість студентів з ситуативним рівнем, зросла на 9,31 % (4 особи), а кількість студентської молоді з мінімальним рівнем знизилась на 11,63 % (5 осіб).

Педагогічне оцінювання рівнів сформованості показника «емпатійність» в експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі експерименту, засвідчило, що в експериментальній групі кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості зазначеного показника становить 53,49 % (23 особи), з ситуативним – 46,51 % (20 осіб) та 0 % (0 осіб) з мінімальним рівнем. У контрольній групі не відбулось жодних змін (рис. 2.19.).

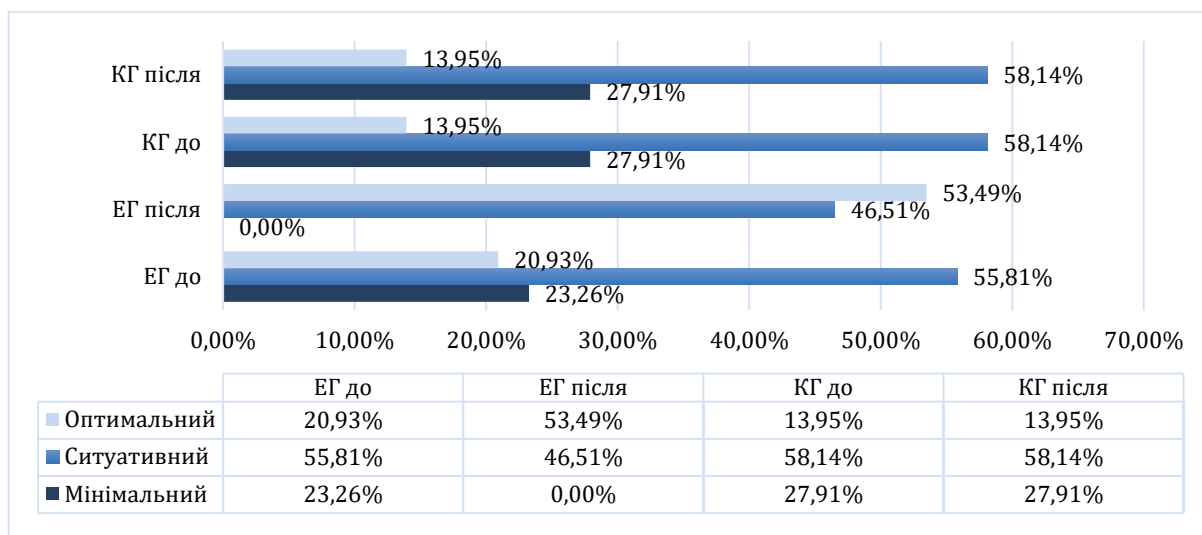


Рисунок 2.19. «Рівні сформованості показника «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм в EG і KG до та після в % значені»

Відповідно, здійснене нами оцінювання динаміки змін рівнів сформованості показника «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм, дозволяє дійти висновку, що тільки в експериментальній групі відбулась позитивна динаміка. Отже, здійснене нами порівняння, на констатувальному та контрольному етапах експерименту, рівнів сформованості цього показника в експериментальній групі засвідчило, що кількість студентської молоді з оптимальним рівнем збільшилась 32,56 % (14 осіб), кількість студентів з мінімальним рівнем – зменшилась на 23,26 % (10 осіб), а з ситуативним – на 9,3 % (4 особи). В контрольній групі все залишилось без змін (рис.2.20.).

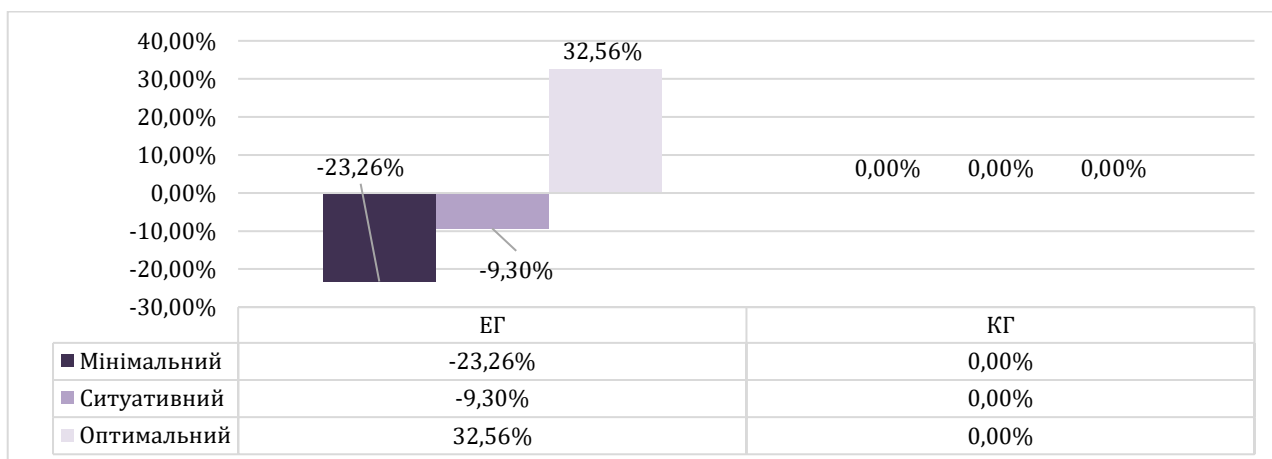


Рисунок 2.20. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм в EG і KG до та після в % значені»

Проведення контрольного етапу експериментального дослідження, дозволило нам здійснити оцінювання рівнів сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм в експериментальній та контрольній групах. Відповідно, на контрольному етапі дослідження в експериментальній групі кількість студентів з оптимальним рівнем становить 60,47 % (26 осіб), з ситуативним – 39,53 % (17 осіб) та 0% (0 осіб) з мінімальним рівнем сформованості цього показника. В контрольній групі, кількість студентів з оптимальним рівнем становить 30,23 % (13 осіб), з ситуативним – 58,14 % (25 осіб) і 11,63 % (5 осіб) з мінімальним рівнем сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм (рис. 2.21.).

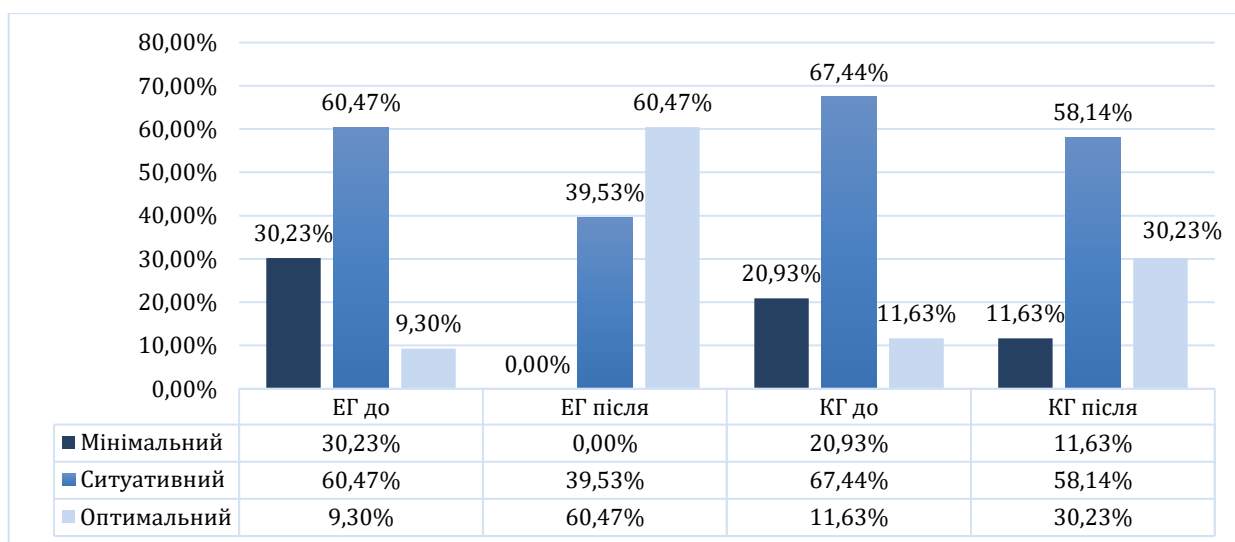


Рисунок 2.21. «Рівні сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм в EG і KG до та після в % значені»

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм в експериментальній та контрольній групах на констатувальному та контрольному етапах, дозволило нам здійснити оцінювання та порівняння динаміки змін рівнів сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм (рис. 2.22.).

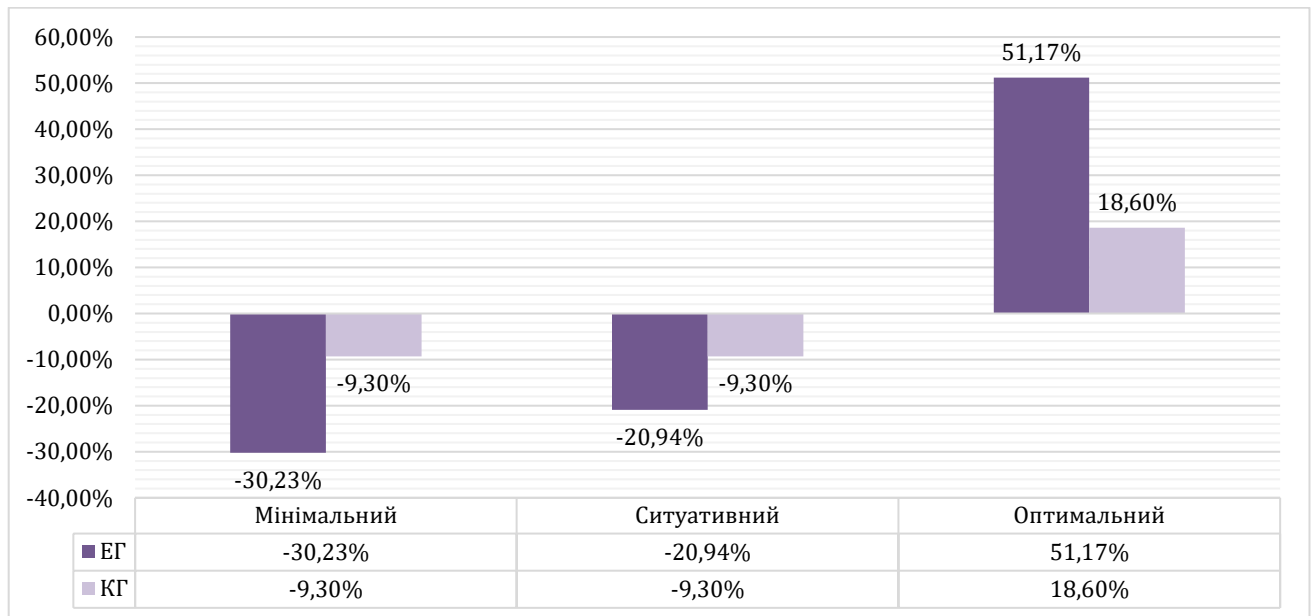


Рисунок 2.22. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм в EG і KG до та після в % значені»

В експериментальній групі простежується позитивна динаміка змін, кількість осіб з оптимальним рівнем сформованості зазначеного показника зросла на 51,17 % (22 особи), кількість осіб з мінімальним рівнем зменшилась на 30,23 % (13 осіб), з ситуативним – на 20,94 % (9 осіб). Натомість, в контрольній групі кількість осіб з оптимальним рівнем зросла на 18,6 % (8 осіб), з мінімальним та ситуативним рівнями – зменшилась на 9,3 % (4 особи). В обидвох випадках ми простежуємо позитивну динаміку зростання, проте в експериментальній групі вона є значно вищою.

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості кожного показника рефлексивно-прогностичного критерію, дозволило нам здійснити оцінювання рівнів сформованості всіх показників зазначено критерію в контрольній та експериментальній групах на контрольному етапі експерименту. А також, здійснити оцінювання динаміки змін рівнів сформованості всіх показників рефлексивно-прогностичного критерію в експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі експерименту.

Таким чином, на контрольному етапі дослідження, більшість студентської молоді в експериментальній групі має оптимальний рівень сформованості всіх

показників рефлексивно-прогностичного критерію – 51,16 % (22 особи), 48,84 % (21 особа) – ситуативний рівень, мінімальний рівень виявлено у 0 % (0 осіб). В контрольній групі, мінімальний рівень сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм виявлено у 41,86 % (18 осіб) студентської молоді, ситуативний – 55,81 % (24 особи), і лише 2,33 % (1 особа) має оптимальний рівень сформованості цього показника (рис.2.23.).

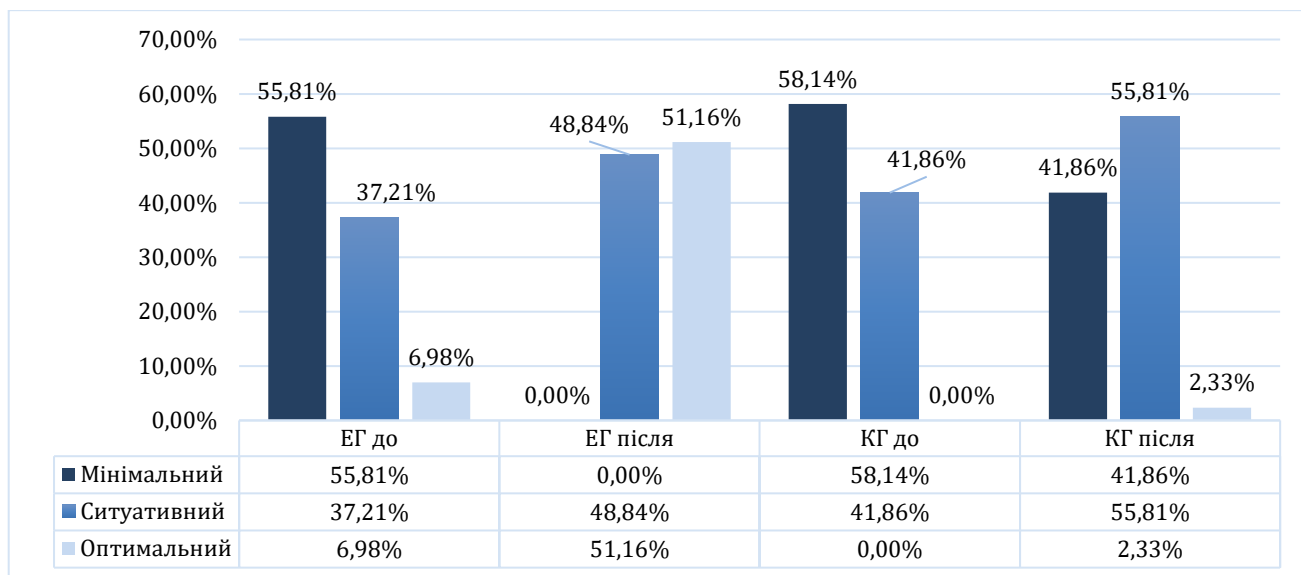


Рисунок 2.23. «Рівні сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Здійснене нами оцінювання динаміки змін рівнів сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм, засвідчило, що в експериментальній групі кількість студентської молоді з оптимальним рівнем зросла на 44,18 % (19 осіб), натомість, в контрольній – лише 2,33 % (1 особа). З ситуативним рівнем кількість студентів в експериментальній групі зросла на 11,63 % (5 осіб), в контрольній – 13,95 % (6 осіб). На 55,81 % (24 особи) знизилась кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм в експериментальній групі на 16,28 % (7 осіб) в контрольній групі (рис.2.24.)

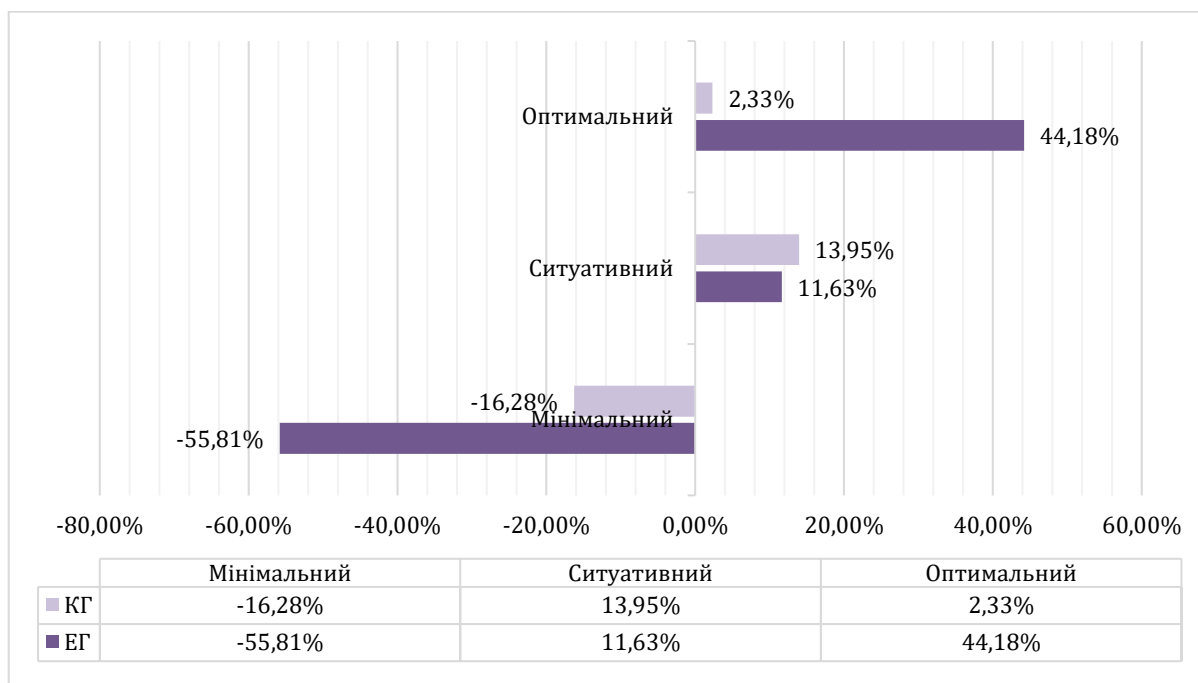


Рисунок 2.24. «Динаміка змін рівнів сформованості показників за рефлексивно-прогностичним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Таким чином, зазначаємо, що саме в експериментальній групі простежується тенденція помітного зростання частки студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм. Натомість, в контрольній групі, хоч і простежується позитивна динаміка зростання кількості студентської молоді з оптимальним та ситуативним рівнями сформованості всіх показників цього критерію, проте вона не є такою значною, у порівнянні з експериментальною групою.

Оцінювання рівнів сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію, засвідчило, що в експериментальній групі на контрольному етапі експерименту, оптимальний рівень показника «соціально значуща мотивація» притаманний 37,21 % (16 осіб) студентської молоді, ситуативний рівень – 62,79 % (27 осіб), на мінімальному рівні зазначений показник сформований у 0 % (0 осіб). Натомість, в контрольній групі, на оптимальному рівні показник «соціально значуща мотивація» сформований у 11,63 % (5 осіб) студентської молоді, на ситуативному – 55,81 % (24 особи) і 32,56 % (14 осіб) мають мінімальний рівень сформованості зазначеного показника (рис. 2.25.).

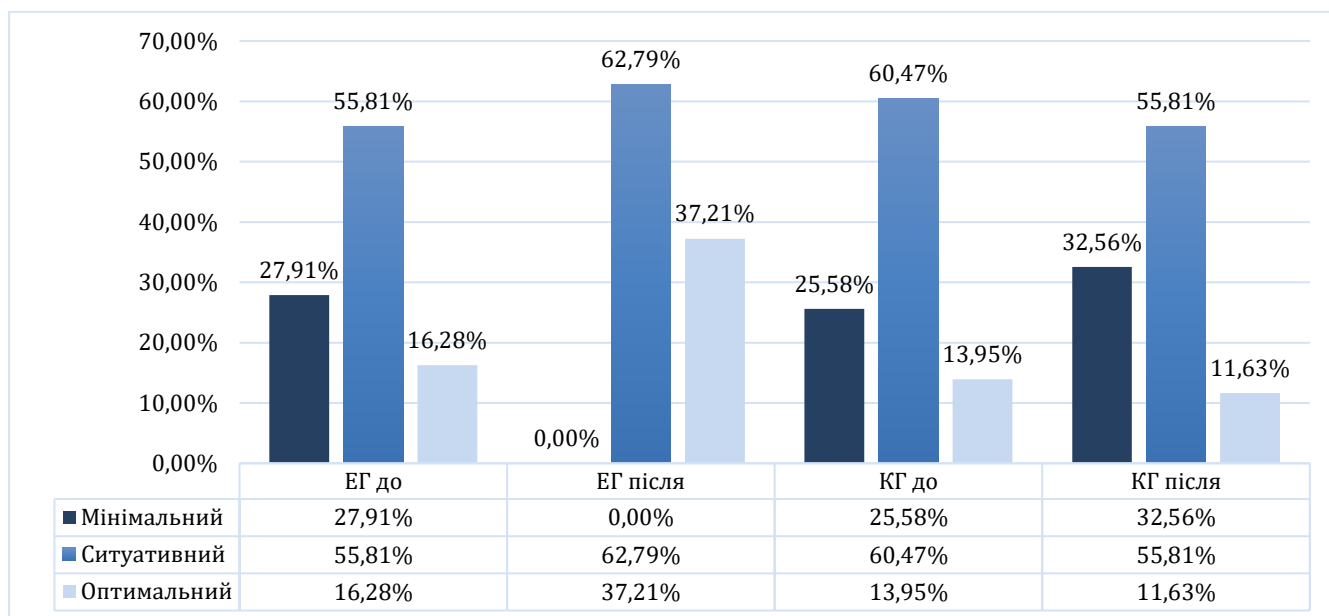


Рисунок 2.25. «Рівні сформованості показника «соціально значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Оцінювання динаміки змін рівнів сформованості показника «соціально значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм свідчить, що в контрольній групі, на контрольному етапі дослідження відбулась негативна динаміка. Відтак, кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості показника «соціально значуща мотивація» в контрольній збільшилась на 6,98 % (3 особи), кількість студентів з ситуативним рівнем зменшилась на 4,66 % (2 особи), з оптимальним – на 2,32 % (1 особа). Натомість, в експериментальній групі, ми бачимо значну позитивну динаміку змін рівнів сформованості показника «соціально значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм, у порівнянні з контрольною групою. Відтак, кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості зазначеного показника зменшилась на 27,91 % (12 осіб), з ситуативним рівнем збільшилась на 6,98 % (3 особи) і на 20,93 % (9 осіб) збільшилась кількість студентської молоді з оптимальним рівнем (рис.2.26.).

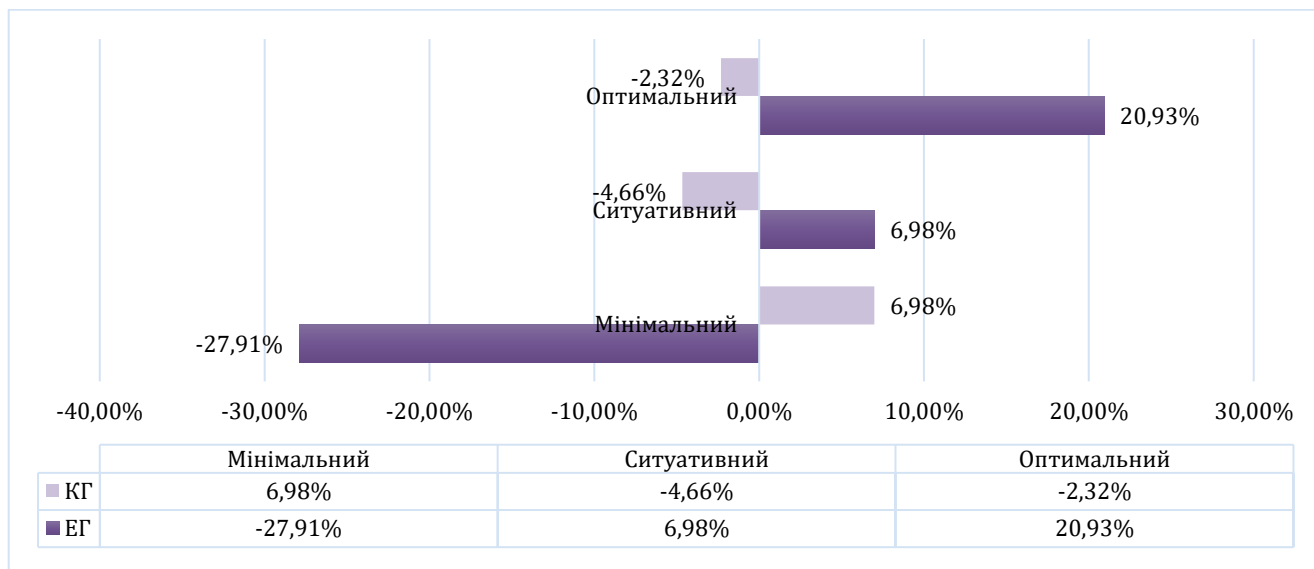


Рисунок 2.26. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «соціально значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

На рисунку 2.27. представлено результати контрольного етапу експерименту в експериментальній та контрольній групах. Відповідно, кількість студентів в експериментальній групі з оптимальним рівнем сформованості показника «позитивна емоційність» становить 55,81 % (24 особи), з ситуативним – 44,19 % (19 осіб), з мінімальним – 0 % (0 осіб). В контрольній групі зазначений показник сформований на оптимальному рівні у 41,86 % (18 осіб) студентської молоді, ситуативний – 34,88 % (15 осіб), мінімальний – 23,26 % (10 осіб).

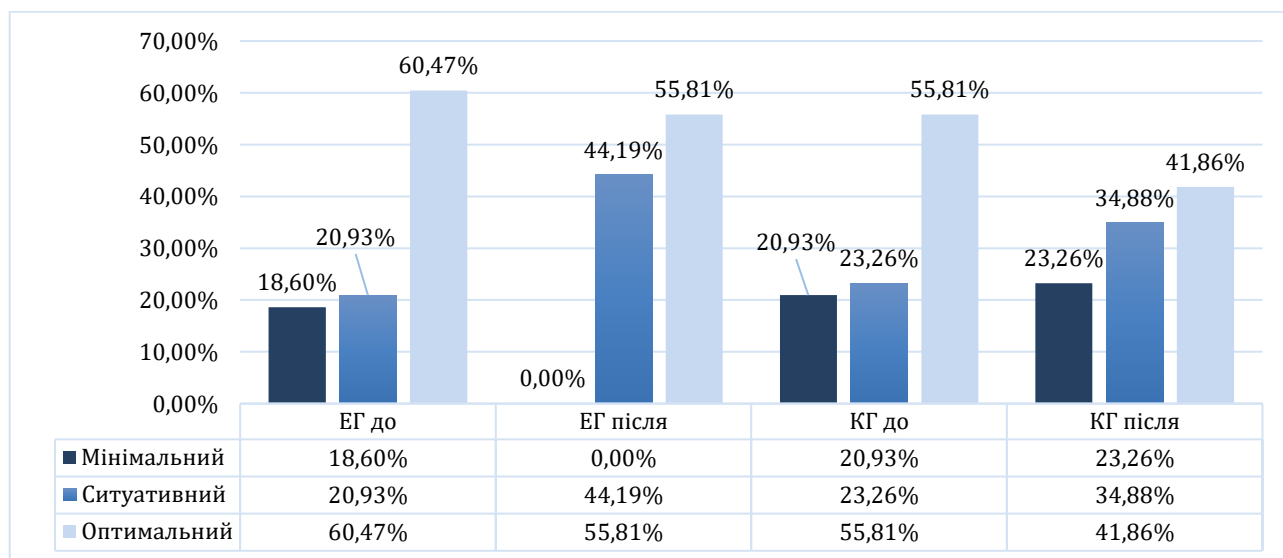


Рисунок 2.27. «Рівні сформованості показника «позитивна емоційність» в ЕГ і КГ до та після в % значені»

На рисунку 2.28. продемонстровано динаміку змін рівнів сформованості показника «позитивна емоційність» за мотиваційно-емоційним критерієм в експериментальній та контрольній групах.

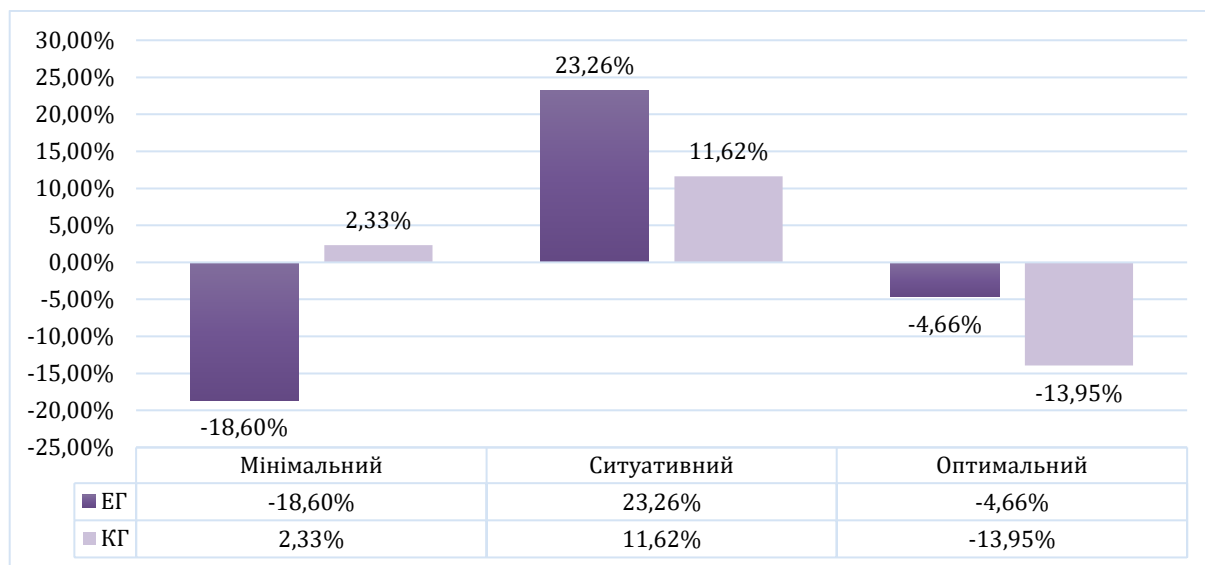


Рисунок 2.28. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «позитивна емоційність» в EG і КГ до та після в % значені»

Отже, простежується така динаміка змін: в експериментальній групі: кількість студентської молоді з оптимальним рівнем зменшилась на 4,66 % (2 особи), з мінімальним – на 18,6 % (8 осіб), з оптимальним рівнем зростає 23,26 % (10 осіб). В контрольній групі кількість студентів з оптимальним рівнем зменшилась на 13,95 % (6 осіб), натомість з ситуативним рівнем збільшилась на 11,62 % (5 осіб), з мінімальним – на 2,33 % (1 особа). Ми бачимо, дещо негативну динаміку змін кількості студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості показника «позитивна емоційність» в контрольній та експериментальній групах, на нашу думку, це більше пов'язано із навчальною діяльністю, оскільки негативна динаміка притаманна як студентам з експериментальної групи, так і з контрольної, проте в експериментальній групі така динаміка дещо менша. Припускаємо, що студентська молодь могла зазнати певних негативних впливів, таких як виникнення певних труднощів під час навчальної діяльності, несправдження очікувань щодо визнання їх діяльності з боку оточуючих тощо, що супроводжувалось негативними емоціями.

Наступним показником мотиваційно-емоційного критерію є «альтруїстичність». В експериментальній групі кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості цього показника становить 25,58 % (11 осіб), з ситуативним – 74,42 % (32 особи), з мінімальним – 0 % (0 осіб). Натомість, в контрольній групі кількість студентської молоді з оптимальним рівнем становить 16,28 % (7 осіб), з ситуативним – 69,77 % (30 осіб) і 13,95 % (6 осіб) з мінімальним рівнем (рис.2.29.).

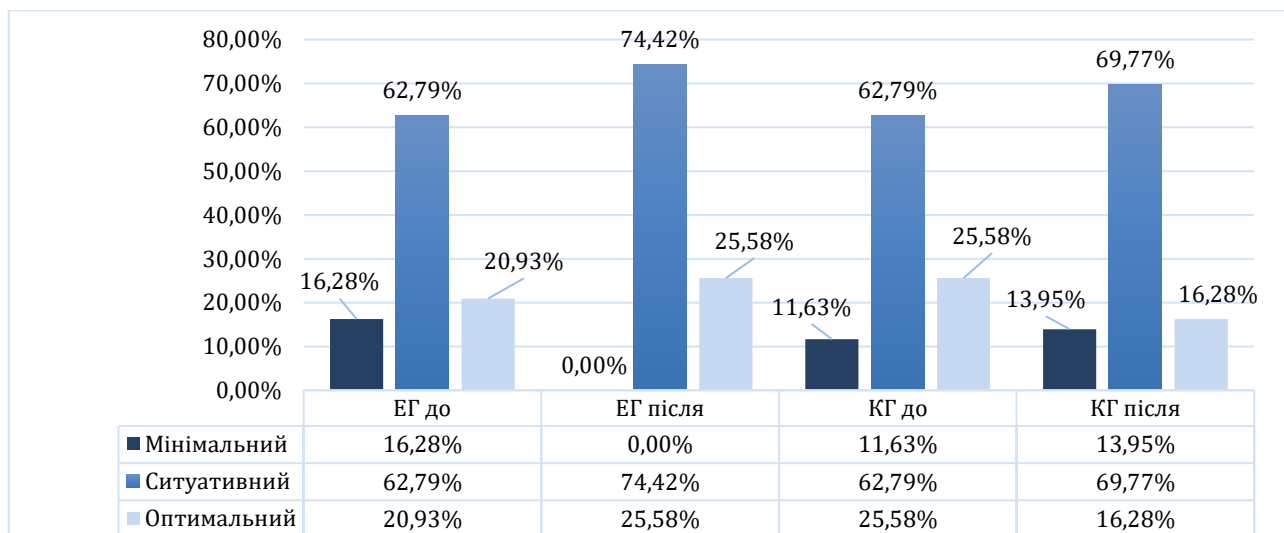


Рисунок 2.29. «Рівні сформованості показника «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Здійснення оцінювання динаміки змін рівнів сформованості показника «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм на контрольному етапі дослідження в експериментальній та контрольній групах засвідчило, що кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості цього показника збільшилась на 4,65 % (2 особи) експериментальній групі, натомість, у контрольній зменшилась на 9,3 % (4 особи). В експериментальній групі кількість студентської молоді з ситуативним рівнем збільшилась на 11,63 % (5 осіб), в контрольній на 6,98 % (3 особи). З мінімальним рівнем сформованості показника «альтруїстичність» кількість студентів в експериментальній групі зменшилась на 16,28 % (7 осіб), натомість в контрольній групі збільшилась на 2,32 % (1 особа). Отже, простежується негативна динаміка змін за всіма критеріями мотиваційно-емоційного критерію в контрольній групі, натомість в експериментальній ми бачимо не велику, але все ж позитивну динаміку змін (рис.2.30.).

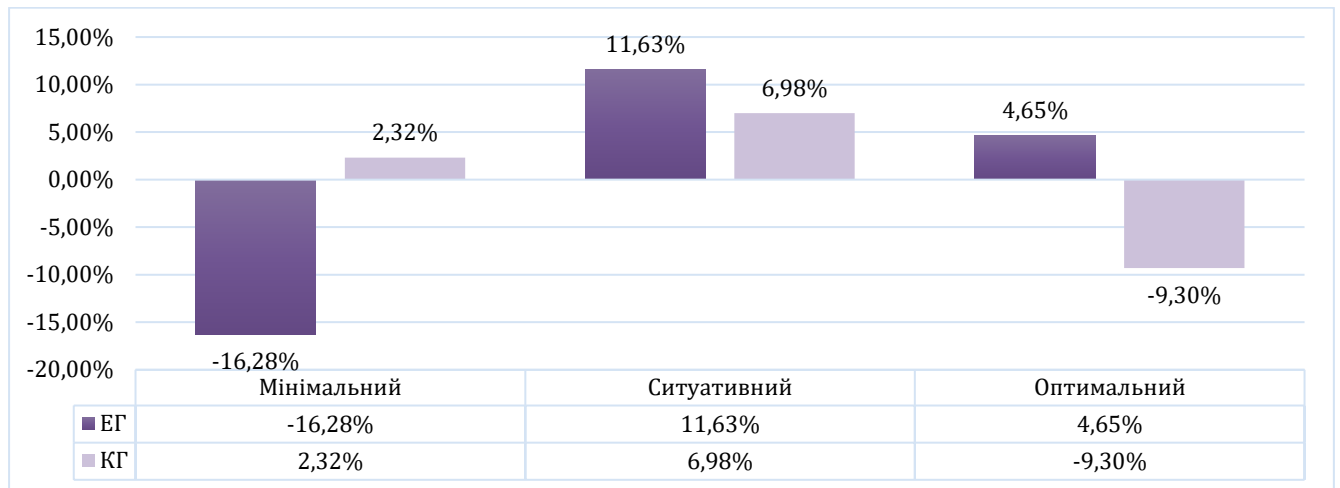


Рисунок 2.30. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм в EG і KG до та після в % значенні»

Відповідно, робимо висновок, що саме залучення студентської молоді до наставництва відіграє важливу роль у формуванні показників за мотиваційно-емоційним критерієм. Закладам вищої освіти варто приділяти увагу до залучення студентської молоді до різних соціальних проектів та ініціатив, що спрямовані на вирішення соціальних проблем. Оскільки так студентська молодь відчуває свою значущість у їх вирішенні, що їм теж під силу творити зміни у суспільстві. Створення ситуацій успіху буде сприяти відчуттю позитивних емоцій, що слугує додатковою мотивацією до участі у різних проектах та ініціативах, не боятись бути частиною змін, які відбуваються завдяки цим проектам та ініціативам.

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості кожного показника за мотиваційно-емоційним критерієм, дозволило нам здійснити оцінювання рівнів сформованості показників цього критерію в цілому. Таким чином, кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості всіх показників мотиваційно-емоційного критерію в експериментальній групі становить 37,21 % (16 осіб), з ситуативним – 62,79 % (27 осіб), з мінімальним – 0 % (0 осіб). В контрольній групі оптимальний рівень сформованості всіх показників зазначеного критерію мають 6,98 % (3 особи), ситуативний – 69,77 % (30 осіб) і ще 23,26 % (10 осіб) мають мінімальний рівень сформованості всіх показників мотиваційно-емоційного критерію (рис.2.31.).

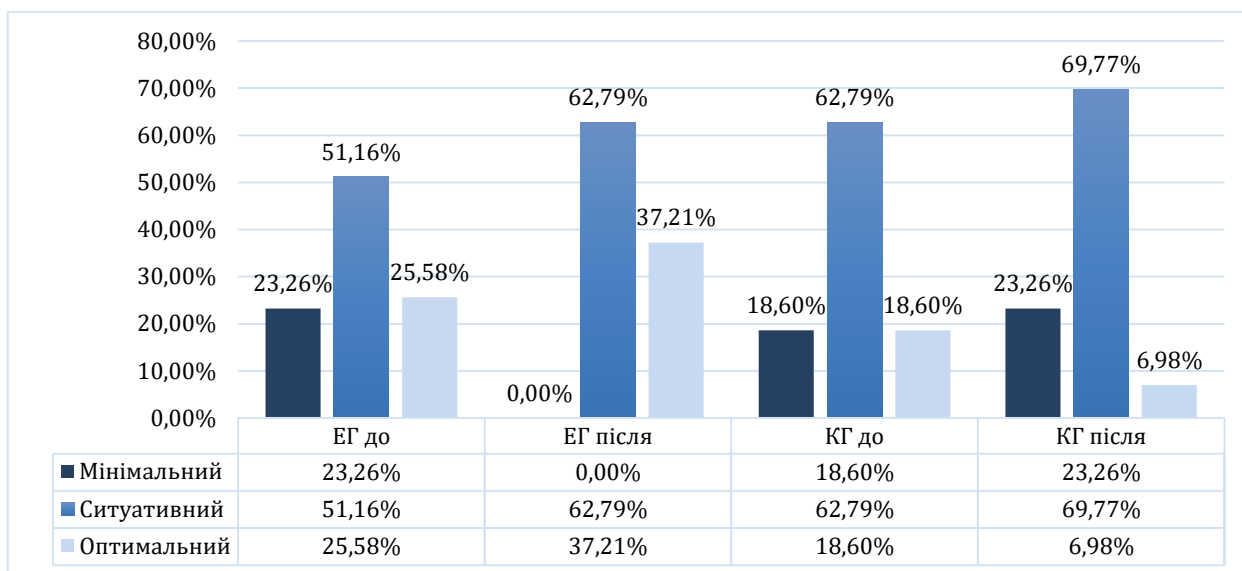


Рисунок 2.31. «Рівні сформованості показників за мотиваційно-емоційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Здійснений нами аналіз динаміки змін рівнів сформованості всіх показників мотиваційно-емоційного критерію засвідчив, що в експериментальній групі кількість студентської молоді з мінімальним рівнем зменшилась на 23,26 % (10 осіб), натомість в контрольній групі збільшився 4,66 % (2 особи). В експериментальній групі кількість студентської молоді з ситуативним рівнем сформованості всіх показників мотиваційно-емоційного критерію збільшилось на 11,63 % (5 осіб), в контрольній – на 6,98 % (3 особи). Кількість студентської молоді з оптимальним рівнем збільшилась на 11,63 % (5 осіб) в експериментальній групі, натомість в контрольній, зменшалась на 11,62 % (5 осіб) (рис.2.32.).

На перший погляд, ми можемо сказати, що динамічні зміни, які відбулись в експериментальній групі не є достатньо суттєвими. Проте, якщо ми порівняємо із динамічними змінами контрольної групи, за всіма показниками мотиваційно-емоційного критерію та окремо за всіма показниками мотиваційно-емоційного критерію, можемо стверджувати, що зміни є значними, оскільки, в експериментальній групі, на відміну від контрольною, не відбулось негативних змін, а простежуються позитивні.

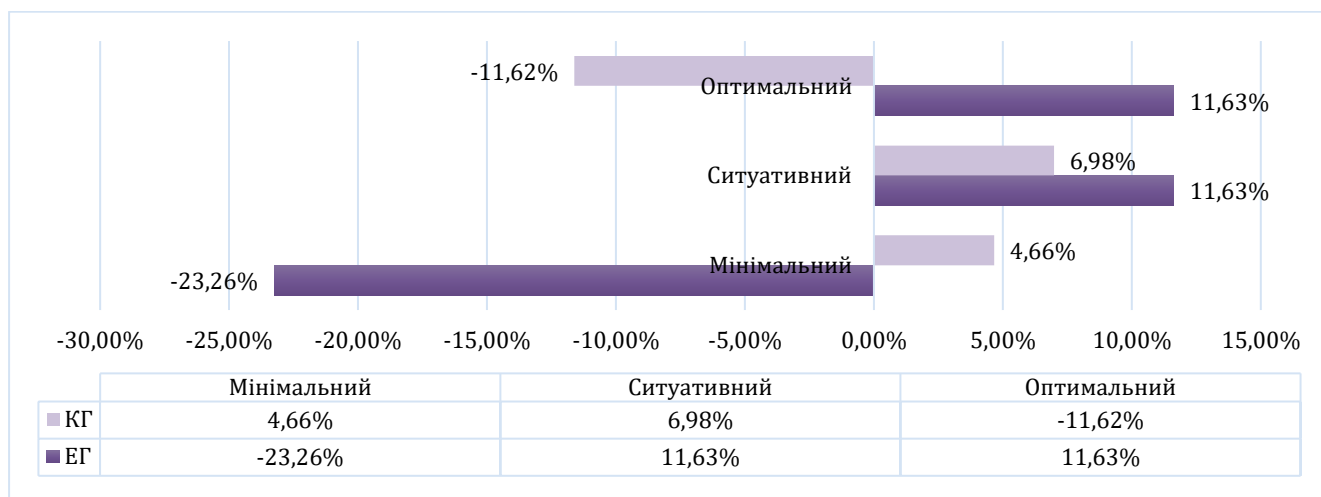


Рисунок 2.32. «Динаміка змін рівнів сформованості показників за мотиваційно-емоційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Здійснена нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості показника «самостійність та ініціативність» за діяльнісно-операційним критерієм, засвідчило, що на контрольному етапі дослідження, в експериментальній групі кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості цього показника становить 39,53 % (17 осіб), в контрольній групі – 30,23 % (13 осіб). З ситуативним: експериментальна група – 58,14 % (25 осіб), контрольна – 46,51 % (20 осіб). З мінімальним: експериментальна група - 2,33 % (1 особа) і 23,26 % (10 осіб) в контрольній групі (рис.2.33.).

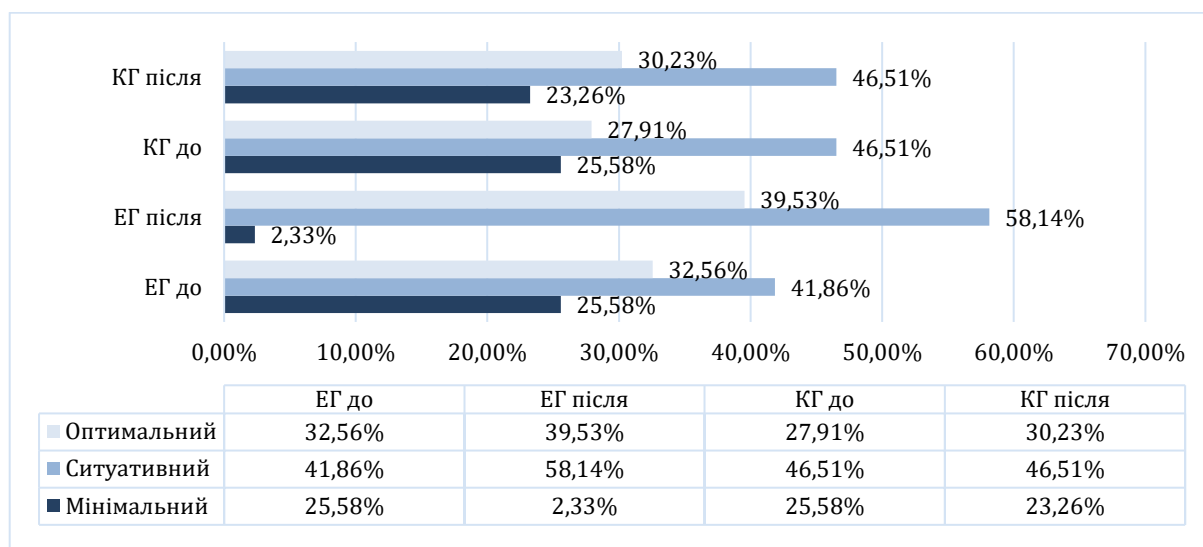


Рисунок 2.33. «Рівні сформованості показника «самостійність та ініціативність» за діяльнісно-операційними критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Дане оцінювання, дозволило нам визначити динаміку змін рівнів сформованості показника «самостійність та ініціативність» в експериментальній та контрольних групах (рис.2.34.). Таким чином, в експериментальній групі, на контрольному етапі дослідження, кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості зазначено показника зменшилась на 23,25 % (10 осіб), в контрольній – на 2,32 % (1 особа); з ситуативним рівнем в експериментальній групі збільшилась на 16,28 % (7 осіб), в контрольній лишилось без змін. Кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості показника «самостійність та ініціативність» збільшилась на 6,97 % (3 особи), в контрольній – на 2,32 % (1 особа).

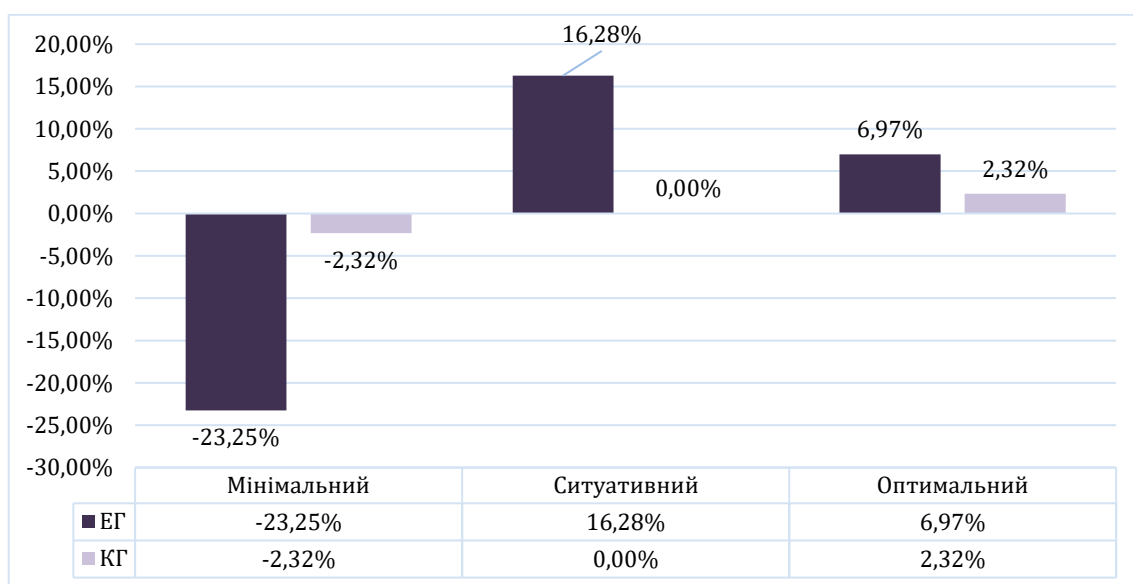


Рисунок 2.34. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «самостійність та ініціативність» за діяльнісно-операційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Показник «активність» за діяльнісно-операційним критерієм на оптимальному рівні сформований у 20,93 % (9 осіб) студентської молоді експериментальної групи, в контрольній групі – лише 6,98 % (2 особи) студентської молоді на контрольному етапі експерименту. Ситуативний рівень сформованості цього показника притаманний 65,12 % (28 осіб) студентської молоді експериментальної групи та 60,47 % (26 осіб) – контрольної групи. Мінімальний рівень – 13,95 % (6 осіб) студентської молоді експериментальної групи та 32,56 % (14 осіб) – контрольної групи (рис.2.35.).

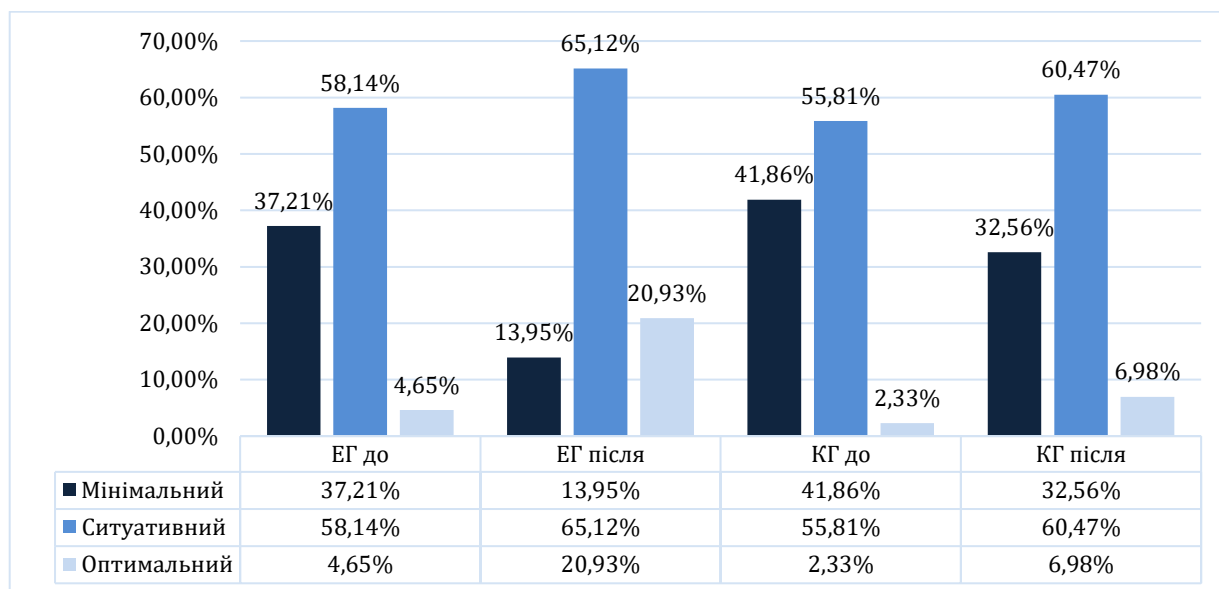


Рисунок 2.35. «Рівні сформованості показника «активність» за діяльнісно-операційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

На рисунку 2.36. продемонстровано динаміку змін рівнів сформованості показника «активність» за діяльнісно-операційним критерієм.

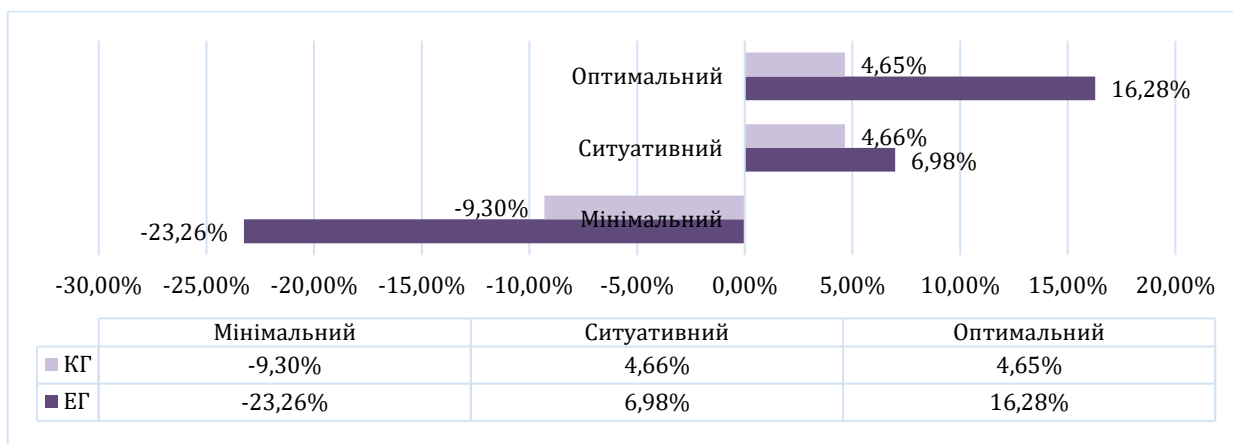


Рисунок 2.36. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «активність» за діяльнісно-операційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Відтак, кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості цього показника збільшилась на 16,28 % (7 осіб) в експериментальній групі, в контрольній групі на 4,65 % (2 особи). В експериментальній групі, кількість студентської молоді з ситуативним рівнем збільшилась на 6,98 % (3 особи), в контрольній групі – на 4,66 % (2 особи). Кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості показника «активність» за діяльнісно-

операційним критерієм зменшилась на 23,26 % (10 осіб), натомість в контрольній – на 9,3 % (4 особи).

Наступним показником діяльнісно-операційного критерію є «контроль та самоконтроль». На рисунку 2.37. представлено педагогічне оцінювання сформованості зазначеного показника в експериментальній та контрольній групах.

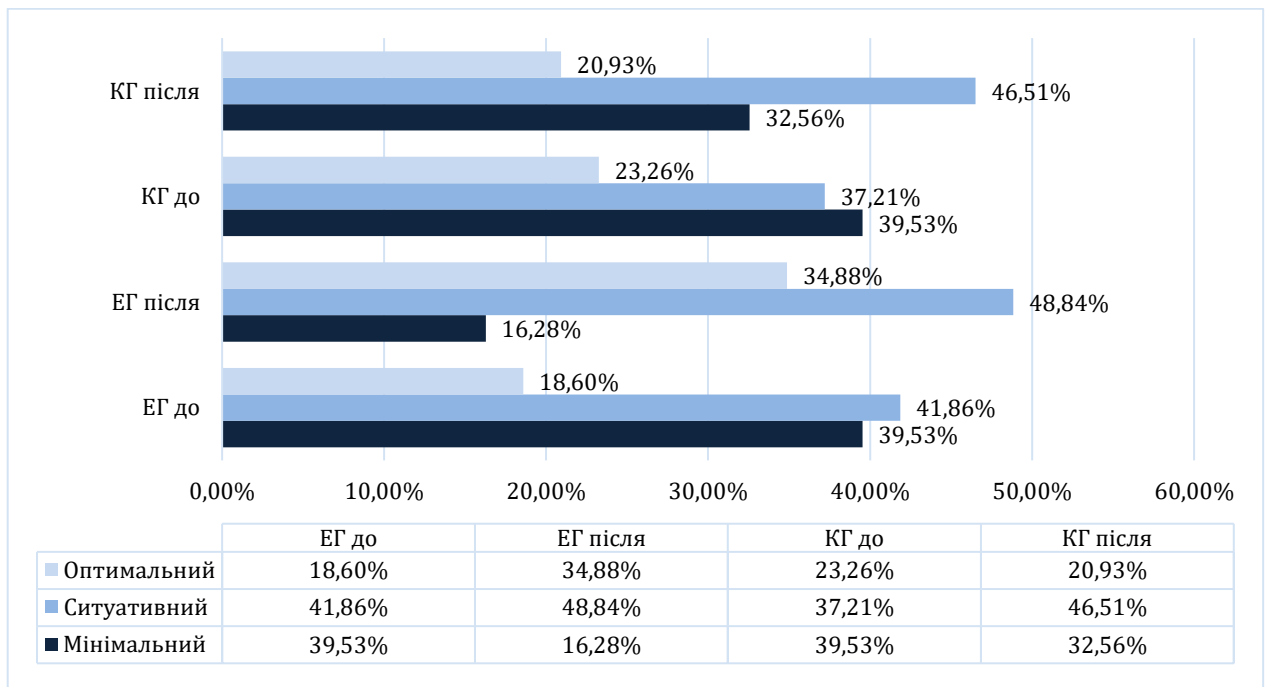


Рисунок 2.37. «Рівні сформованості показника «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Отже, в експериментальній групі кількість студентської молоді з оптимальним рівнем становить 34,88 % (15 осіб), з ситуативним – 48,84 % (21 особа) та 16,28 % (7 осіб) з мінімальним рівнем. В контрольній групі: кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості показника «контроль та самоконтроль» становить 20,93 % (9 осіб), з ситуативним – 46,51 % (20 осіб) та 32,56 % (14 осіб) з мінімальним рівнем.

На рисунку 2.38. представлено оцінювання динаміки змін рівнів сформованості показника «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм студентів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту. В експериментальній групі кількість студентської молоді з оптимальним рівнем зросла на 16,28 % (7 осіб), тоді як у контрольній зменшилась

на 2,33 % (1 особа). В експериментальній групі кількість студентської молоді з ситуативним рівнем сформованості зазначеного показника збільшилась на 6,98 % (3 особи), у контрольній – на 9,3 % (4 особи). В експериментальній групі кількість студентської молоді з мінімальним рівнем зменшилась на 23,25 % (10 осіб), у контрольній на 6,97 % (3 особи).

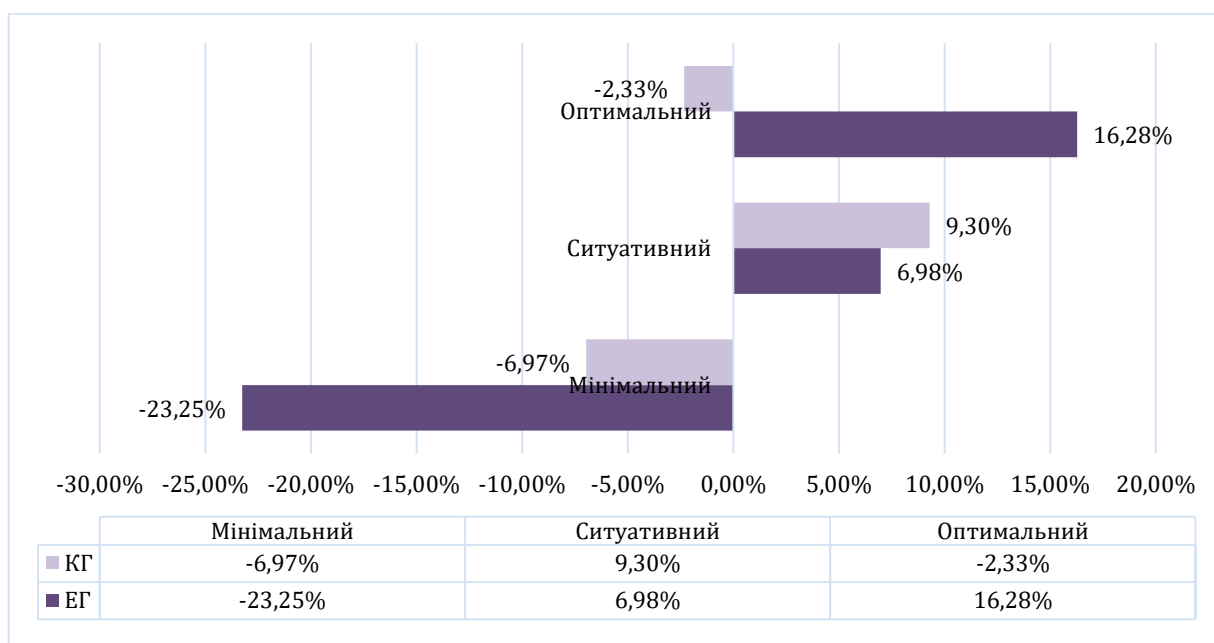


Рисунок 2.38. «Динаміка змін рівнів сформованості показника «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості кожного показника діяльнісно-операційного критерію та визначення динаміки змін рівнів сформованості кожного показника зазначеного критерію, дозволило нам здійснити педагогічне оцінювання рівнів сформованості всіх показників діяльнісно-операційного критерію студентської молоді в експериментальній та контрольній групах, а також визначити динаміку змін рівнів сформованості всіх показників зазначеного критерію. Отже, на контрольному етапі експерименту кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості показників цього критерію в експериментальній групі становить 20,9 % (9 осіб), з ситуативним – 58,1 % (25 осіб), з мінімальним – 20,9 % (9 осіб). Натомість, в контрольній групі кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості становить

11,63 % (5 осіб), з ситуативним – 44,19 % (19 осіб) і 44,19 % (19 осіб) – з мінімальним рівнем (рис. 2.39.).

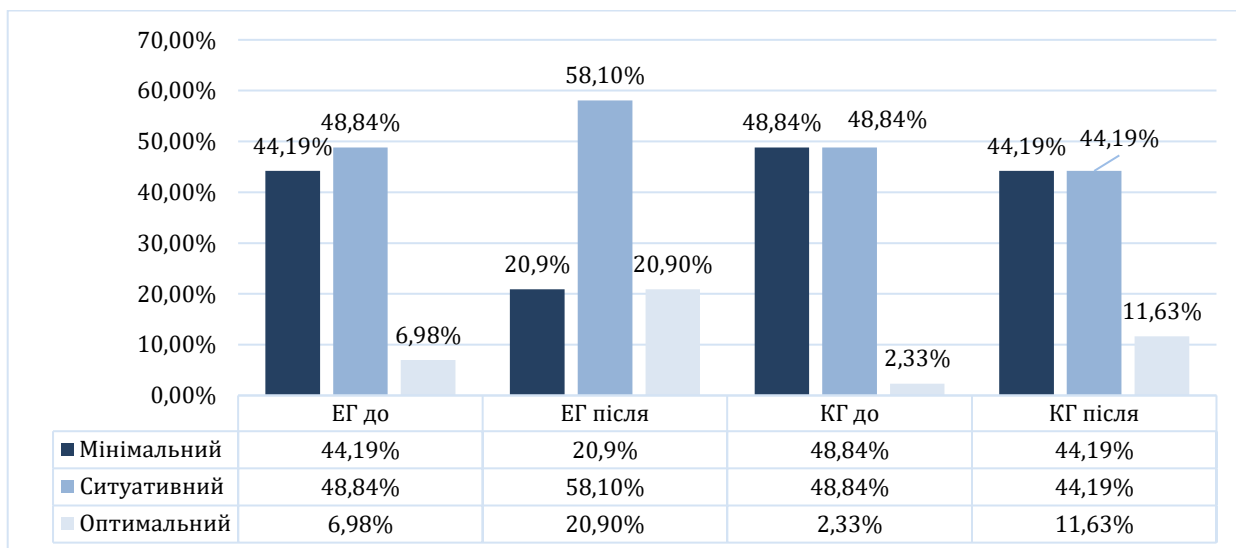


Рисунок 2.39. «Рівні сформованості показників за діяльнісно-операційним критерієм в EG і KG до та після в % значенні»

На рисунку 2.40. представлено динаміку змін рівнів сформованості показників за діяльнісно-операційним критерієм.

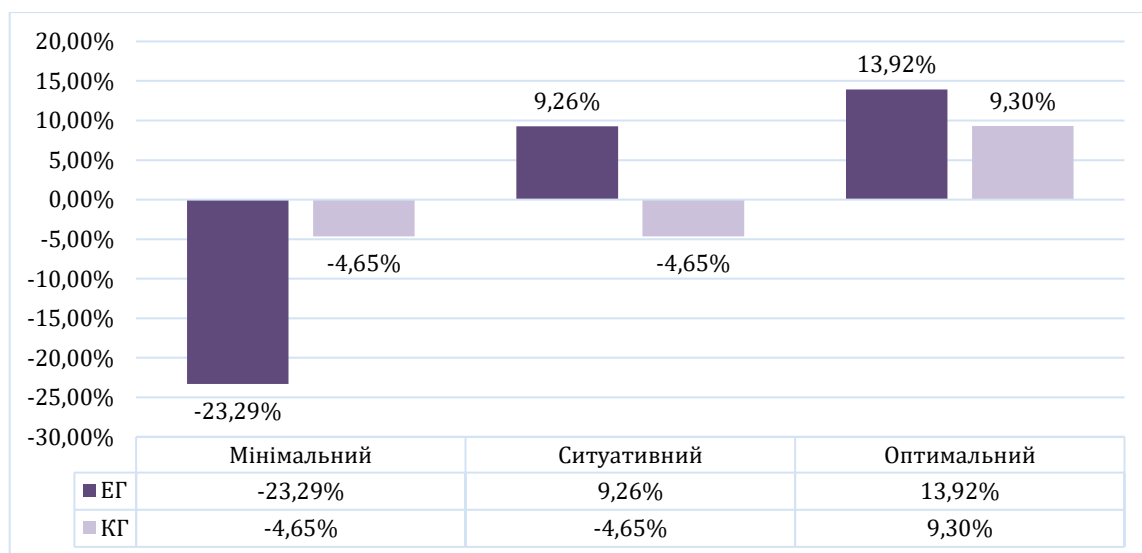


Рисунок 2.40. «Динаміка змін рівнів сформованості показників за діяльнісно-операційним критерієм в EG і KG до та після в % значенні»

В експериментальній групі простежується значна позитивна динаміка. Відтак, кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості показників діяльнісно-операційного критерію зросла на 13,92 % (6 осіб), натомість, в контрольній на 9,3 % (3 особи). В експериментальній групі кількість студентської

молоді з ситуативним рівнем збільшилась на 9,26 % (4 особи), натомість в контрольній зменшилась на 4,65 % (2 особи). Кількість студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості показників діяльнісно-операційного критерію в експериментальній групі зменшилась на 23,29 % (10 осіб), в контрольній – 4,65 % (2 особи).

Таким чином, проведений нами аналіз педагогічного оцінювання рівнів сформованості всіх показників за діяльнісно-операційним критерієм, а також аналіз динаміки змін рівнів сформованості кожного показника за діяльнісно-операційним критерієм, дозволив дійти висновку, що саме в експериментальній групі простежується значна позитивна динаміка зростання оптимального рівня сформованості кожного показника та всіх показників діяльнісно-операційного критерію. А також, спостерігається динаміка зменшення кількості студентської молоді з мінімальним рівнем сформованості кожного показника діяльнісно-операційного критерію та всіх показників зазначеного критерію.

На рисунку 2.41. представлено рівні сформованості кожного показника відповідного критерію в експериментальній групі до та після проведення експерименту. Отже, показник «усвідомлення сутності відповідальності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на мініальному рівні сформований у 23,26 % (10 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 4,65 % (2 особи) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 65,12 % (28 осіб) – до, 46,51 % (20 осіб) – після, на оптимальному рівні – 11,63 % (5 осіб) – до, 48,84 % (21 особа) – після. Показник «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на мініальному рівні сформований у 46,51 % (20 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і 6,98 % (3 особи) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 53,49 % (23 особи) – до, 62,79 % (27 осіб) – після, на оптимальному рівні – 0,0 % (0 осіб) – до, 30,23 % (13 осіб) – після. Показник «прийняття відповідальності як власно цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на мініальному рівні сформований у

23,26 % (10 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 4,65 % (2 особи) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 41,86 % (18 осіб) – до, 44,19 % (19 осіб) – після, на оптимальному рівні – 34,88 % (15 осіб) – до, 51,16 % (22 особи) – після.

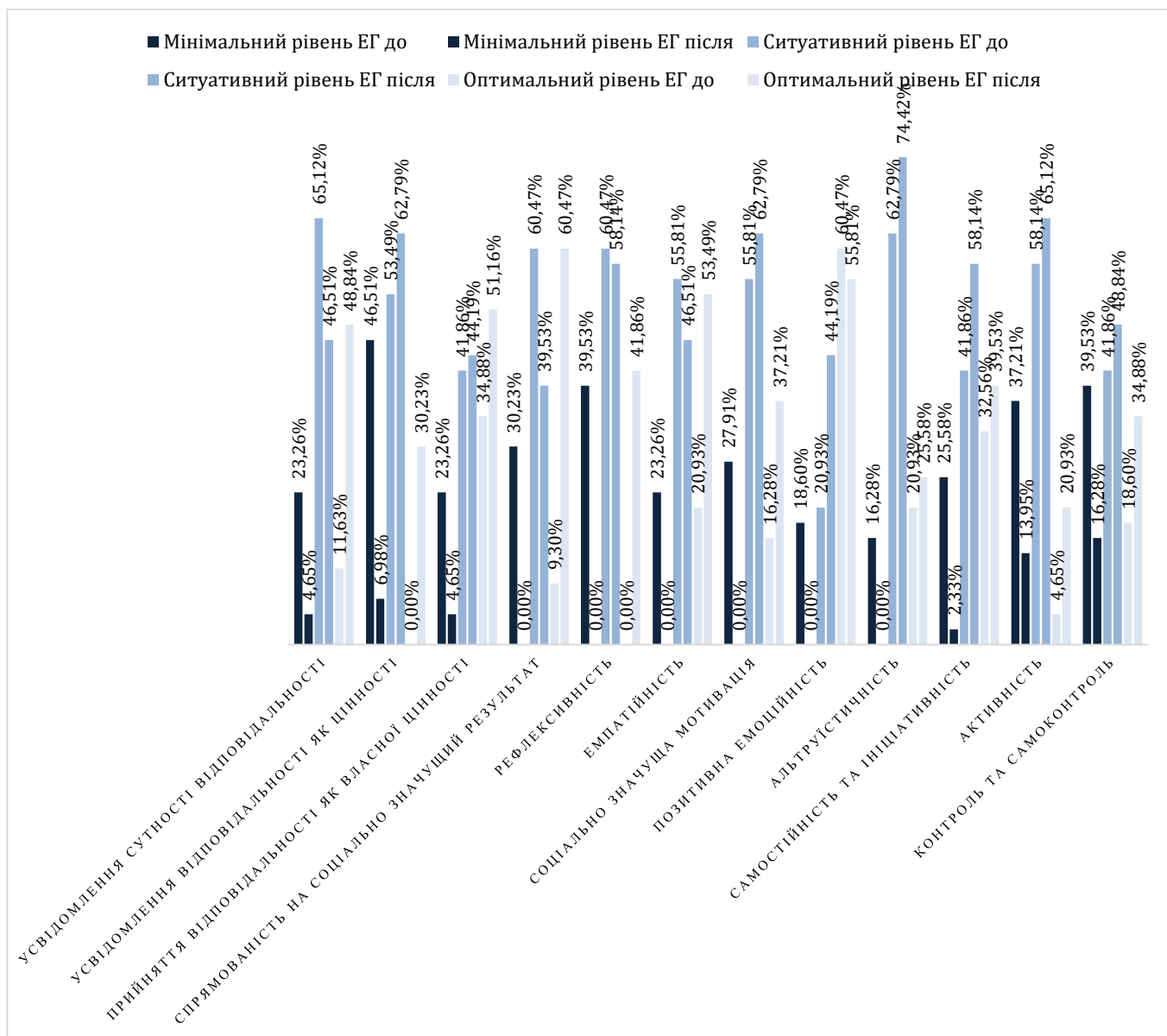


Рисунок 2.41. «Рівні сформованості показників відповідних критеріїв в ЕГ до та після в % значенні»

Показник «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм на мінімальному рівні сформований у 30,23 % (13 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 0,0 % (0 осіб) студентської молоді експериментальної групи після

проведення експерименту, на ситуативному рівні – 60,97 % (26 осіб) – до, 39,53 % (17 осіб) – після, на оптимальному рівні – 9,3 % (4 особи) – до, 60,97 % (26 осіб) – після. Показник «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм на мінімальному рівні сформований у 39,53 % (17 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 0,0 % (0 осіб) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 60,97 % (26 осіб) – до, 58,14 % (25 осіб) – після, на оптимальному рівні – 0,0 % (0 осіб) – до, 41,86 % (18 осіб) – після. Показник «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм на мінімальному рівні сформований у 23,26 % (10 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 0,0 % (0 осіб) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 55,81 % (24 особи) – до, 46,51 % (20 осіб) – після, на оптимальному рівні – 20,93 % (9 осіб) – до, 53,49 % (23 особи) – після.

Показник «соціальна значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм на мінімальному рівні сформований у 27,91 % (12 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 0,0 % (0 осіб) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 55,81 % (24 особи) – до, 62,79 % (27 осіб) – після, на оптимальному рівні – 16,28 % (7 осіб) – до, 37,21 % (16 осіб) – після. Показник «позитивна емоційність» за мотиваційно-емоційним критерієм на мінімальному рівні сформований у 18,6 % (8 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 0,0 % (0 осіб) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 20,93 % (9 осіб) – до, 44,19 % (19 осіб) – після, на оптимальному рівні – 60,97 % (26 осіб) – до, 55,81 % (24 особи) – після. Показник «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм на мінімальному рівні сформований у 16,26 % (7 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 0,0 % (0 осіб) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 62,79 % (27 осіб) – до, 74,42 %

(32 особи) – після, на оптимальному рівні – 20,93 % (9 осіб) – до, 25,58 % (11 осіб) – після.

Показник «самотійність та ініціативність» за діяльнісно-операційним критерієм на мінімальному рівні сформований у 25,58 % (11 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 2,33 % (1 особа) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 41,86 % (18 осіб) – до, 58,14 % (25 осіб) – після, на оптимальному рівні – 32,56 % (14 осіб) – до, 39,53 % (17 осіб) – після. Показник «активність» за діяльнісно-операційним критерієм на мінімальному рівні сформований у 37,21 % (16 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 13,95 % (6 осіб) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 58,14 % (25 осіб) – до, 65,12 % (28 осіб) – після, на оптимальному рівні – 4,65 % (2 особи) – до, 20,93 % (9 осіб) – після. Показник «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм на мінімальному рівні сформований у 39,53 % (17 осіб) студентської молоді експериментальної групи до проведення експерименту і у 16,28 % (7 осіб) студентської молоді експериментальної групи після проведення експерименту, на ситуативному рівні – 41,86 % (18 осіб) – до, 48,84 % (21 особа) – після, на оптимальному рівні – 18,6 % (8 осіб) – до, 34,88 % (15 осіб) – після.

На рисунку 2.42. представлено динаміку змін кожного показника відповідного критерію в експериментальній групі до і після проведення експерименту. Отже, мінімальний рівень показника «усвідомлення сутності відповідальності» за когнітивно-аксіологічним критерієм зменшився на 18,61 % (8 осіб), ситуативний рівень також на 18,61 % (8 осіб), а оптимальний зріс на 37,21 % (16 осіб). Мінімальний рівень показника «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм зменшився на 39,53 % (17 осіб), ситуативний рівень зріс на 9,3 % (4 особи), а оптимальний – на 30,23 % (13 осіб). Мінімальний рівень показника «прийняття відповідальності як цінності» за

когнітивно-аксіологічним критерієм зменшився на 18,61 % (8 осіб), ситуативний рівень зріс на 2,33 % (1 особа), а оптимальний – на 16,28 % (7 осіб).

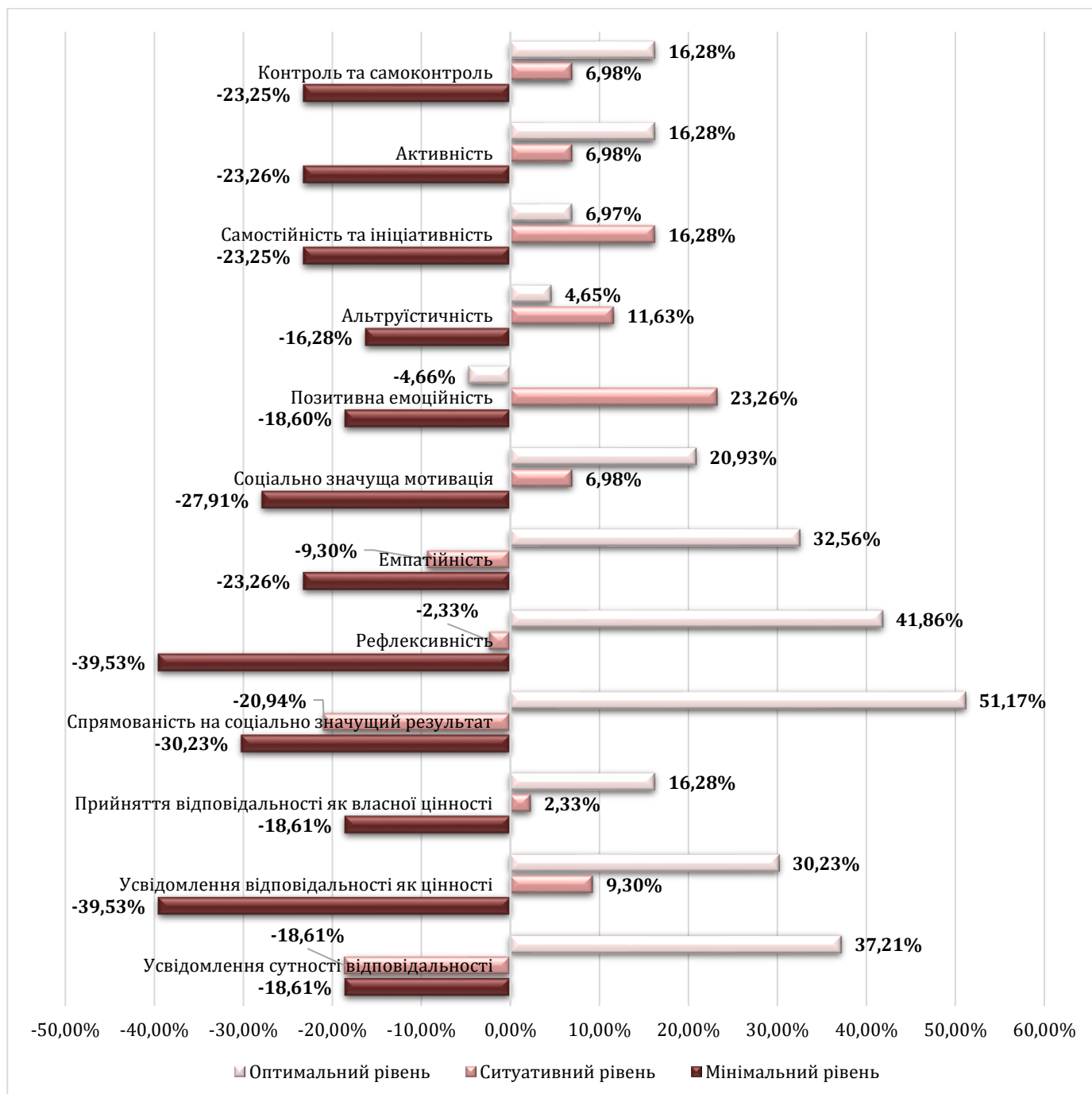


Рисунок 2.42. «Динаміка змін рівнів сформованості показників відповідних критеріїв в ЕГ до та після в % значенні»

Мінімальний рівень показника «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм зменшився на 30,23 % (13 осіб), ситуативний рівень – на 20,94 % (9 осіб), а оптимальний зріс на 51,17 % (22 особи). Мінімальний рівень показника «рефлексивність» за

рефлексивно-прогностичним критерієм зменшився на 39,53 % (17 осіб), ситуативний рівень – на 2,33 % (1 особа), а оптимальний зріс на 41,86 % (18 осіб). Мінімальний рівень показника «емпатійність» за рефлексивно-прогностичним критерієм зменшився на 23,26 % (10 осіб), ситуативний рівень – на 9,3 % (4 особи), а оптимальний зріс на 32,56 % (14 осіб).

Мінімальний рівень показника «соціально значуща мотивація» за мотиваційно-емоційним критерієм зменшився на 27,91 % (12 осіб), ситуативний рівень зріс на 6,98 % (3 особи), а оптимальний – на 20,93 % (9 осіб). Мінімальний рівень показника «позитивна емоційність» за мотиваційно-емоційним критерієм зменшився на 18,6 % (8 осіб), ситуативний рівень зріс на 23,26 % (10 осіб), а оптимальний зменшився на 4,66 % (2 особи). Мінімальний рівень показника «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм зменшився на 16,28 % (7 осіб), ситуативний рівень зріс на 11,63 % (5 осіб), а оптимальний – на 4,65 % (2 особи).

Мінімальний рівень показника «самостійність та ініціативність» за діяльнісно-операційним критерієм зменшився на 23,25 % (10 осіб), ситуативний рівень зріс на 16,98 % (7 осіб), а оптимальний – на 6,97 % (3 особи). Мінімальний рівень показника «активність» за діяльнісно-операційним критерієм зменшився на 23,26 % (10 осіб), ситуативний рівень зріс на 6,98 % (3 особи), а оптимальний – на 16,28 % (7 осіб). Мінімальний рівень показника «контроль та самоконтроль» за діяльнісно-операційним критерієм зменшився на 23,25 % (10 осіб), ситуативний рівень зріс на 6,98 % (3 особи), а оптимальний – на 16,28 % (7 осіб). Отже, простежується позитивна динаміка за всіма показниками відповідних критеріїв, зокрема, ми бачимо істотну позитивну динаміку показників рефлексивно-прогностичного, дещо менш позитивною динамікою відзначаються показники діяльнісно-операційного та когнітивно-аксіологічного критерію, а найменша позитивна динаміка простежується у змінах показників мотиваційно-емоційного критерію.

Порівняльний аналіз динаміки змін рівнів сформованості показників та критеріїв відповідальності студентської молоді в експериментальній та

контрольній групах на контрольному етапі експерименту наведено у таблиці 2.25 у відсотковому та абсолютному значеннях. У таблиці 2.25 «П. (В)» - означає показник сформованості відповідальності студентської молоді, а його нумерація відповідає назвам показників сформованості відповідальності студентської молоді, прописаних у вище у таблиці 2.19. під позначкою «П» з відповідним номером.

Таблиця 2.25.

Динаміка змін рівні сформованості показників відповідальності студентської молоді контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні		Мінімальний				Ситуативний				Оптимальний			
Кількість студентів													
Групи		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
№	П. (В)	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %
1	Когнітивно-аксіологічний критерій												
1.1.	П.1.	-6	-8	-13,96	-18,61	2	-8	4,65	-18,61	4	16	9,31	37,21
1.2.	П.2.	-5	-17	-11,63	-39,53	0	4	0	9,3	5	13	11,62	30,23
1.3.	П.3.	-1	-8	-2,33	-18,61	0	1	0	2,33	1	7	2,32	16,28
2.	Рефлексивно-прогностичний критерій												
2.1.	П.4.	-4	-13	-9,3	-30,23	-4	-9	-9,3	-20,94	8	22	18,6	51,17
2.2.	П.5.	-5	-17	-11,63	-39,53	4	-1	9,31	-2,33	1	18	2,32	41,86
2.3.	П.6.	0	-10	0	-23,26	0	-4	0	-9,3	0	14	0	32,56
3	Мотиваційно-емоційний критерій												
3.1.	П.6.	3	-12	6,98	-27,91	-2	3	-4,66	6,98	-1	9	-2,32	20,93
3.2.	П.7.	1	-8	2,33	-18,6	5	10	11,62	20,26	-6	-2	-13,95	-4,66
3.3.	П.8.	1	-7	2,32	-16,28	3	5	6,98	11,63	-4	2	-9,3	4,65
4	Діяльнісно-операційний критерій												
4.1.	П.9.	-1	-10	-2,32	-23,25	0	7	0	16,28	1	3	2,32	6,97
4.2.	П.10.	-4	-10	-9,3	-23,26	2	3	4,66	6,98	2	7	4,65	16,28
4.3.	П.11.	-3	-10	-6,97	-23,25	4	3	9,3	6,98	-1	7	-2,33	16,28

Порівняльний аналіз динаміки змін рівнів сформованості всіх показників кожного критерію відповідальності студентської молоді представлено у таблиці 2.26., в якій «К. (В.)» - означає критерій відповідальності, під «К.1.» ми розуміємо когнітивно-аксіологічний критерій; «К.2.» - рефлексивно-прогностичний; «К.3.» - мотиваційно-емоційний; «К.4.» - діяльнісно операційний.

Таблиця 2.26.

Динаміка змін рівнів сформованості показників відповідальності студентської молоді за всіма критеріями контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні		Мінімальний				Ситуативний				Оптимальний			
Кількість студентів													
Групи		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
№	К. (В)	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %
1													
Когнітивно-аксіологічний критерій													
1.	К.1.	-10	-15	-23,25	-34,88	8	-2	18,61	-4,65	2	17	4,65	39,53
2.													
Рефлексивно-прогностичний критерій													
2.	К.2.	-7	-24	-16,28	-55,81	6	5	13,95	11,63	1	19	2,33	44,18
3													
Мотиваційно-емоційний критерій													
3.	К.3.	2	-10	4,66	-23,26	3	5	6,98	11,63	-5	5	-11,62	11,63
4													
Діяльнісно-операційний критерій													
4.	К.4.	-2	-10	-4,65	-23,29	-2	4	-4,65	9,26	4	6	9,3	13,22

Наступним нашим завданням було здійснити педагогічне оцінювання рівнів коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді та визначити динаміку змін рівнів коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді.

Таким чином, на контрольному етапі дослідження кількість студентів з оптимальним рівнем коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді в експериментальній групі становить 58,14 % (25 особи), з ситуативним – 41,86 % (18 осіб), з мінімальним – 0 % (0 осіб). В контрольній групі, на

оптимальному рівні відповідальність сформована у 6,98 % (3 особи), на ситуативному – 76,74 % (33 особи) і 16,28 % (7 осіб) мають мінімальний рівень коефіцієнту сформованості відповідальності (рис.2.43.).

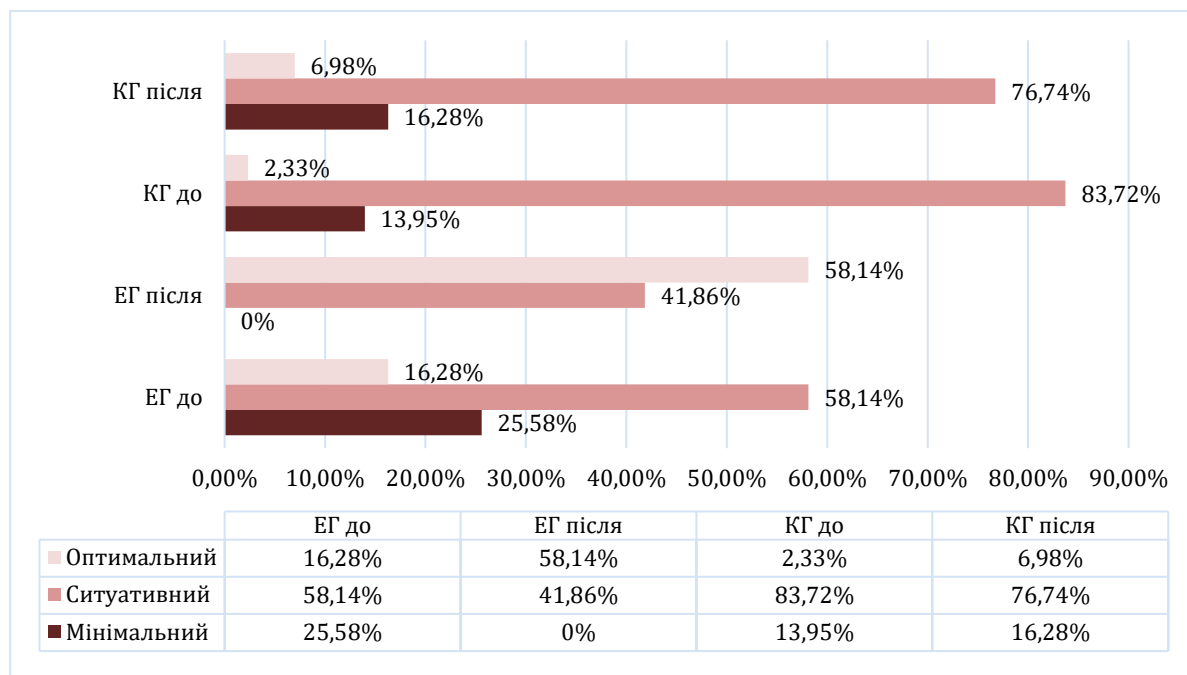


Рисунок 2.43. «Коефіцієнт сформованості відповідальності в EG і KG до та після в % значені»

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді на констатувальному та контрольному етапах експерименту в контрольній та експериментальній групах дозволило визначити динаміку змін рівнів коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді. На рисунку 2.44. представлено результати. В експериментальній групі кількість студентів з мінімальним рівнем коефіцієнту сформованості відповідальності зменшилась на 25,58 % (11 осіб), тоді як в контрольній групі збільшилась на 2,33 % (1 особа). Кількість студентської молоді з ситуативним рівнем в експериментальній групі – зменшилась на 16,28 % (7 осіб), у контрольній – 6,98 % (3 особи). В експериментальній групі кількість студентів з оптимальним рівнем коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді зростає 41,86 % (18 осіб), в контрольній лише на 4,65 % (2 особи).

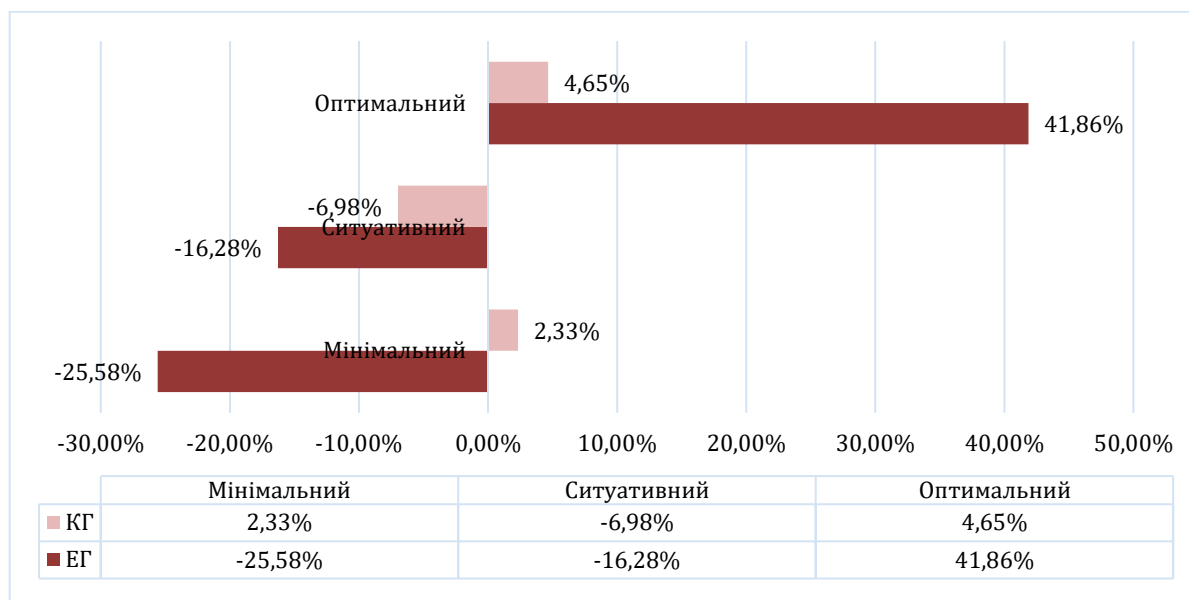


Рисунок 2.44. «Динаміка змін коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості кожного показника відповідальності студентської молоді за всіма критеріями, а також, результати аналізу опитування випускників з числа колишніх наставників, дозволили нам дійти висновку, що участь студентської молоді у наставництві є ефективним засобом для формування їх відповідальності.

Висновки до другого розділу.

У другому розділі нами було розкрито значення наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді: визначено критерії та показники та виявлено рівні відповідальності студентської молоді; здійснено експериментальну роботу з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва; проведено аналіз та оцінку результатів експериментальної роботи з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва.

Реалізовано критеріально-рівневий підхід до формування відповідальності студентської молоді, визначено чотири критерії та відповідні показники-індикатори сформованості відповідальності студентської молоді. До критеріїв належать: когнітивно-аксіологічний, рефлексивно-прогностичний, мотиваційно-емоційний, діяльнісно-операційний. Показниками когнітивно-аксіологічного

критерію є: усвідомлення сутності відповідальності, усвідомлення відповідальності як цінності, прийняття відповідальності як власної цінності. Показниками рефлексивно-прогностичного критерію визначено: рефлексивність, емпатійність і планування та прогнозування соціально значущого результату. Соціальна значуща мотивація, позитивна емоційність, альтруїстичність – показники мотиваційно-емоційного критерію. До показників діяльнісно-операційного критерію належать: самостійність та ініціативність, активність, контроль та самоконтроль. Запропоновано три рівні сформованості відповідальності студентської молоді: мінімальний, ситуативний і оптимальний та надано їх характеристику.

Розгорнуто констатувальний етап експерименту з використанням низки методик, а саме: авторська анкета, опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїна, методика визначення відповідальності М. Осташевої, «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Визначення рівня рефлексивності» В. Пономарьова, А. Карпова, «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка, «Виявлення установок, що направлені на альтруїзм- егоїзм» О. Потьомкіної, Опитувальник УСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера, авторська анкета для наставників. Було встановлено, що переважна більшість студентської молоді має ситуативний рівень сформованості відповідальності, проте, для переважної більшості студентів характерним є низький рівень сформованості таких показників як усвідомлення сутності відповідальності та усвідомлення відповідальності як цінності когнітивно-аксіологічного критерію; рефлексивність та емпатійність рефлексивно-прогностичного критерію; активність, контроль та самоконтроль діяльнісно-операційного критерію. Найбільш сформованим критерієм відповідальності студентської молоді є мотиваційно-емоційний, а найменш – діяльнісно-операційний. Аналіз результатів та здійснене нами педагогічне оцінювання рівнів сформованості кожного показника кожного критерію, окремо кожного критерію, а також коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді на констатувальному етапі експерименту засвідчив нагальну потребу підвищення уваги до формування відповідальності студентської молоді в умовах закладу вищої

освіти. Додатково нами було проаналізовано результати опитування студентської молоді з числа колишніх наставників, які засвідчили, що на їхню думку, участь студентської молоді у наставництві сприяє формуванню відповідальності.

Проведено експериментальну роботу з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва. Експериментальна робота передбачала форми залучення студентської молоді до наставництва та три етапи реалізації програми. Перший етап – участь у міні програмі «Моя відповідальність»; другий – тренінг «Шлях до наставництва»; третій - участь в індивідуальному та груповому (програма «Друзі та порадики») наставництві.

Здійснено аналіз та оцінку результатів експериментальної роботи з формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва. На контрольному етапі встановлено наявність суттєвих позитивних зрушень у динаміці змін рівнів сформованості показників та критеріїв відповідальності студентської молоді в експериментальній групі. Зазначена позитивна динаміка обумовила й зростання рівнів коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді. Натомість, контрольна група не мала таких суттєвих позитивних зрушень у динаміці змін рівнів сформованості показників і критеріїв та коефіцієнту відповідальності студентської молоді. Відтак, кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості відповідальності, в експериментальній групі зросла на 41,86 % (18 осіб). Натомість, в контрольній групі, хоч і є позитивні зміни, проте вони не такі значні як в експериментальній, відповідно, кількість студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості відповідальності зросла лише на 4,65 % (2 особи).

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях автора: [113; 119].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування сутності та особливостей наставництва та експериментально перевірено дієвість наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді, що є підставою до наступних *висновків*:

1. Обґрунтовано сутність поняття «відповідальність» та виявлено особливості процесу формування відповідальності студентської молоді. Визначено вісім основних підходів до трактування відповідальності: моральний; етичний; з позиції свободи вибору; емпатійний; емоційний; рефлексивний; альтруїстичний; аксіологічний. Відповідальність визначено як набуту інтегральну властивість особистості, що містить у собі усвідомлення сутності та ціннісного значення відповідальності, вміння аналізувати власну діяльність, її наслідки для себе та для оточуючих, планувати та прогнозувати соціально значущий результат, самостійність у прийнятті рішень та здійсненні вчинків, що спрямовані на забезпечення соціального благополуччя інших. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва трактовано як спеціально організований освітній процес залучення студентської молоді до різних видів суспільно корисно діяльності, що спрямований на розвиток усвідомлення та прийняття цінності відповідальності, планування та прогнозування соціально значущого результату, забезпечення соціального благополуччя інших. Виокремлено особливості формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва в умовах закладу вищої освіти, до яких належить: специфічне соціально – виховне середовище закладу вищої освіти; наявність впливу соціально – активного студентського колективу, який є каталізатором прояву відповідальності; наявність часу, що дозволяє використати свої ресурси, свій потенціал для суспільно корисної діяльності; поєднання завдань формування навичок майбутньої професійної діяльності та особистісного розвитку; самостійність, свобода у прийнятті рішень, що зумовлює формування вміння брати відповідальність за себе, своє навчання, набуття майбутніх професійних навичок.

2. З'ясовано особливості наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді. Представлено та обґрунтовано різницю між тьюторством, коучінгом та наставництвом. Здійснено аналіз сучасних практик наставництва дітей в таких країнах як Австралія, Кенія, Нігерія, Руанда, Сполучені Штати Америки та Україна та сучасних практик залучення студентської молоді до наставництва у таких країнах як Сполучені Штати Америки та Уганда. Зміст, сутність, особливості та перспективи наставництва дітей розглянуто через призму реформи деінституалізації в Україні. Наставництво визначено як взаємодія між більш досвідченою людиною та менш досвідченою, у яких більш досвідчена людина ділиться своїми знаннями та досвідом з менш досвідченою людиною, допомагаючи їй розвивати професійні та життєві навички через надання порад та навчання. Мета здійснення наставницької діяльності над дітьми полягає у: розвитку життєвих навичок та підготовці дитини до самостійного життя; допомозі визначення життєвих цілей та орієнтирів, а також способів їх досягнення. Охарактеризовано основні практики залучення студентської молоді до наставництва, до яких належить: волонтерство та суспільно орієнтоване навчання. Волонтерство як суспільно орієнтоване навчання передбачає залучення студентської молоді до суспільно корисної діяльності. Тільки суспільно орієнтоване навчання, на відміну від волонтерства, передбачає тісний зв'язок служіння у громаді із навчальним планом та здобуттям професійних навичок. Зміст участі студентської молоді у наставництві полягає у: прийнятті студентом/студентами під наставницьку опіку дитини/дітей, що перебуває/перебувають у складних життєвих обставинах з метою допомоги в академічній успішності, визначенні ціннісних та життєвих орієнтирів, розвитку потенціалу дитини та її сильних сторін; формуванні відповідальності студентської молоді через усвідомлення своєї значущості для дитини/дітей, відчуття залученості до суспільно позитивних змін.

3. Визначено критерії і показники та виявлено рівні сформованості відповідальності студентської молоді. Критеріями та показниками стали: когнітивно-аксіологічний (усвідомлення сутності відповідальності; усвідомлення

відповідальності як цінності; прийняття відповідальності як власної цінності); рефлексивно-прогностичний (рефлексивність, емпатійність, планування та прогнозування соціально значущого результату), емоційно-мотиваційний (соціально значуща мотивація, позитивна емоційність, альтруїстичність) і діяльнісно-операційний (самостійність та ініціативність, активність, контроль та самоконтроль). Охарактеризовано рівні сформованості відповідальності студентської молоді: оптимальний, ситуативний та мінімальний та надано їх характеристику. За результатами констатувального етапу експерименту встановлено потребу у впровадженні в освітній процес закладу вищої освіти заходів, що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді. Встановлено, з усіх 100% (255 осіб) студентів у 66,67 % (170 осіб) відповідальність сформована на ситуативному рівні, мінімальний рівень сформованості відповідальності притаманний для 23,53 % (60 осіб) студентів, а оптимальний рівень – лише для 9,8 % (25 осіб) студентів.

4. Експериментально доведено ефективність наставництва як засобу формування відповідальності студентської молоді. Розроблено та впроваджено форми залучення студентської молоді до наставництва та програму участі студентської молоді у наставництві дітей, що складалась з трьох частин: 1. Міні програма «Моя відповідальність»; 2. Тренінг «Шлях до наставництва»; 3. Безпосередня участь в індивідуальному та груповому (програма «Друзі та порадики») наставництві. Під час упровадження міні програми «Моя відповідальність» використано такі форми та методи роботи: інтерактивна гра, інтерактивна вправа з використанням ІКТ, диспут, перегляд художнього фільму з обговоренням. Тренінг «Шлях до наставництва» передбачав такі форми та методи роботи як: лекції, тренінгові вправи, сторітелінг, рольові ігри. Під час участі в індивідуальному та груповому (програма «Друзі та порадики») наставництві використано такі форми та методи: інтерактивні та тренінгові вправи, бесіди, екскурсії, «щоденник успіху», ігри, рольові ігри, мозковий штурм, допомога у виконанні домашніх завдань, зустріч-рефлексія. Аналіз та оцінювання результатів експериментальної роботи засвідчили динаміку позитивних змін в рівнях

показників сформованості відповідальності студентської молоді експериментальних груп, а також позитивну динаміку змін коефіцієнту сформованості відповідальності студентів експериментальних груп. Частка студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості відповідальності, в експериментальній групі зросла на 41,86 % (18 осіб), натомість в контрольній групі лише на 4,65 % (2 особи); з ситуативним рівнем – в експериментальній групі частка студентської молоді зменшилась на 16,28 % (7 осіб), в контрольній – на 6,98 % (3 особи); з мінімальним рівнем – в експериментальній групі частка студентської молоді зменшилась на 25,58 % (11 осіб), натомість в контрольній зросла на 2,33 % (1 особа). Найбільші позитивні зміни засвідчили такі показники як: «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності» когнітивно-аксіологічного критерію; «рефлексивність» та «емпатійність» – рефлексивно-прогностичного критерію; «активність» – діяльнісно-операційного критерію.

Проблема формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва не вичерпується результатами цього дисертаційного дослідження. Перспективними напрямками подальшої роботи можуть бути: вивчення гендерних особливостей формування відповідальності студентської молоді; визначення особливостей підготовки педагогів до роботи за напрямом формування відповідальності студентської молоді; вивчення виховних можливостей суспільно орієнтованого навчання у формуванні відповідальності студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алтынцева Е. Н. Наставничество как технология постинтернатного сопровождения детей сирот. *Адукацыя і выхаванне : штомесячны навуковатэарэтычны і інфармацыйна-метадычны часопіс*. 2014. № 2. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/1534> (дата звернення: 29.06.2020).
2. Атономов П. Логіка розвитку методів навчання як категорії дидактики вищої школи. *ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 1 (1). С. 6 – 11. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/10.23.10.100/db/ftp/visnyk/pedagogyk_1_2015.pdf (дата звернення 09.05.2020).
3. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Київ, 2005. 32 с.
4. Бех І.Д. Від волі до особистості. Київ : Україна – Віта, 1995. 220 с.
5. Берлин И. Философия свободы. Европа / Предисловие А. Эткинда. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 448 с.
6. Бойко О. П. Просоціальність: суть і потенціал у соціально-педагогічній діяльності. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2016. № 1 - 2. С. 140 – 149.
7. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 2. С. 4-10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2011_2_4 (дата звернення: 15.09.2018).
8. Бойко А. М., Бардінова В. Д. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / Під заг. ред. А. М. Бойко. Київ, 2004. 576 с.
9. Богатская Е. Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ростов-н/Д, 2005. 202 с.

10. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2008. 20 с.
11. Бондаренко З. П. Наставництво в Україні як технологія супроводу дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківства. 2017. URL: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Bondarenko.pdf. (дата звернення 29.06.2020).
12. Бунаков С. В., Петренко А. О. Організація індивідуально-виховної роботи зі студентами вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2016. №1. С. 161–163.
13. Булах І. С., Алексєєва Ю. А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 223 с.
14. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 548 с.
15. Вайнола Р., Капська А., Комарова Н. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку. К. : Академпрес, 1999. 112 с.
16. Василенко О. М. Етапи розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2016. №55. С. 3 – 13.
17. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник. Київ, 2011. 256 с.
18. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: підручник для педагогів. Київ: в-во “Школяр”, 1999. 385 с.
19. Верещагіна Л. А., Карелина И. М. Психология потребностей и мотивация персонала. *Харьков: Гуманитарный центр*, 2005. 156 с.
20. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
21. Висоцький О. Ю. Історія української культури: навчальний посібник. Дніпропетровськ: НМетАУ, 2009. 130 с.

22. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ : Академвидав. 2007. 615 с.
23. Гладышева И. А. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов негосударственного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кострома, 2006. 226 с.
24. Гуменюк О.Є. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді. *Психологія і суспільство*. 2008. № 4. С. 92-98.
25. Діяльність. *Hope and Homes for Children* : веб – сайт. URL: <http://www.hopeandhomes.org.ua/work/> (дата звернення 27.01.2020).
26. Довідник модуля «Проектування комп'ютерних ігор для навчання. Одеса. 2017. URL: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/26a24102-d5d3-4438-b9da-d3c29a465744/Designing%20computer%20games%20for%20learning.pdf> (дата звернення: 09.05.2020).
27. Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України ; гол. ред.. Кремень В. Г. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.
28. Інформація про реформу ДІ. *Реформа системи інтернатів* : веб –сайт. URL: <http://reform.diplatform.org.ua/> (дата звернення 16.06.2020).
29. Жданович Ю. М. Організаційно – педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. : спец. 13.00.07. Київ, 2004. 24 с.
30. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / 2-е изд. М. : Джан-гар, 2012. 864 с.
31. Звіт про роботу Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 2018 рік. *НПУ ім. М. П. Драгоманова* : веб – сайт. URL: https://npu.edu.ua/images/docs/Prozoriy_universitet/Zvit_rektora/2018/%D0%97%D0%B2%D1%96%D1%82_2018.pdf (дата звернення: 05.08.2019).
32. Звіт за 2018 ректора Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка про виконання зобов'язань, викладених у контракті, укладеному з Міністерством освіти і науки України. *ТНПУ*

ім. В. Гнатюка : веб – сайт. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/Vchena_rada%2018-19/Zvit%20Rectora%202018.pdf (дата звернення: 05.08.2019).

33. Зеленський Р. М. Формування відповідальності на заняттях фізичного виховання у студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Харків, 2010. 23 с.

34. Зембицька М. В. Педагогічне наставництво у системі середньої освіти США : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопіль, 2016. 324 с.

35. Зозуляк - Случик Р. Костригіна Р. Формування відповідальності дітей старшого шкільного віку. *Науково-педагогічний журнал "Обрії"*. 2015. №1. С. 21 - 23.

36. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. М. : ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

37. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. К.: Лібра, 2001. 400 с.

38. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. О. Лосского. М. : Мысль, 1994. 591 с.

39. Колтунов О. Ю., Уварова О. О. Історія української культури : навч. Посібник. Одеса : ОНМедУ, 2011. 316 с.

40. Король В. М. Навчальні заклади системи трудових резервів у період відбудови економіки України (1943 -1950 рр.) : дис. канд. іст. наук : 07.00.01 / Харків-Запоріжжя, 2017. 234 с.

41. Королькова В. С. Педагогические условия воспитания ответственности студентов за качество обучения в процессе обучения педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ростов-н/Д, 2009. 199 с.

42. Кочетова И. Д. Создание условий для развития социальной ответственности у студентов как одно из приоритетных направлений в системе высшего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 6 (25). С. 126–130.

43. Клішевіч Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина XX -початок XXI століття). : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Київ, 2011. 252 с.
44. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник. К.: Книга, 2005. 528 с.
45. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов выс-ших учебных заведений. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464с.
46. Леонова В. І. Наставництво як форма соціальної підтримки дітей у закладах соціального захисту. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 13, Т. 2. С. 133 – 136. DOI: 10.32843/2663-6085- 2019-13-2-28.
47. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 304 с
48. Макарчук В. В. Становлення класного наставництва у 60-70 рр. ХІХ ст. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*. 2018. №12. С. 57–61.
49. Мануйлов Є. М. Проблема відповідальності особистості в контексті моралі. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2014. № 1. С. 29 –34.
50. Матвієнко О. В., Цихмейструк О. М. Вияв громадянської зрілості студента в процесі акредитації та удосконалення освітніх програм. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених: збірник матеріалів конференції / за заг. ред. проф. Т. О. Олефіренка*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 280 – 283.
51. Матюх Т. М. Емпатія як трансестетичний феномен : дис. канд. філос. наук : 09.00.08 / Рівне, 2016. 201 с.
52. Мацко Л. А., Прищак М. Д., Годлевська В. Г. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163 с.

53. Мельник М. Процес соціального становлення та розвитку молоді як об'єкт державної політики. *Збірник наукових праць «Ефективність державного управління»*. 2013. №35. С. 212–219.
54. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью. – М.: Высшая школа, 1990. 144с.
55. Мондзалеvский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Санкт - Петербург, 2000. 429 с.
56. Москалець В. П. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ, 2013. 262 с.
57. Мій друг – наставник. *Комісія Української Греко – Католицької Церкви* : веб – сайт. URL: <https://rodyna.ugcc.org.ua/category/diyalnist-komisiyi/mij-drug-nastavnyk/> (дата звернення: 09.09.2018).
58. Молодь України за соціальний прогрес і злагоду в суспільстві: Зб. матеріалів Конгресу української молоді. м. Київ, 26-28 травня, 1997 р. К.: АТ «Видавництво «Столиця», 1997. 204 с.
59. Микола Кулеба: Діти мають стати пріоритетом державної політики. *Український католицький університет* : веб – сайт. URL: <http://pedagogy.usu.edu.ua/news/mykola-kuleba-dity-mayut-staty-priorytetom-derzhavnoyi-polityky> (дата звернення: 20.09.2018).
60. Морозкина Т. В. Формирование внутренней ответственности. (На материале дежурства школьников по классу). Экспериментальное исследование : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М., 1984. 175 с.
61. Москалець В. П. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ, 2013. 262 с.
62. Мося' І. А. Формування колективу студентської групи вищого аграрного навчального закладу. Науково-методичні рекомендації. К.: Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2011. 33 с.
63. Музика О.Л. Ціннісна регуляція суб'єктної активності особистості. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України*. 2005. Вип. 26 (Т. 3). С.168-173.

64. Наставництво. *Львівська міська рада* : веб – сайт. URL: <http://city-adm.lviv.ua/topic/наставництво> (дата звернення 11.06.2018).
65. Наставництво крок за кроком. Посібник для небайдужих дорослих / автори-укладачі О. Смаль, І. Сацюк, В. Андросова та ін. Київ. 2014. 80 с.
66. Нагірняк М. Я., Мачинська Н. І. Практичні аспекти організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Вісник ЛДУ БЖД. Педагогічні науки*. 2011. № 5., Ч. 2. С. 191 – 196. URL: <https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/33.pdf> (дата звернення: 09.05.2020).
67. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко та ін. К. : Аконіт, 1999. 912 с.
68. Одна надія : веб – сайт. URL: <https://onehope.com.ua/> (дата звернення: 09.09.2018).
69. Орлова І. В. Тренінг професійного самопознання: теорія, діагностика і практика педагогічної рефлексії. СПб. : Речь, 2006. 128 с.
70. Осипова Т. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів до педагогічного наставництва : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Одеса, 2016. 504 с.
71. Осташева М. А. Психологические особенности развития социальной ответственности современных подростков. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19348.php> (дата звернення 18.06.2018).
72. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2008. 36 с.
73. Патинок О. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього фахівця соціальної сфери: психологічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. № 2. С. 176 – 179.
74. Патинок О. П. Теоретичні засади особливостей становлення відповідальності як якості особистості. *Міжнародний науковий форум: соціологія,*

психологія, педагогіка, менеджмент. 2011. Вип. 5. С. 108 – 116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_14. (дата звернення: 18.05.2018).

75. Патинок О.П. Особливості структурних компонентів відповідальності особистості майбутнього соціального працівника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2007. №1. С.30 -37.

76. Павловська М., Ремсова Л., Гулова Л. Вибрані методи драматичного виховання в контексті соціально – педагогічної діяльності. Брно : Університет ім. Т. Г. Масарика. 2017. 142 с.

77. Петрушенко В.Л. Етика та естетика. Навчальний посібник. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2008. 180 с.

78. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.

79. Петько Л. В. Реалізація морально-суспільної проблематики у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 55. С. 166-173.

80. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя як система особистісно-професійного розвитку: концепція, структура, зміст, технології. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М.П.Драгоманова. Вип. 2. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. 225 с.

81. Пономарьов О., Чеботарьов М., Серeda Н. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 75–85.

82. Подоляк Л.Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. 320с.

83. Половін Б. А. Ігрові методи дистанційного навчання. *Впровадження дистанційних технологій навчання у ВНЗ: засади, проблеми, практичний досвід*. Збірник тез доповідей міжвузівського науково – методичного вебінару. Харків.

2015. С. 45 – 46. URL: http://conf.htei.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Webinar_2015.pdf (дата звернення: 09.05.2020).

84. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання здійснення наставництва над дитиною» від 04.07.2017 р. № 465. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/465-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення 16.06.2020).

85. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : уч. пособ. / ред. – сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский: Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.

86. Примачок Л. Л. Еволюція ідей альтруїзму в Західній філософській і психологічній думці. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2015. №3. С. 44–48.

87. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 19.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.07.2019).

88. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017 URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 28.07.2019).

89. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10.02.1998 р. № 103/98-ВР. Дата оновлення: 01.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 28.07.2019).

90. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України від 05.02.1993 р. № 2998 – XII. Дата оновлення: 02.10.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (дата звернення: 28.07.2019).

91. Про внесення змін до Закону Україну «Про забезпечення організаційно правових умов соціального захисту дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва : Закон України від 08.09.2016 р. № 1504 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1504-19> (дата звернення 31.05.2020).

92. Про волонтерську діяльність : Закон України від 19.04.2011 № 3236-VI. Дата оновлення: 31.08.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> (дата звернення 05.05.2019).
93. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 16.05.2018).
94. Про нас. *Одна Надія* : веб – сайт. URL: <http://onehope.com.ua/our-team/> (дата звернення: 15.05.2018).
95. Проект Наставництва для дітей-сиріт. *Громадський простір* : веб – сайт. URL: <https://www.prostir.ua/?organization=proekt-nastavnytstva-dlya-ditej-syrit-odna-nadiya> (дата звернення 27.05.2018).
96. Примак В. П. Формування громадянської відповідальності у курсантів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Луганськ, 2011. 33 с.
97. Професія. Кар'єра. Успіх: Метод. Посіб. / Автори-упоряд.: Лях Т. Л., Малієнко Ю. М., Тимошенко Н. Є., Цюман Т. П., Шеламкова А. М.; За заг. ред. Цюман Т. П. – Видання друге, перероблене й доповнене. К.: Основа–Принт, 2013. 184 с.
98. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности : монографія. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1998. 291 с.
99. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности : монографія. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2001. 209 с.
100. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
101. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Олєфир В. О. та ін. Х. : Прапор, 2009. 672 с.
102. Психологические тесты: в 2 т. / ред.-сост. А. А. Карелина. М. : ВЛАДОС, 2002. Т. 1. 312 с.

103. Пташник-Середюк О. І. Студенство як соціокультурна група. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science*. 2014. №18. С. 110 – 113.
104. Рапанцевич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / под. общ. ред. А. П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 720 с.
105. Ревенко С. П. Сучасні підходи до вивчення ідентичності особистості юнацького віку. *Наука і освіта*. 2013. Вип. №7. С. 196–199.
106. Резолюція ООН 2250 (UNSCR 2250) стосовно Молоді, Миру та Безпеки (2015). *United Nations Ukraine* : веб – сайт. URL: <http://www.un.org.ua/ua/informatsiinyi-tsentr/2250/4158-vstup>. (дата звернення: 06.02.2018).
107. Реформування системи інституційного догляду : посібник / Ж. Петрочко, Р. Вайнола, Г. Постолук та інш. ; упоряд. матеріалів Г. Постолук, О. Мороз. Київ: БО «Надія і житло для дітей», 2020. 566 с.
108. Розвадовська Т. Наставництво як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія ІІ «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»* : збірник наукових праць. 2018. Вип. 24, (Т. ІІ). С. 140–147.
109. Розвадовська Т., Братченко М. Вплив наставництва на формування та розвиток дітей, що перебувають в інституційних закладах опіки. *«Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. № 21. С. 149 – 155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/21.167325>.
110. Розвадовська Т. В. Відповідальність: філософський та гуманітарний аспекти. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. Науковий щорічник*. 2018. Том 1 (23). С. 258-267.
111. Розвадовська Т. Наставництво як вид волонтерської діяльності студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: ІІ Соціальна педагогіка, Соціальна робота*. 2019. Вип. 26. С. 58 – 64.

112. Розвадовська Т. Закордонний досвід наставництва дітей у складних життєвих обставинах. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. (Том 2). С. 192 – 195. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-42>

113. Розвадовська Т., Береска М., Наставництво як форма виховання дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31 (Том 4). С. 93 - 98. DOI: <https://doi.org/10.24919/23084863.4/31.214306>

114. Розвадовська Т. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності студентської молоді. *Scientific Journal “Virtus”*. 2020. № 44. С. 142 – 144.

115. Розвадовська Т. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2020. № 2. С. 77 – 84. DOI: [10.25128/2415-3605.20.2.11](https://doi.org/10.25128/2415-3605.20.2.11)

116. Розвадовська Т. В. Відповідальність у психолого – педагогічній думці/ *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Т 2. Київ, 2018. С. 50 – 53.

117. Розвадовська Т. Наставництво: вітчизняний та зарубіжний досвід. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Т 2. Луцьк, 2018. С. 120-124.

118. Розвадовська Т. Особливості виховної роботи у закладі вищої освіти. *Scientific Bases of Solving of the Modern Tasks. Abstracts of XIX International Scientific and Practical Conference. Frankfurt am Main, 01 – 02 June 2020. Frankfurt am Main, Germany, 2020. PP. 317 – 319.*

119. Розвадовська Т. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. *Psychology and Pedagogy as Science of Formation and Development of Modern Personality* : матеріали наук.-практ. конф., м. Влоцлавек, 27 – 28 груд. 2019 р. Влоцлавек, 2019. С. 97 – 99.

120. Розвадовська Т. В., Вайнола Р. Х. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва: методичні рекомендації / за заг. ред. Р. Х. Вайноли. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 100 с.

121. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франковськ: Місто НВ, 2008. 280 с.

122. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Вид. 2-ге, стереотипне. Київ: Академвидав, 2009. 360 с.

123. Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості. *Педагогіка і психологія*. Київ, 1996. С. 10 – 18.

124. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.

125. Сартр Ж. П. Человек есть свобода В кн.: Кутасова Н.Н. Антифилософия «Новой философии». М. 1984. С. 55 – 68.

126. Сікалюк А. І. Дискусійні методи в процесі формування соціально – етичних цінностей майбутніх менеджерів. *Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18 (1 – 2015). С. 94 – 98. URL: <http://vstup.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/7/2015/05/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-18.pdf> (дата звернення: 09.05.2020).

127. Скоробагатько К. В. Гейміфікація на уроках української літератури. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій*. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 24 – 25 лис. 2017. Дніпро. 2017. С. 187 – 188. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/zbirniki/fsnm/program_5a1bcb0a83cf1.pdf (дата звернення: 09.05.2020).

128. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.

129. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда, Т.11. К.: Наукова думка, 1970—1980, 799 с.

130. Смольникова Н. С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания : дис. канд. філос. наук : 09.00.02. Свердловск, 1984. 162 с.

131. Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку : монографія / А. М. Колот та ін. ; за ред. д-ра екон. наук, проф. А. М. Колота. К. : КНЕУ, 2012. 501 с.

132. Соловей М. О. Дитячі будинку Донбасу у 1943 - 1965 роках : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Донецьк, 2009. 23 с.

133. Сопівник Р. В. Ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірних наукових праць*. 2015. Вип. 2 (65). С.164–173.

134. Сопівник Р. В. Виховання особистості майбутнього фахівця агропромислової галузі крізь призму функцій наставника академічної групи. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Психологія. Педагогіка. Філософія*. 2015. № 220. С. 172 – 182,

135. Степаненко О. О. Обґрунтування поняття «тьютор» у освітницько-дослідницькому просторі. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 138. С. 198 – 204. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24252/1/Stepanenko.pdf> (дата звернення: 19.05.2019).

136. Степанова Г. М., Шапошнікова В. М., Нечеглод Л. М. Досвід застосування ігрового навчання на практичних заняттях з дисциплін терапевтичного профілю. *Всеукраїнська науково-методична інтернет конференція присвячена дню заснування Черкаського медичного коледжу*. 15 жов. 2016. Черкаси. 2016. С. 90 – 94. URL: <http://medcollege.ck.ua/wp-content/uploads/2016/10/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A-2016.pdf> (дата звернення: 09.05.2020).

137. Стаднік Н. В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Київ, 2009. 20 с.

138. Стратегія 2025. ЗВО «Український католицький університет : веб – сайт. URL: <https://ucu.edu.ua/about/ofitsijna-informatsiya/> (дата звернення: 16.05.2020).
139. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т., Т.1. Київ, 1977. 640 с.
140. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т., Т.3. Серце віддаю дітям, народження громадянина. Київ, 1977. 640 с.
141. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т., Т. 4. Київ, 1977. 640 с.
142. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Київ, 2003. 16 с.
143. Тернопільська В. І., Коломієць Т. В., Піонтківська І. О. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 264 с.
144. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: гуманітарний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 14. С. 47 – 50.
145. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. та ін. ; за ред. А. Й. Капської. К. : ТОВ ВКП «Аспект», 2001. 140 с.
146. Тренінг з підготовки наставників для дітей сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. Зошит учасника / автори-упорядники Смаль Є., Сацюк І., Удовенко Ю, Ейдемільер В. Київ: Проект наставництва «Одна надія», 2014. 102 с.
147. Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори: у 2-х т., Т. 1. Київ, 1983. 488 с.
148. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Київ, 2000. 21 с.
149. Філософській енциклопедичній словник / голова редколегії Шинкарук В. І. Київ: Абрис, 2002. 744 с.
150. Франкл В. В боротьбе за смысл / пер. Леонтьев И. Д. М.: Прогресс, 1990. 367 с.

151. Чаплак Я. В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological Journal*. 2018. №5. С. 24–39.
152. Шиян Т. В. Формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Миколаїв, 2009. 22 с.
153. Шиян О. Молодь як цільова група державної освітньої політики з питань забезпечення здорового способу життя. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2009. № 1. С. 223 – 229. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2009-1-30.pdf> (дата звернення: 18.09.2018).
154. Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии / Пер. с англ. Говорунов А. В., Кузин В. И., Царук Л. Л. / Под ред. Наследова А. Д. СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. 532с.
155. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М.: Педагогический поиск, 1996. 75 с.
156. Эриксон Э. Детство и Общество: Изд. 2-е, перераб. и допол. / пер. Алексеева А. А. СПб.: «Летний сад», 2000. 416 с.
157. Юринець О. О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 24 с.
158. Ярощук Л. Теорія та методика виховання : навчальний посібник. Бердянськ, 2019. 400 с.
159. 22 травня у Львівському палаці мистецтв відбувся I Форум корпоративного наставництва «Я професія» для дітей із інтернатів. / Українська Галицька Фундація. 2018. URL: <http://ugf.com.ua/proekt-korporatyvne-nastavnytstvo-vzhe-na-galychyni> (дата звернення 31.08.2018).
160. Ali H. O., Rahman A. A, Abidin W. Z. Service Learning: An Investigation into its Viability as a Strategy to Achieve Institutional Goals. *Procedia - Social and*

Behavioral Sciences. 2012. Vol. 56. pp. 388 – 395. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.667>.

161. Big Brothers Big Sisters of America : веб – сайт. URL: <http://www.bbbs.org> (дата звернення 25.01.2018).

162. Big Brothers Big Sisters of Australia : веб – сайт. URL: <https://www.bigbrothersbigsisters.org.au/> (дата звернення 02. 06. 2020).

163. Big in Blue. *Big Brothers Big Sisters of America* : веб – сайт. URL: <http://www.bbbs.org/programs/> (дата звернення 25.01.2018).

164. Boyko O. La dimensione prosociale delle famiglie in Ucraina: analisi dello stato attuale e linee guida per la promozione della prosocialità: dissertazione per il dottorato. Roma, 2018. 545 p.

165. Bringle R. G., Hatcher J. A. A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1995. Vol. 2. Pp. 112-122. URL: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111> (дата звернення: 17.07.2020).

166. Bringle R. G., Hatcher A. J. Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 1996. 67:2, pp. 221-239. DOI: 10.1080/00221546.1996.11780257

167. Brozmanová G. A., Kubelaková M. Service – learning and development of social and personal responsibility. IV JIAS Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 2017, pp. 82–88

168. Butin D. V. Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*. 2003. Vol. 105, № 19. pp. 1674–1692. URL: <https://wuve.pw/1577653553.pdf> (дата звернення 08.05.2020).

169. Caprara G. V., Alessandri G., Eisenberg N. Prosociality: The Contribution of Traits, Values, and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102 (6). pp. 1289 – 1303. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0025626>.

170. Chiroma, N. H. Providing mentoring for orphans and vulnerable children in internally displaced person camps: The case of northern Nigeria. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*. 2016. № 72(1). DOI: <https://doi.org/10.4102/hts.v72i1.3544>.

171. Change – Makers. *Sublimitas* : веб-сайт. URL: <http://www.sublimitaschildren.org/mentoring> (дата звернення: 28.11.2020).
172. Cieciuch J., Davidov E., Vecchione M., Schwartz S. H. A hierarchical structure of basic human values in a third-order Confirmatory Factor Analysis. *Swiss Journal of Psychology*. 2014. 73 (3). pp. 177 – 182. DOI: <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000134>.
173. College Mentors for Kids : веб – сайт. URL: <https://collegementors.org/> (дата звернення: 04.04.2019).
174. Community-Based Mentoring. *Big Brothers Big Sisters of America* : веб - сайт. URL: <http://www.bbbs.org/community-based/> (дата звернення: 25.05.2018).
175. Das FSJ-Handbuch. Nachschlagwerk für Einsatzstellen im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) / Hrsg.: Deutscher Caritasverband; Bund der Deutschen Katolischen Jugend. 2008. 190 p. URL: <http://www.bdkj-bayern.de/fileadmin/files/fsj/FSJ-Handbuch.pdf> (дата звернення: 04.02.2018).
176. Definition of coaching in 2018. Who is the coach and how he works nowadays. *International Mentoring Group* : веб - сайт. URL: <https://mentoringgroup.com/what-is-coaching.html> (дата звернення: 08.05.2018).
177. Denis B., Watland P., Pirotte S., Verday N. Roles and Competencies of the e-Tutor. *Networked Learning Conference 2004*. URL: https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/12722/1/DENIS_WATLAND_PIROTTE_VERDAY_Roles_and_competencies_of_the_tutor_30_03_2009.pdf (дата звернення: 06.07.2019).
178. Eberhard A., Freund R., Fröhlic A. Lernen für's Leben! Freiwilliges soziales Jahr : Monografie / München: Bund der Dt. Kath. Jugend, 1999. 78 p.
179. Education for All Children : веб - сайт. URL: <https://educationforallchildren.org> (дата звернення: 25.05.2018).
180. Education Breaks Barriers. *Sublimitas* : веб-сайт. URL: <http://www.sublimitaschildren.org/education-breaks-barriers> (дата звернення: 28.11.2020).

181. Education Breaks Barriers. *Omnis Foundation* : веб-сайт. URL: <https://omnisfoundation.org/education-breaks-barriers-project/> (дата звернення: 28.11.2020).
182. European People's Party Action Programme 2004-2009. Bryssel, OJ, 2004. 44 p.
183. European Observatory of Service-Learning in Higher Education : веб - сайт. URL: <https://www.eoslhe.eu/> (дата звернення: 16.06.2020).
184. Encyklopedia Psychologii / pod redakcją Włodzimierza Szewczuka. Warszawa.: Fundacja innowacja, 1998. 1213 s.
185. Fromm E. *Escape from Freedom*. New York: Henry Holt & Company Inc, 1994. 301 p.
186. Furco A. The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement. *British Journal of Educational Studies*. 2010. 58:4. pp. 375-390, DOI: 10.1080/00071005.2010.527656.
187. Furco A. Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *University of Nebraska, Omaha* : веб – сайт. URL: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128/> (дата звернення: 26.06.2020).
188. Für das Freiwillige Soziale Jahr und den Bundesfreiwilligendienst bei der Arbeiterwohlfahrt / red. Hoorn A., Rindt S., Stampfl T. URL: [Handbuch Freiwilligendienst korr._AWO \(awo-hs.org\)](http://HandbuchFreiwilligendienst.korr._AWO(awo-hs.org)) (дата звернення: 26.07.2020).
189. Korzh A. Educational Inequalities and Ukrainian Orphans' Future Pathways: Social Reproduction or Transformation through the Hidden Curriculum? Columbia University. New-York, 2013. 310 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED559501> (дата звернення: 04.11.2020).
190. Lavin B. C., Kali M. B., Haas L. J. Evaluation of Community Support and Mentoring for Orphans and Vulnerable Children (COSMO) 2010. 33 p. URL: <https://www.care.org.rw/resources/research-evaluation-and-impact/item/309-evaluation-of-community-support-and-mentoring-for-ovc> (дата звернення: 12.04.2018).

191. Law on National and Community Service. United States Congress, 1990. URL: https://www.nationalservice.gov/sites/default/files/page/Service_Act_09_11_13.pdf (дата звернення: 23.05.2020).
192. Measuring Service-Learning quality: developing a best practices instrument and algorithm / Furco A., Anderson B., Hirt L. та ін. / IV IAS Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. 2017. Pp. 30–39.
193. Mentoring for Children with Incarcerated Parents. *Big Brothers Big Sisters of America* : веб - сайт. URL: <http://www.bbbs.org/programs/> (дата звернення: 25.05.2018).
194. Mc Clam T., Diambra J. F., Burton B., Fuss A., Fudge D. An Analysis of a Service-Learning Project: Students' Expectations, Concerns, and Reflections. *Journal of Experiential Education*. 2008. Vol. 30, № 3. Pp. 236–249. DOI: <https://doi.org/10.1177/105382590703000304>
195. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.2317&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 28.05.2019).
196. McKendree J. Experiences of problem-based learning in the UK. *The Clinical Teacher*. 2010. №7. Pp. 262–265.
197. Mentoring. *Encyclopaedia Britannica* : веб – сайт. URL: <https://www.britannica.com/topic/mentoring#ref324097> (дата звернення: 18.01.2017).
198. Moral responsibility, problem of Philosophy *Encyclopaedia Britannica* : веб – сайт. URL.: <https://www.britannica.com/topic/problem-of-moral-responsibility> (дата звернення: 18.01.2017).
199. Nickols F. Mentor, Mentors and Mentoring. URL: www.home.att.net/~nickols/mentor.htm - 2007. – 12.12 (дата звернення: 19.01.2017).
200. Omnis Foundation : веб – сайт. URL: <https://omnisfoundation.org/> (дата звернення: 16.06. 2020).
201. Our work. *Care International in Rwanda* : веб – сайт. URL: <https://www.care.org.rw/our-work> (дата звернення: 16.04.2018).

202. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży pod redakcją Marii Zebrowskiej. Warszawa.: Państwowe wydawnictwo Naukowe, 1975. 879 s.
203. Rahrbach A., Wüstendörfer W., Arnold T. Untersuchung zum Freiwilligen Sozialen Jahr : Monografie / Stuttgart: Kohlhammer, 1998. 386 p.
204. Roth C. The development of Service Learning in German Higher Education. *IARSLCE European Regional Research Conference*. 2016. URL: https://static1.squarespace.com/static/566738a11c121047b09af8af/t/577ba50a9de4bb9417ff4c9c/1467721019748/Roth_SL+in+German+HEI.pdf (дата звернення: 21.07.2020).
205. Rozvadovska T. Development of Responsibility of Student Youth as One of the University Tasks. *Scientific Journal of Polonia University*. 2020. Vol. 38, No 1-2. PP. 190 – 195. DOI: <https://doi.org/10.23856/3865>
206. Schwartz S. H. Words, deeds and the perception of consequences and responsibility in action situations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1968. 10 (3), Pp. 232–242. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0026569>
207. Schwartz S. H. Normative Influences on Altruism. / ed. Berkowitz L., Dienstbier R., Schuman H., Simmons R., Tessler R. Medison: Advances in experimental social psychology, 1977. Pp. 221 – 279. URL: https://www.researchgate.net/publication/319507233_NORMATIVE_INFLUENCES_ON_ALTRUISM (дата звернення: 19.06.2019).
208. School-Based Mentoring. *Big Brothers Big Sisters of America* : веб - сайт. URL: <http://www.bbbs.org/programs/> (дата звернення: 18.02.2018).
209. Service Learning Combining Fieldwork and Education for the Humanitarian Field. *John Cabot University* : веб – сайт. URL: <https://www.johncabot.edu/continuing-education/service-learning/default.aspx> (дата звернення: 17.05.2019).
210. Sosa Rolón J. A. Resourcebook for the development of Service-Learning projects / contribuciones de Candelaria Ferrara; coordinación general de Luz Mariela Avruj; editado por María Ana Buján. 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 2020. 63 p.

211. Ssewamala, F.M., Nabunya, P., Mukasa, N.M., Ilic V., Nattabi J. Integrating a Mentorship Component in Programming for Care and Support of AIDS-Orphaned and Vulnerable Children: Lessons from the Suubi and Bridges Programs in Sub-Saharan Africa. *Glob Soc Welf.* 2014. 1:9–24. Pp. 9 – 24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40609-014-0008-7>.

212. Sublimitas. URL: <http://www.sublimitaschildren.org/> (дата звернення: 16.06.2020).

213. Tapia M., Mallea M. Service-Learning in Argentina. *Service Enquiry Service in the 21st Century. First edition.* / eds. Perold, H, Stroud, S and Sherraden, M. Johannesburg: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. Pp. 203–215.

214. Ternopil'ska V.I. The role of self-government in development of leadership qualities among students . *Problems of development modern science: theory and practice: Collection of scientific articles.* EDEX, Madrid, España, 2016. Pp. 327–330.

215. Toybox : веб-сайт. URL: <https://toybox.org.uk/support/philanthropic-giving/legacy> (дата звернення: 16.03.2020).

216. The Mentoring Project : веб-сайт. URL: <http://www.thementoringproject.org> (дата звернення: 25.05.2018).

217. Universidades solidarias Programa de apoyo y fortalecimiento de proyectos de aprendizaje-servicio solidario para universidades de América Latina. *CLAYSS* : веб-сайт. URL: http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/UniversidadesSolidarias_3.pdf (дата звернення: 17.03.2020).

218. Vogelgesang L. J., Astin A. W. Comparing the Effects of Community Service and Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning.* 2000. Vol. 7 (1). Pp. 25 – 34. URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0007.103/1> (дата звернення: 21.03.2020).

219. What is «Service-Learning»? *CLAYSS* : веб – сайт. URL: http://www.clayss.org.ar/aprendizajeservicio_definiciones.html (дата звернення: 13.03.2019).

220. Whitmore J. Coaching For Performance. The Prinseples and Practice of Coaching and Leadership. London – Boston: Nicholas Brealey Publishing, 2017. 276 p. URL: <https://archive.org/details/CoachingForPerformanceThePJohnWhitmore> (дата звернення: 19.02.2019).

221. Zeit das Richtige zu tun: freiwillig engagiert in Deutschland – Bundesfreiwilligendienst; Freiwilliges Soziales Jahr, Freiwilliges Ökologisches Jahr [Text]: Monografie / Hrsg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Öffentlichkeitsarbeit. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung., 2014. 82 p.

222. 114 Years of History. *Big Brothers Big Sisters of America* : веб - сайт. URL: <http://www.bbbs.org/history/> (дата звернення: 14.01.2018).

ДОДАТКИ

Додаток А.

№ / ___ / ___ / ___ /

Анкета

Шановні учасники опитування!

Просимо Вас взяти участь в дослідженні щодо обізнаності студентів з такими поняттями як: відповідальність та форми залучення студентської молоді до діяльності, що спрямовані на розвиток відповідальності в умовах закладу вищої освіти. Дане дослідження проводиться в межах написання дисертаційного дослідження на здобуття ступеню доктора філософії у галузі освітніх, педагогічних наук на тему «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва».

Просимо Вас щиро відповідати на нижче наведені запитання, адже від Ваших відповідей буде залежати об'єктивність дослідження.

Дане анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді у наукових цілях.

1. На Вашу думку, відповідальність це? (Може обрати кілька варіантів. Відповідь обвести)
 - 1) Вміння завершувати розпочату справу.
 - 2) Спосіб уникнення санкцій або покарання.
 - 3) Свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей.
 - 4) Внутрішнє пережиття причетності до суспільних змін.
 - 5) Чеснота людини.
 - 6) Інше (вказіть) _____
 - 7) Все вище перелічене.

2. На Вашу думку, що означає бути відповідальним?

3. Чи вважаєте Ви себе відповідальною людиною? (Відповідь обвести)
 1. Так.
 2. Швидше так, ніж ні.
 3. Важко відповісти.
 4. Швидше ні, ніж так.
 5. Ні.

4. Оцініть рівень Вашої відповідальності за шкалою від 0 до 9, де 0 - найнижчий рівень, а 9 - найвищий. (Відповідь обвести)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. Чи вважаєте Ви, що відповідальність має бути особистісною цінністю? (Відповідь обвести)
 1. Так.
 2. Швидше так, ніж ні.
 3. Важко відповісти.
 4. Швидше ні, ніж так
 5. Ні.

6. На Вашу думку, людина більш відповідально ставиться до справи якщо (Можна обрати кілька варіантів відповідей. Відповіді обвести):

- 1) Отримує за це певну винагороду.
- 2) Щиро прагне допомогти іншій людині чи групі людей, творити добро.
- 3) Прагне самоствердитись у референтному (важливому для неї) колі осіб.
- 4) Відбувається постійний контроль з боку особи, що має вищий статус.
- 5) Чинити відповідально є морально-ціннісною потребою людини.
- 6) Виконання допоможе у кар'єрному чи особистісному розвитку.

7. На Вашу думку, відповідальність людини залежить від? (Можна обрати кілька варіантів відповідей. Відповіді обвести)

- 1) Світогляду людини.
- 2) Моральності людини.
- 3) Виховання.
- 4) Вміння співчувати.
- 5) Ситуації.
- 6) Вміння аналізувати вчинки.
- 7) Інше (вказіть) _____

8. Проранжуйте якості особистості, які є значущі у Вашому житті. Ранжування проводиться за шкалою від 1 до 9, де 1 - найбільш значима якість, а 9 - найменш значима кожна якість має відповідати одному рангу:

Якість особистості	Ранг
Щедрість	
Порядність	
Чесність	
Доброта	
Відповідальність	
Розсудливість	
Щирість	
Справедливість	
Мужність	

9. Чи вважаєте Ви, що відповідальність є важливою рисою для Вашого професійного становлення? (Відповідь обвести)

- 1) Так.
- 2) Швидше так, ніж ні.
- 3) Важко відповісти.
- 4) Швидше ні, ніж так.
- 5) Ні.

10. Визначте рівень важливості відповідальності як особистісної риси у Вашій професійній діяльності за шкалою від 0 до 9, де 0 - найнижчий рівень, а 9 - найвищий (Відповідь обвести):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

11. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що: «Одним із завдань закладу вищої освіти є не тільки формування професійних навичок, але й відповідальності студентської молоді»? (Відповідь обвести)

- 1) Так.
- 2) Швидше так, ніж ні.
- 3) Важко відповісти.
- 4) Швидше ні, ніж так.
- 5) Ні.

12. На Вашу думку, чи достатньо уваги приділяється формуванню відповідальності студентської молоді ЗВО, у якому Ви навчаєтесь на рівні:

		Так	Ні	Важко відповісти
1	Університет			
2	Факультет			
3	Кафедра			

13. Чи відомо Вам, які заходи або діяльність спрямовані на формування відповідальності студентської молоді?

		Так	Ні
1	В університеті		
2	На факультеті		
3	На кафедрі		

14. Чи берете Ви участь у заходах/діяльностях (університету, факультету, кафедри), що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді? (Відповідь обвести)

- 1) Так (Уточніть яких саме? Після відповіді переходьте до питання 16)

- 2) Ні.

15. Чи хотіли б Ви брати участь у таких заходах / діяльностях, що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді? (Відповідь обвести)

- 1) Так (Чому?)

- 2) Ні (Чому?)

- 3) Важко відповісти.

16. Чи берете Ви участь у соціальних проєктах університету (факультету, кафедри) чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем? (Відповідь обвести)

1) Так (Яких саме? Вкажіть)

2) Ні (Поясніть чому?)

17. Чи берете Ви участь у соціальних проєктах чи інших ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом? (Відповідь обвести)

1) Так.

2) Ні (Чому? Уточніть, після відповіді переходьте до питання 20)

18. У яких саме соціальних проєктах чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом Ви берете участь? (Перелічіть та коротко опишіть ці проєкти/ініціативи, на сприяння вирішення якої соціальної проблеми вони зорієнтовані)

19. Що мотивувало Вас взяти участь у цьому (цих) проєкті (ах) ініціативі (ах) (Після відповіді переходьте до питання 21):

20. Чи хотіли б Ви взяти участь у таких проєктах чи інших видах діяльності?

1) Так (Обґрунтуйте чому?)

2) Ні (Обґрунтуйте чому?)

3) Важко відповісти.

21. Чи вважаєте Ви, що участь у соціальних проєктах, чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем допомагають відчувати власну значущість для суспільства?

1) Так (Обґрунтуйте чому?)

2) Ні (Обґрунтуйте чому?)

3) Важко відповісти.

22. Чи вважаєте Ви, що участь у соціальних проєктах, чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем допомагають Вам сформувати Вашу відповідальність?

1) Так (Обґрунтуйте чому?)

2) Ні (Обґрунтуйте чому?)

1. Ваша стать.

1. Жін.

2. Чол.

2. Ваш вік (Кількість повних років) _____

3. Курс, на якому навчаєтесь _____

4. Спеціальність, на якій Ви навчаєтесь _____

5. Назва університету _____

6. Назва факультету _____

7. Назва кафедри _____

Дякуємо за відповіді та Ваш час!

№ / ___ / ___ / ___ /

Анкета*Шановні учасники опитування!*

Просимо Вас взяти участь у дослідженні щодо залучення студентської молоді до наставництва та його впливу на формування їхньої відповідальності. Дане дослідження проводиться в межах написання дисертаційного дослідження на здобуття ступеню доктора філософії у галузі освітніх, педагогічних наук на тему «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва».

Просимо Вас щиро відповідати на нижче наведені запитання, адже від Ваших відповідей буде залежати об'єктивність дослідження.

Дане анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді у наукових цілях.

1. Вкажіть рік, у якому році Ви здійснювали наставницьку діяльність?

2. Вкажіть вік Вашого підопічного / підопічна

3. Вкажіть стать Вашого підопічного / підопічної:

1. Жін.
2. Чол.

4. Назвіть інституцію, де навчався (лась) / проживав (ла) Ваш підопічний / підопічна ?

5. Скільки часу тривала наставництво?

1. Менше року.
2. Рік.
3. Більше року.
4. Два роки.
5. Два роки і більше

6. Що мотивувало Вас взяти участь в наставництві?

7. Що, особисто для Вас, дала участь у наставництві (опишіть свій досвід)?

8. Проранжуйте важливість представлених особистісних якостей людини від 1 до 12, для наставника при здійсненні наставницької діяльності, де 1 - найбільш значима якість, а 12 - найменш значима (кожна якість має відповідати одному рангу, тобто якщо Ви зазначили для однієї якості ранг 1, Ви вже не можете зазначати ранг 1 для іншої):

Якість особистості	Ранг
Емпатійність (вміння співчувати, ставити себе на місце іншої людини)	
Порядність	
Чесність (правдивість, щирість)	
Доброта	
Відповідальність	
Розсудливість	
Незалежність (здатність діяти самостійно, приймати рішення)	
Справедливість	
Мужність	
Самоконтроль (стриманість, дисципліна)	
Рефлексивність (вміння проаналізувати вчинки, діяльність, поведінку як свою, так і іншої людини та, на основі цього, спрогнозувати подальшу поведінку).	
Емоційність (вміння демонструвати та контролювати свої емоції)	

9. Чи вважаєте Ви, що участь в наставництві, дозволила Вам усвідомити власну значущість у суспільно - важливих змінах?

1. Так
2. Ні
3. Важко відповісти

10. Чи вважаєте Ви, що участь студентської молоді у наставництві буде сприяти формуванню їхньої відповідальності?

- 1) Так.
- 2) Швидше так, ніж ні.
- 3) Важко відповісти.
- 4) Швидше ні, ніж так.
- 5) Ні.

11. Чи вважаєте Ви, що участь в наставництві сприяла формуванню Вашої відповідальності?

- 1) Так
- 2) Швидше так, ніж ні.
- 3) Важко відповісти.
- 4) Швидше ні, ніж так.
- 5) Ні.

12. Проаналізуйте вашу поведінку після участі в наставництві, чи стала вона більш відповідальною?

1. Так (У чому це проявляється?)

2. Ні (Чому?)

3. Важко відповісти (Чому?)

13. На Вашу думку, що впливає на формування відповідальності студентської молоді під час навчання у закладі вищої освіти (вивчення конкретних дисциплін (яких?), участь у соціальних проєктах / ініціативах, волонтерська діяльність тощо)?

14. На Вашу думку, на що повинен звертати увагу заклад вищої освіти при здійсненні навчально – виховної діяльності, щоб сприяти формуванню відповідальності студентської молоді? / Щоб Ви могли порекомендувати закладу вищої освіти для покращення формування відповідальності у студентської молоді?

1. Ваша стаття.
 1. Жін.
 2. Чол.
2. Ваш вік (Кількість повних років) _____
3. Курс, на якому навчаєтесь або рік випуску з університету _____
4. Спеціальність, на якій Ви навчаєтесь/навчались _____
5. Назва університету _____
6. Назва факультету _____
7. Назва кафедри _____

Дякуємо за відповіді та Ваш час!

Інтерактивна гра «Правда чи Міф?» з міні програми «Моя відповідальність»
 12 тверджень для гри:

1. Відповідальний вчинок передбачає свободу вибору

Правда. І. Кант, Б. Спіноза, Ж-П. Сартр та інші філософи-мислителі, обґрунтовували думку про те, що справжніми авторами своїх вчинків можуть бути лише ті люди, які можуть вільно, без зовнішнього тиску, їх здійснювати або не здійснювати. Відповідальність передбачає свободу вибору. Вільною може бути лише та особистість, що здійснює свої вчинки під впливом власної моральної волі, яка, у свою чергу, керується вільно обраними принципами.

2. Відповідальність формується у дитинстві, якщо тоді не сформувалась – це означає, що людина буде безвідповідальною.

Міф. Відповідальність у людини формується поетапно, а вже у зрілому віці, як правило, вона є повністю сформованою, відповідно особу можна назвати відповідальною. Але можливі й винятки, відповідальність може зазнавати руйнації через виникнення психічних розладів, особливо при хворобах та різних видах залежностей, таких як алкогольна, наркотична тощо.

3. В тоталітарних режимах не можливо сформувати по – справжньому вільну та відповідальну особистість.

Правда. Основною характеристикою тоталітарних режимів є всезагальний контроль всіх сфер життя людини та її діяльності. Тобто, виключно влада вирішує, що людина може говорити, про що мріяти, які цілі повинна перед собою ставити, відповідно людина має беззаперечно коритись волі влади. В. Франкл описував такий феномен як «втеча у натовп», людина «ховається» у натовпі, для того, щоб скинути з себе тягар відповідальності, перекладаючи його на оточуючих та «вищі» інстанції, владу, оскільки її вільна та незалежна думка, як правило суперечить існуючим, суспільно прийнятим нормам тоталітарного режиму. «Втеча у натовп» не тільки перекладає «тягар» відповідальності на інших, але й сприяє зникненню необхідності боронити власні права та свободи, мати та обстоювати свою власну життєву позицію.

4. Вміння аналізувати вчинки, рефлексувати – є ознакою відповідальної людини.

Правда. Вміння аналізувати власну діяльність та діяльність оточуючих, дозволяє прогнозувати наслідки власних вчинків як для себе, так і для оточення. А отже й чинити відповідально, зважати на потреби оточуючих.

5. Встановлення емоційного контакту, емпатійність, вміння поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її сприяє розвитку відповідальності.

Правда. Емпатія як психічний процес дозволяє особистості вступити в емоційний контакт з іншою людиною. Емпатійність сприяє розвитку здатності брати на себе відповідальність за розв’язання не тільки власних проблем, але й оточуючих. Окрім співпереживання та розуміння іншого, емпатія сприяє щирому та відвертому спілкуванню; дозволяє неупереджено виявляти суть буття іншої людини, прогнозувати її поведінку, впливати на неї та діяти в умовах, коли бракує вихідної інформації, спираючись на досвід підсвідомості, а отже й діяти відповідально.

6. Відповідальність людини залежить від матеріальних чи інших видів заохочень.

Міф. Чинити відповідально не має залежати від винагороди. Якщо мотивацією для здійснення чи залучення до відповідальних справ є бажання звернути на себе увагу, отримати певну користь, винагороду чи уникнути можливого покарання – це свідчить про нерозуміння сутності відповідальності. Чинити відповідально є внутрішньою потребою людини. Справді відповідальна людина усвідомлює, що її вчинки впливають не тільки на неї, але й на оточуючих. Якщо відповідальність залежить від матеріальних чи інших видів заохочень, це може привести до нехтування потреб інших людей, оскільки метою є отримання особисто значущого результату.

7. Щоб чинити відповідально, людина повинна керуватись виключно власними інтересами та потребами.

Міф. У своїх працях Г. Ващенко приділяв увагу розрішенню дилеми «Я чи суспільство». Беручи до уваги ідею гармонії, він вважав, що основна лінія напрямку життя людини мали б проходити через інтереси особистості та суспільства. З

одного боку, присвячуючи своє життя служінню суспільству, людина повинна пам'ятати й про власні інтереси. З іншого боку, це суперечить ідеї ієрархії цінностей. Якщо відмовитись від неї, опиняємось знов перед дилемою «Я чи суспільство». На думку педагога, постаючи перед такою дилемою, особистість однозначно має робити вибір на користь суспільства, оскільки цього буде вимагати сумління, за умови, якщо воно «чисте та незаплямоване». На думку Г. Ващенко: «.....служіння суспільству робить життя людини повним і змістовним»

8. Відчуття позитивних емоцій при виконанні відповідальних справ сприяє розвитку відповідальності.

Правда. Важливу роль відіграє емоційна залученість до здійснення будь-якої діяльності. Позитивні емоції при виконанні відповідального завдання будуть сприяти формуванню відповідальності та виступати як мотивація для виконання відповідальної діяльності. У разі відсутності позитивного емоційного зв'язку, людина, як правило, буде менш активною або, навіть, пасивною. Наявність позитивних емоцій дозволяє їй підтримувати ентузіазм, а невдачі сприймати як важливий досвід для майбутнього.

9. Відповідальна людина є абсолютно самостійною, не потребує порад та допомоги при виконанні відповідальних доручень чи відповідальної справи/діяльності.

Міф. Бути відповідальним означає вміти оцінити свої можливості і визначити, де можливо справитись самостійно, а де потрібна допомога чи порада. Для відповідальної людини головне успішне завершення відповідальної справи, а не власне «Его».

10. Для відповідальної людини характерна соціальна активність.

Правда. Соціальна активність людини, насамперед, визначається зацікавленістю у проблемах інших людей, пошуку способів їх вирішення, вмінні самостійно приймати рішення, обирати способи та засоби власної діяльності. Соціальна активність сприяє відчуттю власної значущості та відповідальності за процеси, що відбуваються у суспільстві. В активності проявляється й усвідомлення прийняття інтересів оточуючих та вміння їх реалізовувати через власну активність,

сприяти соціально значущим перетворенням. Активність визначається переживанням власної причетності до міжособистісних стосунків.

11. Для відповідальної людини характерна думка, що успіхи чи невдачі не залежні від неї.

Міф. Дж. Роттер вважав, що для відповідальної людини характерно визнавати, що події, які трапляються з нею у житті залежать від особистісних якостей та є наслідками її власної діяльності (інтернальний локус контролю).

12. Студентський вік є сензитивним для формування відповідальності.

Правда. Студентський вік визначається як етап становлення зрілої особистості. За Е. Еріксоном в цей віковий період людина переживає кризу ідентичності, відбувається становлення «ядра» ідентичності. На становлення особистості, у першу чергу, впливає її залученість у різні соціальні інститути та суспільства загалом та особистісне усвідомлення своєї причетності до них. Якщо ідентичність не буде сформована, це загрожує «змішуванням ролей», людина не буде здатна знайти своє місце у суспільстві. З 20 до 25 років, за Е. Еріксоном, формується ідентичність у близьких стосунках, яка визначається як здатність до співпраці з іншими та встановлення близьких, інтимних стосунків з протилежною статтю, створення сім'ї. Становлення ідентичності особистості, а особливо ідентичності у близьких стосунках, означає, що особистість усвідомлює свою відповідальність за себе, свої рішення, вчинки та відповідальність за іншу особи чи колектив. Окрім того, вступ до закладу вищої освіти, найчастіше, передбачає сепарацію від батьків, що надає можливість визначити власний, індивідуальний стиль життя, а отже й реалізувати власний, індивідуальний сенс життя. Зміна попередньо усталеного способу життя передбачає розвиток самостійності та відповідальності за себе та свої вчинки. Особистість глибше починає розуміти життя, своє місце у ньому, визначає життєві цілі та активно намагається їх досягти, добровільно приймає на себе відповідальність за відносини з іншими людьми та соціальними інститутами.

Додаток Д. Тренінг «Шлях до відповідальності»

Додаток Д.1.

Міні-лекція «Роль наставника в житті дитини»

Мета: розвиток знань студентської молоді щодо ролі наставника в житті дитини, формування стійкого уявлення про систему наставництва, розвиток рефлексивності та соціально значущої мотивації.

План:

1. Поняття наставництва, його мета та завдання
2. Роль наставника в житті дитини
3. Форми та напрямки наставництва

Наставництво як форма виховання відома з давніх-давен, ще у Древній Греції бути наставником вважалось великою честю та великою відповідальністю, оскільки якщо підопічний вчиняв негідний вчинок, то вважалось, що це саме наставник продемонстрував йому можливість здійснити такий вчинок на власному прикладі, тому наставників підбирали дуже ретельно. Підопічний, у свою чергу, мав бути слухняним та уважним і демонструвати, що гідний свого наставника. Наставник навчав свого підопічного математиці, риториці, мистецтву, але найголовнішим його завданням було навчити підопічного розрізняти добро і зло, сформувавши світогляд, соціальні та духовні цінності, виховати достойного громадянина. Нерідко було, що наставник разом з підопічним ходили на війну. Наставницькі стосунки могли тривати все життя. Яскравим прикладом є те, що такий древній мислитель та філософ Аристотель був наставником Олександра Македонського.

Отже з цього прикладу, ми розуміємо, що наставник – це більш досвідченіша та старша людина, яка присвячує свій час вихованню дитини через власний приклад. Наставник не просто вихователь – наставник є другом, до якого підопічний може без страху звернутись за порадою, особливо маючи певні проблеми чи дилеми.

Метою наставництва є сформувати навички самостійного життя. Що таке навички самостійного життя? У мене до Вас декілька питань:

1. Звідки Ви знаєте, як приготувати собі сніданок чи обід?
2. Думаю, дехто з Вас вже мав досвід самостійного відпочинку чи наприклад Ви не киянин (львів'янин), а приїхали вчитись в університеті з іншого міста. Звідки Ви взяли цю навичку розпланувати свій бюджет, так щоб вистачило до наступного разу коли Ви поїдете додому?
3. Чому Ви вирішили, що Вам потрібно здобувати вищу освіту? Для чого?
4. Звідки Ви знаєте, що не можна відкрити сумку чи рюкзак однокласника і взяти собі ту річ, яка Вам сподобалась?
5. Якщо у Вас виникають труднощі чи проблеми, до кого Ви звертаєтесь?

Відповідно, завданнями наставництва ми можемо визначити: сформувати емоційно стабільні, значущі стосунки з дитиною, стати їй дорослим другом, щоб вона не боялась звернутись до наставника за допомогою чи порадою, могла довірити наставнику труднощі чи проблеми, відчувати що вона не одна, а є людина, яка про неї піклується; допомогти дитині розвинути свій потенціал та розкрити свої сильні сторони та можливості; сприяти та допомогти дитині визначити свої власні цілі та способи їх досягнення; передавати свій власний досвід та знання, стимулюючи робити правильний життєвий вибір.

У процесі спілкування з дитиною, спільного дозвілля, ігор, наставник допомагає дитині розвинути як особистості, сформувати навички самостійного життя, ділиться власним досвідом, своїми знаннями, своїми цінностями, допомагаючи їй формувати власний світогляд.

Яку ж роль тоді виконує наставник в житті дитини? У першу чергу, наставник – це друг та радник, гідний приклад для наслідування. Наставник підтримує свого підопічного, створює умови для його розвитку, мотивує до успішної життєдіяльності, стимулює до правильного життєвого вибору. Наставники подають своїм підопічним нові ідеї, відкривають перспективи, допомагають сформувати цінності, соціально схвальні зразки поведінки, допомагають повірити у себе та власні цілі, а також допомагають із навчанням. Для того, щоб сформувати

добрі та дружні стосунки, потрібно присвяти час для знайомства з дитиною, дізнатись, що подобається підопічному, що його цікавить тощо.

Наставництво, зазвичай, може здійснюватися за такими формами як: індивідуальне (регулярні зустрічі одного наставника з одним підопічним); групове наставництво (один наставник опікується групою підопічних чи група наставників опікується групою підопічних, але так само планується час для індивідуального спілкування); наставництво за допомогою електронної пошти/соціальних мереж (регулярне листування одного наставника і одного підопічного, мінімум раз в тиждень).

За якою б формою не відбувалось наставництво, підопічні чи підопічний повинен чітко знати, скільки часу буде тривати наставництво, в які дні будуть відбуватись зустрічі. Якщо стається форс-мажор, підопічних/підопічного потрібно обов'язково попередити і пояснити чому так сталося, що вони/він не почували себе забутими/забутим та непотрібними/непотрібним.

Відповідно, наставництво здійснюється за трьома основними напрямками:

1. Допомога у навчанні та всебічному розвитку підопічного:
 - a. допомога у виконанні домашніх завдань;
 - b. вдосконалення академічних знань;
 - c. організація дозвілля, організація та ведення різноманітних гуртків.
2. Соціалізація (формування навичок самостійного життя):
 - a. допомога у підвищенні самооцінки підопічного;
 - b. підтримка підопічних в апробації нових моделей поведінки;
 - c. допомога в організації корисного та змістовного дозвілля;
 - d. допомога у розвитку комунікаційних навичок, культури спілкування та взаємодії, здатності вирішувати конфліктні ситуації;
 - e. формування особистісної відповідальності, самостійності у прийнятті рішень;
 - f. сприяння у формуванні побутових навичок та навичок сімейного життя;
 - g. забезпечення правової обізнаності, попередження різного виду ризиків;

h. формування фінансової грамотності.

3. Профорієнтація:

- a. допомога у побудові планів на майбутнє в області майбутньої кар'єри та вибору відповідного навчального закладу;
- b. ознайомлення з різними професіями та організаціями;
- c. учіння пошуку роботи, формування навичок відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків тощо.

Рефлексія:

- 1. Чи надана інформація була корисною для Вас?
- 2. Яку, на Вашу думку, відіграє роль наставник в житті дитини?
- 3. На Вашу думку, чи може наставник вплинути на зміни у житті дитини?

Тренінгова вправа «Якими якостями має володіти наставник?»

Мета: підвищити розуміння студентської молоді значущості відповідальності для особистості, особливо коли працюєш з іншими людьми, дітьми, розуміння, що відповідальність є ціннісним надбанням людини.

Ресурси: фліпчарт, папір для фліпчарту, кольорові маркери.

Хід проведення: учасники об'єднуються у невеликі групи по 2-3 особи, тренер пропонує подумати та записати на папері для фліпчарту головні якості особистості, які є необхідними на для наставника. На виконання дається 15-20 хв. Потім кожна групка презентує свої напрацювання та пояснює чому саме ця якість є важливою для наставника.

Рефлексія:

1. На Вашу думку, чи впливає на якість наставництва зазначені Вами якості особистості і чому?

Міні-лекція «Спілкування наставника та підопічного»

Мета: підвищити розуміння студентської молоді сутності конфлікту, розвиток знань про побудову ефективної комунікації, активне слухання та ненасильницьке спілкування, розвиток рефлексивності, контролю та самоконтролю під час спілкування.

План:

1. Структура та стилі спілкування.
2. Поняття конфлікту.
3. Активне слухання та ненасильницьке спілкування як засоби побудови ефективної комунікації та засоби попередження конфліктних ситуацій.

Спілкування відіграє дуже важливу роль у нашому житті, за допомогою спілкування ми можемо сформувати довірливі та теплі стосунки з іншими людьми. Ефективне спілкування допомагає формувати якісні і продуктивні соціальні та міжособистісні відносини. Особливо спілкування важливе під час наставництва.

Спілкування є нічим іншим як встановленням та розвитком соціальних контактів, які допомагають налагодити діяльність та досягнути певних цілей у ній. Від характеру спілкування з іншими залежить й якість соціального життя. Ефективне, якісне спілкування сприяє соціальним та міжособистісним відносинам, натомість неякісне створює певні труднощі у взаємодії, в процесі входження людини у соціум. До *структури спілкування* належать три основні складники:

1. комунікативний складник – обмін інформацією;
2. інтерактивний складник – спрямований на реалізацію спільної діяльності, досягнення мети;
3. перцептивний складник – процес пізнання один одного під час спілкування, допомагає сформувати взаєморозуміння.

Існує й декілька *способів спілкування*: вербальний (мова, усне спілкування); невербальний («мова тіла», жести, міміка, пози, просторові та часові межі спілкування).

Також розрізняють три основні *стили спілкування*:

1. Авторитарний – характеризується тим, що один із учасників спілкування перетворюються на пасивного виконавця, а другий диктує та сам визначає напрям діяльності пасивного виконавця. Авторитарний стиль не передбачає та не терпить заперечень, гальмує ініціативу і як наслідок пригнічує особистість. Авторитарний стиль передбачає вказівки, інструкції, догани тощо.

2. Демократичний – його основою є повага, довіра, орієнтація на самоорганізацію другого учасника спілкування. Передбачає активне залучення другого учасника до спільної діяльності. Демократичний стиль передбачає надання порад, підбадьорення, інформування, координацію тощо.

3. Ліберальний – характеризується низьким рівнем вимог, невтручанням, пасивністю, яка виражається у відсутності зацікавленості, відповідальності за побудову спілкування, що призводить до того, що процес спілкування стає некерованим та непередбаченим.

На заваді якісного спілкування може стати конфлікт, конфліктна ситуація. Конфлікт – це загострення суперечностей, які виникають через відмінність у поглядах, інтересах чи прагненнях. Стан конфлікту характеризується негативними емоційними переживаннями.

Більшість асоціює конфлікт із його проявом у вигляді відкритої суперечки, сварки тощо. Проте конфлікт має свою динаміку та етапи розвитку і його можна попередити, не доводячи до ескалації. Динаміка конфлікту складається з 3-х етапів:

1. Латентний етап.
2. Етап маніфестації.
3. Етап ескалації.

Латентний етап містить у собі: потенціальний конфлікт та джерело конфлікту. *Потенціальний конфлікт* – це наявність різних, протилежних, суперечливих припущень, стандартів, суперечностей, очікувань, цілей, моделей

поведінки тощо. Тобто, кожен з нас має певні уявлення про спілкування, взаємодію, поведінку і ми не завжди маємо однакові уявлення про все це, через що, потенційно, може виникнути конфлікт. *Джерело конфлікту* – це є по суті причина конфлікту, походження конфлікту, яке можна відстежити, аналізуючи конфлікт, який вже стався. А також, можна сказати, що це може стати початком конфлікту. Конфлікти на латентній стадії можна легко зарадити, вони або переходять на наступний етап, або не переходять.

Етап маніфестації – перехід від латентного етапу до ескалації, даний етап є чітко вираженим і проявляється у: 1. Прояві якоїсь форми чи симптому можливого конфлікту; 2. Усвідомлення розбіжностей та несумісностей; 3. Відчуття наявності певної перешкоди, не можливості побудувати ефективне спілкування, прояв агресії в одного із учасників конфлікту. Етап маніфестації може проявлятися у небажанні спілкуватись, ігноруванні іншого учасника спілкування, прояв агресії по відношенню до іншого учасника спілкування.

Етап ескалації – на цьому етапі ще більш яскраво та посилено проявляються розбіжності та несумісності, відчуття перешкод. Якщо конфлікт дійшов до цього етапу, його буде дуже важко залагодити, він має потенціал до збільшення тривалості у часі та більш тяжких наслідків, наприклад, колись близькі друзі перестають спілкуватись взагалі.

Виникненням конфліктів можна зарадити та попередити, особливо на латентному етапі за допомогою побудови ефективного спілкування. До правил ефективного спілкування належить:

1. Говорити мовою партнера спілкування, щоб він зрозумів, що ми маємо на увазі.
2. Виявляти повагу до співрозмовника.
3. Виявляти інтерес, не байдужість до проблем співрозмовника.
4. Активно слухати.
5. Використовувати принципи ненасильницького спілкування.

Щоб побудувати ефективну комунікацію, можемо використовувати такі техніки як: уточнення (уточніть, чи правильно Ви зрозуміли співрозмовника

«Уточни, будь ласка, чи правильно я зрозумів/ла, що ти вважаєш»); перефразування (сформулюйте почуту інформацію своїми словами, особливо коли Ви не зовсім її зрозуміли «Як я зрозумів/ла, ти маєш на увазі...», «Чи правильно я зрозумів/ла, що ти маєш на увазі.....»); віддзеркалення (акцентувати увагу на почуттях чи емоційного стану співрозмовника, що дозволить продемонструвати розуміння його переживань «Напевно, ти відчуваєш...», «Я розумію твої почуття, був у схожій ситуації...»); резюмування (використовується для підбиття підсумків розмови, формулювання висновків «Після нашої розмови, я можу зробити висновок....»).

Також для побудови ефективного спілкування, варто використовувати активне слухання, яке передбачає концентрування уваги на співрозмовнику, візуальний контакт, позитивну мову жестів та тіла. Активне слухання має такі складники: нереклексивне слухання (використовується тоді, коли співрозмовник хоче висловити свою думку, своє ставлення до чогось, важливо не перебивати його, не коментувати, а вислухати, утримуючи візуальний контакт і позитивну мову тіла, не відволікатись на сторонні чинники); рефлексивне слухання (під час розмови передбачає уточнюючі питання, перефразування, вираження почуттів, резюмування); базові висловлювання підтримки (похвала, емпатія, важливо концентрувати свою увагу на вербальних та невербальних повідомленнях, використовувати перефразування, формулювати відповіді зрозумілою для співрозмовника мовою, уточнити думки співрозмовника); пам'ять (запам'ятовувати що говорить співрозмовник, використовувати резюмування для групування отриманої інформації, виокремити важливу інформацію, проблему та необхідні дії для вирішення означеної проблеми).

Окремо варто розглянути й таке поняття як ненасильницьке спілкування та його принципи. Що таке ненасильницьке спілкування?

Ненасильницьке спілкування-це такий спосіб комунікації, який дозволяє максимально точно доносити власну позицію та своє бачення співрозмовнику. Ненасильницьке спілкування має свої ознаки: воно не містить критики, оцінок, узагальнень, ярликів чи порівнянь. Таке спілкування має на меті

вести розмову від себе, з позиції «я», говорити про власні почуття та бажання при цьому не засуджуючи інших. Говоримо тільки про ситуацію, що склалась.

Розглянемо два приклади:

Жінка 1: «Ти! Як ти посмів купити цю дорогавартісну річ не спитавши у мене?! Що ти собі думаєш?! Ким би був, якби не я? Щоб ти без мене робив? Вже забув, що це саме я попросила свого тата влаштувати тебе на його фірму?! Ти би був ні на що не спроможний, отримував би й далі свої нещасні 4 тисячі гривень! Тоді б точно рахувався із моєю думкою, на що витратити кошти. Був нікчемою, хоча і ти і зараз таким є!».

Жінка 2: «Знаєш, ти витратив таку суму грошей І мені дуже неприємно, що ти витратив стільки коштів на цю річ. Ти ж знаєш, що ми планували купити собі дорогавартісну річ/ зробити ремонт/ використати ці кошти на відпочинок. Я б тебе просила, радитись зі мною перед такими покупками».

У якому випадку ми можемо сказати, що жінка використала ненасильницьке спілкування?

Відповідно до побудови розмови Жінки 2, ми можемо виокремити 4 принципи ненасильницького спілкування:

1. Принцип *спостереження* – озвучення тільки того, що спостерігається, але не оцінюємо, констатуємо факт. Якщо повертатись до прикладу Жінка 1 та Жінка 2. То у випадку Жінки 2 вона могла б додати: «Ти витратив таку суму грошей. Знаєш, мені дуже неприємно.....»

2. Принцип *почуття*. Потрібно озвучити свої почуття, оскільки ми думаємо, що людина має знати/відчувати/розуміти чому ми так поведимось, але насправді це не завжди так, потрібно озвучити свої почуття: «Мені дуже неприємно...».

3. Принцип *потреби*. У більшості випадків за нашими діями стоїть бажання задовільнити свої потреби. Дуже часто конфлікти стаються через незадоволення потреб (як у нашому прикладі, у жінки була потреба у відпочинку/ремонті...). Відповідно, Жінка 2 озвучила потребу: «Ти ж знаєш, що планували купити собі дорогавартісну річ/ зробити ремонт/ використати ці кошти на відпочинок».

4. Принцип *прохання*. Завершуючи комунікацію потрібно озвучити чітке прохання, а не жорстку вимогу : «Я б тебе просила, радитись зі мною перед такими покупками»

Також побудову ненасильницького спілкування можна розглядати з трьох основних позицій: визначити емоцію, яку відчуваємо, назвати факт, чому вона виникла, запропонувати альтернативу, висловлюючи прохання.

Тренінгова вправа «Ненасильницьке спілкування та формулювання «Я-звернень»

Мета: розвиток вмінь та навичок студентської молоді використовувати ненасильницьке спілкування та формулювати «Я-звернення» для покращення взаємодії з дитиною, розвиток рефлексивності, контролю та самоконтролю під час спілкування.

Ресурси: роздатковий матеріал з ситуаціями.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам об'єднатись в групи по дві особи, ознайомившись із таблицею з ситуаціями та спробувати сформулювати негативне звернення на «Ти» та звернення з використанням принципів ненасильницького спілкування через «Я-висловлювання».

<i>Ситуація</i>	<i>Негативне звернення на «Ти»</i>	<i>Принцип спостереження – озвучення тільки того, що спостерігається, але не оцінюємо</i>	<i>Принцип почуття – озвучуємо свої почуття</i>	<i>Принцип потреби – яка у нас потреба</i>	<i>Принцип прохання – озвучуємо своє прохання, але не вимогу</i>
Ви прийшли до підочного, а він Вас ігнорує, не звертає на Вас уваги					
Ваш підопічний постійно запізнюється на зустріч з Вами на 20-30 хв.					
Під час зустрічі Ваш підопічний постійно відволікається, перериває Вашу розмову					
Коли Ви допомагаєте підопічному з домашнім завданням, він вередує, говорячи, що навчатись не потрібно					

Рефлексія:

1. Чи було Вам важко побудувати розмову за принципами ненасильницького спілкування?
2. Як Ви вважаєте, чи використання даних принципів допоможе Вам у побудові стосунків з підопічним? Чому?
3. На Вашу думку, чи важливо наставнику вміти контролювати себе під час спілкування з підопічним? Що могло б статись, як би Ви не змогли себе контролювати?

Історія Іванки

Іванка майже не пам'ятає про своє життя в інтернаті, лише те, що проживала у кімнаті з декількома дівчатами, які були старше за неї. Дуже часто ці дівчата сміялись над Іванкою, відбирали іграшки, коли вона бавилась, могли потягнути за волосся чи вдарити. Деколи будили її серед ночі, лякаючи тим, що їй треба бути обережною, бо під її ліжком вони бачили злі червоні очі. Після того дівчинка довго не могла заснути. Більше всього, Іванка мріяла, що одного дня, за нею прийдуть тато і мама та заберуть її звідси. Дівчата знали про її мрію і казали, що так не буває, проте одного дня Христина прибігла і сказала, що до неї прийшли мама і тато, хочуть її забрати і їй треба швидко-швидко бігти до них, щоб вони не передумали. Іванка, не пам'ятаючи себе, швидко-швидко побігла до загальної кімнати, а коли прибігла, там були дівчата, які реготали з неї та тицяли пальцями, говоривши «Наївна, ти думаєш, що комусь потрібна?». Іванка побігла до кімнати і довго-довго плакала.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Але одного дня, мрія здійснилась, до неї прийшли чоловік та жінка, вони багато спілкувались, вони брали її на прогулянки і врешті решт забрали до себе. Так, вони не були батьками, але вона відчувала від них тепло та любов. Вони разом обирали колір кімнати, ліжечко, іграшки. Іванка почувала себе щасливою, але боялась, що ці її нові батьки можуть її повернути, тому старалась бути найкращою та найслухнянішою донькою, ніколи не вередувала.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

З часом Іванка зрозуміла, що ніхто не бажає її повертати назад. Почалась школа, дівчинці не дуже добре вдавалось вчитись, проте батьки ніколи її не карали за погані оцінки, а навпаки підтримували, казали, що вірять в неї і Іванка старалась вчитись якнайкраще. Вона відчувала себе любленою дитиною і була щасливою. Мама пригортала її коли було страшно і разом з татом проганяли монстра зпід її ліжка. Вони багато проводили часу разом з мамою і татом, їздили на море. Іванка

завжди з нетерпінням чекала літа, щоб знов побачити цю безмежну блакить, сміятись, загаряти та плавати з мамою і татом. Дівчинка дуже любила відвідувати атракціони, їсти солодку вату. Життя було барвисте, сповнене радості.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Іванка дорослішала, страшне життя в інтернаті лишилось по заду, вони з мамою будували плани на майбутнє, говорили про те, яку професію варто обрати, Іванка ще точно не знала, але починала думати про своє майбутнє. Коли Іванці виповнилось 13, мама несподівано померла. Світ Іванки було зруйновано, як далі їй жити без обіймів мами? Без її жартів, доброго слова та підтримки. А найстрашніше, що змінився тато, він став похмурим, кричав на Іванку. Дівчинка намагалась зробити все, щоб татові стало легше, підтримувала його, взяла на себе всі хатні обов'язки, вона не знала як ще допомогти татові, між ними виросла мовчазна стіна. Дівчинка лишилась сам на сам зі своїм почуттям смутку та втрати мами.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Все частіше Іванка стала помічати, що тато приходить п'яним, спочатку він просто ігнорував дівчинку, але з часом почав зривати на ній свою злість, міг вдарити, принизити, обізвати. Дівчинка не розуміла, чим вона все це заслужила? Що поганого зробила? Одного дня тато сказав, що певно їй час повернутись в інтернат, вона не його дитина, тому нема змісту, щоб вона продовжувала жити з ним. Дівчинка перелякалась та намагалась зробити все, щоб тато передумав.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

З часом дівчинка почала помічати зміни у поведінці тата, останнім часом він був у доброму гуморі, жартував з нею і більше не казав про повернення до інтернату. Іванка відчула полегшення, вони з татом знов стануть найкращими друзями. Одного дня тато привів додому жінку. Здивуванню Іванки не було меж, дівчинка пережила бурю емоцій, як ж так? Мама померла лише рік тому, а він вже знайшов їй заміну? Вона випалила це татові, той розізлився на неї, сказав, що це не її діло, якщо їй не подобається, то може збирати свої речі та повертатись в інтернат.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Що ж дівчинка вирішила спробувати потоваришувати з новою подругою тата, виявилось, що вона добра жінка. Піклувалась про Іванку, допомагала їй з домашнім завданням, купляла подарунки, вони проводили час разом, багато спілкувались, вона вчили Іванку вибирати одяг тощо. Іванка полюбила цю жінку, довіряла їй і сподівалась, що одного дня вони стануть сім'єю. Вперше, після смерті мами, вона знов відчула себе щасливою і сповненою надій та планів на майбутнє. І, о чудо! Нова татова подруга переїхала нарешті до них жити! Ура!

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Це був звичайний вечір, Іванка повернулась додому з прогулянки зі своєю подругою, вона й гадки не мала, що приймається рішення щодо її подальшого життя, поки не почула тиху розмову між татом та новою мамою: «Ти ж розумієш, вона тобі не рідна, а в нас буде рідна дитина, весь свій час ми будемо присвячувати нашій дитині і в нас не лишиться часу для Іванки, настав час зробити тобі вибір, хто для тебе важливіший, я і наша майбутня дитина чи вона. Думаю, її треба повернути в інтернат, там про неї добре будуть піклуватись». Іванка заціпеніла, їй треба щось зробити, довести, що вона буде любити цю дитину і зможе стати її найкращою сестрою.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Це був звичайний зимовий ранок, в інтернаті готувались до приїзду благодійників, Іванка дивилась у вікно, знов треба показувати як ти рада приїзду благодійників, які й гадки не мають, що я пережила, як старалась бути гідною дочкою. Все марно, нікому я непотрібна, як непотріб, як річ, як іграшка з якою побавились та викинули на смітник. Ти ніщо Іванко, всім чхати на твої проблеми та почуття. Іванці хотілось вибити вікно, закричати...

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Нова родина, її знов взяли до себе жінка та чоловік, але вже інші. Для чого ці нові чоловік та жінка взяли її до себе? Побавитись нею? Знаєм, вже це все проходили, так завжди, роблять вигляд, що їм не байдуже до мене, що піклуються про мене, а як же, так я і повірила, все одно повернуть і я це доведу. Іванка прогулювала школу, ігнорувала прохання цих чоловіка та жінки, робила їм все на

зло, могла повертатись до дому дуже пізно. Іванка дуже часто сварилась з ними, а одного дня вирішила почати залицятись до чоловіка, демонструвати свою сексуальність. А чом би й ні?

Тренер: Що Ви відчуваєте?

І ось Іванка знов в звичлому для неї оточенні, в інтернаті. Тут вона чітко знає як себе вести, що робити, як отримати бажане. Тут її подружки, її ліжко, звідси ніхто її не забере, бо нема куди. Від благодійників можна багато чого отримати, головне, щоб потім в тебе то не забрали, треба вміти відстоювати своє будь якими методами та шляхами. Нова родина? Яка ж вона була дурна, коли мріяла про сім'ю, що хтось її буде любити та піклуватись, тільки вона сама може про себе піклуватись, вона сама – це єдина людина, яка в неї є. Саме тому, Іванка відмовилась, коли їй запропонували нову сім'ю, яка хотіла взяти її під опіку. Лишилось недовго, лише рік і вона покине інтернат назавжди.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Історія Андрійка

Скільки себе пам'ятає, Андрійко завжди жив в інтернаті. Чи мріяв він про маму і тата? Так, звичайно мріяв, як і всі інші діти, що одного дня тато і мама прийдуть та заберуть їх. Проте, йшли дні за днями, але тато з мамою не з'являлись. Всі дні були схожі один на один. Прокидання, сніданок, школа, виховна година, обід, дозвілля, можна пограти у футбол, чи просто тинятись коридорами інтернату, робити уроки, хоч це й не обов'язково, хто що тобі зробить? Ну посварять і що далі? Для чого взагалі вчитись? Вечеря і лягати спати. І так щодня, одне й теж...

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Інколи до інтернату приходять волонтери, приносять ласощі чи одяг. Щоправда, не завжди цей одяг лишається тобі, але яка різниця? Куди у ньому ходити? Хоча волонтери це добре, хоч якесь різноманіття, можна поспілкуватись послухати історії. Проте, жалітись їм не можна, вони розкажуть твої скарги директору і тоді тобі буде непереливки. Можуть покарати, ні не фізично,

відправити спати одразу після вечері або заставити вчити вірш. І ти нічого не можеш змінити, ніхто за тебе не заступиться, ніхто не зрозуміє, хіба що такі як ти. Андрійко це знав точно, одного разу, вихователька висварила та облаяла його. Андрійко пам'ятав, що до них приходив психолог і казала, що вони можуть звертатись до нього з будь-якої проблемою, він так зробив, розповів психологу як йому було, коли вихователька його висварила та облаяла. Андрійко сподівався, що психолог його пожаліє та підтримає. Натомість, психолог все розповіла виховательці, відносини стали ще гірші, ніж до цього. Андрійко тоді страшенно розізлився і зрозумів тільки одне, нікому довіряти не можна.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Одного дня Андрійкові сказали, що до нього буде приходити наставниця. Хм, а чим наставниця відрізняється від волонтера? І для чого їй до мене ходити? Та прийде пару разів і на тому все скінчиться, вона точно мені нічим не допоможе. Ось і настав день зустрічі з наставницею, Андрійко не поспішав на цю зустріч, проте знав, якщо не піде, покарання не забариться. Олена виявилась приязною жінкою, посміхалась до нього, цікавилась що він любить робити, як проводить свій вільний час. Андрійко хотів розповісти їй про свої проблеми, бажання, проте знав, що нічим добрим то не закінчиться і довіряти цій жінці не варто. Треба спекатись її.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Андрійко регулярно запізнювався на зустрічі, вона хотіла скласти якійсь план взаємодії, визначити мету та інші всякі штуки, для чого? Можна подумати, що це на довго, він знає, він точно знає, що він їй не потрібен. Одного разу він матюкнувся на неї, сказав, що нема чого до нього ходити і робити вигляд, що їй не байдуже, бо це все брехня. Для нього краще буде, якщо вона принесе йому новий телефон, ніж слухати її теревені ні про що чи про якісь незрозумілі цілі. Олена змінилась на лиці, здавалось вона ось-ось заплаче. Тааак! Я це зробив, вона більше не прийде. Андрійко почувався тріумфально, він довів, що це все гра. Десь глибоко в середині, Андрій відчув жаль до жінки та сором, але швидко придушив ці почуття.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Здивуванню Андрійка не було меж, коли у четвер, як зазвичай, до нього прийшла Олена, ні, вона не принесла йому омріяний новий телефон, проте не залишила його, не дивлячись на його поведінку. З часом, Андрійко, й не помітив, як потоваришував з цією жінкою, одного дня, дуже обережно розповів їй, що вихователька його ображає і очікував, що Олена все розповість директору чи виховательці. Андрійко хотів перевірити чи може Олена стати його другом. Яке ж було його здивування, що вихователька його не покарала. Андрійко завжди знав, коли до нього прийде Олена, готувався до зустрічей, навіть почав старанніше вчитись, вони разом виконували домашні завдання, хоча Андрійко й досі не розумів для чого йому вчитись, але його старання тішили Олену. Інші хлопці, які не мали наставників заздрили йому, що тішило самолюбство хлопчика.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Більшого всього Андрійко любив прогулянки з наставницею, вони гуляли містом, їли морозиво, ходили у музеї, виявляється світ такий цікавий та великий! Одного дня Олена привела його до себе на роботу, показала свій офіс та робоче місце. Андрійко був вражений, на питання наставництві чи хоче він працювати у такому офісі, він відповів так! Звичайно так! «А знаєш, що для цього треба робити?» - запитала наставниця – «Треба старанно вчитись і здобувати професію». Так ось чому, вони з наставницею стільки часу приділяли навчанню, нарешті Андрійко зрозумів. Так йому треба вчитись, він буде старанно вчитись, він здобуде професію і буде працювати в такому ж самому офісі!

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Пройшов час, Андрійко з наставницею стали добрими друзями і сьогодні, тримаючи в руках студентський квиток, Андрій шукав очима свою наставницю серед батьків, які прийшли підтримати своїх дітей. Нехай до Андрійка й не прийшли батьки, але була вона, його наставниця. Який ж він був глупий, коли намагався спекатись її. Він твердо знав, що йому треба вчитись, що щоб не сталось, його наставниця завжди його підтримає, допоможе, втішить, вона вірить в нього і його сили.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Історія Іринки

Іринка була звичайною дитиною, із звичайної сім'ї. Вона знала, що її сім'я, на відміну від деяких сімей однокласників, не є заможною. Ну нехай вона не має таких модних та яскравих іграшок, одягу та рюкзака, не їздить по закордонних курортах, але вона має тата і маму, та не живе в інтернаті, як її мама. Коли вона вередувала чи чогось вимагала, мама завжди їй казала, щоб вона не була принцесою та цінувала те, що має, в її віці мама не мала нічого, жила в інтернаті і всім на неї було байдуже. Дівчинка дуже любила літні канікули, тоді вона з батьками їздила з наметами на озеро, ловили рибу, а потім смажили її чи варили зупу. Більше всього Іринка любила дивитись з татом на зорі і вигадувати свої власні назви сузір'ям. Іринка так любить такі дні, коли вони з батьками подорожують, вона відчуває себе найщасливішою дитиною в світі!

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Одного осіннього дня Іринка повернулась додому зі школи і побачила маму, яка гірко плакала. Іринка знала, що останнім часом стосунки між батьками істотно погіршились, вони часто сварились, мама почала вживати алкоголь, що зовсім не сприяло поліпшенню ситуації. «Тепер нас лишилось тільки двоє, тато пішов від нас, ми йому не потрібні» - сказала мама Іринці.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

І ось, Іринка, стоїть в інтернаті, міцно тримаючи маму за руку і зовсім не хоче, щоб мама її лишила тут, серед незнайомих людей. Але мама сказала, що це тимчасово, поки вона не знайде собі роботу, а потім забере її додому. Тут про неї попіклуються, краще ніж зараз може піклуватись мама. Дівчинка вірила мамі, хоча глибоко в душі зачався страх, що мама її ніколи не забере, що вона лишиться тут на завжди.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

День змінював день, Іринка почала призвичаюватись до життя в інтернаті, до розпорядку дня, дівчинці більшого всього бракувало мами, можливості поговорити, щоб її обійняли та заспокоїли, коли їй було страшно чи щось не вдавалось. Але мама приходила до неї, час від часу, навіть, забирала на вихідні

додому. Як же змінився їх дім, колись чиста, світла квартира виглядала занедбаною та страшенно брудною, а цей запах... Дівчинка не впізнавала своєї кімнати. Як би ж можна було знайти тата, він би їм поміг, можливо, навіть, забрав її до себе. Якось Іринка обережно запитала маму, чи не знає вона, де тато? Мама розізлилась на неї, почала кричати, що татові вона не потрібна, у тата вже інша сім'я та діти, що вона не цінує всього того, що для неї робить мама. Після цього мама два місяця не приходила до неї.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

Останній раз Іринка бачила маму три місяці тому, вона знала, що мама живе вже з іншим чоловіком, який страшено не подобався Іринці, він навіть один раз дав їй ляпаса, за те, що вона на нього накричала, що він їй не тато та немає права вказувати як вона має поводитись і мама за неї не заступилась. Але ж, я була права, хто він такий? Чому дозволяє собі на неї кричати чи бити?! Чому мама так довго до неї не приходить? Невже через це? Через декілька днів, дівчинка дізналась, що її мама померла, а тато, якого вона вважала рідним, зовсім їй не рідний, він відмовився від неї і тепер дівчинка лишається жити в інтернаті.

Тренер: Що Ви відчуваєте?

На відміну від попередніх історій, дана історія не завершена, учасникам пропонується подумати і самостійно укласти можливе завершення цієї історії, беручи до уваги такі можливі сценарії: дівчинка лишається в інтернаті; дівчинка тікає з інтернату; у дівчинки з'являється наставник; дівчинку забирає до себе прийомна сім'я чи вона потрапляє у ДБСТ/МГБ.

*Ситуації – завдання для рольових ігор****Ситуація – завдання 1.****Наставник*

Ви запланували, що сьогодні будете допомагати підопічній з домашніми завданнями, а особливо з англійською мовою. Прийшовши на зустріч до підопічної, Ви помічаєте, що вона не дуже налаштована на виконання домашніх завдань і задає Вам питання про наркотичні речовини. Ваші дії?

Підопічна.

Ви познайомились з хлопцем, випускником цього закладу, який прийшов навідати вихователів. Ви з хлопцем потоваришували і він став навідувати Вас, він Вам дуже подобається та пропонує Вам спробувати марихуану. Ви знаєте, що наркотики – то не добре, але боїтесь його втратити, тому вагаєтесь чи пробувати чи ні.

Ситуація – завдання 2.*Наставник*

Ви прийшли на зустріч з підопічним і Вас покликала до себе вихователька, яка повідомила, що поведінка Вашого підопічного останнім часом істотно погіршилась і просить Вас повпливати на нього.

Підопічний.

Ви випадково, під час гри в лови, штовхнули виховательку, вона Вас облаяла та заборонила грати в такі ігри. Ви вважаєте, що це несправедливо, пожалілись психологу, що вихователька вжила по відношенню Вас нецензурні висловлювання. Психолог все розповіла виховательці, яка більш прискіпливо стала до Вас ставитись. Ви хочете розповісти про цей випадок наставнику, проте боїтесь, що і він перекаже Вашу скаргу виховательці.

Ситуація – завдання 3.*Наставник*

Ви прийшли на зустріч з підопічною і Вас покликала до себе вихователька, яка повідомила, що у Вашої підопічної істотно знизилась успіхи у навчанні, на зауваження та прохання вона не реагує, постійно плаче або агресує. Вихователька просить Вас повпливати на неї. Ви чекали свою підопічну більше 20-ти хвилин і нарешті вона до Вас прийшла.

Підопічна.

До Вас вже більше ніж місяць не приходять мама, не забирає до себе на вихідні, не телефонує і не цікавиться Вами. Ви переживаєте, що вона покинула Вас назавжди. А отже, і наставниця теж може будь якої миті Вас покинути. Тому варто самостійно обірвати ці стосунки, щоб потім не було так боляче, як з мамою.

Ситуація – завдання 4.

Наставник

Ви прийшли на зустріч з підопічним, планували присвятити час його дозвіллю. Раптово, підопічний починає говорити, що йому потрібен новий телефон, скоро зимові свята і він очікує такий подарунок від Миколая. Але Ви розумієте, що Вашим завданням не є купувати дорогі речі дитині, та й не можете собі дозволити купити таку дорогу річ.

Підопічний.

У Вас відносно нещодавно з'явилась наставниця, досить добра та приязна жінка, Ви вважаєте, що вона повинна робити Вам дорогі подарунки, а не просто проводити з Вами час, навіть сказали друзі, що наставниця обов'язково подарує Вам дорогий телефон.

Ситуація – завдання 5.

Наставник

Ви прийшли на зустріч з підопічною, планували присвятити зустріч важливості навчанню та профорієнтації. Натомість, підопічна Вас не слухає, говорить, що навчання то дурня, головне вдало вийти заміж і цікавиться як повинна поводити себе жінка, щоб вийти заміж за багатого чоловіка.

Підопічний.

Ви підслухали розмову виховательок, які обговорювали одну свою знайому, яка вдало вийшла заміж, не працює, живе в особняку і нещодавно чоловік подарував їй машину. Ви вирішили, що не зважаючи ні на що маєте собі знайти такого самого чоловіка, але не знаєте з чого почати, як і де знайти такого чоловіка, як себе повидити, щоб він у Вас закохався.

Додаток Е. Програма групового наставництва «Друзі та порадики»

Додаток Е.1.

Зустріч 3. Освіта та вибір професії*Визначення типу майбутньої професії*

(за методикою Є. Клімова)

Прочитай дані твердження. Якщо ти згодний з ними, то перед цифрою в таблиці постав знак «+», якщо ні, постав перед цифрою знак «-». Якщо у тебе виникли сумніви, то закресли цифру.

№ Твердження	Твердження для самооцінки	1 природа	2 техніка	3 знак	4 мистецтво	5 людина
1	Легко знайомлюсь з людьми					
2	Охоче і довготривалий час можу майструвати					
3	Люблю ходити в музеї, театри, на виставки					
4	Охоче і довготривалий час можу проводити обчислення, креслити					
5	Охоче і довготривалий час можу доглядати за рослинами, тваринами					
6	Із задоволенням спілкуюсь і однолітками чи малюками					
7	Із задоволенням доглядаю за рослинами, тваринами					
8	Зазвичай роблю мало помилок в письмових роботах					
9	Мої вироби викликають інтерес у товаришів, однокласників					
10	Люди вважають, що в мене є художні здібності					
11	Охоче читаю про рослини, тварини					
12	Беру участь у виставах, концертах					
13	Охоче читаю про устрій механізмів, приборів, машин					
14	Довготривалий час можу розгадувати задачі, ребуси, кросворди					
15	Вмію налагодити стосунки між конфліктуючими людьми					
16	Вважаю, що у мене є здібності до роботи з технікою					
17	Людям подобається моя художня творчість					
18	У мене є схильності до роботи з рослинами і тваринами					
19	Я можу чітко викладати свої думки в письмовій формі					
20	Я майже ніколи і ні з ким не сварюсь					

21	Результати моєї технічної творчості схвалюють незнайомі люди					
22	Не прикладаючи зусиль засвоюю іноземні мови					
23	Мені часто трапляється нагода допомагати навіть незнайомим людям					
24	Довготривалий час можу займатися музикою, малюванням, читати книги					
25	Можу впливати на хід розвитку рослин і тварин					
26	Поліпляю розбиратися в улаштуванні механізмів, приборів					
27	Мені зазвичай вдається схилити людей до своєї точки зору					
28	Охоче спостерігаю за рослинами і тваринами					
29	Охоче читаю науково-популярну, критичну літературу, публіцистичну літературу					
30	Намагаюсь зрозуміти секрети майстерності та випробовую свої сили в музиці, живопису					
Результати						

По кожному стовпчику підрахуй алгебраїчну, тобто з врахуванням знаків, суму, закреслені цифри не рахуй. Запиши в рядок «Результати». Найбільша отримана сума чи суми (по декільком стовпчикам) вказують на той тип професії, який для тебе більш властивий. Малі від'ємні суми вказують на типи професій, яких тобі слід уникати при виборі. Максимальне число балів в кожному стовпчику – 8. У відповідності з даною класифікацією, запропонованою Є. А. Клімовим, коло сучасних професій можна розділити на 5 основних типів:

- 1 – «Людина – природа»
- 2 – «Людина – техніка»
- 3 – «Людина – знакова система»
- 4 – «Людина – художній образ»
- 5 – «Людина – Людина»

«Людина – природа» - такий тип характеризується прагненням покращити навколишнє середовище, легко ідуть на контакт з природою та тваринами. «Людині – природі» притаманно бажання оберігати та примножувати природу, бути акуратним, чуйним, спостережливим тощо. Такі фахівці працюють у: харчовій, переробній промисловості, сільському господарстві, науці тощо. До «Людини – природи» належать такі професії як: геолог, астроном, мікробіолог, ландшафтний дизайнер, садівник, фермер, кухар, кондитер та інші.

«*Людина техніка*» - цей тип характерний для людей, які схильні до технічних видів професій, тобто виготовлення механізмів, техніки, їх деталей, винаходити нові технічні засоби, проводити діагностувальні та випробувальні роботи тощо. У такого типу переважає невербальний інтелект, вони бачать деталі, втілюють на практиці креслення та різноманітні схеми. Відповідно, тип «людина-техніка» має добре розумітись на схемах, кресленнях, мати розвинену просторову уяву. Тип «людина-техніка» може працювати в науці, в промисловості, в сільському господарстві – інженером, оператором технічного устаткування, слюсарем, радіотехніком тощо.

«*Людина – знакова система*» - характеризується математичним складом розуму, тобто, предметом професійної діяльності цього типу є знаки, знакові системи, цифри, слова, звуки, літери. Для цього типу потрібно розвивати такі вміння та навички як посидючість, уважність, зосередженість, вміння аналізувати факти, явища, події тощо. «*Людина – знакова система*» може працювати в освіті та науці, в управлінні підприємствами, адміністративних органах та органах зв'язку, промисловості тощо. До типу «людини – знакової системи» належать такі професії як: бухгалтер, програміст, аудитор, редактор, математик, лінгвіст, бібліотекар, економіст та інші.

«*Людина – художній образ*» - характеризується високим рівнем творчості, схильності до мистецьких видів діяльності (художня, письменницька, музична, архітектурна діяльності). Для цього типу потрібно розвивати вміння відтворювати художній образ, його елементи, просторову уяву, художньо-образне мислення. «*Людина – художній образ*» може працювати у різних галузях. До типу «людина – художній образ» належать такі професії як дизайнер, художник, скульптор, режисер, актор, письменник, ювелір, реставратор, музикант, майстер розпису та інші.

«*Людина – людина*» - характеризується прагненням до взаємодії з іншими людьми, допомоги іншим. Такий тип повинен розвивати у собі спостережливість, вміння аналізувати події, взаємодію інших людей та свою взаємодію з людьми, бути витривалими, уважними та мати високій рівень культурної мови тощо. Типу «*Людина – людина*» підходить робота в освіті та вихованні, медицині, журналістиці, юриспонденції, соціальній сфері, сфері обслуговування. «*Людина – людина*» може працювати соціальним

працівником, вихователем, вчителем, психологом, лікарем, перукарем, менеджером, екскурсоводом, юристом тощо.

«Алгоритм вибору професії»

Крок 1.

Дай відповіді на такі питання:

1. Що тебе цікавить у житті?
2. Чого ти прагнеш?
3. Чим подобається займатись?
4. Які професії відповідають твоїм уподобанням?
5. Які умови праці є для тебе привабливими (який має бути графік роботи, як має виглядати робоче місце, щоб хотів би отримати від майбутньої професії)?

Крок 2.

На основі кроку 1, уклади список професій які є найбільш привабливими для тебе, не менше ніж 5-6. Проконсультуйся з наставником, вихователем, друзями щодо особливостей обраних тобою професій. За можливості поговорити з представниками цих професій, які у них умови праці, яку освіту вони здобували, щоб опанувати цю професію тощо.

Крок 3.

Визнач свій професійний тип чи відповідає він обраним професіям?

Крок 4.

Визнач та склади перелік, яким вимогам має відповідати представники обраної тобою професії, які вимоги є найбільш важливими, а які менш важливими. Перелік має містити в собі: особистісні, фізичні, психофізіологічні якості, знання, вміння та навички.

Крок 5.

Оціни власну відповідність вимогам обраних професій, проаналізуй, чи відповідають твої здібності та особливості обраним професіям. Яка із визначених професій підходить тобі найбільше, які особисті якості, знання тобі необхідні для

досягнення професійної мети? Склади власний план самовиховання та саморозвитку, який допоможе тобі досягнути мети.

Крок 6.

Подумай, які труднощі, перешкоди можуть виникнути на твоєму шляху до мети здобути визначену тобою професію.

Крок 7.

Визнач, які потрібно зробити корки задля досягнення професійної мети, які навчальні заклади готують фахівців визначеної тобою професії, що потрібно зробити, щоб вступити у цей навчальний заклад? Як розвинути у себе важливі професійні якості, що для цього потрібно зробити? Як далі будеш підвищувати свою професійну майстерність та конкурентоспроможність на ринку праці?

Зустріч 4. «Як не потрапити у фінансову халепу?»

Міні-лекція «Чому варто планувати бюджет?»

Мета: сформувати у підопічних уявлення про бюджет та важливість його планування .

План:

1. Поняття бюджету
2. Кроки для планування бюджету

У першу чергу, для того, щоб не потрапити у фінансову халепу, борги, не жити у кредит, потрібно вміти планувати свій власний бюджет, розумно використовувати ресурси та розпоряджатись грошима.

Що ж таке бюджет? Бюджет, у першу чергу, це план розумного використання коштів, огляд і оцінка доходів та витрат за певний період часу. Якщо Ви використовуєте більше коштів за дохід, то виникає дефіцит бюджету, який, найчастіше покривається кредитами, тобто позичанням грошей у банку, що означає збільшення витрат у наступному періоді часу. Кредити не є безкоштовними, окрім тієї суми, яку Ви позичили, Ви додатково сплачуєте банку за таку можливість, використовувати ці кошти, що означає збільшення фінансового навантаження та витрат на наступний період. Збільшення фінансового навантаження може призвести до того, що Вам не вистачить коштів у наступному періоді на оплату необхідних речей. Якщо ж Ви витрачаєте менше, ніж Ваш дохід, у Вас буде можливість створення «фінансової подушки», додаткових коштів, які Ви зможете використати для екстрених випадків, придбання дорогівартісних речей (наприклад дорогої побутової техніки, меблів, ремонту тощо) чи для досягнення певних фінансових цілей.

Кошти люблять спокій та підрахунок, потрібно планувати власні витрати та дотримуватись спланованого використання коштів. Для того, щоб укласти бюджет потрібно аналізувати свої витрати, розуміти на що витрачаються кошти, виділити

певну суму на непередбачувані витрати, встановити правило відкладати хоча б 15 % від загальної суми доходів, постаратись відмовитись від кредитів та планувати бажані покупки наперед, можливо знайти джерело додаткового доходу (підробітку).

Для того, щоб мати достатню кількість коштів для досягнення цілей необхідно жити згідно з доходами, саме тому важливо вміти планувати свій власний бюджет, який забезпечує контроль над фінансовою ситуацією. Розглянемо три основні кроки складання бюджету:

Крок 1.

Підрахуйте свої надходження коштів, яка суму коштів Ви маєте щомісяця?

Крок 2.

Укладіть кошторис витрат на місяць. Запишіть на що і скільки коштів Ви витрачаєте щомісяця: обов'язкові витрати (продукти харчування, оплата житла, проїзд, кошти на мобільний зв'язок та інтернет, одяг та інше); можливі, але не обов'язкові витрати (одяг, новий гаджет, розваги та інше). Так Ви зможете побачити свої витрати.

Крок 3.

Підрахуйте свої витрати та відніміть їх від загального доходу. Чи вдалось Вам заощадити? Або можливо, навпаки у Вас з'явився дефіцит бюджету? Можливо варто переглянути свої витрати?

Вправа «Сплануй бюджет!»

Мета: підвищити розуміння важливості планування бюджету, розвиток навички планувати витрати, жити згідно доходів.

Ресурси: картки із цінами на продукти харчування, комунальні послуги, одяг, техніку та таблиця бюджету.

Хід проведення: наставники об'єднують підопічних в групи по 3-4 особи, кожна група отримує картки із цінами та таблицю бюджету, у якій зазначається місячний дохід людини та пропонується укласти бюджет враховуючи такі

обов'язкові витрати як: оплата комунальних послуг, витрати на продукти (детально розписати на які продукти будуть витрачатись кошти), одяг (можна додати, який одяг обов'язково потрібен людині), техніку (можна додати, що цій людині необхідно придбати новий телефон) та необов'язкові витрати. Підрахувати витрати та визначити чи витрати відповідають доходам, чи виник дефіцит бюджету, чи вдалось заощадити. Після презентації бюджету відбувається його обговорення, особливу увагу потрібно приділити обговоренню бюджету, якщо виник дефіцит коштів.

Таблиця бюджету – зразок.

Ім'я: Світлана.	
Світлана вирішила зайнятись спортом та записалась у спортивний зал, їй потрібно купити форму для занять.	
<i>Пункти бюджету</i>	<i>Орієнтована сума</i>
Дохід	
Заробітна плата	17 000
Додатковий заробіток	2 000
Загальна сума	19 000
Витрати	
<i>Необхідні витрати</i>	
<i>Оплата комунальних послуг:</i>	
Газопостачання	
Опалення	
Гаряча вода	
Вода	
Світло	
<i>Послуги мобільно оператора та інтернет</i>	
<i>Проїзд</i>	
<i>Продукти харчування (складіть продуктовий кошик на місяць):</i>	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
<i>Одяг:</i>	

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
<i>Техніка:</i>	
1.	
2.	
3.	
<i>Плата за спортивний зал</i>	
Необов'язкові витрати	
<i>Розваги:</i>	
1.	
2.	
3.	
<i>Одяг:</i>	
1.	
2.	
3.	
<i>Техніка:</i>	
1.	
2.	
3.	
<i>Інші</i>	
1.	
2.	
3.	
Загальні витрати	
Залишок	

Рефлексія:

1. Чи важко Вам було укласти бюджет?
2. Що було найважчим в укладанні бюджету, а що найлегшим?
3. Чи допоможе Вам дана вправа укладати у майбутньому власний бюджет? Яким чином?

При дефіциті бюджету:

1. На Вашу думку, чому виник дефіцит бюджету?
2. Що варто зробити, щоб дефіциту бюджету не виникало?

При заощадженнях:

1. Як Вам вдалось спланувати бюджет так, що Ви отримали можливість заощадити кошти?
2. На що можна буде використати заощаджені кошти?

Також варто приділити увагу наповненню бюджету, наприклад, для того, щоб Світлана змогла відвідувати тренування, підопічні вирішили скоротити витрати на проїзд, але наскільки доцільним є таке заощадження? Які наслідки буде мати таке заощадження? Чи буде Світлана вчасно приходити на роботу? Як Світлана буде почуватись, якщо щодня буде ходити на роботу пішки? Щоб варто було б зробити Світлані, та як спланувати свій бюджет, щоб мати змогу відвідувати тренування?

Гра «Фінансова піраміда»

Мета: ознайомити підопічних із фінансовим шахрайством, навчити критично ставитись до пропозицій «швидко розбагатіти» та «легко заробити гроші».

Ресурси: умовні монетки по три на кожного гравця та картки або значки різних кольорів відповідно до кола залучення.

Хід проведення: наставник-ведучий розповідає підопічним, що є можливість чудово підзаробити не докладаючи при цьому особливих зусиль, отримувати монетки за те, що приводиш новачків. Перші підопічні (мінімум двоє) віддають одну монетку наставнику та отримують за це картки чи значки певного кольору, після цього перші підопічні мають привести двох новачків (можуть бути з числа підопічних або наставників). Новачки віддають монетку наставнику-ведучому та одну тому, хто їх привів, за що отримують картки чи значки іншого кольору. Потім, ці підопічні мають привести ще новачків. Новачки віддають одну монетку тому, хто їх привів, одну монетку першим гравцям та одну наставнику – ведучому і отримують картки або значки третього кольору. Після третього кола всі учасники підраховують, хто скільки має монеток.

Обговорення:

Наставник – ведучий отримав більше всіх монеток, перші учасники витратили по одній монеті та заробили, другі учасники витратили по дві монети, треті учасники витратили всі свої кошти. Саме так діють фінансові піраміди.

Рефлексія:

1. Кому є вигідною фінансова піраміда?
2. Чи справді фінансова піраміда допоможе швидко збагатитись?
3. Чи варто долучатись до фінансових пірамід?
4. Яка небезпека фінансових пірамід?

Зустріч 5. «Як побудувати ефективну комунікацію?»

Мозковий штурм «Ефективна комунікація – це?»

Ресурси: фліпчарт, маркери.

Хід проведення: наставник-ведучий пропонує іншим наставникам та підопічним дати визначення що таке ефективна комунікація, відповіді наставників та підопічних записує на фліпчарті. Після чого і наставники і підопічні разом формують одне визначення. Яке мало б звучати так, що ефективна комунікація не просто спілкування чи обмін інформацією, це розуміння один одного, вміння чітко передати повідомлення, почути іншого, зрозуміти, що саме хоче сказати співрозмовник. А співрозмовник має відчувати, що його слухають та розуміють.

Вправа «Самопрезентація»

Мета: підвищити вміння підопічних презентувати себе задля налагодження комунікації при знайомстві.

Ресурси: не потрібні.

Хід проведення: наставник-ведучий розповідає підопічним, що важливою частиною побудови ефективної комунікації є вміння презентувати себе і пропонує їм уявити ситуацію, що вони знайомляться з новою людиною і їм потрібно розповісти про себе за 60 секунд. Підопічні мають виокремити ключову інформацію про себе, яку вони хочуть донести до нового знайомця.

Рефлексія:

1. Чи важко Вам було виокремити ключову інформацію?
2. Чи встигли Ви за 60 секунд розповісти все, що хотіли?

Вправа «Презентуй себе невербально»

Мета: підвищити вміння підопічних презентувати себе без вербального представлення та запам'ятовувати інформацію про іншого задля побудови ефективної комунікації.

Ресурси: аркуші паперу, олівці, фломастери.

Хід проведення: наставник-ведучий розповідає підопічним, що для побудови ефективної комунікації потрібно вміти запам'ятовувати інформацію про іншого учасника комунікації і пропонує кожному учасникові розділити папір за допомогою ліній на 4 частини. У лівому верхньому кутку написати своє ім'я; у правому верхньому – зобразити чим найбільше пишається; у нижньому лівому описати себе за допомогою одного слова; у правому нижньому намалювати своє хобі. Після чого учасники ходять та «знайомляться» один з одним розглядаючи малюнки та написи на аркушах паперу один одного, завданням учасників є запам'ятати невербальні презентації один одного. Потім, ведучий, просить учасників сісти в коло, покласти невербальні презентації біля себе чистою стороною аркуша до гори та розповісти про свого друга ліворуч.

Рефлексія:

1. Чи дізнались Ви щось нове один про одного?
2. Чи важко Вам було пригадати презентацію вашого друга ліворуч?

Чому?

3. На Вашу думку, чому варто запам'ятовувати інформацію про іншого співрозмовника?

Вправа «Побудуй дім»

Мета: підвищити вміння невербальної комунікації підопічних.

Ресурси: аркуші паперу, олівці, фломастери, клей, ножиці.

Хід проведення: на початку наставник-ведучий робить коротеньке інформаційне повідомлення.

Інформаційне повідомлення:

Існує декілька *способів спілкування та комунікації*: вербальний (мова, усне спілкування); невербальний («мова тіла», жести, міміка, пози, просторові та часові межі спілкування).

Ми з вами вже навчилися презентувати себе вербально, презентувати свого друга, а тепер будемо вчитись як побудувати невербальну комунікацію та розуміти один одного без слів за допомогою міміки, жестів. Для побудови ефективної комунікації важливо розуміти свого співрозмовника аналізуючи його жести, мову тіла та міміку.

Наставник-ведучий об'єднує підопічних та інших наставників у групи по 3-4 особи і пропонує побудувати дім з паперу не розмовляючи один з одним

Рефлексія:

1. Чи важко Вам було виконувати це завдання?
2. Які основні труднощі виникали у Вас, коли Ви будували дім?
3. Чи вдалось Вам налагодити невербальну комунікацію задля досягнення спільної мети?

Вправа «Нудна розповідь»

Мета: розвинути навичку активного слухання у підопічних як важливої складової ефективної комунікації.

Ресурси: не потрібні.

Хід проведення: наставник-ведучий об'єднує підопічних у групки по дві особи. Перша особа – «оповідач», друга – «слухач». Завданням «оповідача» було розповісти «слухачеві» як пройшов його день, історію з життя або будь-яку іншу історію протягом 5-ти хвилин, «слухач» у свою чергу мав проявляти байдужість до розповіді «оповідача». Потім підопічні мінялись ролями.

Рефлексія:

1. Як Ви себе почували у ролі «оповідача»?
2. Як Ви себе почували у ролі «слухача»?

Інформаційне повідомлення:

«Чому у Вас виникали неприємні почуття, коли Ваш співрозмовник не реагував на Вашу розповідь? Тому що, кожен з нас хоче бути вислуханим та почутим, вміння слухати та чути свого співрозмовника допомагає побудувати ефективну комунікацію.

Основні «шкідники» побудови ефективної комунікації:

1. Відволікання від співрозмовника, зануреність у власні думки, ігнорування співрозмовника.
2. Настанови, критика співрозмовника, а також використання такого звороту як «я ж казала/казав.....».
3. Гра в «папужку» копіювання фраз або слів співрозмовника, що створює ілюзію розуміння, співрозмовник може здогадатись, що Ви його не слухаєте.
4. Перебивання співрозмовника, закінчення його думки замість нього.
5. Концентрація уваги на собі, переводити бесіду на себе та свої потреби.

Щоб побудувати ефективну комунікацію, можемо використовувати такі техніки як: уточнення (уточніть, чи правильно Ви зрозуміли співрозмовника «Уточни, будь ласка, чи правильно я зрозумів/ла, що ти вважаєш»); перефразування (сформулюйте почуту інформацію своїми словами, особливо коли Ви не зовсім її зрозуміли «Як я зрозумів/ла, ти маєш на увазі...», «Чи правильно я зрозумів/ла, що ти маєш на увазі.....»); віддзеркалення (акцентувати увагу на почуттях чи емоційному стані співрозмовника, що дозволить Вам продемонструвати розуміння його переживань «Напевно, ти відчуваєш...», «Я розумію твої почуття, був у схожій ситуації...»); резюмування (використовується для підбиття підсумків розмови, формулювання висновків «Після нашої розмови, я можу зробити висновок...»).

Для побудови ефективної комунікації необхідно розвивати навичку активного слухання. Що таке ця навичка? Для активного слухання важливим є встановлення зворотного зв'язку, так співрозмовник зрозуміє, що Ви його слухаєте та чуєте, приділяєте йому увагу. Активне слухання передбачає концентрацію уваги на співрозмовнику, встановлення візуального контакту, позитивну мову жестів та тіла. Активне слухання має такі складники:

1. нерефлексивне слухання (використовується тоді, коли співрозмовник хоче висловити свою думку, своє ставлення до чогось, важливо не перебивати його, не коментувати, а вислухати, утримуючи візуальний контакт і позитивну мову тіла, не відволікатись на сторонні чинники);

2. рефлексивне слухання (під час розмови передбачає уточнюючі питання, перефразування, вираження почуттів, резюмування);

3. базові висловлювання підтримки (похвала, емпатія, важливо концентрувати свою увагу на вербальних та невербальних повідомленнях, використовувати перефразування, формулювати відповіді зрозумілою для співрозмовника мовою, уточнити думки співрозмовника);

4. пам'ять (запам'ятовувати, що говорить співрозмовник, використовувати резюмування для групування отриманої інформації, виокремити важливу інформацію, проблему та необхідні дії для вирішення означеної проблеми).»

Після інформаційного повідомлення наставник-ведучий знову об'єднує підопічних у групки по дві особи. Перша особа – «оповідач», друга – «слухач». «Оповідач» розповідає «слухачеві» як пройшов його день протягом 5-ти хвилин, а «слухач» повинен активно слухати свого співрозмовника. Потім підопічні мінялись ролями.

Рефлексія:

1. Чи важко Вам було використовувати принципи активного слухання?
2. Чи відчули Ви різницю між першою і другою спробою виконання вправи?
3. Як Ви себе почували у ролі «оповідача»?
4. Як Ви себе почували у ролі «слухача»?
5. Чи важко Вам було використовувати принципи активного слухання?

Зустріч 6. «Чому варто говорити «Ні!»?

Міні-лекція «Що таке асертивність і до чого тут вміння говорити «ні!»

Мета: сформувати у підопічних розуміння асертивності, важливості говорити «ні», коректно та ввічливо відмовлятися зробити те, що не подобається, навіть у ситуаціях зовнішнього тиску. Коректно та ввічливо відстоювати свою точку зору, позицію, інтереси.

План:

1. Поняття асертивності.
2. Характеристика пасивного, агресивного та асертивного ставлення.

Всі ми деколи потрапляємо в такі ситуації, коли нам важко комусь відмовити чи відстояти свою позицію, деколи ми не вміємо сказати «ні», оскільки боїмося образити когось. Асертивність – це про вміння коректно та ввічливо відстоювати власну позицію, думки, погляди, вміння висловлювати свої почуття при цьому не ображаючи оточуючих. Асертивність – це про вміння говорити «ні», коли хтось пропонує Вам зробити те, що Вам не подобається, це здатність у ситуаціях зовнішнього тиску коректно та ввічливо відстоювати свої інтереси, спокійно сказати «ні», якщо Вас щось не влаштовує. Асертивність – це про повагу до себе та оточуючих, коли важливі не тільки мої думки та бажання, але й оточуючих також. Якщо людина не поважає себе – це пасивне ставлення, всі навколо мене важливі, але не я, моя думка чи бажання не важливі. Якщо людині бракує поваги до інших, це призводить до агресивного ставлення до оточуючих, оскільки важливим є тільки я і мої бажання, а всі решта не мають значення.

Відповідно *пасивне ставлення* характеризується не бажанням висловлювати свою думку, погляди та позицію. Людина з пасивним ставленням, як правило, нехтує власними інтересами, бажаннями та потребами, не вміє відмовляти іншим, навіть коли їй це не вигідно чи, навіть, небезпечно. Такі люди легко піддаються чужому впливу, можуть ставати жертвами шахраїв чи потрапити до небезпечної компанії.

Ознаки пасивних людей:

1. Не вміють відмовляти.
2. Рідко висловлюють власну думку у колективі чи близькому оточенні.
3. Виконують прохання інших, навіть якщо доведеться знехтувати власними справами.
4. Не захищають свої інтереси чи точку зору.
5. Дозволяють використовувати себе.

Пасивні люди, як правило, уникають зорового контакту, люблять використовувати такі фрази як: можливо, мабуть, як скажете, якщо Ви так хочете, чи не заперечуєте Ви та інші.

Агресивне ставлення – характеризується частими «нападами» на інших, не бажанням розбиратись у ситуації, вислухати точку зору інших людей. Як правило, люди з агресивним ставленням не мають власної чіткої позиції.

Ознаки агресивних людей:

1. Мстиві, галасливі та владні.
2. Не вміють контролювати свої емоції та не зважають на емоції інших людей.
3. Постійно критикують інших та хвалять себе.
4. Конкурують та вважають перемогу найголовнішим завданням для себе.

Агресивні люди, як правило, перебивають інших, не даючи їм завершити думку, вони можуть применшувати здобутки інших, люблять оцінювальні судження та принижувати інших задля власного самоствердження.

Асертивне ставлення – характеризується вмінням домовлятись, вмінням слухати та враховувати інтереси інших, вмінням відмовлятись від того, що їм не підходить, особливо рішуче відмовлятись від того, що може бути небезпечним. Асертивне ставлення передбачає партнерство, розуміння, що мої інтереси та погляди важливі, але й інтереси та погляди інших теж важливі. Асертивне ставлення – це збереження поваги до інших у будь – яких ситуаціях.

Ознаки асертивних людей:

1. Наполегливі та прямолінійні, вміють брати відповідальність на себе.

2. Впевнені у собі та вміють спокійно висловлювати свої почуття та потреби.

3. Поважають права, думки, точку зору інших людей і очікують такого самого ставлення до себе.

Асертивні люди вміють слухати, не перебивають, говорять щиро та відверто. Спокійно можуть розповісти, що саме їм не подобається і чому не підвищуючи при цьому голос. У разі виникнення проблем, асертивні люди не шукають винних у їх виникненні, а намагаються їх вирішити.

Як сформувати навички асертивності у себе?

1. Навчіться ввічливо розмовляти з іншими та слухати інших. Говоріть щиро і чесно, лише те, що маєте на увазі, уникайте двозначних висловлювань.

2. Не приймайте нічого особисто, вчинки інших людей – це не Ваша вина. Якщо людина вчинила так чи інакше, вона мала для цього свої власні підстави, можливо це проекція їхньої реальності чи мрії.

3. Не робіть припущень, краще перепитайте, якщо для Вас є щось незрозумілим чи попросіть саме те, чого Ви хочете.

4. Докладайте максимум зусиль до всього, що Ви робите, виконуйте свою роботу максимально добре, як тільки можливо, це зміцнить Вашу впевненість у собі та своїх можливостях.

Також важливо пам'ятати, що Ви маєте право на те, щоб до Вас ставились з повагою; дотримуйтесь власних принципів та правил, вмійте ввічливо сказати «ні», якщо певні пропозиції чи прохання суперечать Вашим принципам чи правилам або можуть Вам зашкодити; озвучуйте свої думки, почуття та потреби; не бійтесь звернутись по допомогу, якщо Ви її потребуєте; навчіться ідентифікувати та виражати свої почуття та емоції.

Мозковий штурм «Чому важко казати «Ні»?»

Ресурси: фліпчарт, маркери.

Хід проведення: наставник-ведучий пропонує іншим наставникам та підопічним подумати та надати відповідь на питання, чому важко сказати «ні» відповіді наставників та підопічних записує на фліпчарті. Після чого і наставники і

підопічні разом виокремлюють основні причини, чому може бути важко відмовити іншій людині.

Рольові ігри

Мета: розвиток навички асертивної поведінки.

Ресурси: парні картки із ситуаціями-завданнями для «Дійової особи 1» та «Дійової особи 2».

Хід проведення: наставники пропонують потренуватись говорити «ні» у певних ситуаціях. Наставники беруть на себе роль того, хто вмовляє щось зробити (дійова особа 1, якщо наставників менше, можна й залучати підопічних у якості дійової особи 1), а підопічні роль того, хто має ввічливо відмовитись (дійова особа 2), оскільки має до виконання свої власні справи або пропозиція суперечить поглядам чи бажанням. Після чого, кожна пара програє ситуацію перед іншими, які спостерігають за бесідою, проте не втручаються в неї. Дійові особи самі вирішують, коли завершити розмову, після чого проводилось обговорення-рефлексія за участі всіх підопічних та наставників.

Рефлексія:

1. Як Ви почували себе під час розмови?
2. Чи важко Вам було відмовляти?
3. Що допомогло Вам відстояти власну позицію/точку зору?
4. Чи важко Вам було у ролі того, кому відмовляють? Що Ви відчували?
5. Які слова, фрази, допомогли Вам прийняти відмову і зрозуміти, чому Вам відмовляють?
6. На Вашу думку, які були сильні сторони побудови розмови?
7. На Вашу думку, які були слабкі сторони побудови розмови?
8. Чи вдалось учасникам ввічливо та коректно відмовити?
9. На що ще варто було б звернути увагу при побудові розмови?

Приклади ситуацій:

Ситуація 1.

Дійова особа 1. За декілька днів у Вас контрольна з фізики, але Ви ніколи не любили фізику і не мали часу підготуватись до цієї контрольної, проте знаєте, що Ваша подруга та однокласниця ретельно до неї готувалась. Ви хочете, щоб вона дала Вам списати на контрольній або, щоб Ваша подруга вирішила задачі замість Вас.

Дійова особа 2. Ви цілий тиждень ретельно готувались до контрольної з фізики, присвячуючи весь свій вільний час для розв'язання задач. Ваша подруга та однокласниця просить Вас дати їй списати або вирішити задачі замість неї. Ви знаєте, що Ваша подруга не вважає за потрібне готуватись до контрольних і Ви вже декілька разів давали їй списувати, проте вважаєте, що так робити не можна, кожен має отримувати оцінки за свої знання. Вашим завданням є не піддатись маніпуляціям та ввічливо і коректно відмовити подрузі.

Ситуація 2.

Дійова особа 1. Вчора Ви отримали сигарету від однокласника, а сьогодні зустріли свою подругу/друга та пропонуєте разом цю сигарету спробувати, Ви впевнені, що Вашій подрузі/другу це сподобається.

Дійова особа 2. Ваша подруга пропонує Вам спробувати сигарету. Ви знаєте, що паління шкодить здоров'ю, окрім того вважаєте, що Вам не потрібно навіть її пробувати і Вам, взагалі, не подобається сморід сигарет. Вашим завданням є не піддатись вмовлянням Вашої подруги/друга, ввічливо і коректно відмовитись.

Ситуація 3.

Дійова особа 1. Ви не підготувала домашнє завдання з літератури, не вивчили вірш, а знаєте, що Вас завтра обов'язково спитають, тому Ви вирішуєте прогуляти урок, але ж самому прогулювати уроки не цікаво.

Дійова особа 2. До Вас прийшов Ваш друг/подруга і вмовляє Вас завтра прогуляти другий урок з літератури. А Ви старанно готувались до уроку, вивчили вірш, оскільки знаєте, що Вам потрібно отримати оцінку, оскільки Ви хворіли і вже багато пропустили. Вашим завданням є не піддатись вмовлянням Вашої подруги/друга, ввічливо і коректно відмовитись.

Ситуація 4.

Дійова особа 1. Ви успішно завершили перший рік навчання в університеті і хочете це відсвяткувати. Запрошуєте свою подругу/друга, який завершив навчання в школі, на святкування. Це ж подвійне свято!

Дійова особа 2. Ви дуже радієте за свою подругу, яка успішно завершила перший рік навчання в університеті, саме ця людина завжди Вас надихала на нові звершення, а також до вступу в університет. Подруга запрошує Вас відсвяткувати цю подію, але у Вас завтра пробне ЗНО і Вам треба підготуватись. Вашим завданням є не піддатись вмовлянням Вашої подруги/друга, ввічливо і коректно відмовитись.

Ситуація 5.

Дійова особа 1. Ви знаєте, що Ваша добра подруга/друг сьогодні отримала/в свою першу стипендію. Вам не вистачає грошей на нову кофтинку і Ви просите свою/свого подругу/друга позичити Вам грошей.

Дійова особа 2. Сьогодні Ви отримали свою першу стипендію, шалено цьому радієте. Ви вже заздалегідь запланували, що витратите її на потрібні Вам речі для навчання. До Вас дзвонить Ваша подруга і просить позичити мало не половину Вашої стипендії на нову кофтинку. Вашим завданням є не піддатись вмовлянням Вашої подруги/друга, ввічливо і коректно відмовитись.

Ситуація 6.

Дійова особа 1. Вас запросили на вечірку і Ви не маєте, що вдягнути, але знаєте, що Ваша подруга має гарну сукню і у Вас однаковий розмір. Ви просите подругу позичити Вам цю сукню.

Дійова особа 2. Ваша подруга просить Вас позичити їй Вашу улюблену сукню на вечірку. Ви вже неодноразово позичали подрузі одяг, проте, частину одягу вона так й не повернула, а частину повернула в жахливому стані, з плямами. Ви дуже любите цю сукню і не хочете, щоб її спіткала доля попередньо позиченого одягу. Вашим завданням є не піддатись вмовлянням Вашої подруги, ввічливо і коректно відмовити.

Ситуація 7.

Дійова особа 1. Вам дуже подобається ручка, яку має Ваша однокласниця і Ви дуже хочете мати таку саму. Ви вирішуєте викрасти цю ручку і просите Вашого друга відволікти увагу однокласниці, поки Ви вкрадете ручку.

Дійова особа 2. Ваш друг підійшов до Вас із проханням відволікти увагу Вашої однокласниці, щоб викрасти її ручку. Вашим завданням є відмовитись від такої пропозиції.

Список опублікованих праць за темою дисертації:

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Розвадовська Т. В. Наставництво як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: 11 Соціальна педагогіка, Соціальна робота.* 2018. Вип. 24 (II том). С.140 – 147.
2. Розвадовська Т., Братченко М. Вплив наставництва на формування та розвиток дітей, що перебувають в інституційних закладах опіки. *«Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2018. № 21. С. 149 – 155.
3. Розвадовська Т. В. Відповідальність: філософський та гуманітарний аспекти. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. *Науковий щорічник.* 2018. Том 1 (23). С. 258-267
4. Розвадовська Т. Наставництво як вид волонтерської діяльності студентської молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: 11 Соціальна педагогіка, Соціальна робота.* 2019. Вип. 26. С. 58 – 64.
5. Розвадовська Т. Закордонний досвід наставництва дітей у складних життєвих обставинах. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 18. (Том 2). С. 192 – 195. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-42>
6. Розвадовська Т., Береска М., Наставництво як форма виховання дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 31 (Том 4). С. 93 - 98. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/31.214306>
7. Розвадовська Т. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності студентської молоді. *Scientific Journal “Virtus”.* 2020. № 44. С. 142 – 144.
8. Rozvadovska T. Development of Responsibility of Student Youth as One of the University Tasks. *Scientific Journal of Polonia University.* 2020. Vol. 38, No 1-2. PP. 190 – 195. DOI: <https://doi.org/10.23856/3865>

9. Розвадовська Т. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2020. № 2. С. 77 – 84. DOI: 10.25128/2415-3605.20.2.11

10. Розвадовська Т. В., Вайнола Р. Х. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва: методичні рекомендації / за заг. ред. Р. Х. Вайноли. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 100 с.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

11. Розвадовська Т. В. Відповідальність у психолого – педагогічній думці// Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Т 2. Київ, 2018. С. 50-53.

12. Розвадовська Т. Наставництво: вітчизняний та зарубіжний досвід. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Т 2. Луцьк, 2018. С. 120-124

13. Розвадовська Т. Особливості виховної роботи у закладі вищої освіти. Scientific Bases of Solving of the Modern Tasks. Abstracts of XIX International Scientific and Practical Conference. Frankfurt am Main, 01 – 02 June 2020. Frankfurt am Main, Germany, 2020. PP. 317 – 319.

14. Розвадовська Т. Суспільно – орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. Psychology and Pedagogy as Science of Formation and Development of Modern Personality : матеріали наук.-практ. конф., м. Влоцлавек, 27 – 28 груд. 2019 р. Влоцлавек, 2019. С. 97 – 99.

Публікації які додатково відображають наукові результати дисертації:

15. Когут С., Кокоячук Ю., Назар Н., Розвадовська Т. Вразливість як прояв соціального виключення в Україні. *Дім: досвід прийняття. Практики включення в Україні та Італії. Практичні рекомендації* / за ред. Фролової Є. Харків: Центр європейської культури «Данте», 2020. С. 109 – 122.

Організації, що упроваджують наставництво та їхні контакти

Організація	Контакти	Країни, в яких упроваджено діяльність
Big Brothers Big Sisters of Australia	Країна: Австралія тел.: +61 1300 463 686 e-mail: support@bbbsau.org веб – сайт: https://bigbrothersbigsisters.org.au/ facebook: https://www.facebook.com/bigbrothersbigsistersaustralia/	Австралія
Big Brothers Big Sisters of America	Країна: Сполучені Штати Америки тел.: +1 813-720-8778 e-mail: info@bbbbs.org веб – сайт: http://BigBrothersBigSisters.org/ facebook: https://www.facebook.com/BigBrothersBigSisters/	США,
College Mentors for Kids	Країна: Сполучені Штати Америки тел.: +1 317-921-1798 e-mail: contactus@collegementors.org веб – сайт: https://collegementors.org/ facebook: https://www.facebook.com/CollegeMentorsforKidsNationalOffice/	США
Education for All Children	Країна: Сполучені Штати Америки тел.: +1 603-610-1525 e-mail: info@educationforallchildren.org веб – сайт: https://educationforallchildren.org/ facebook: https://www.facebook.com/EducationForAllChildren/	Кенія
Omnis Foundation	Країна: Сполучені Штати Америки тел.: +1 (860) 577-0011 e-mail: info@omnisfoundation.org веб – сайт: https://omnisfoundation.org/ facebook: https://www.facebook.com/omnisfoundation/	Україна
Sublimitas	Країна: Сполучені Штати Америки тел.: ----- e-mail: contact@sublimitaschildren.org веб – сайт: http://www.sublimitaschildren.org/ facebook: https://www.facebook.com/sublimitaschildren/	Україна
Toybox	Країна: Великобританія тел.: +44 1908 360080 e-mail: supporters@toybox.org веб – сайт: https://toybox.org.uk/#home-hero facebook: https://www.facebook.com/toyboxcharity	Болівія Гватемала Індія Кенія Непал Сальвадор Сьєрра-Леоне
Асоціація наставництва дітей та молоді	Країна: Україна тел.: +38 (097) 599 80 19 e-mail: mentorinua@gmail.com веб – сайт: https://uk.mentorinua.site/ facebook: https://www.facebook.com/nastavnyky	Україна

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження:

Український
Католицький
Університет

вул. Іл. Свенцицького, 17,
м. Львів, 79011
тел.: (38/032) 240-99-40
факс: (38/032) 240-99-50



Ukrainian
Catholic
University

вул. Sventsitskogo, 17
Lviv, 79011, Ukraine
email: info@ucu.edu.ua
www.ucu.edu.ua

ДОВІДКА

№ 521/20 від 30. 12. 2020 р.

Видана аспіранту кафедри соціальної педагогіки Факультету соціально-економічної освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Розвадовській Тетяні Вікторівні з підтвердженням того, що вона протягом 2018 – 2020 рр. на базі Закладу вищої освіти «Український католицький університет» проводила дослідження з проблеми «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва».

Розвадовською Т. В. було розроблено та впроваджено в практику соціально-виховної роботи закладу вищої освіти комплексну методичку оцінювання рівнів сформованості відповідальності студентської молоді. Під час експерименту розроблені автором теоретичні підходи до формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва отримали упровадження у таких формах роботи: міні-програма «Моя відповідальність»; тренінг професійного та особистісного зростання «Шлях до наставництва»; проект «Освіта долає бар'єри», що був запроваджений організаціями Sublimitas & Omnis в ЗВО «Український католицький університет». Розвадовською Т. В. надано методичні рекомендації, що дозволять удосконалити виховну роботу зі студентською молоддю в закладах вищої освіти.

Результати дисертаційного дослідження обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки та соціальної роботи ЗВО «Український католицький університет» (протокол № 7 від 15 грудня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи
ЗВО «Український католицький університет»
доктор технічних наук



Яськів О. І.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
 тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
 МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061
 № свідоцтва 17701483, ін. код. № 020709813029
 Валютний рахунок UA 118201720343661002300001061,
 UA 058201720343691001300001061 в Укресімбанку
 м. Львів МФО 322313
 № 4132-Н від 24.12.2020

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
 Phone Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
 MFC 820172, Settlement Acc. UA 468201720343101002200001061
 Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029
 Foreign Currency Acc.No. UA 118201720343661002300001061,
 UA 058201720343691001300001061
 in Lviv Branch of Ukresimbank MFO 322313
 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів

дисертаційного дослідження Розвадовської Тетяни Вікторівни на тему
 «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва»,
 представленого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні,
 педагогічні науки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Розвадовської Т.В.
 «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва» в освітній
 процес Львівського національного університету імені Івана Франка здійснювалося
 упродовж 2018-2020 років.

На основі теоретичного обґрунтування проблеми формування відповідальності
 студентської молоді Розвадовською Т. В. було розроблено та впроваджено комплексну
 методику оцінювання рівнів сформованості відповідальності студентської молоді.
 Дисертанткою здійснено впровадження форм експериментальної роботи з формування
 відповідальності студентської молоді засобами наставництва, що передбачало участь
 студентської молоді у міні-програмі «Моя відповідальність»; тренінгу професійного та
 особистісного зростання «Шлях до наставництва»; програмі групового наставництва
 дітей.

З метою подальшого розвитку системи студентського наставництва та удосконалення
 форм виховної роботи в закладах вищої освіти Розвадовською Т.В. надано методичні
 рекомендації для організаторів соціально-виховної роботи зі студентами, а також
 проведено онлайн-семинар «Формування відповідальності студентської молоді в умовах
 закладу вищої освіти» (травень, 2020) для студентів та викладачів кафедри початкової та
 дошкільної освіти факультету педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка.

Одержані результати свідчать про актуальність проведеного Розвадовською
 Т.В. дослідження і можуть бути рекомендовані для використання в освітньо-
 виховному процесі закладів вищої освіти.

Проректор з наукової роботи,
 член-кореспондент НАН України,
 доктор хімічних наук, професор



Р.С. Гладішевський



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені М.П. ДРАГОМАНОВА
 01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9
 Телефон 234-11-08
 E-mail: shef-npu@ukr.net; код ЄДРПОУ 02125295

25.01.21р. № 89

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Розвадовської Тетяни Вікторівни на тему «Формування відповідальності
 студентської молоді засобами наставництва».

Видана аспіранту кафедри соціальної педагогіки Факультету соціально-економічної освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, **Розвадовській Тетяні Вікторівні** з підтвердженням того, що вона протягом 2018 – 2020 рр. на базі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова проводила дослідження з проблеми «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва».

Розвадовською Т. В. було розроблено та впроваджено комплексну методику оцінювання рівнів сформованості відповідальності студентської молоді з метою визначення стану досліджуваної проблеми. Впроваджено експериментальну роботу з формування відповідальності студентської молоді, що містила у собі форми участі студентської молоді у: міні-програмі «Моя відповідальність»; тренінгу професійного та особистісного зростання «Шлях до наставництва»; програмі групового наставництва дітей «Друзі та порадики»; надано методичні рекомендації, що дозволяють удосконалити соціально-виховну роботу в закладах вищої освіти.

Декан факультету
 соціально-економічної освіти

Проректор з наукової роботи
 НПУ імені М.П. Драгоманова



[Handwritten signature]

Свтух В.Б.

[Handwritten signature]

Торбін Г. М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

вул. 68 Десантників, буд. 10, м. Миколаїв, 54003, Україна
Тел/факс: +38 (0512) 500-333, 500-069 E-mail: rector@chnmu.edu.ua <https://chnmu.edu.ua>

ДОВІДКА

№ 935-08 від 21.12.20 20__ р.

Видана аспірантці кафедри соціальної педагогіки Факультету соціально-економічної освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, **Розвадовській Тетяні Вікторівні** з підтвердженням того, що вона протягом 2018 – 2020 рр. на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили проводила дослідження з проблеми «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва».

Розвадовською Т. В. було розроблено та впроваджено комплексну методику оцінювання рівнів сформованості відповідальності студентської молоді з метою визначення стану досліджуваної проблеми. Було застосовано такі діагностичні методики: авторська анкета, опитувальник «Відповідальність» В. Прядейна, методика визначення відповідальності М. Осташева, «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Визначення рівня рефлексивності» В. Пономарьова, А. Карпова, «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка, «Виявлення установок, що направлені на альтруїзм-егоїзм» О. Потьомкіна, опитувальник УСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера.

Аспіранткою було запропоновано програму участі студентської молоді у наставництві дітей, а також надано методичні рекомендації, що дозволять удосконалити виховну роботу в закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



Володимир БЕГЛИЦЯ

УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
 тел. (0352)43-58-80, факс: (0352)43-60-02
 e-mail: info@tntpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
 MINISTRY OF EDUCATION AND
 SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02
 e-mail: info@tntpu.edu.ua

Від 21 01 2021 р. № 1291-33/09 На № _____ від _____ 20__ р.

ДОВІДКА

видана аспірантці кафедри соціальної педагогіки Факультету соціально-економічної освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, **Розвадовській Тетяні Вікторівні** з підтвердженням того, що вона протягом 2018–2020 рр. на базі Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка проводила дослідження з проблеми «Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва».

Розвадовською Т. В. було розроблено та впроваджено комплексну методику оцінювання рівнів сформованості відповідальності студентської молоді з метою визначення стану досліджуваної проблеми. Було застосовано такі діагностичні методики: авторська анкета, опитувальник «Відповідальність» В. Прядейн, методика визначення відповідальності М. Осташева, «Ціннісні орієнтації» М. Рокичем, «Визначення рівня рефлексивності» В. Пономарьов, А. Карпов, «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойко, «Виявлення установок, що направлені на альтруїзм-егоїзм» О. Потьомкіна, опитувальник УСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера.

Аспіранткою було запропоновано програму участі студентської молоді у наставництві дітей, а також надано методичні рекомендації, що дозволять удосконалити виховну роботу у закладі вищої освіти.

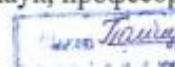
Результати впровадження дисертаційного дослідження Розвадовської Т.В. обговорювалося та схвалено на засіданні кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 9 від 21.01.2021 р.).

Завідувач кафедри
 соціальної роботи, спеціальної освіти і
 менеджменту соціальної роботи,
 доктор педагогічних наук, професор

 Поліщук В. А.

Проректор з наукової роботи
 та міжнародного співробітництва
 ТНПУ ім. В. Гнатюка
 доктор біологічних наук, професор





Фальфушинська Г. І.

