НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ПАТИНОК Оксана Петрівна

УДК 159.922.6-057.87:159.947.23(043)

СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Долинська Любов Василівна,
професор, кандидат психологічних наук

КИЇВ – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП
РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА
1.1. Відповідальність як предмет психологічного дослідження…….11
1.2. Теоретичні засади особливостей становлення відповідальності……29
1.3. SHAPE * MERGEFORMAT Відповідальність у структурі професійної моделі соціального працівника38
Висновки до першого розділу…….50
РОЗДІЛ ІІ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
2.1. Методичні засоби вивчення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника…….……53
2.2. Особливості прояву структурних складових відповідальності та рівнів її розвитку в майбутніх соціальних працівників…….....…….63
2.2.1. Інтерпретація проявів когнітивного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників…….. 63
2.2.2. Аналіз становлення мотиваційно-афективного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників…….....79
2.2.3. Особливості становлення діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників……..... 91
2.2.4. Специфіка розвитку відповідальності та її змістових компонентів у майбутніх соціальних працівників ……...…….98
2.3. Відповідальність у професійній моделі соціального працівника……...…105
2.3.1. Порівняльний аналіз видів відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки……...……. ……105
2.3.2. Взаємозв'язок становлення відповідальності з особливостями професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників…..……..116
2.3.3. Становлення самосвідомості майбутніх соціальних працівників як особистісної детермінанти їх відповідальності…….....122
Висновки до другого розділу ……....135
РОЗДІЛ ІІІ
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА
3.1. Теоретичне та методичне обґрунтування програми формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника……..…..142

3.2. Змістові та організаційні аспекти формувального експерименту з розвитку відповідальності майбутніх соціальних працівників ……..…150
3.3. Динаміка розвитку відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників……..…...
173
Висновки до третього розділу…….…...199
ВИСНОВКИ……201
ДОДАТКИ …….....207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……..233

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток соціальної роботи в нашій країні з усією очевидністю показав необхідність професіоналізації цієї гуманної практики, що , в свою чергу, вимагає підвищеної уваги до формування професійно важливих якостей соціального працівника. Однією з основних серед них є відповідальність, оскільки рівень її розвитку відображає реальне ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність. Відтак, у контексті високих вимог до розвитку національної соціальної служби та підготовки її фахівців, проблема формування відповідальності у майбутніх соціальних працівників набуває особливої актуальності.

Проблема відповідальності була предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, М.Й. Боришевський, А.В.Брушлинський, М.М.Бахтін, Г.С.Костюк, Т.М.Титаренко, О. М.Леонтьєв, К.К.Муздибаєв, М.В.Савчин, В.А. Роменець, Дж.Роттер, К.Роджерс , А.Маслоу, Е.Нойман, Е.Фромм, Ф.Перлз, К.Юнг та ін.). Увага дослідників проблеми відповідальності зосереджувалася, зокрема, на вивченні її структурних складових (С.В.Баранова, М.В.Савчин, Л.П.Татомир), критеріїв та показників (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Дементій, М.В.Савчин, Л.П. Татомир, Г.П.Татаурова), вікових особливостей розвитку (Ю.А.Алєксєєва, І.Д .Бех, І.С.Булах, М.Й.Боришевський, В.М.Горовенко, В.І.Ігнатовський, А.М. Омаров, В.М.Оржеховська, І.Г.Тимощук), специфіки становлення у різних видах діяльності (С.Ф.Анісімова, В.П.Бех, Б.С.Волков, С.І.Дмитрієва, К.К. Муздибаєв, О.Ф.Плахотний, М.С.Солодка та ін.).

У педагогічній та віковій психології одним з основних аспектів вивчення проблеми відповідальності є аналіз розвитку її окремих складових у старшому підлітковому та юнацькому віці (Ю.А.Алєксєєва, І.С.Булах, Г.П.Татаурова, І.Г .Тимощук та ін.). Результати досліджень свідчать про те, що саме в юнацькому віці відбуваються важливі зрушення в становленні відповідальності особистості. Цьому сприяють об'єктивні соціальні умови вибору молодою людиною свого подальшого шляху, усвідомлення індивідуальної та соціальної необхідності брати на себе відповідальність за якість професійної підготовки та обраної суспільної діяльності.

Проблема формування особистості працівника соціальної сфери, базовою рисою якого є відповідальність, в психолого-педагогічній літературі представлена в наукових роботах В.П.Андрущенка, О.В.Безпалько, Р.Х. Войнола, Л.В.Долинської, М.А.Гуліної, А.Й.Капської, О.Г.Карпенко, Н.Б. Шмельової та ін.). Однак, аналіз психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми засвідчив відсутність спеціальних досліджень особливостей розвитку відповідальності майбутнього соціального працівника у процесі професійної підготовки. Тому потрібен комплексно-системний аналіз проблеми, що передбачає вивчення відповідальності на рівні цілісного суб'єкта поведінки, яку він реалізує в конкретних соціально-психологічних та психолого-педагогічних умовах.

Отже, соціальна значущість проблеми і її недостатнє теоретичне та експериментальне вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт НПУ імені М.П.Драгоманова (напрям «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки») та до плану науково-дослідної роботи кафедри галузевої психології та психології управління Інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М.П.Драгоманова «Професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах вузівської підготовки», затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №11 від 27 квітня 2006 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №9 від 28 листопада 2006 року).

Мета дослідження – розкрити структуру відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника та особливості розвитку її компонентів і видів; виявити специфіку становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників впродовж навчання у вузі та визначити психолого-педагогічні умови її формування.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз проблеми відповідальності особистості та обґрунтувати теоретичні підходи до експериментального вивчення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника.
2. Виявити в процесі лонгітюдного дослідження особливості становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників упродовж їх навчання у вищому навчальному закладі та дати рівневу і структурну характеристику цього процесу.
3. Дослідити специфіку взаємозв'язку на різних етапах навчання майбутніх соціальних працівників особливостей становлення їх відповідальності з іншими психологічними особливостями особистості та розвитком професійної спрямованості.
4. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити програму цілеспрямованого формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника у навчально-виховному процесі.

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника впродовж навчання у вищому навчальному закладі тісно пов'язано з такими психологічними характеристиками особистості, як локус контролю, самооцінка та професійна спрямованість, відбувається переважно стихійно, нерівномірно, і є недостатнім для досягнення високих показників професійного становлення фахівця, а її розвиток в процесі професійної підготовки буде більш ефективним як за умов цілеспрямованого впливу на структурні компоненти та види, так і опосередковано через вищеназвані психологічні прояви активними методами

навчання.

Об'єкт дослідження – відповідальність як професійно значуща якість соціального працівника.

Предмет дослідження – становлення відповідальності майбутнього соціального працівника в навчально-виховному процесі.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань нами використовувався такий комплекс методів дослідження:

- загальнонаукові теоретичні методи дослідження **(**аналіз, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання та ін.);
- емпіричні методи та методики дослідження: спостереження, анкетування, стандартизовані опитувальники та спеціальні психодіагностичні методики вивчення відповідальності (авторська анкета «Особливості усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника», анкета-опитувальник «Визначення мотиваційного компоненту відповідальності», модифікований згідно предмету дослідження (М.В.Савчин), авторська методика «Діагностика поведінкового компоненту відповідальності майбутніх соціальних працівників», «Методика визначення відповідальності» (М.А.Осташева), опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу рівня відповідальності (В.П.Прядеїн), модифікований тест-опитувальник «Визначення рівня професійної спрямованості студентів» (Т.Д.Дубовицька), методика діагностики рівня суб`єктивного контролю Дж.Роттера, методика дослідження самооцінки за допомогою процедури рангування);
- психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний);
- методи статистичної обробки даних (кореляційний аналіз, визначення достовірності відмінностей за допомогою t-критерію Стьюдента та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

-*вперше* дано визначення поняття «відповідальність майбутнього соціального працівника», виявлено її структуру, роль певних психологічних чинників, що визначають особливості становлення відповідальності, рівні відповідальності майбутніх соціальних працівників та особливості їх становлення впродовж навчання студентів у ВНЗ, вибудувано профілі різних рівнів відповідальності з детальною характеристикою специфіки прояву у них структурних складових та параметрів відповідальності; встановлено домінуючі тенденції розвитку окремих структурних компонентів та видів відповідальності; доведено, що становлення різних видів відповідальності майбутніх соціальних працівників взаємозумовлений та здійснюється асинхронно; теоретично і методично обґрунтовано програму цілеспрямованого формування відповідальності майбутнього соціального працівника;

-*поглиблено і уточнено* знання про специфіку становлення відповідальності, використання методів вивчення та розкриття структурно-динамічних характеристик відповідальності особистості;

-*набули подальшого розвитку* знання щодо розвитку відповідальності особистості та професійного становлення соціальних працівників.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що пакет діагностичних методик, а також розроблений і апробований автором дослідження соціально-психологічний тренінг, спрямований на формування відповідальності майбутніх соціальних працівників, можуть бути використані у навчально-виховному процесі викладачами вищих навчальних закладів під час підготовки майбутніх соціальних працівників. Результати та висновки дослідження доповнюють психологічний доробок з проблеми відповідальності, безпосередньо використовуються автором та можуть прислужитися викладачам ВНЗ, які готують соціальних працівників, у процесі читання навчальних курсів «Загальна психологія» (тема «Особистість»), «Вікова та педагогічна психологія» (тема «Психологія суб'єкта педагогічної праці»), «Практична психологія в системі соціальної роботи» (тема «Психологічне забезпечення соціальної роботи»), «Технології соціальної роботи» (тема «Типова технологія соціальної роботи як алгоритм діяльності соціального працівника»), «Соціальне партнерство» (тема «Соціальний захист та соціальна безпека людини»), «Менеджмент соціальної роботи» (тема «Відповідальність та етика у менеджменті соціальної роботи»).

Результати теоретичного й емпіричного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка №02-10/1153 від 09.06.2008р.), Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (довідка №04-11/549 від 06.06.2008р.), Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка №547-40/03 від 11.06.08р.), Академії праці і соціальних відносин ФПУ(довідка №01/08-331від 09.06.2008р.), Кам'янець-Подільського національного університету (довідка №22 від 27.05.2008 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення обговорювалися та дістали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків» (Житомир, 2005 рік), науково-практичній конференції «Педагогічна освіта України: національні традиції та європейські інновації» (Київ, 2005 рік), IX Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, освіта, наука, культура, національна самосвідомість» (Київ, 2006 рік), Міжнародній науково-практичній конференції «Соціальна робота третього тисячоліття: вектор розвитку» (Київ, 2007 рік), на засіданнях кафедри галузевої психології та психології управління Інституту соціальної роботи та управління і кафедри психології Інституту філософської освіти і науки, звітно-наукових конференціях НПУ імені М.П.Драгоманова.

Публікації. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження викладені у 14 наукових працях, серед яких 3 статті опубліковано у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 6 статей – в інших наукових виданнях, 3 публікації – матеріали конференцій, 2 – методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг дисертації 250 сторінок. Основний текст дисертації викладено на 195 сторінках. Робота містить 26 таблиць, 14 рисунків на 16 сторінках.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

1.1.Відповідальність як предмет психологічного дослідження

Поняття відповідальності розглядається багатьма суспільними науками, що вказує на значущість цієї загальної інтегральної властивості людини, яка виступає одним з основних показників розвитку особистості та має неоднозначне трактування різними вченими щодо її сутності, структури і особливостей становлення.

Зокрема, у філософському тематичному словнику відповідальність тлумачиться «як результат людського вчинку, котрий стосується самого суб' єкта. Почуття вини - джерело і причина відповідальності, і лише людина, яка здатна взяти її на себе, може бути вільною» [171, с. 382]. Філософи розуміють відповідальність не тільки як суб'єктивний феномен, індивідуалізацію чи визначення обмежень. Удосконалення стосунків зі світом, іншими людьми, соціумом повинні спиратися і на етику обов'язку, яка при цьому сповідає принцип любові до людини, природи, світу в цілому, право людини на власне бачення і розуміння особистого вибору шляхів і засобів життя.

У словнику з етики відповідальність розглядається «як етична категорія та моральне поняття, що характеризує особистість з огляду на виконання нею моральних вимог, які відображають міру її участі у власному моральному вдосконаленні і людиноствердному збагаченні суспільних відносин» [146, с. 232].

З погляду соціологів відповідальність означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, народом узагалі свого обов’язку перед суспільством, людством, розгляд у світлі цього обов’язку сутності і значення своїх учинків, діяльності, узгодження їх із обов’язками і завданнями, що виникають у зв’язку з потребами суспільного розвитку. Зокрема, М.П.Лукашевич зазначає, що «в соціології праці категорія «відповідальність» відображає ставлення працівника до суспільства, колег, яке проявляється у виконанні правових і моральних норм , рольових функцій. До ознак, що визначають відповідального працівника, належать обов’язковість, точність, свідомість, ініціативність, надійність у роботі» [78, с. 164].

На рівні психологічного аналізу відповідальність розглядається як узагальнена властивість особистості, що постає як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього світу , оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі. Зокрема, у психологічних словниках зміст аналізованого поняття визначається як «контроль за діяльністю суб'єкта з огляду на виконання ним прийнятих норм та правил» [115, с. 257]; «обов'язок та готовність суб'єкта відповідати за здійснені вчинки та їх наслідки» [71, с. 227]; «специфічна для зрілої особистості

форма саморегуляції та самодетермінації, яка виявляється в усвідомленні себе як причини здійснюваних вчинків та їх наслідків, а також в усвідомленні та контролі власної спроможності бути причиною змін у довкіллі та власному житті» [72, с. 241].

У словнику-довіднику з психології особистості наведено три значення категорії відповідальності, це: 1) прийнятий обов'язок, 2) готовність особистості брати на себе зобов'язання та виконувати їх, 3) здатність усвідомлювати свої почуття, потреби та реалізовувати їх, розуміти цінності й відстоювати їх» [118, с. 83].

Проблема відповідальності досить серйозно аналізувалася у вітчизняній психологічній науці [10], [22], [29], [68], [129], [132], [168] та ін. Під вітчизняною психологією ми розуміємо всі психологічні дослідження, які проводилися впродовж ХХ століття у Радянському Союзі, а пізніше в Україні, Росії та інших пострадянських країнах. Певна «закритість» радянського суспільства зумовила існування свого, відмінного від західного, шляху розвитку психологічної науки. Якщо специфікою розвитку західної психології було існування та взаємодія одночасно декількох конкуруючих течій, то у нас існувала єдина, ідеологічно спрямована психологічна концепція, яка відзначалася досить ґрунтовним та різноплановим розвитком.

Зокрема, структура особистості Б.Г.Ананьєва, його концепція «людинознавства», прагнення поставити особистість у центр психологічного дослідження стали основою для вивчення науковцями інших, більш детальних і водночас інтегральних її характеристик [10]. Хоча вчений спеціально не зупинявся на проблемі відповідальності, для дослідження цього феномена важливим є, запропоноване автором, розуміння того, що ядром особистості є суперечність між інтимністю (внутрішнім світом) людини та суспільно прийнятим (зовнішнім) світом, що вимагає свідомого відповідального ставлення людей до своїх вчинків. Б.Г.Ананьєв наголошує на необхідності вивчення ряду глибинних інтимних відношень між самосвідомістю та совістю, переживанням почуття честі та обов'язку [9].

Значущою для побудови дослідження відповідальності як властивості особистості є теорія установки Д.І.Узнадзе, котрий вважає установку основним регулятивним механізмом поведінки людини, що визначає її спрямованість та вибіркову активність. Учений виділяє в поведінковому акті-дії два рівні - імпульсивну поведінку (коли переважає установка, яка виникає в результаті взаємодії потреб людини та ситуації, у котрій вони актуалізуються) та усвідомлену поведінку (коли людина не підкоряється імпульсу, а знаходить ту поведінкову схему, за якої може взяти на себе відповідальність). Другий рівень акту-дії спричинюється механізмом об'єктивації, згідно з яким людина протиставляє себе зовнішньому середовищу, починає усвідомлювати дійсність такою, якою вона є, та об'єктивує свою поведінку. Саме здатність до об’єктивації звільняє індивіда від прямої залежності від природних установок та відкриває йому шлях до незалежної діяльності, дає змогу впливати на обставини життя і керувати ними. Відповідальність, на думку вченого, -

основна характеристика особистості, завдяки якій людина може піднятися над власними потребами, виступати як повноцінний суб'єкт волі [168].

С.Л.Рубінштейн, аналізуючи свідомі особистісні компоненти поведінки, зауважує, що особистість – не тільки суб'єкт діяльності, а й суб'єкт життєвого шляху. Це означає, що вона самостійно організує своє життя, несе за нього від повідальність, стає все більш унікальною. Відповідальність, на думку фундатора радянської психології, – це серйозне ставлення до життя, яке містить уявлення про його незворотність, про його детермінованість конкретним учинком за принципом «тут і тепер» [132, с. 218]. Звідси очевидно, що відповідальність є соціально набутою властивістю особистості, яка проявляється у її діяльності і, насамперед, у вчинках.

Згідно з теорією вчинку, започаткованою С.Л.Рубінштейном [133], Г.С. Костюком [68] і теоретично розвинутою В.А. Роменцем [129], саме вчинок гуманізує й окультурює взаємини між особистістю і світом, є способом особистісного існування. Ця теорія виходить з «філософії вчинку» М.М.Бахтіна [22], який вважав, що кожний психічний феномен становить індивідуально відповідальний вчинок, а із сукупності вчинків складається життя людини. Найбільш вагома складова вчинку - відповідальність. Відповідальність учинку, за М.М. Бахтіним, – це врахування в ньому всіх чинників: і смислової значущості, і фактичного здійснення. Іншими словами, аналізована відповідальність має два часових аспекти – проспективний (відповідальність за те, що потрібно здійснити) та ретроспективний (відповідальність за вчинене) [22].

На думку І.Д.Беха, відповідальність є осмисленим рухом свідомості, який перетворює можливість на дійсність реального вчинку особистості [25].

Як зауважує Т.М.Титаренко [164], відповідальність є логічним наслідком, що об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Вона не суперечить свободі особистості, а передбачає свободу прийняття рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення.

К.О.Абульханова-Славська розглядає відповідальність разом з ініціативою як одну із двох форм активності особистості. У рамках цього підходу відповідальність є мірою перетворення суб'єктом зовнішньої необхідності на внутрішню необхідність. Автор визначає відповідальність «як прагнення і реальне забезпечення суб'єктом цілісності, самостійності й успішності його функціонування в соціальному (міжособистісному) просторі діяльності, спілкування» [4, с. 20]. При цьому досягнення результату гарантується самою особистістю, яка взяла на себе контроль за виконання діяльності. У випадку ж відсутності розвиненої відповідальності необхідність є зовнішньою для суб'єкта, звужується його ініціатива.

А.В.Брушлинський розуміє відповідальність як прояв різнопланової активності особистості. Саме у процесі такого типу поведінки людина найвищою мірою проявляє себе як суб'єкт, яким виступає не її психіка, а сама вона як особа, що володіє психікою: не ті чи інші психічні властивості та види активності, а сама людина, яка діє, пізнає навколишній світ і себе, спілкується [

29].

Більшість сучасних вітчизняних психологів уважає відповідальність важливою складовою характеру особистості [3], [93], [138]. Досить фундаментальними у цьому напрямі є теоретичні пошуки К.К.Муздибаєва, М.В .Савчина.

Так, К.К. Муздибаєв [93] підкреслює, що відповідальність не буває безособовою, вона завжди пов'язана із суб'єктом - особистістю, колективом чи великою соціальною спільністю. Вона функціонально організована як властивість характеру особистості, якість, котра визначає її соціальну типовість . К.К.Муздибаєв визначає відповідальність як «результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [93, с. 19]. Автор виокремлює такі істотні ознаки відповідальності – точність, пунктуальність, вірність особистості виконанню обов'язків, її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Ці ознаки передбачають також чесність, справедливість, принциповість, тобто загальнолюдські якості особистості. Зазначені якості можуть успішно реалізовуватися, якщо у людини розвинуті такі емоційні риси, як здатність до співпереживання, чуйність та чутливість до чужої проблеми, лиха і радості. Крім того, істотні характеристики відповідальності пов'язані з вольовими якостями особистості – наполегливістю, ретельністю, стійкістю, сміливістю, витримкою. Відповідальність розглядається К.К.Муздибаєвим, з одного боку, як узагальнена психологічна характеристика особистості, з другого – як залежна змінна.

Глибоким і багатогранним є розуміння відповідальності М.В.Савчиним. Автор розглядає її як смислове утворення особистості, як загальний принцип співвіднесення мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. Цей смисловий принцип реалізується в кожній конкретній ситуації життєвого простору людини: взяття на себе обов'язку, добір і оцінка засобів досягнення цілей, зміна або зміщення цілей, зміна обсягу відповідальності, призупинення самої діяльності чи поведінки, зміна внутрішньої позиції. Здійснення цілісного підходу до проблеми дало змогу автору побудувати функціональну схему відповідальної поведінки, в якій виділені такі блоки: суспільні та індивідуальні необхідності, що конкретизуються у предметі, інстанції та суб'єкті відповідальної поведінки. М.В.Савчин убачає у відповідальності одну з найвпливовіших загальних властивостей особистості, яка поєднує у собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності [135].

Предметом відповідальності, як визначає М.В.Савчин, є «сукупність зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних, духовних і матеріальних необхідностей та інтенцій, які особистість реалізує у своїй цілісній життєдіяльності. Зміст відповідальності включає конкретні обов'язки, завдання , доручення, способи їх виконання, дотримання норм, наслідування морального ідеалу, виховання його у собі тощо. Ще однією характерною ознакою відповідальності є обсяг, що конкретно виражається в якісних та кількісних

характеристиках доручень, завдань, обов'язків, які реалізує суб'єкт у своїй поведінці» [138, с. 54].

М.В.Савчин виділяє чотири основні сфери прояву відповідальної поведінки особистості: система «Я – інші»; життєвиявлення та самоствердження «Я» (праця, пізнання, матеріальне життя); інші особи і групи (діти, родичі, сім'я тощо); функціонування, становлення і саморозвиток «Я» [135, с. 135].

Цілісний підхід до відповідальності передбачає розгляд цієї якості як відносно завершеної і цілісно розвиненої структури. У структурі відповідальності дослідники виділяють когнітивний, емоційно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Когнітивний компонент включає засвоєні особистістю знання про предмет, обов'язки, норми поведінки, інстанцію відповідальності, знання своїх можливостей діяти певним чином, а також специфіку різних ситуацій поведінки. Емоційно-мотиваційний компонент включає ієрархізовану систему смислів і мотивів відповідальної поведінки, а також емоційні переживання, пов'язані з її змістом. Діяльнісно-поведінковий компонент виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки, конкретних учинків, що випливають з норм відповідальності [21], [38], [90], [138], [156], [159], [163] та ін.

Ряд дослідників виділяють, на основі критеріїв та показників відповідальної поведінки, типи відповідальності [21], [38], [90], [138].

Так, М.В. Савчин виділяє шість типів відповідальності:

- інтегральна відповідальність-потреба;
- невротична відповідальність;
- виокремлена (вибіркова) відповідальність;
- прагматична та статусна відповідальність;
- псевдовідповідальність (активно захищувана безвідповідальність) ;
- безвідповідальність та психопатична безвідповідальність [138].

Критеріями виділення цих типів є такі:

1) «розвиненість суб'єкта відповідальності (когнітивний, мотиваційно-емоційний та поведінковий компоненти і функціональні можливості механізмів забезпечення мотивації та зумовлених нею вольових рішень і поведінки);
2) зміст і обсяг предмета відповідальності залежно від цілісної спрямованості особистості загалом та від особливостей її ділової спрямованості зокрема, своєрідність особистісного смислу предмета;
3) локалізація інстанції відповідальності: а) зовнішня (соціум, група, окремі індивіди); б) внутрішня (власне сумління);
4) особливості реальної поведінки та характер типових ситуацій відповідальності (безвідповідальності)» [138, с. 274].

Л.І.Дементій виділяє п’ять типів відповідальності: оптимальна, виконавська, функціональна, егоїстична, протилежна оптимальній відповідальність. За основу виділення цих типів автор бере такі параметри

відповідальності: «самостійність; якісне виконання роботи; доведення розпочатої справи до кінця; часове забезпечення діяльності; передбачення результатів своєї діяльності, вчинків; готовність допомогти іншому під час виконання навіть складної діяльності; використання максимуму інформаційних джерел і засобів для якісного виконання діяльності; готовність іти на ризик для досягнення мети діяльності» [39, с. 10].

Н.О.Мінкіна виділяє три види відповідальності: пізнавальну, вольову і практичну відповідальність. Характеризуючи суб'єкт відповідальних дій, вона визначає показники кожного з означених видів:

– пізнавальна відповідальність включає усвідомлення і правильний вибір варіанту діяльності, що забезпечує відповідальні дії; ставлення людини до суспільства, іншої людини; усвідомлення своїх обов'язків; відповідальність за рівень своїх знань, які особистість повинна застосовувати в конкретній ситуації; потреба в постійному вдосконаленні;

– вольова відповідальність - здатність ставити реальні цілі; вміння передбачити соціальні наслідки своїх дій; здатність взяти на себе відповідальність за використані засоби; виконання рішень, їх творчий розвиток;

– практична відповідальність - це відповідальна діяльність і відповідальна поведінка, згідно з вимогами моралі [90, с. 33].

Разом із історичним і соціально-економічним розвитком суспільства модифікувалося поняття відповідальності. На сучасному етапі відповідальність виявляється як складне і багатовимірне соціальне явище, в якому, на нашу дум ку, можна виділити чотири основних аспекти: соціальний (соціальна і професійна відповідальність), юридичний (політична і правова відповідальність), економічний (екологічна і економічна відповідальність) та особистісний (етична і моральна відповідальність).

Соціальна відповідальність передбачає насамперед виконання особистістю вимог, що їй висуває суспільство. Під соціальною відповідальністю розуміється міра відповідності дій соціальних суб'єктів (особистості, соціальної групи, держави) взаємним вимогам, ідеалам, діючим нормам, спільним інтересам [15, с. 81].

Ряд авторів, зокрема С.І.Дмитрієва [42], В.М.Оржеховська [99], О.Ф. Плахотний [107] та ін. вважають соціальну відповідальність регулятором поведінки людей. Вона розуміється, з одного боку, як реакція суспільства на поведінку індивіда, з другого – як реакція індивіда на вимоги суспільства. Бути відповідальним – насамперед визнавати і захищати цінності свого оточення і сприяти реалізації його цілей. У кожній великій чи малій соціальній групі існує своя система норм, що породжує свою систему рольових очікувань. Особис тість є носієм ролей, пов'язаних з нормами різних соціальних груп, до яких вона належить.

На нашу думку, найбільш повно розкриває зміст поняття соціальної відповідальності О.Ф.Плахотний: «…соціальна відповідальність є категорією для позначення міри вільного прояву соціальним суб'єктом свого обов'язку і права обрати в конкретних умовах оптимальний варіант ставлення до дійсності,

виходячи з прогресивних інтересів суспільства» [107, с. 8].

У структурі діяльності соціальна відповідальність виконує ряд функцій внутрішньої і зовнішньої регуляції. До внутрішньої регуляції належать функції самоконтролю, самоорганізації, саморегулювання власної діяльності. Соціальна відповідальність виконує широке коло функцій зовнішньої регуляції, найважливіша з яких регламентуюча, що санкціонує, дисциплінує і виховує. Так, В.П.Бех, аналізуючи принципи соціального управління, підкреслює значущість принципу індивідуальної соціальної відповідальності, який «потребує від індивіда, сім'ї, малої групи застосування максимальних зусиль для самодопомоги та самозабезпечення» [23, с. 156].

Іншими словами, соціальна відповідальність виявляється у схильності особистості чи групи дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і бути готовою відповідати за свої вчинки.

Професійна відповідальність – вид відповідальності, що покладений на особистість або групу у зв'язку з тими чи іншими професійними обов'язками. Цей вид відповідальності характеризується осмисленням особистістю своїх професійних обов'язків і добровільним наслідуванням, а також визначенням міри провини особистості за невиконання професійних обов'язків [21, с. 33].

Професійна відповідальність завжди означає той факт, що особистість визнає і бере на себе виконання професійних обов'язків. Беручи на себе професійну відповідальність, доросла особистість окреслює поле своєї професійної активності, на яке буде поширюватися її контроль, зокрема в професійній діяльності, де відповідальність перетворює зовнішні професійні вимоги на внутрішню потребу. Усвідомлюючи відповідальність за взяті на себе зобов'язання, людина не обмежує себе певним набором умов і вимог, а прагне відшукати оптимальний шлях розв'язання завдань, що постають перед нею на професійній діяльності. Тому професійна відповідальність передбачає опору на себе, впевненість у своїх силах та своїх професійних уміннях, розуміння відповідності дій розв'язуваному завданню. Самостійність, впевненість у собі, відповідальність, адекватна самооцінка, незалежність від зовнішнього ко нтролю – інтернальність локусу контролю – ознаки відповідально зрілої особистості [150].

Б.С.Волков додає до цього ще відповідальність за інших: «людина стає зрілою тоді, коли бере відповідальність за себе і за інших» [36, с. 86]. Беручи на себе відповідальність, людина гарантує собі певний ступінь незалежності, самостійності, волі. Виходячи з цього, «професійну відповідальність» можна визначити як професійно значущу якість. Вона є тим постійним, незмінним, закріплювальним ставленням людини до людей, самої себе, визначеної системи мотивів, форм і способів поведінки, через які ці стосунки реалізуються в по всякденній професійній (у даному разі – управлінській) діяльності. Описувана якість являє собою стійку характеристику особистості. Стійкість особистісних якостей визначає і послідовність дій людини, передбачуваність її поведінки, додає вчинкам закономірний характер.

Правова (юридична) відповідальність – це обов'язок, що виконується внаслідок державного примусу чи суспільного впливу. У будь-якій сфері людської діяльності правова відповідальність, як зазначає М.С.Солодка [147], ґрунтується на юридичних законах держави і є відповідальністю перед тими ор ганами, що забезпечують функціонування правових норм. Основними компонентами правової відповідальності є сукупність і взаємодія адміністративної, матеріальної, дисциплінарної, цивільно-правової і кримінальної відповідальності. Більшість юристів-науковців погоджується з тим, що «обсяг сфери правової відповідальності має чіткі рамки і є більш обмеженим порівняно з іншими формами, тому що не існує аналізованої відповідальності, коли немає норми у вигляді чіткого юридичного трактування» [147, с. 91]. «Її значення зводиться не до пред'явлення певних вимог до суб'єкта (для цього існує правова норма), а до надання йому свободи волі в контексті потреби постійно здійснювати аналіз своєї поведінки з огляду на можливі наслідки» [145, с. 13].

За сучасних умов важливим видом відповідальності є *екологічна* відповідальність як складова забезпечення раціонального природокористування , відновлення екологічних об'єктів й охорони довкілля. Екологічна відповідальність «полягає у збереженні сталого балансу економічних та екологічних інтересів у процесі господарської діяльності на основі попередження, скорочення та відновлення втрат у природному середовищі» [55 , с. 75]. Саме розвиток технологічного суспільства, посилене втручання людини у природне оточення, а відтак всезростаюче забруднення навколишнього середовища поставили екологічну відповідальність людини і соціуму на одне з перших місць за шкалою значущості у проекції майбутнього виживання людства.

Економічна відповідальність, за аналізом А.М.Омарова, виявляється як органічна складова функціонування будь-якої організації (виробництва), поза якою неможлива професійна діяльність [98]. У ситуації взаємодії організацій них систем чи їхніх підрозділів будь-яке порушення обов'язків з усіх сторін «повинно супроводжуватися економічною відповідальністю, здійснюваною за допомогою санкцій майнових втрат» [98, с. 139].

Етична відповідальність є характеристика здорової, цілісної, самоусвідомленої особистості, з розвиненою совістю і здоровою гідністю, яка здатна користуватися свободою [171].

Моральна відповідальність базується на необхідності діяти відповідно до норм моралі суспільства. З розвитком суспільства зростають обрії суспільної свободи, що неодмінно впливає на розвиток свободи особистості, підвищується роль моральної відповідальності. Проблему моральної відповідальності досліджують С.Ф.Анісімов [14], В.І.Ігнатовський [60], В.О.Татенко [157], І.Г. Тимощук [163] та ін.

На думку В.І.Ігнатовського, «ознаками моральної відповідальності слід уважати переконаність як стимул цілеспрямованої поведінки, діловитість, цілеспрямованість, чесність, добросовісність, самовідданість у виконанні

обов’язків перед суспільством. Ці ознаки змінюються залежно від того, наскільки моральна відповідальність усвідомлена особистістю» [60, с. 27]. Автор уважає, що відповідальність виступає тим головним чинником, який сприяє вільному вибору особистістю суспільно значущого варіанту поведінки.

В.О.Татенко розкриває зміст моральної відповідальності, а саме:

1) усвідомлення особистістю суспільного значення вимоги;
2) глибоку переконаність людини в суб’єктивній і об’єктивній необхідності чинити відповідно до суспільних норм поведінки;
3) усвідомлення себе безпосереднім співучасником спільної з іншими діяльності;
4) розуміння неминучості покарання за безвідповідальність, покладання на себе вини за можливі негативні наслідки своєї поведінки;
5) прагнення і готовність виконувати встановлені правила якомога краще, прояв ініціативного, творчого ставлення;
6) наявність адекватних мотивів і способів поведінки в умовах реальної діяльності;
є) здійснення контролю за своїми діями і вчинками [157, с. 27].

На думку С.Ф. Анісімова [14], моральна відповідальність має широкий соціологічний аспект аналізу - відповідальність як сукупність об'єктивних вимог, які ставить суспільство до окремих своїх членів, колективів у вигляді моральних принципів, норм, які виражають суспільну необхідність. Вона може бути представлена і в суб'єктивному, психологічному змісті - відповідальність як своєрідний стан свідомості (у формі свідомості й почуття відповідальності, обов'язку, совісті і т.ін.). Моральна оцінка явищ здійснюється завжди з певних позицій на основі нагромадження особистісного досвіду, світогляду, переконань, принципів, апробованих, у свою чергу, у вчинках і діяльності людини. Свідомий вибір соціально спрямованих дій, що є характерною ознакою зростання особистості, сприяє розвитку у неї відповідальності за вибір певних завдань і способів їх розв'язання. З часом вона набуває все більш стійкого характеру і стає в подальшому однією з фундаментальних соціально-психологічних якостей особистості.

Характеристика феномена відповідальності буде неповною без аналізу висвітлення цієї проблеми в основних зарубіжних напрямах психологічної науки, де йому відводилося чільне місце.

Так, в аналітичній психології К.Юнга аналізується совість як одне із основних особистісних утворень, взаємопов’язаних з відповідальністю. Автор у важає, що совість - специфічний, своєрідний, інтрапсихічний барометр, який вказує людині шлях вирішення моральних, релігійних і етичних проблем та стимулює відповідальність особистості. Способом вияву відповідальності може бути так звана «моральна реакція», яка є функцією почуття обов’язку, відповідальності за власний розвиток. Моральна реакція, за К.Юнгом, виступає у вигляді психологічної установки, яка сприяє формуванню цінностей, а також прояву установок особистості. Людина є відповідальною за специфіку свого особистісного зростання, її індивідуалізацію [187], [188].

Проблему відповідальності особистості продовжував розробляти, в руслі аналітичних поглядів К.Юнга, представник постюнгіанської класичної школи Е .Нойман [97]. Він підхопив і розвинув методологічне положення про те, що індивідуалізація здійснюється в процесі вирішення морально-етичних проблем. Етичний розвиток особистості, за Е. Нойманом, може здійснюватися у разі усвідомлення та інтеграції людиною центрального архетипу структури особистості – «Тіні», яка підвищує рівень усвідомлення індивідуально недиференційованої особистості, сприяє усвідомленому осягненню глибин власної «самості». На думку Е.Ноймана, цей процес стимулює необхідність екзистенціального переосмислення системи ціннісних орієнтацій особистості. Слід зазначити, що в еволюційній теорії автора відповідальність набуває яскраво вираженої психологічної семантики і відповідної специфіки. Відповідальність індивіда – це передусім відповідальність перед колективом і суспільством, оскільки людина із сформованою особистісною відповідальністю більш свідома і пройшла стадію відокремлення від колективних цінностей. «Відповідальність за групу передбачає існування особистості, яка усвідомила свою тіньову проблему і серйозно взялася за її вирішення. Індивід зможе відігравати відповідальну роль у колективі тільки тоді, коли вирішить свою основну моральну проблему» [97, с. 95].

У філософсько-психологічних роботах Е.Фромма категорія відповідальності займає одне з центральних місць. Вчений вважає, що формування людини в сучасному суспільстві в першу чергу полягає в тому, щоб зробити її відповідальною, створити умови для формування цієї якості. Тільки морально здорове суспільство буде сприяти народженню і розвитку відповідальних індивідів. На думку Е.Фромма відповідальність – це насамперед розуміння людиною своєї ролі в світі і світу в собі, реалізація відповідного світогляду в творчій, продуктивній діяльності [176], [177], [178], [179]. Автор уважає, що відповідальність не зводиться лише до взятих на себе зобов'язань, дисциплінованості, бо не розкриває її психологічної сутності. «Слово «відповідальність»,- пише Е.Фромм, - втратило свій початковий смисл і використовується звичайно як синонім до обов'язку. Обов'язок - поняття із сфери несвободи, тоді як відповідальність поняття зі світу свободи» [178, с. 281].

В логотерапевтичній теорії В.Франкла відповідальність є корелят істинного, необхідного людині переживання власного життя. Поняття цінності, смислу, вибору, совісті формують єдиний контекст філософсько-психологічної і логотерапевтичної концепції автора. Він уважає, що совість - функція відповідальності, а екзистенціальний вибір людини – операція, спрямована на реалізацію нею певної цінності. Відповідальність є головною метою людського життя, головним принципом існування. Будучи ціннісно-смисловою функцією, відповідальність пронизує всі види і форми реалізації життєвих завдань, серед яких основне - створення людиною власного смислу. Відповідальність виступає як головна цінність, яку набуває людина в різних актах вибору, вчинках [173], [174]. У теорії В.Франкла робиться акцент на те, що відповідальність є

інтрапсихологічним утворенням. Відповідальність індиферентна щодо спрямованості на об'єкт. Зміст відповідальності повинен набути кожний індивід самостійно. Специфіка відповідальності в тому, що її не можна наповнити універсальним смислом. «Відповідальність є формальним, етичним поняттям, яке не включає часткових директив стосовно поведінки. Екзистенціальний аналіз утримується від того, щоб стверджувати, що особистість повинна відчувати відповідальність за те і те - за реалізацію певних цінностей, за виконання певних особистісних завдань, за певний конкретний сенс життя» [174, с. 141].

Вчений підкреслює, що людська відповідальність походить з неповторності та своєрідності існування кожного індивіда. «Особа вільна знайти та реалізувати сенс свого життя і за це вона несе повну відповідальність» [174, с. 96]. В.Франкл уважає, що відповідальність належить до значущих феноменів людини, який, подібно до духовності та свободи, є первинним. «Свобода нерозривно пов'язана з відповідальністю, оскільки кожен несе відповідальність за правильне знаходження та реалізацію сенсу життя» [174, с. 96].

Отже, відповідальність виступає у В.Франкла системоутворювальним принципом теорії і практики консультативної допомоги та критерієм сформованості етичного аспекту світогляду суб'єкта.

Близьке до екзистенціонального аналізу феноменологічне трактування відповідальності дає гуманістичний психолог і педагог К.Роджерс [126], [127], [128]. Відповідальність, згідно з його теорією, є необхідне особистісне утворення, володіючи яким суб'єкт у процесі педагогічного або психотерапевтичного особистісного спілкування трансформує систему цінностей клієнта, учня, суб'єкта психолого-педагогічного впливу. Усвідомлення відповідальності за реалізацію власних життєвих завдань, за К. Роджерсом, сприяє становленню, інтеграції особистості. Відповідальність впливає на процеси формування особистості, створює необхідні умови психологічної дорослості і ствердження. Відповідальність є тим психологічним інструментом, завдяки якому особистість стає автономною, що вільно функціонує в суспільстві. Людина, беручи на себе відповідальність, психологічно зростає через усвідомлення внутрішнього досвіду власної самості .

Проблема відповідальності розкривається в працях іншого представника гуманістичної психології - А. Маслоу. Він у своїх роботах аналізує і розкриває психологічні чинники, мотиви, способи та цілі саморозвитку, самовдосконалення й особистісного зростання. Поняття психологічної відповідальності в теорії самоактуалізації є центральним і виконує функцію специфічного медіатора, який об'єднує професійні та особистісні особливості особистості, що самоактуалізується. А.Маслоу вважає, що тільки за наявності даної якості людина здатна стати автентичною, спонтанною, цілеспрямованою, самодостатньою, емпатійною. Відповідальність сприяє стимуляції усвідомлення людиною потреби в метамотивації і руху до вищих цінностей

буття. Взяття людиною на себе відповідальності за своє життя та існування веде до внутрішньої трансформації, духовного зростання, яке, згідно з автором, є найвищою метою життєздійснення особистості. Інший аспект відповідальності полягає в специфічно своєрідному розумінні відповідальності як вищої, вічної цінності. За А.Маслоу, відповідальність є атрибут, одна із найважливіших, значущих і необхідних якостей сучасної людини. Відповідальність, як указує А.Маслоу, має когнітивну, емоційну й поведінкову складові. Людина усвідомлює відповідальність, переживає її і реалізує в різних видах діяльності [87], [88], [89].

Отже, представники гуманістичної психології обґрунтовують відповідальність як одну з провідних властивостей людини у її життєвому розвитку та вдосконаленні духовних, інтелектуальних і моральних потенцій, яка сприяє формуванню здатності людини до вибору.

У контексті гештальттерапії аналогічні погляди висловлює Ф. Перлз [105], які грунтуються на ідеях автентичності як мети розвитку людини. Саме автентична особистість - символ оптимального функціонування і досконалості. Головними особливостями такої особистості є усвідомлення нею своїх потреб та взяття на себе відповідальності за їх реалізацію, а основними ознаками автентичності є самодостатність та особиста автономія, відповідальність і свобода, усвідомлюваність і спонтанність. Доречно відзначити, що й класик гештальттерапії К. Наранхо, виділяючи дев'ять принципів автентичної особистості, формулює один із них так: «Бери повну відповідальність за свої вчинки, думки, почуття» [94, с. 45]**.**

Глибоке психологічне осмислення відповідальності дає когнітивна теорія научіння Дж. Роттера [199], [200], зокрема його поняття локусу контролю, який узагальнено відображає очікування того, якою мірою люди контролюють і як оцінюють власні дії та перебіг життя. Вчений, вживаючи термін «відповідальність», досліджує явище, котре описується ним як властивість інтернальності особистості, що протистоїть екстернальності. Інтернальна особистість навіть за негативних умов не знімає із себе відповідальності і не вважає необхідним покладати її на інших людей чи долю [181**,** с. 420]**.**

Таким чином, здійснений у цьому підрозділі аналіз проблеми відповідальності дає змогу виявити розбіжності в існуючих теоретичних підходах до її розуміння. Він показав, що відповідальність як інтегральна якість особистості має складну і неоднозначну будову, зумовлена рядом внутрішніх і зовнішніх чинників.

Завдання нашого дослідження передбачають необхідність висвітлення психологічних надбань щодо особливостей становлення відповідальності як значущої якості особистості, що і буде здійснено у наступному підрозділі.

1.2. Теоретичні засади особливостей становлення відповідальності

Важливою для розуміння сутності процесу становлення відповідальної поведінки є теорія діяльності О.М.Леонтьєва. Вчений вважає, що «діяльність практично пов’язує суб'єкта з навколишнім світом, впливаючи на нього і зважаючи на його об’єктивні властивості» [74, с. 57]. Він стверджує, що здібності і функції людини мають суспільний характер, а тому не передаються у спадок. Ця ідея відкриває шлях до психологічної концепції самостворення людини, яка наділена свободою планувати свою поведінку і самостійно відповідати за неї.

Ряд авторів указують на взаємозв’язок становлення значущих особистісних рис людини, зокрема відповідальності, з рівнем розвитку її свідомості і самосвідомості [8], [68], [122], [133], [135], [183].

Так, Г.С.Костюк пише: «Розвиток свідомості й самосвідомості є неминучою умовою становлення людини як соціальної істоти ...» [68, с. 142].

С.Л.Рубінштейн відзначає, що завершальне питання, яке стоїть перед нами в плані психологічного вивчення особистості, - це питання про її самосвідомість, про особистість як «Я», яка, будучи суб'єктом, свідомо привласнює все, що робить людина, відносить до себе всі вихідні (започатковані) від неї справи та вчинки і свідомо бере за них відповідальність як їх автор і творець» [131, с. 276].

М.В.Савчин підкреслює, що аналіз суб'єктивної сторони відповідальності (мотивів, переживань, самосвідомості тощо) є головною психологічною характеристикою досліджуваної якості. «Без вивчення цього аспекту не можна дати відповіді на питання про механізми розвитку і функціонування відповідальності як якості особистості» [138, с. 59]. М.В.Савчин, характеризуючи загальні та специфічні механізми відповідальності, підкреслює , що «загальними механізмами забезпечення відповідальної поведінки є: саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і моральна самосвідомість як її компоненти. Специфічними механізмами, які забезпечують взяття на себе й виконання обов'язку, є зараження, наслідування значущих інших, ідентифікація, емпатія, усвідомлення та саморегуляція» [138, с. 212]. Отже, виникнення потреби чинити відповідально, усвідомлення особистісного сенсу предмета відповідальності, адекватна оцінка себе як суб'єкта відповідальності є важливими суб'єктивними умовами розвитку відповідальності.

Як показують експериментальні дослідження [93], становлення відповідальності тісно пов'язано з такою психологічною характеристикою особистості, як локус контролю. Якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, то це є показником внутрішнього (інтернального) контролю. І навпаки, якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причину в інших людях, у своєму оточенні, в долі або у випадковості, то це свідчить про те, що їй властивий зовнішній (екстернальний) контроль. Інтернальність-екстернальність є двома типами локалізації контролю над значущими для особистості подіями, які відбуваються в житті та діяльності [

199]. Локус контролю як інтегральна риса індивіда пов'язує між собою почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовність до активності, а також переживання, пов'язані з «Я-концепцією». Інтернальність-екстернальність - це прояв більш глибинного утворення - суб'єктної включеності особистості в діяльність як відображення у самосвідомості зв'язків між мотивами та цілями діяльності, переживання зв'язаності чи незв'язаності подій власного життя).

Важливим для з'ясування психологічних основ розвитку відповідальності людини є аналіз процесуального аспекту мотивації відповідальної поведінки. М .В.Савчин виділяє ряд етапів: ініціювання поведінки, вибір конкретного вчинку , реалізація наміру чинити відповідально, переосмислення вчинку після його реалізації [138]. Кожен із цих етапів опосередкований системою умов та чинників і детермінований функціонуванням специфічних соціально-психологічних механізмів.

К.К.Муздибаєв [93] виділяє чотири напрями розвитку відповідальності: від колективної до індивідуальної, від зовнішньої до внутрішньої (усвідомленої , особистісної), перехід від відповідальності за минуле до відповідальності за майбутнє, зміна в часі самого суб'єкта поведінки. За К.К.Муздибаєвим, відповідальність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю змісту свого життя. Від змісту, цінностей, які спонукають людину до діяльності, мотивації її діяльності, залежить активність особистості, усвідомлене ставлення до своєї діяльності. «...Чим більш очевидний для суб'єкта зміст його буття, - пише вчений, - тим більше відповідальними є його вчинки» [93, с. 128]. Відчуженість від соціальних норм і невміння знаходити сенс свого буття послаблює соціальну відповідальність і активність особистості. Тут розкритий взаємозв' язок соціальної та психологічної (зовнішньої і внутрішньої) детермінант відповідальності.

Н.О.Мінкіна вважає, що «якщо відбувається збіг зовнішніх вимог про відповідальну поведінку з внутрішнім ставленням до цих вимог, то в такому випадку відповідальність стає властивістю особистості, відбувається перехід зі сфери необхідного в сферу сущого. Таке понаднормативне ставлення до обов' язків та реалізація їх у соціально значущій поведінці й діяльності і є внутрішньою відповідальністю особистості...» [90, с. 88]. Отже, якщо зовнішня відповідальність виступає як сукупність вимог, що ставить перед людиною суспільство, група, конкретна ситуація, то міра реалізації цих вимог з врахуванням внутрішніх можливостей і вольових зусиль становлять внутрішню відповідальність особистості. Зовнішня й внутрішня відповідальність - це не різні види відповідальності, це - різні рівні її прояву на різних ступенях розвитку групових, моральних відносин, що ще раз підкреслює ієрархієзованість цього утворення.

Л.П.Татомир констатує, що розвиток відповідальності пов'язаний зі зростанням інтелектуальних можливостей особистості та її свідомості. Цей розвиток проходить ряд стадій, від зовнішньо-орієнтованих форм прояву відповідальності до внутрішніх, які характеризуються зростанням свідомості, критичності, вмотивованості та опосередкованості. Відповідальність виникає

на певному етапі морального розвитку особистості. Моральні норми усвідомлюються нею, визнаються чи не визнаються, переходять чи не переходять у внутрішню спонукальну силу, що стимулює діяльність певної спрямованості [158].

Когнітивні уявлення особистості про моральні норми поведінки і перетворення їх у внутрішні регулятори поведінки та діяльності й становлять сутність процесу розвитку та виховання моральної відповідальності. У процесі життєвого шляху розвиток відповідальності відбувається в напрямку від об'єктивної до суб'єктивної [163]. За цей час вона проявляється у таких формах: відповідальність іззовні задана необхідність на ранніх етапах розвитку особистості, відповідальність як усвідомлена необхідність у підлітковому віці , відповідальність - потреба в юнацькому віці [38].

І.С.Булах, досліджуючи ґенезу становлення відповідальності в період дорослішання, характеризує відповідальність як інтегративну властивість особистості, що виникає у результаті синтезу в свідомості та самосвідомості різних форм (сорому, вини, гідності, совісті) та позитивних якостей (чесності, справедливості, співпереживання та ін.), і вказує на специфіку становлення цього особистісного утворення, яке полягає в тому, що у підлітків молодшого віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, середнього віку - відповідальність за себе, старшого - відповідальність за інших [31, с. 246].

Як бачимо, відповідальність особистості тісно пов'язана з її свободою, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю. Ці зв'язки є неоднозначними як на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості, так і в індивідуальному плані.

Доповнює загальне уявлення про особливості становлення відповідальності аналіз зарубіжних досліджень.

Так, згідно з гуманістичною теорією формування відповідальності сприяє загальнолюдському розвитку, так само як і прогресу окремого індивіда. «Якщо освіта буде спрямовувати людину до усвідомлення своїх вищих потреб, до їх актуалізації, якщо вона буде сприяти самоактуалізації людини, то дуже скоро ми зможемо спостерігати розквіт цивілізації нового типу. Людина стане більш відповідальною за свою долю, буде керуватися цінностями розуму, перестане бути байдужою до навколишнього...» [87, с.207]. За К. Роджерсом, формуванню відповідальності сприяє процес унікального синтезу внутрішніх переживань - сприймань, які необхідно стимулювати в процесі психолого-педагогічної роботи [126]. К.Роджерс у своїх працях не описує механізми становлення відповідальності, він лише констатує факт необхідності її усвідомлення і інтеграції в структуру ціннісних орієнтацій особистості. Представники гуманістичного підходу висувають вимоги про обов’язкову наявність почуття відповідальності як центральної і професійної особистісної якості особистості, що функціонує в сфері «людина - людина». Поняття відповідальності і самоактуалізації взаємозамінні: в процесі самоактуалізації людина стає відповідальнішою, а, підвищуючи рівень відповідальності, вона, в свою чергу,

підвищує рівень самоактуалізації.

Специфічною характеристикою відповідальності в теорії А.Маслоу є те, що її формування надзвичайно суб’єктивне, відповідальність виступає суто індивідуальною, внутрішньоособистісною якістю, відносно автономною від цін ностей суспільства. Самореалізація і здібності в авторській теорії є основними атрибутами ціннісної сфери особистості.

Проблему відповідальності з погляду зовнішніх і внутрішніх факторів, але в динаміці вікового розвитку розглядає Ж.Піаже, роблячи основний акцент на вивченні внутрішнього боку відповідальності. Він розробив двостадіальну схему відповідальної поведінки, де визначав відповідальність як один із окремих аспектів загального процесу морального розвитку. На думку автора, розвиток відповідальності у дитини йде від об'єктивного до суб'єктивного напрямку. Діти засвоюють зразки соціальної поведінки спочатку завдяки пізнанню і виконанню правил різних ігор. Важливу роль під час переході від об' єктивної відповідальності до суб'єктивної відіграє кооперація, співробітництво. Вченим виокремлено сім стадій розвитку моралі на прикладі засвоєння дітьми правил гри, що поділяються на дві основні групи («кущі») - «практичні правила» (4 стадії) і «усвідомлення правил» (3 стадії). Пізніше виділені «кущі» сформулювалися у дві стадії морального розвитку індивіда: морального реалізму й автономної моралі. Моральний реалізм переборюється до 8-9 років. До 11-12 років у дитини формується автономна мораль [106]. Ж.Піаже вбачав рушійні сили розвитку відповідальності особистості в подоланні її когнітивної незрілості й емоційного почуття поваги до старших. Потрібен перехід від егоцентричної перспективи, де дитина є центром усього світу, до релятивістської, де вона здатна включати у свій світ інших людей і ставити їх на своє місце. Підкреслюючи специфіку розвитку відповідальності від зовнішньої детермінації до внутрішньої, Ж.Піаже вказує на необхідність взяття до уваги відповідальності інших людей, які оточують людину, що розвивається [106].

Продовженням ідей Ж.Піаже вважають теорію відповідальності, створену Л. Колбергом [194]. Так, Л.Колберг у своїх дослідженнях з'ясовував зв'язок між розвитком когнітивних структур та становленням моральних почуттів і дій індивіда. Автор виділяє три рівні та шість ступенів розвитку моральних суджень особистості. «Перший рівень - доугодний (передконвенційний) - включає два ступені. На першому ступені моралі індивід уникає порушень правил, має місце слухняність в ім'я слухняності. Головними спонуками правильної поведінки є уникнення покарання і визнання вищої сили влади. На другому ступені, для якого характерними є індивідуалізм, інструментальна мета та обмін, дотримування правил має місце тільки тоді, коли це відповідає життєвим інтересам особистості, оскільки її поведінка спрямована на реалізацію власних інтересів та потреб. Правильною поведінкою є та, що є справедливою, відповідає домовленості, рівному обміну договору. На другому рівні розвитку, рівні традиційної (конвенційної) моралі, також виділено два ступені: ступінь взаємних міжособистісних очікувань та підкорень, коли

індивід живе відповідно до очікувань близьких йому осіб або того, що люди взагалі очікують від інших у ролі сина, брата, приятеля тощо. Для особистості на цьому ступені розвитку моралі важлива наявність добрих мотивів, пов' язаних з турботою про інших, ставлення до оточення на принципах довіри, толерантності, поваги та вдячності. Мотивами правильної поведінки є потреба бути моральною людиною у власних очах і очах оточення, турбота про інших, бажання зберігати правила й авторитети, які стереотипно підтримують добру поведінку. На четвертому ступені - ступені соціальної системи і совісті - особистість виконує справжні обов'язки, з якими погодилася, підтримує закони, правильно сприймає те, що жертовно робиться для суспільства, групи чи організації. Третій рівень морального розвитку автор називає як принциповий (постконвенційний). Для п'ятого ступеня характерна єдність соціального договору та індивідуальних прав людини. Головними мотивами поведінки виступають: а) почуття обов'язку перед законом у зв'язку з прийняттям соціального договору і збереженням вірності законам заради благополуччя та захисту прав людини; б) почуття договірного зобов'язання, вільного володіння ним у зв'язку з сім'єю, дружбою, довір'ям, зобов'язаннями працівника; в) турбота про те, щоб закони і зобов'язання ґрунтувалися на раціональному обдумуванні всезагальної корисливості, вищого добра для найбільшої кількості людей. На останньому, шостому ступені - ступені універсальних етичних принципів - суб'єкт дотримується самостійно вибраних норм та правил. Головним мотивом моральної поведінки є віра розумної людини в обґрунтованість універсальних етичних принципів та почуття особистої відданості їм. Як бачимо, дослідник пов'язує рівень розвитку відповідальності з розвитком здатності взяти на себе ту чи іншу роль, соціальну позицію, що забезпечується рівнем розвитку інтелекту. Рівні розвитку відповідальності Л. Колберг визначав шляхом аналізу аргументів - мотивів однієї і тієї ж самої поведінки на різних етапах розвитку особистості. При цьому:

1)кожному рівню відповідає своєрідне розв'язання однієї і тієї ж самої моральної проблеми, яка ґрунтується на певній соціальній позиції;

2)кожний наступний рівень більш генералізований, абстрагований, логічний і в цьому розумінні більш адекватний, ніж попередній;

3)кожний рівень реорганізує попередній, включаючи його як свою частину [138, с. 64].

На думку Л.Колберга, досягнення визначеного рівня морального розвитку передбачає специфічний досвід взаємодії із соціальним середовищем, а моральна свідомість сприяє наявності можливостей для взяття на себе різних ролей.

Цікавою є концепція К.Хелькама, в якій відповідальність розглядається у її перспективному значенні [192]. Автор виділяє ряд стадій та критеріїв відповідальності залежновід вікових періодів розвитку особистості:

– на першій стадії об'єктивної відповідальності критерієм виступає конформність стосовно зовнішніх правил. Відсутнє розрізнення внутрішньої та зовнішньої причинності в характеристиці такого типу

поведінки;

- на другій стадії гетерономної суб'єктивної відповідальності її критерієм виступає визнання негативних намірів центральними. Диференціюються негативні наміри і випадкові результати, але позитивні наміри не беруться до уваги;
- на третій стадії автономної суб'єктивної відповідальності критеріями виступають особисті мотиви дії, незалежність поведінки індивіда від впливу оточуючих груп. Для цієї стадії його намір визнається центральним, визначальним моментом дії;
- на четвертій стадії відповідальності як соціальної повинності критеріями виступають почуття обов'язку, свободи. Вважається, що людина є носієм правил певної соціальної системи, і її обов'язок - дотримування цих правил;
- п'ята стадія перехідної відносної відповідальності характеризується тим, що тут критеріями виступають усвідомлення соціальних норм і правил поведінки згідно з власними мотивами та намірами. Сама відповідальність залежна від того, яким чином вона визначається й усвідомлюється самою особистістю, виходячи з її моральних переконань;
- на шостій стадії обґрунтованої відповідальності критерієм виступають незалежність та переконаність. Усвідомлення моральної норми зумовлюється прийнятими людиною моральними принципами , що дає їй моральну автономію та можливість самостійного вибору рішень [138, с. 67].

Цікавими є дослідження Ф.Хайдера, який у якості критеріїв відповідальності вважає здатність протистояти провокуючим обставинам, диференціює прямі наслідки дії від ненавмисних, але передбачуваних [191]. Він виділяє такі стадії відповідальності:

1) генералізована відповідальність, коли особистість відповідальна за будь-які наслідки таких дій, в яких вона брала участь або з якими була пов'язана тим чи іншим чином;
2) власна відповідальність, де індивід відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблено, незалежно від результату (випадкового, умисного чи передбачуваного);
3) диференційована відповідальність, при якій суб'єкт відповідає за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, був він умисний чи ні;
4) усвідомлювана відповідальність, коли особистість відповідальна не тільки за свої наміри та результати їх здійснення, а й за значення, яке вона надає зовнішнім факторам і які внаслідок цього так чи інакше впливають на результат дії;
5) повна відповідальність, при якій індивід цілком відповідальний за хід , результати та наслідки дії, якими б не були умови її перебігу [138, с.

68].

Як бачимо, дослідник розглядає відповідальність в залежності від вирішального значення зовнішніх умов, за яких відбувається дія, підкреслюючи таким чином особливе значення впливу зовнішніх обставин як на результат вчинку, так і на міру відповідальності особистості.

Розглянуті дослідження особливостей становлення відповідальності дають змогу визначити теоретичні підходи до її формування в контексті нашого дослідження цього феномену як професійно значущої якості соціального пра цівника. Це завдання зумовлює необхідність визначення місця відповідальності в структурі професійної моделі соціального працівника, що й буде розглянуто в наступному підрозділі.

1.3. SHAPE * MERGEFORMAT **Відповідальність у структурі професійної моделі соціального працівника**

Соціальна робота за своїм спрямуванням є професійною діяльністю, в основі якої лежить захист прав людини. Соціальний працівник проводить роботу зі своїми клієнтами на багатьох рівнях: мікрорівень - індивідууми та сім' я, мезорівень - соціальні спільноти та організації, макрорівень суспільства - національний та інтернаціональний. Тому соціальна робота - це професія, метою якої є внесення необхідних соціальних змін у суспільство в цілому і в індивідуальні форми його розвитку. Професійні соціальні працівники покликані служити на благо та самореалізацію людських індивідуумів, розвитку й предметному залученню наукових знань відносно властивостей людини і суспільства, розвитку ресурсів для задоволення індивідуальних, групових, національних та інтернаціональних потреб і прагнень до досягнення соціальної справедливості.

Соціальна робота як наукова дисципліна – галузь молода, що перебуваєв процесі становлення, формування та розвитку. Значний внесок опрацювання теоретичних засад соціальної роботи зроблено російськими вченими О.І. Холостовою [148], А.І.Ляшенком [79], М.В.Фирсовим [172], українськими науковцями В.П.Андрущенком [150], А.Й.Капською [151], М.П.Лукашевичем [77] та ін.

На сьогодні є чимало визначень феномена “соціальна робота”. Російський вчений А.І.Ляшенко [77] розкриває соціальну роботу в двох площинах. У широкому розумінні – це вплив професіоналів, громадськості на соціальне облаштування суспільства шляхом формування і реалізації соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності людини. У вузькому розмінні – це професійна діяльність, яка здійснюється професійно підготовленими спеціалістами та їхніми помічниками і спрямована на надання індивідуальної допомоги людині, сім’ї, групі осіб, які потрапили у важку для них життєву ситуацію, шляхом інформування, консультування, натуральної чи фінансової допомоги, соціальну реадаптацію, догляд, обслуговування, педагогічну і психологічну підтримку тощо.

Варто звернути увагу також на розкриття суті соціальної роботи, яке дає М.В.Фирсов [172]. Він, зокрема, акцентує увагу на такому аспекті, як самодопомога, включаючи її до загального – допомога в системі соціокультурних і психосоціальних взаємодій і відносин різних суб'єктів.

Українські вчені В.П.Андрущенко, М.П.Лукашевич під поняттям "соціальна робота" розуміють професійну діяльність організацій, груп і окремих індивідів з надання допомоги у здійсненні соціалізації особам чи гру пам людей у випадках, коли за відсутності належних умов у суспільстві або особистих вад їх соціалізація утруднюється, призупиняється або набуває зворотного напряму (десоціалізація). Вони стверджують, що **соціальна робота -** це специфічна діяльність людини, що формально закріплена за фахівцем - соціальним працівником або соціальним педагогом, за яку він повинен нести відповідальність згідно з чинним законодавством та посадовими інструкціями [149, с. 120].

Як зауважує А.Й.Капська, таке визначення є дещо спірним, оскільки в соціальній роботі на перше місце виступає не допомога у соціалізації, а допомога людині у визначенні самоцінності соціально значущої поведінки прояву, соціальної активності, вміння "знайти" себе і своє місце. Вона висловлює думку про можливість функціонування ще одного визначення поняття "соціальна робота" як соціально-філософського, психолого-педагогічного феномена, який вбирає в себе багатогранність будь-якої особистості і професійної діяльності фахівця у соціальній сфері. А.Й.Капська стверджує, що «соціальна робота - це інтегрована управлінська діяльність, спрямована на зміну сукупності умов функціонування і розвитку процесів з метою досягнення оптимальної їх відповідності інтересам і потребам особистості, груп суспільства» [151, с. 16]. Таке широке тлумачення соціальної роботи дає змогу розглядати її як феномен, метою якого є корекція соціальних відносин, соціальних процесів, соціальних умов, соціальних технологій. Можна говорити про соціальну роботу не лише як «про професійну практичну діяльність, а й як про феномен суспільного життя, який включає і практичну, і наукову, і навчальну діяльність у цій галузі, а також знання, визнання, інституалізацію у суспільстві цього феномена» [151, с. 17].

Найбільш повно, на нашу думку, відображає суть соціальної роботи Національна асоціація соціальних працівників США, наголошуючи, що соціальна робота – це професійна діяльність з надання допомоги індивідам, групам і спільнотам, посилення чи відродження їхньої здатності до соціального функціонування та створення сприятливих соціальних умов для досягнення цих цілей [151].

Основним суб'єктом соціальної роботи є соціальний працівник. Широкий багатоаспектний діапазон його діяльності свідчить про певне базове підгрунтя, професійну компетентність, особистісні якості тощо.

Проблемою підготовки соціального працівника в нашій країні займаються О.В.Безпалько [5], Р.Х.Вайнола [5], А.Й.Капська [62], О.Г. Карпенко [63] та ін., які здійснюють теоретичні й технологічні розробки у сфері

підготовки майбутніх спеціалістів.

Професійно значущою якістю соціального працівника, яка сприяє розв'язанню професійних завдань, на нашу думку, є відповідальність. Відповідальність соціального працівника - це одна з визначальних ознак соціальної роботи, це інтегративна якість особистості спеціаліста, яка характеризується вільно вибраним, критично осмисленим з позиції професійного обов'язку прагненням добросовісного, творчого виконання своїх професійних функцій та обов'язків.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури допомагає дійти висновку про те, що зміст відповідальності в соціальній роботі не був предметом спеціального вивчення.

Розглядаючи проблему формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника, ми звернулись до методу моделювання.

Під поняттям «модель» у науці розуміють матеріальну чи концептуальну систему, яка, по-перше, у тій чи іншій формі відбиває, відтворює деякі суттєві властивості та відношення оригіналу; по-друге, у точно вказаному стилі змінює цей оригінал; по-третє, водночас з вивченням оригіналу дає про нього нову інформацію [186, с. 60].

Як відомо, поняття моделі вперше використане в XIX ст. в природничих науках, а точніше у математичних дослідженнях з несуперечності геометрії. З часом це поняття почало широко застосовуватись і в соціальному пізнанні. Ни ні моделювання є ефективним засобом пізнання соціально-психологічної дійсності, невід'ємною складовою системних досліджень. «Побудова моделей, які відображають властивості об'єкта дослідження і відповідно його призначення, є одним із принципів системного підходу» [186, с. 124].

Метод моделювання як інструмент опису діяльності спеціалістів набув широкого розповсюдження у вітчизняній професійній освіті ще наприкінці 60-х років. Значним досягненням цього етапу стали професійно-кваліфікаційні мо делі, або кваліфікаційні характеристики спеціальностей на основі майбутньої діяльності.

Проблеми моделювання досліджуються відомими психологами і педагогами (О.А. Абдуліна [1], Л.М.Архангельський [18], А.А.Братко [28], П.Я. Гальперін [37], В.А.Сластьонін [145] та ін.), котрі дотримуються розуміння моделі як системи, дослідження якої служить засобом для отримання інформації про іншу систему. Моделювання трактується як метод пізнання через модель. Дії з моделями дають змогу дослідити окремі новоутворення, якості, сторони чи властивості об'єкта.

В сучасній інтерпретації модель спеціаліста визначається як система ознак, що характеризують міру відповідності професійної діяльності рівню розвитку конкретної професії, і включає такі параметри:

- вимоги до спеціаліста, визначені характером професійних завдань;
- необхідні в професійній діяльності знання і вміння;

- специфічні соціальні й психологічні якості особистості, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

На думку О. А.Абдуліної [1], модель діяльності й особливості спеціаліста мають бути відображені у професіограмі: вона включає його основні функції, вимоги до спеціаліста, коло теоретичних знань, перелік педагогічних умінь і навичок, інтегративні професійно-особистісні якості. Вона моделює результат, який має бути досягнутий у процесі навчання й виховання у вищому навчальному закладі і самостійної практичної діяльності, а на основі професіограми розробляється кваліфікаційна характеристика як модель спеціаліста на рівні випускника вищого навчального закладу.

Сьогодні відомі різні підходи до розробки моделі спеціалістів соціального працівника (А.Й. Капської [62], О.Г.Карпенко [64], Н.Б.Шмельової [186], на основі яких більшість науковців будують відповідні кваліфікаційні характеристики.

Так, Н.Б.Шмельова вказує, що модель – це система, яка, відображаючи об’єкт дослідження, здатна давати нову інформацію про цей об’єкт. Розробивши модель професійно-особистісного розвитку соціального працівника, вона виділяє такі компоненти:

- базові основи особистості (професійна свідомість і самосвідомість, професійно-ціннісні орієнтації, професійно зумовлені якості особистості);
- готовність до професійної діяльності (морально-психологічна, змістово-інформаційна, операційно-діяльнісна);
- готовність до розвитку і саморозвитку (самопізнання, самопроектування, самоуправління, самокорекція) [186].

О.Г.Карпенко підкреслює, що модель соціального працівника, розкриваючи цільову функцію освіти за спеціальністю, згідно з якою забезпечується відбір і структурування змісту підготовки спеціаліста, є певною системою ознак, що характеризують міру відповідності професійної діяльності спеціаліста рівню розвитку педагогічних наук, соціальному становленню. На думку автора, як би не будувалася модель спеціаліста (у вигляді матриць, графіків, математичних залежностей, дерева цілей і функцій діяльності спеціаліста тощо), у ній повинна бути відображена структура діяльності, всі її три аспекти:

- функціональний аспект діяльності;
- особистий аспект діяльності;
- предметний аспект діяльності [64].

Виходячи із змісту соціальної роботи, особливостей сфери діяльності соціального працівника та проаналізувавши освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця (за ДК 009-96) Галузевого стандарту вищої освіти, можна визначити такі професійні функції соціального працівника :

- *діагностична* (вивчення особливостей клієнта, знання вікових особливостей різних категорій населення, форм прояву поведінки, методів

корекції, діагностика психологічних особливостей, соціального становища клієнтів);

– *прогностична* (аналіз концептуальних засад соціальної політики держави стосовно конкретних клієнтів спеціалізованого центру, прогнозові орієнтації щодо соціального захисту людини, яка потрапила у кризову ситуацію , моделювання форм соціальної підтримки, соціальної допомоги, соціального захисту клієнта на основі знання його потреб і запитів);

– *соціально – комунікативна* (володіння методами спілкування, активізація позитивних емоцій, почуттів, переживань, застосування різновидів взаємодії, діяльності, соціального інформаційного зв'язку, передбачення процедури й ефективних прийомів спілкування з метою запобігання конфлікту, появі комфортної комунікативної взаємодії з клієнтом під час вирішення його проблем);

– *організаційно-управлінська* (організація діяльності в соціально-психологічному центрі, визначення мети, завдання, інноваційних технологій, необхідних у конкретній ситуації, планування соціальної роботи на різні терміни, координація управління соціальною роботою в соціально-психологічному центрі);

– *науково-методична* (науково обґрунтоване забезпечення розробки, адаптації і впровадження інноваційних технологій соціальної роботи; організація та здійснення пошукової роботи, підготовка і проведення методичних семінарів, індивідуально-орієнтованих тренінгів; підбір та підготовка волонтерів як помічників соціально-психологічних центрів);

– *соціально-технологічна* (вивчення закономірностей і принципів діяльності соціального працівника у соціально-психологічних центрах, аналіз структури групи: лідерство, відповідальність, перспектива, самодіяльність, соціальний досвід, аналіз соціально-економічних проблем зайнятості, координа ція діяльності соціальних служб по захисту безробітних, створення, адаптація і впровадження інноваційних технологій);

– *інформаційно-пропагандистська* (організувати взаємодію із засобами масової інформації з метою залучення прибічників центрів даного типу і добровільних помічників, розробка і впровадження в практику соціальної реклами, що має сприяти поліпшенню умов і соціально-психологічного комфорту для клієнтів центру, інформування населення щодо можливих проблем і допомоги клієнтам соціально-психологічного центру);

– *правозахисна* (аналіз основних напрямів державно-правової підтримки соціальної роботи, особливостей захисту, допомоги, підтримки прав

та інтересів різних соціальних груп клієнтів, дотримання принципу конфіденційності щодо особистого життя громадян, сприяння забезпеченню соціального захисту та представництва інтересів клієнтів);

– *превентивно-профілактична* (моделювання системи профілактичної роботи на основі здійснення психолого-педагогічної діагностики, аналіз механізму й етапів скоєння правопорушень; застосування методів і засобів соціального впливу, адекватних конкретним видам поведінки; вивчення проблем безпритульності і бездоглядності, прогнозування шляхів та методів її вирішення;

– *реабілітаційно-корекційна* (розробка, впровадження реабілітаційних програм соціальної роботи, аналіз існуючої нормативної бази соціальної роботи з проблемними групами, аналіз ефективності реалізації програми реабілітації особистості, здійснення її корекції в процесі реалізації);

– *посередницька* (планування і здійснення посередницької роботи між клієнтами та соціальними інституціями, виявлення шляхів та змісту роботи профільних установ щодо соціальної підтримки клієнтів соціально-психологічного центру, попередження появи конфліктів між клієнтами і працівниками державного центру, державними органами чи соціальними інституціями).

Для реалізації окреслених професійних функцій соціального працівника необхідне володіння спеціалістом відповідними знаннями (когнітивний компонент) та вміннями (операційний компонент).

Когнітивний компонент є теоретичною основою діяльності в сфері соціальної роботи. Він передбачає оволодіння спеціалістом знаннями, які допомагають на практиці створювати систему засобів та прийомів для досягнення професійної мети, швидко орієнтуватися в нових ситуаціях, планувати свою діяльність, оцінювати її результативність.

До системи базових теоретичних знань соціального працівника відносять знання:

- норм державного законодавства та міжнародних правових актів;
- основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту населення;
- основ соціології, філософії, психології та педагогіки;
- основних закономірностей розвитку особистості;

- специфіки потреб та інтересів різних вікових груп дітей та молоді;
- специфіки роботи в різних мікросоціумах;
- особливостей діяльності з різними групами населення;
- функцій державних і недержавних організацій у системі соціально-педагогічної діяльності;
- способів психолого-педагогічної діагностики особливостей сучасного етапу і тенденцій розвитку дитячих та молодіжних об' єднань;
- знання у галузі сучасних інформаційних технологій, комп'ютерної та офісної техніки.

Ці знання реалізуються в практичній діяльності соціального працівника. Вони тісно пов'язані з уміннями, які становлять операційний компонент готовності до діяльності в соціальній сфері. Незалежно від специфіки конкретної діяльності кожен спеціаліст з соціальної роботи повинен володіти такими інтегрованими вміннями:

–*комунікативними* - володіння культурою міжособистісного спілкування, налагодження контакту **з** іншою людиною, розвиток взаємодії **з** клієнтом у позитивному емоційному напрямку;

–*аналітичними* - аналіз процесів, що відбуваються в соціумі, аналіз стану особистості та вплив па неї мікросоціуму, визначення проблем населення та розуміння спільної діяльності щодо їх подолання;

–*організаторськими* - створення і розвиток офіційної та неофіційної мережі соціальної підтримки особистості, залучення волонтерів, що можуть надати ресурси, послуги та інші види допомоги;

–*прогностичними* **-** прогнозування розвитку особистості з урахуванням її проблем, постановка мети діяльності та її завдань, передбачення можливого результату роботи, планування етапів майбутньої діяльності.

–*проектувальними* – створення програми діяльності за окремими напрямами роботи, здійснення відбору необхідних методів та форм діяльності, конкретизування змісту роботи в кожному окремому випадку [5].

Соціальна робота належить до таких видів професійної діяльності, в якій потрібні не лише знання та вміння, а й особистісні якості спеціаліста, що впливають у багатьох випадках на її результативність. Визначаючи особистісні характеристики соціального працівника, ми виходимо з того, що він працює в сфері «людина-людина», яка потребує від спеціаліста здатності успішно функціонувати в системі міжособистісних взаємин.

Особистісними якостями, необхідними спеціалісту з соціальної роботи, є:

–*психологічні характеристики* (спостережливість, емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, витримка, уважність, наполегливість);

–*морально-етичні якості* (відповідальність, справедливість, гуманність, громадянськість, доброзичливість, тактовність, терпимість, принциповість, повага до людей, чесність, винахідливість, оптимістичність, конфіденційність);

–*психоаналітичні якості* (адекватна самооцінка, самоконтроль, самоорганізованість, самокритичність, самоаналіз, самодисциплінованість, прагнення до самовдосконалення);

–*педагогічні якості* (комунікабельність, цілеспрямованість, красномовство, вміння навіювати та переконувати, перцептивність, оптимізм, візуальність, зовнішня привабливість, активність, ініціативність).

Для визначення особистісних якостей соціального працівника, а точніше його психограми, та місця відповідальності в цій системі ми використовували методи спостереження, анкетування, тестування, особистісні опитувальники, проективні методики, моделювання та ін. Комплексне використання даних методів та аналіз функцій соціального працівника дає змогу визначити узагальнену модель діяльності спеціаліста соціальної сфери.

Виходячи з вищезазначеного, ми пропонуємо наступну модель фахівця, котрий у майбутньому має виконувати свої професійні обов'язки у взаємодії з

Таким чином, базовою, професійно значущою якістю соціального працівника є *відповідальність*, яка, на нашу думку, виступає підґрунтям для його професійно-особистісного розвитку і формується в процесі підготовки майбутніх спеціалістів у вищому навчальному закладі.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз психологічних досліджень, представлений у першому розділі, дозволяє констатувати:

1) науковий розгляд категорії “відповідальність” у різних сферах суспільних наук дав можливість накопичувати важливий і необхідний дослідницький матеріал для подальших наукових пошуків і вивчення питання про психологічну сутність та особливості становлення відповідальності;

2) відповідальність – складноорганізована особистісна якість, одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка має зовнішню і внутрішню структури. Зовнішня структура складається з трьох елементів: суб'єкта, об'єкта й інстанції. Внутрішня структура відповідальності представлена у взаємозв'язку наступних компонентів: когнітивного (передбачення наслідків власної діяльності, правильне усвідомлення особистістю соціальних норм відповідальної поведінки); мотиваційно-афективного (усвідомлення суспільних цілей і цінностей як особисто значущих під час здійснення діяльності, мотивація соціально відповідальної поведінки, емоційне переживання з приводу справи, що виконується як компонент відповідальності) та діяльнісно-поведінкового (систематичне виконання своїх обов'язків, доведення дорученої справи до кінця, вибір та дотримування визначеної лінії поведінки як компонент відповідальності);

3) відповідальність як якість особистості характеризується динамічністю. Становлення відповідальності особистості тісно пов'язано з її свободою, мотивами, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю. Ці зв' язки є неоднозначними як на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості, так і в індивідуальному плані;

4) становлення відповідальності пов'язане зі зростанням інтелек туальних можливостей особистості та її свідомості і проходить ряд стадій, від зовнішньо-орієнтованих форм прояву відповідальності до внутрішніх, які характеризуються розвитком свідомості, критичності, вмотивованості та опосередкованості;

5) відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана зі свободою вибору в поведінці людини та є вирі

шальною у самореалізації й самоактуалізації особистості;

6) відповідальність виявляється як складне, багатовимірне, модифіковане соціальне явище, в якому ми виділяємо чотири основних аспекти: соціальний, юридичний, економічний та особистісний і відповідні види відповідальності: соціальна, правова (юридична), економічна, екологічна, моральна, етична, професійна;

7) професійна відповідальність – це один із найбільш значущих аспектів відповідальності, що є структурним компонентом будь-якої професійної діяльності;

8) в структурі професійної моделі соціального працівника відповідальність виступає однією з найбільш значущих базових якостей, яка проявляється в його практичній діяльності в різноманітті її аспектів, таких як: особистісний – що включає три складові: відповідальне ставлення до клієнтів, до професійної справи, до себе; функціональний – що проявляється в різних напрямках діяльності соціального працівника та предметно-орієнтувальний – який виступає підґрунтям для професійно-особистісного розвитку і саморозвитку соціального працівника та є показником його готовності до професійної діяльності.

Однак проблема становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника не була предметом спеціальних вивчень, що й зумовило предмет нашого дисертаційного дослідження.

Основний зміст першого розділу представлений у наступних публікаціях автора:

1. *Патинок О.П.* Визначення феномену відповідальності та споріднених йому понять /Соціалізація особистості: Зб. наук. пр. /За заг. ред. проф. А.Й.Капської.– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Т. XXVI. – С. 135-145.

2. *Патинок Оксана.* Дослідження відповідальності в зарубіжній психології //Наук. вісник Чернівецького ун-ту: Зб. наук. пр. – Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – Випуск 284. – С.98-103.

3. *Патинок О.П.* Типологія відповідальності як психологічного феномену //Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. матер. IX Всеукраїн. наук. практ. конф. – К., 25-26 квітня 2006 року: В 5-ти т. / Ред. кол.: Тимошенко І.І. (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – Т. 3. – С. 173-175.

4. *Патинок О.П.* Відповідальність у структурі професійної моделі соціального працівника // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – №3. – С.49 -57.

РОЗДІЛ ІІ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У другому розділі представлено методичні підходи до вивчення особливостей відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника, проаналізовано особливості становлення структурних складових та рівнів сформованості різних видів відповідальності у студентів - майбутніх соціальних працівників від першого до четвертого курсу, здійснено аналіз динаміки відповідальності як компонента професійної моделі соціального працівника, зокрема, розкрито у процесі лонгітюдного дослідження взаємозв'язок розвитку відповідальності з особливостями самоусвідомлення та професійною спрямованістю майбутніх соціальних працівників.

2.1. Методичні засоби вивчення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника

Ми розглядаємо відповідальність як одну з найвпливовіших загальних властивостей особистості, що має цілісну розвинену структуру, яка поєднує у собі такі її складові: когнітивну, мотиваційно-афективну та діяльнісно-поведінкову. Окрім того, у дослідженні ми відштовхувалися від положення про те, що відповідальна поведінка проявляється в основних, важливих для особистості, сферах її життєдіяльності як відповідальне ставлення до себе, до інших та до дотримання прийнятих в суспільстві форм поведінки [138]. С пецифіка професійної відповідальності майбутнього соціального працівника передбачає опору на себе, впевненість у своїх силах та своїх професійних вміннях, адекватну самооцінку, незалежність від зовнішнього контролю – інтернальність локусу контролю, відповідальність за інших.

Виходячи з цього, відповідальність соціального працівника ми визначали як професійно значущу якість, яка має складну структуру, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти і є системою відповідального ставлення спеціаліста до людей, самого себе, визначеної системи мотивів, форм і способів поведінки, через які це ставлення реалізується в повсякденній професійній діяльності фахівців соціальної сфери.

Відповідно, досліджуючи проблему відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника, ми зосередилися на аналізі прояву когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового компонентів відповідальності та її рівнів, а також таких її *видах,* як дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за

інших. Під час розгляду відповідальності як структурного компонента професійної моделі соціального працівника та аналізу специфіки її становлення нас цікавили особливості взаємозв’язку цього феномену з локусом контролю, самооцінкою, а також професійною спрямованістю майбутніх спеціалістів.

Методи та конкретні методики нашого дослідження особливостей відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників визначалися завданнями дисертаційної роботи з урахуванням зазначених вище теоретичних положень. Зупинимося на їх характеристиці.

Основний методичний арсенал дослідження когнітивного компонента відповідальності включав розроблену нами анкету “Особливості усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника”, яка спрямована на дослідження особливостей усвідомлення студентами поняття «відповідальність» та відповідальної поведінки, з’ясування розуміння студен тами чинників, що зумовлюють розвиток відповідальності, та основних мотивів відповідальної поведінки. Ряд запитань спрямовані на діагностику розуміння студентами місця відповідальності в системі професійно значущих характерис тик майбутнього соціального працівника, а також усвідомлення шляхів та засобів розвитку відповідальності та особливостей прояву відповідальної поведінки в різних сферах соціальної практики (Додаток А).

З метою дослідження мотиваційно-афективного компонента відповідальності майбутнього соціального працівника ми використали розроблений М.В.Савчиним і доповнений нами опитувальник згідно з особливостями професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери.

Використаний нами опитувальник містить 36 висловлювань, які об' єднуються в наступну систему мотивів відповідальної поведінки майбутнього соціального працівника:

- суспільні мотиви, що виражаються у прагненні чинити відповідально задля отримання корисного для суспільства результату, а також у намаганні своєю поведінкою, конкретними вчинками принести користь рідним, близьким, клієнтам;
- мотиви морального самоствердження, які пов'язані з намаганням утвердити себе в статусі моральної особистості;
- прагматичні (егоїстичні) мотиви, що виявляються у намаганні розглядати свою поведінку, вчинки з точки зору користі насамперед для себе, використовувати свої вчинки для задоволення власних потреб;
- мотиви самореалізації, що стосуються прагнення втілити свої моральні принципи, вміння у соціальній сфері;
- неспецифічні мотиви, пов'язані зі страхом покарання за невиконане доручення, з намаганням уникнути критики;
- мотиви самопізнання, що виявляються в потребі пізнати себе, свої моральні сили;

– мотиви егоїстичного самоствердження, пов'язані з намаганням привернути до себе увагу, показати свою перевагу над іншими;

– мотиви спілкування, в основі яких лежить потреба духовного контакту з іншою людиною як цінністю, а також потреба встановити чи зберегти стосунки з клієнтами;

– мотиви виховання інших, що виявляються у необхідності бути прикладом для інших, впливати на їх поведінку.

Студенти оцінювали ці мотиви за п'ятибальною шкалою залежно від частоти прояву кожного з них:1 бал - так буває дуже рідко, 2 - так буває рідко, 3 - так буває ні часто, ні рідко, 4 - так буває часто, 5 - так буває дуже часто (Додаток Б).

Для діагностики діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників нами використана методика “Діагностика поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників” , на обґрунтуванні якої зупинимося детальніше.

Під час діагностики відповідальності необхідно розрізняти відповідальність як форму поведінки, що виступає як готовність суб'єкта до реалізації предмета відповідальності через відбір засобів для цього у конкретній ситуації, і як особистісну форму саморегуляції, як принцип, що реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії.

У структуру психологічного дослідження діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності включається вихідна ситуація, де суб'єкт повинен обрати варіант поведінки (той, який відповідає ознакам відповідальної поведінки, або ж навпаки), і ситуація, де перед суб'єктом ставиться вимога розкриття причин вибору тієї або іншої поведінки. Отже, відповідальність у зазначених варіантах є таке висловлювання суб'єкта, яке розкриває дії, спрямовані на виконання обов'язків, вимог, зобов'язань, завдань тощо не залежно від зовнішніх чинників і внутрішніх потреб особистості. Безвідповідальність, відповідно, є вибір студентом варіанта поведінки (відповіді), коли реалізується особистісно значуща мета у разі порушення соціально значущої вимоги або ж виправдовування особистістю обрання ситуації порушення вимоги (Додаток В).

Використаний нами тест дослідження діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності є варіантом проективної методики, побудованої на таких принципах:

1. Вихідна експериментальна ситуація повинна бути альтернативною – реалізувати особистісно значущу мету і при цьому порушити соціально значущу вимогу або ж реалізувати нормативно передбачену поведінку, відмовившись від своєї мети.

2. Порушення норми повинно усвідомлюватись як порушення соціально правильної форми поведінки.

3. Відповідальність – безвідповідальність повинна визначатися як вербальне визнання справжніх причин усвідомлюваного порушення норми, тобто репрезентація власної мети.

У структурі тесту містилися: 1) вихідна ситуація, яка зумовлює вибір від повідальної або ж безвідповідальної поведінки; 2) ситуація пред'явлення вимоги вербального звіту про зроблену дію, яка породила проблему вибору; 3) опосередкованою ланкою виступають уявлення суб'єкта про належне і його особистісна зацікавленість у виборі певного варіанту поведінки, що посилюється введенням додаткових умов (наприклад, заохочення тощо).

Методика включає опис серій незакінчених ситуацій, завершення яких передбачає реалізацію досліджуваним або відповідальної, або ж безвідповідальної поведінки. Формально всі ситуації відтворюють структуру моделі відповідальності – безвідповідальності. Як незалежні змінні до змісту ситуацій вводилися чинники, що визначають вибір відповідальної чи безвідповідальної поведінки. Ми врахували три типи чинників:

а) випадковість – навмисність порушення вимоги у вихідній ситуації;

б) особистість носія нормативних вимог (батьки, викладач, стороння людина);

в) санкції за порушення норми.

Основними критеріями оцінки відповідальності виступили її усвідомлюваність та дієвість. Усвідомлюваність виявляється в адекватній оцінці ситуації та свідомому виборі відповідальної чи безвідповідальної поведінки як засобу вирішення складної ситуації. Дієвість – у постійності її реалізації.

У процесі дослідження студентам пропонували по шість незакінчених ситуацій, завершення яких вимагало від них відповіді, де вони обрали б варіант відповідальної чи безвідповідальної поведінки. Три з них відтворювали ситуації вибору між відповідальною поведінкою та випадковим, ненавмисним порушенням вихідної вимоги в процесі реалізації особистісно значущої мети. Студент ставився перед вибором поведінки, коли в ситуацію втручаються випадкові, зовнішні перешкоди, які ускладнюють реалізацію відповідальної поведінки. В оповіданнях фіксується усвідомлення персонажем факту прояву певного типу поведінки, після чого пред’являється вимога вербального звіту щодо причин такої поведінки.

Інші три оповідання відтворюють ситуацію вибору між відповідальною поведінкою та навмисним порушенням вихідної вимоги заради досягнення утилітарної мети. В таких ситуаціях порушення вимоги виступає як необхідна умова завершення особистісно значущої мети. В цих оповіданнях закладено дві ситуації вибору. Перша – вибір між виконанням соціально значущої вимоги і завершенням особистісно значущої діяльності. Якщо вибір здійснюється на користь виконання вимоги, то студентові зачитується варіант оповідання, де персонаж обрав завершення розпочатої діяльності. Після такого «вирівню вання» ситуації сюжет оповідання розгортається, як і в разі ненавмисного порушення. Таким чином, вибір – відповідальної чи безвідповідальної поведінки – подається в однаковій формі у всіх шести оповіданнях.

Для більш точного визначення ролі санкцій у виборі форми поведінки, а, головне, для уточнення функціонального місця відповідальності в структурі дій

студента вводиться ще один методичний прийом. Тоді, коли досліджуваний ро бить вибір на користь безвідповідального розв'язання ситуації, в оповідання вводяться значущі для майбутнього соціального працівника санкції з метою дослідження того, зміниться чи не зміниться попередній вибір відповідальної поведінки. В ролі носіїв вимог виступали батьки, викладач та стороння людина.

Для визначення рівнів відповідальності ми застосували опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу рівня відповідальності, розробленого В .П. Прядеїним [111] (Додаток Д).

За умовами опитувальника, студентам пропонувалось оцінити 88 тверджень, які стосувались деяких сторін їх особистості і характеру, з метою визначення рівня відповідальності майбутнього соціального працівника у процесі професійної підготовки: стійкої відповідальності, ситуативної відповідальності або безвідповідальності. Готуючи студентів до роботи над опитувальником, ми наголошували, що важлива перша реакція, перша думка, оскільки кожне твердження має право на існування. Час відводився умовний, але з розрахунком того, що досліджувані повинні були дати не менше шести відповідей за 1 хвилину. Студенти заносили свої відповіді у вигляді цифрового вираження у таблицю бланка-протоколу.

Опрацювання результатів опитувальника дає можливість виявити вісім параметрів (факторів) відповідального ставлення до навчальної діяльності, що розкривають такі його складові, як мотиваційно-емоційний, когнітивний, пове дінковий компоненти, особливості спрямованості особистості та її самоконтролю. Цими параметрами виступили наступні:

1) соціометричність–егоцентричність, що розкриває співвідношення соціально значущої та особистісно значущої мотивації;
2) стенічність–астенічність, що відображає стимулювальну роль емоційних переживань студента для його навчальної діяльності;
3) ергічність–аергічність, що виявляє міру виявлення студентом психічної активності, наполегливості під час розв’язання завдань навчально-професійної діяльності;
4) осмисленість–обізнаність, що відображає глибину розуміння необхідності та соціальної значущості навчальної діяльності;
5) предметність–суб’єктивність, що розкриває здатність студента відмовитися від розваг заради виконання роботи і досягнення результату;
6) інтернальність–екстернальність, що відображає міру залежності поведінки студента від зовнішніх обставин;
7) характер перешкод, які студент зустрічає під час виконання відповідальних справ, – особистісні (тривога суб’єкта, невпевненість, поганий настрій) чи операційні (відсутність потрібних знань, умінь, навичок);
8) характер спрямованості особистості студента – інструментально-стильова (особиста енергія, рішучість, прагнення до лідерства) чи змістовно-смислова (обов’язковість, добросовісність,

альтруїстичність) [111].

Ця методика дала нам змогу визначити рівні відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника за кількістю набраних балів: від 25 до 35 – виражені характеристики відповідальності майбутнього соціального працівника; від 16 до 24 – нейтральний, ситуативний прояв відповідальності; від 5 до 15 – невиражена відповідальність, безвідповідальність.

Беручи до уваги рівні можна оцінити і окремі *види* відповідальності, що характеризують її як професійно значущу якість соціального працівника за допомогою модифікованої нами «Методики визначення відповідальності» (авт. М. А. Осташева) [102]. З цією метою 30 запитань, що складають опитувальник, допоможуть визначити високий, середній та низький рівні розвитку *видів* відповідальності: дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за інших у загальній справі та виявити динаміку становлення відповідальності (Додаток Е). Характеристику названих видів відповідальності майбутнього соціального працівника представлено у підрозділі 2.3.

Із метою виявлення характеру зв'язків відповідальності майбутнього соціального працівника з іншими особистісними якостями студентів, зокрема з локусом суб'єктивного контролю, самооцінкою, професійною спрямованістю майбутніх соціальних працівників (ці зв'язки встановлено в інших дослідженнях на інших вибірках досліджуваних, зокрема Г.П.Татауровою [156], І.Г.Тимощуком [163]), було використано наступні методики.

Для дослідження локусу контролю студентів нами застосовувалася методика діагностики рівня суб`єктивного контролю Дж.Роттера в адаптації Є. Ф.Бажина, Є.А.Голинкіної, А.М.Еткінда [19]. Методика РСК має достатнє психометричне обґрунтування за критеріями надійності та валідності (Додаток Ж). Методика є багатовимірною шкалою, яка визначає індивідуальні особливості суб`єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями. Автори опитувальника розробили його, виходячи з принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності. За допомогою цієї методики ми виділили узагальнений показник індивідуального РСК, інваріантний щодо окремих показників діяльності (шкала загальної інтернальності Іо); два показники середнього рівня загальності (шкала інтернальності в галузі досягнень Ід і шкала інтернальності в області невдач Ін), а також чотири ситуаційно-специфічні показники, які характеризують РСК в таких сферах життєдіяльності, як сімейна (шкала Іс), виробнича (Іп), міжособистісних стосунків (Ім) і ставлення до здоров`я та болю (Із).

Для визначення особливостей самооцінки особистості нами застосовувалася методика дослідження самооцінки за допомогою процедури ранжування [101]. При цьому ми виходили із часткового припущення про те, що сутність професійної самооцінки особистості проявляється у порівнянні себе з певним еталоном, який виникає в індивіда під впливом зовнішніх умов, і близькість чи віддаленість від нього (що усвідомлюється самим індивідом) визначає рівень самооцінки. Методика побудована за таким принципом:

суб`єкту пропонується ряд ознак, які характеризують якості особистості соціального працівника, з яких він вибирає 15 найважливіших, на його думку, якостей. У лівій колонці досліджуваний рангує ці якості за мірою їх значущості для майбутнього соціального працівника, а потім рангує ці якості щодо вираженості їх у себе. Метою обробки результатів є визначення зв'язку між ранговими оцінками рис особистості, які входять до уявлення «Я-ідеальне» і «Я -реальне». Міра зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч.Спірмена. Про адекватну професійну самооцінку свідчить коефіцієнт рангової кореляції від 0,4 до 0,6. Коефіцієнт рангової кореляції більше 0,6 свідчить про неадекватно завищену професійну самооцінку, а менше 0,4 – про неадекватно занижену.

Для визначення рівня професійно-педагогічної спрямованості, що виявляється у прагненні до оволодіння майбутньою професією та бажанні працювати за обраним фахом, ми використали модифікований нами варіант « Тесту-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості (РПС) студентів» Т.Д.Дубовицької [51], оскільки вказаний опитувальник може використовуватися для дослідження рівня професійної спрямованості студентів різних навчальних закладів та факультетів. Опитувальник містить 20 суджень та запропоновані варіанти відповідей. Для підвищення достовірності результатів опитувальник збалансований за кількістю позитивних та негативних відповідей: варіантам «Так» і «Ні» за кожною шкалою відповідає однакова кількість пунктів опитувальника. На відміну від традиційних варіантів відповідей «Так» і «Ні», які часто викликають у досліджуваних утруднення під час вибору відповіді внаслідок своєї категоричності, в опитувальнику визначення рівня професійної спрямованості передбачається більш розширений набір можливих відповідей: «Так», «Напевне, так», «Напевне, ні», «Ні». У процесі опрацювання результатів відповіді досліджуваних поєднуються у дві категорії: позитивні відповіді («Так», «Напевне, так») і негативні («Напевне, ні», «Ні»). Зазначений опитувальник є високонадійним та валідним. Застосовуючи його у роботі з майбутніми соціальними працівниками, ми внесли деякі зміни: запитання тесту-опитувальника сформулювали так, щоб вони стосувалися саме професійної підготовки майбутнього соціального працівника, а також зробили зручним оформлення бланка для відповідей (як для заповнення його респондентами, так

і для опрацювання отриманих результатів). Зміст опитувальника представлено у Додатку З.

Отже, використання описаних вище методик дає можливість виявити особливості становлення кожного із структурних компонентів відповідальності майбутнього соціального працівника, визначити рівні розвитку, види та зв'язки з особистісними характеристиками, професійною спрямованістю майбутнього соціального працівника.

У формувальному експерименті були використані методи активного соціально-психологічного навчання, які описані у третьому розділі дисертації.

Під час опрацювання результатів дослідження проводився кількісний і якісний аналіз матеріалу з використанням методів математичної статистики. Проведено кореляційний аналіз. Достовірність відмінностей визначалася за допомогою t-критерію Стьюдента.

2.2. Особливості прояву структурних складових відповідальності та рівнів її розвитку в майбутніх соціальних працівників

2.2.1. Інтерпретація проявів когнітивного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників

Як уже зазначалось, важливою умовою, на нашу думку, становлення відповідальності як професійно значущої якості особистості майбутніх соціальних працівників є розуміння ними відповідальності як психологічного поняття, усвідомлення сутності відповідальної поведінки, власних її проявів та значущості для діяльності соціального працівника, здатність аналізувати чинники становлення відповідальності, а також бачення шляхів її розвитку всебе.

Виходячи з цього, на першому етапі констатувального експерименту ми поставили своїм завданням виявлення розуміння майбутніми соціальними працівниками різних курсів поняття «відповідальність», «відповідальна поведінка», його специфіку відносно майбутньої професії, факторів впливу на цей процес, ролі у ньому шляхів та засобів навчально-виховного процесу в ВНЗ , наявність ідеалу з високою особистісною відповідальністю, власного рівня відповідальності тощо.

У дослідженні брали участь 174 студенти Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Перейдемо до аналізу особливостей прояву когнітивного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників, отриманих, як уже

зазначалося, за допомогою розробленої нами анкети «Особливості усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника».

Порівняльний аналіз становлення когнітивного компоненту відповідальності майбутніх соціальних працівників дає підставу стверджувати, що від першого до четвертого курсу усвідомлення студентами сутності поняття відповідальності зростає. Зокрема, зменшується кількість студентів, які дають нечітке, неістотне визначення цьому психологічному феномена (1-й курс – 56,52%, 2-й курс – 54,54%, 3-й курс – 34,38%, 4-й курс – 28,57%). Показовим є той факт, що не можуть дати визначення лише 6,52% студентів першого курсу (див. табл. 2.1).

Водночас, як показав якісний аналіз відповідей студентів, від першого до четвертого курсу змінюються відповіді студентів в напрямку розширення варіативності та збільшення глибини визначення поняття відповідальності.

Так, у першокурсників переважали такі варіанти визначення:

Таблиця 2.1

Динаміка усвідомленості поняття відповідальності майбутніми соціальними працівниками

N=174

Курси	Усвідомлення					
	повне		часткове		низьке	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
I (n=46)	17	36,96	26	56,52	3	6,52
II (n=44)	20	45,46	24	54,54	-	-
III(n=42)	27	65,62	15	34,38	-	-
IV(n=42)	30	71,43	12	28,57	-	-

- це риса характеру, набута в процесі виховання, яка є основою життєдіяльності людини;
- це здатність людини дотримуватися норм суспільного життя;
- це сукупність особистісних рис, що зумовлюють нашу поведінку.

У другокурсників з’являлися нові варіанти:

- це властивість людського характеру, значуща в індивідуальному розвитку і суспільних відносинах;
- це дії, які допомагають людині вдосконалювати себе, отримувати повагу від оточуючих людей;
- це «контрольованість» усіх своїх вчинків;
- провідна риса особистості та критерій визначення рівня її розвитку.

На третьому курсі визначення стають більш чіткими:

- це почуття обов'язку перед іншими людьми;
- це здатність людини відповідати за свої вчинки, розуміти їх наслідки ;
- це вимогливе ставлення до самого себе і доброзичливе до інших;
- це здатність приймати рішення і діяти відповідно до соціальних норм , суспільної поведінки і людської моралі, нести відповідальність за свої дії;
- це стиль життя, що характеризується високоморальними вчинками.

І найбільш глибокі та різнопланові визначення даються на четвертому курсі:

- це якість, яка проявляється в здатності аналізувати, прогнозувати і здійснювати вчинки згідно з нормами моралі та своїми обов'язками;
- це моральна якість сформованої особистості (моральна сутність особистості, яка визначає її дії, вчинки, життєвий шлях);
- духовно найвища якість людини, що визначає її суспільне буття;
- це відповідальне ставлення до своїх потреб, дій, до оточуючих людей ;
- це обмеження власних потреб, прогнозування дій, вчинків, суспільно значущий їх результат;
- це поведінка, в основі якої лежить почуття обов'язку перед собою та іншими;
- виважене, усвідомлене ставлення до своїх обов'язків, дій, вчинків;
- це сукупність дій, спрямованих на сумлінне виконання обов'язків, здійснення вчинків, результат яких значущий як для себе, так і для людей;
- це свідомі дії брати і гідно виконувати зобов'язання, доводити справу до кінця.

Проаналізувавши відповіді студентів на друге запитання «Що ви розумієте під відповідальною поведінкою?», можна виділити такі тенденції: від першого до четвертого курсу змінюється уявлення студентів про сутність відповідальної поведінки (див. рис. 2.1). Якщо на першому курсі її пов'язують переважно з дисциплінарною відповідальністю (38,10%) та відповідальним ставленням до інших (23,91%), що є свідченням зіставлення першокурсниками відповідальності з виконанням зовнішніх вимог та розуміння її через прояви у сфері соціальної взаємодії, то на четвертому курсі відповідальну поведінку дедалі менше пов'язують з дотриманням дисциплінарних вимог. Цей вид відповідальності за частотою згадування переходить на четверте місце –11,90%,

а на перше місце виходить відповідальне ставлення до майбутньої професії – 30 ,95% (1 курс – 17,39%). Саме через прояви в цій сфері випускники вбачають розкриття та реалізацію відповідальності. Як і першокурсники, випускники постійно усвідомлюють відповідальність через її прояви у ставленні до інших – 28,57% (друге рангове місце), однак, все частіше розуміють це поняття як відповідальне ставлення до себе – 21,43% (третє рангове місце) (1 -й курс – 10, 87%*)*, що свідчить про зростання до четвертого курсу усвідомленості сфер прояву відповідальності особистості, її внутрішньої природи, а отже, більш глибокого розуміння її як психологічного поняття, яке має складну структуру та видову варіативність (рис. 2.1.).

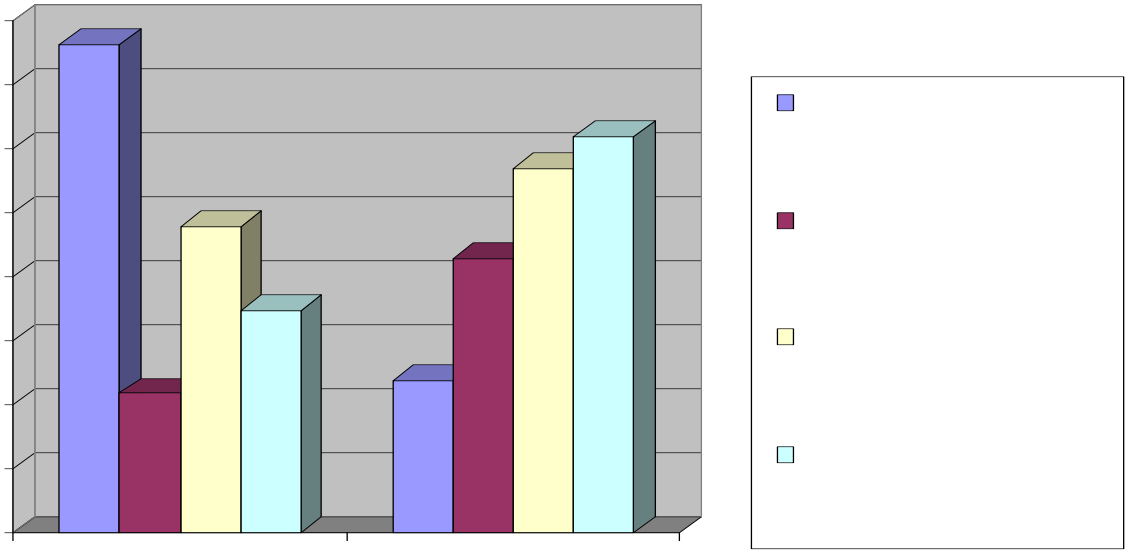

Рис. 2.1. Становлення уявлення майбутніх соціальних працівників про сутність відповідальної поведінки

Наведення студентами прикладів відповідальної поведінки підтверджує встановлену вище закономірність. Зокрема, на четвертому курсі, порівняно з першим, збільшується кількість таких відповідей, у яких студенти пов’язують відповідальність з майбутньою професією та відповідальним ставленням до себе. Так, студенти першого курсу називають такі варіанти відповідальної поведінки: відповідальність у дотриманні норм суспільства, відповідальність за дітей, відповідальність за життя близьких, відповідальність у навчанні.

На четвертому курсі розширюється сфера проявів відповідальної поведінки і з’являються такі відповіді: відповідальність перед державою, відповідальність за вибір професії, відповідальне ставлення до клієнта, відповідальність у дотриманні етичного кодексу соціального працівника, відповідальність перед собою.

Аналізуючи уявлення студентів про чинники, що зумовлюють у людини належний рівень відповідальності, можна дійти висновку, що від першого до четвертого курсу розширюється усвідомлення їх різноманіття (див. табл. 2.2). Так, першокурсники за значущістю впливу на формування відповідальності на перше місце ставлять такий чинник як виховання, на друге – життєвий досвід, третю позицію займає статус особистості в суспільстві, четверту – наявність інших людей, залежних від особистості, п’яту – громадська думка, шосту – вік людини.

Таблиця 2.2

Динаміка уявлення студентів про чинники, що зумовлюють розвиток відповідальності

N = 88

Чинники	РАНГ	
	1 -й курс	4 -й курс
Виховання	1	1
Життєвий досвід	2	2
Статус у суспільстві	3	3
Самоусвідомлення власного «Я»	0	4
Відповідальність за інших	5	5
Громадська думка	4	6
Виконання важливих завдань	0	7
Вік	6	8
Не знаю	7	0

На четвертому курсі перші три позиції посідають такі самі чинники, як і на першому, однак четверте місце посідає новий чинник, якого не було на першому курсі, – це самоусвідомлення власного «Я». Відповідно, громадська думка з четвертої позиції переходить на шосту, п’яту позицію, як і на першому курсі, займає такий чинник як наявність інших людей, залежних від особистості, на сьоме місце виходить новий чинник, якого не називали на першому курсі – виконання важливих завдань, і на останньому місці, як і в першокурсників, перебуває вік як чинник, що формує відповідальність особистості. Важливо відзначити ще одну істотну відмінність: на четвертому курсі, порівняно з першим, немає студентів, які не можуть визначитися із чинниками. Отже, це є свідченням того, що до четвертого курсу студенти все більше заглиблюються в аналіз внутрішніх чинників відповідальності. У процесі навчання в інституті інтенсивно розвивається їх самосвідомість, яка починає відігравати значну роль у регулюванні відповідальної поведінки та взаємодії з іншими людьми.

Намагаючись розібратися в причинах безвідповідальної поведінки, студенти першого курсу називають більшою мірою зовнішні причини («неправильне виховання в сім’ї», «негативне соціальне оточення»), меншою – внутрішні («не аналізують свою поведінку», «ліниві»). До четвертого курсу позиції змінюються місцями та розширюється спектр названих внутрішніх причин, зокрема, з’являються такі відповіді: «немає бажання діяти відповідально», «не розуміють важливості даної якості», «немає чіткої життєвої позиції», «не поважають себе», «все залежить від власної ініціативи, наполегливості та бажання».

Аналізуючи причини безвідповідальної поведінки, першокурсники наводять такі приклади ситуацій, в яких складно діяти відповідально – це ситуації, коли немає зовнішньої підтримки, коли чиниться тиск зовні, коли немає настрою чи перемагають лінощі. На четвертому курсі з’являються нові ситуації, такі як поганий стан здоров’я, складність ситуації, ситуація вибору більш важливого завдання, вибору між однаково значущими проблемами. Все сказане є свідченням зростання до четвертого курсу глибини усвідомлюваності істинних причин безвідповідальної поведінки та усвідомленості того, що, незважаючи на складність ситуації, людина все ж таки може діяти відповідально. Так

вважають 10,87% першокурсників і 45,24% четвертокурсників.

На запитання, що спонукає людину до відповідальної поведінки, студенти першого курсу відповіли наступним чином (див. табл. 2.3). Перше місце посіла

Таблиця 2.3

Динаміка уявлень студентів про мотиви відповідальної поведінки

N=88

Мотиви I курс	Абс. к-сть	%	Мотиви IV курс	Абс. к-сть	%
Страх перед наслідками безвідповідальності, критика, осуд	5 6	10,87 13,04	-	0	0
-	0	0	Улюблена робота	3	7,14
-	0	0	Власна ініціатива Прагнення і бажання Життєва позиція	4 2 3	9,52 4,76 7,14
Місце в суспільстві Прагнення утвердитись	3 5	6,52 10,87	Місце в суспільстві	5	11,90
Повага до людей Бажання бути прикладом Життєві ситуації, оточення	3 5 8	6,52 10,87 17,39	Оточення	3	7,14
Совість, честь Почуття обов'язку	4 3	8,70 6,52	Совість Морально-етичні якості Рівень відповідальності Вихованість	2 8 3 9	4,76 19,05 7,14 21,43
Не знаю	4	8,70	-	0	0

мотивація, репрезентована в сфері міжособистісних відносин – 34,78% (повага до людей, бажання бути прикладом для інших, життєві ситуації, оточення), друге – негативна мотивація – 23,91% (страх перед наслідками безвідповідальності, критика, осуд), третє – позиційна мотивація – 17,39% (місце в суспільстві, прагнення утвердитись), четверте – мотивація, що репрезентується в сфері морально-етичних якостей особистості – 15,22% (совість, честь, почуття обов'язку).

До четвертого курсу змінюється ієрархія названих студентами мотивів відповідальної поведінки та їх варіативність. Зокрема, на перше місце (з четвертого на першому курсі) виходить мотивація, що репрезентується в сфері морально-етичних якостей особистості – 52, 38%, друге місце посідає мотивація, що репрезентується у сфері самоусвідомлення – 21,42%

(власна ініціатива, прагнення і бажання, життєва позиція). На першому курсі вона взагалі не була представлена. Третє місце посідає, як і на першому курсі, позиційна мотивація – 11,90% . Четверте місце розділили між собою мотивація, репрезентована в сфері міжособистісних стосунків – 7,14% та новий вид мотивації, пов'язаний з майбутньою професією, – 7,14% (улюблена робота). Крім цих істотних розбіжностей, на четвертому курсі немає студентів, які не можуть назвати мотиви відповідальної поведінки. На першому курсі кількість таких студентів становить 8,70%.

Проведений аналіз є підтвердженням того, що до четвертого курсу студенти все більше стають зорієнтованими у розвитку власної відповідальності на свій внутрішній потенціал, а не на зовнішні спонукання. Слід також відзначити зростання у становленні відповідальності мотивуючої дії майбутньої професії.

До четвертого курсу збільшується кількість студентів, які оцінюють себеяк відповідальну людину (1-й курс – 43,48%, 4-й курс – 64,29%). Частково відповідальними називають себе 45,46% студентів на першому курсі і 45,45% на другому. Людиною з низькою відповідальністю називають себе на першому курсі 10,87% студентів. На четвертому курсі таких студентів немає. Водночас студенти усвідомлюють значущість цієї якості особистості для майбутнього соціального працівника. І на першому, і на четвертому курсах на запитання: «Чи потрібна відповідальність як особистісна якість соціальному працівнику?» – стверджувальну відповідь дали 100% респондентів. Так, студенти як першого , так і четвертого курсу називають відповідальність однією з провідних якостей соціального працівника. Ця якість допомагає соціальному працівнику у вирішенні життєвих проблем інших людей, забезпечує соціальні зрушення у суспільстві, сприяє розвитку його особистості .

Однак студенти першого курсу специфіку відповідальності як професійно значущої якості особистості соціального працівника пов'язують найчастіше з власним узагальненим і віддаленим баченням особливостей своєї майбутньої професії та демонструють такі варіанти розуміння цієї специфіки:

- соціальний працівник виконує важливу місію – допомагає розв'язувати життєво важливі проблеми клієнтів та відповідає за те, як складеться життя клієнта в подальшому;
- тільки відповідальний соціальний працівник зможе взяти на себе обов'язок допомагати людям;
- соціальний працівник відповідальний перед своїм клієнтом у наданні йому потрібної допомоги;
- соціальний працівник постійно повинен відповідати за свої дії, вчинки, настанови клієнтові, оскільки від нього залежить подальша доля людини;
- ставши соціальним працівником, людина бере на себе велику відповідальність – вирішувати людські проблеми;
- соціальний працівник як з'єднувальна ланка між людиною, що потребує допомоги, і суспільством, його відповідальність зміцнює суспільство;
- соціальний працівник відповідає за суспільну справедливість;
- соціальний працівник – «універсальний помічник», до якого звертаються з життєвими проблемами, і тільки відповідальність – основа успіху тощо.

Поступово до третього курсу акцент у розумінні специфіки відповідальності як професійно значущої якості особистості соціального працівника переноситься на аналіз особистісних якостей у поєднанні з вимогами майбутньої професії, відбувається більша конкретизація:

- для соціального працівника відповідальність є однією з провідних рис, адже вся його діяльність впливає на долю інших людей;

- соціальний працівник повинен якісно, сумлінно виконувати свої обов'язки;
- соціальний працівник повинен бути більш вимогливим до себе, ніж інші люди;
- специфіка відповідальності як професійно значущої якості особистості соціального працівника в умінні аналізувати й синтезувати, у любові до дітей, у гуманності;
- відповідальність соціального працівника повинна бути спрямована на розвиток якостей, які потрібні в його роботі.

Студенти четвертого курсу пов'язують специфіку відповідальності як професійно значущої якості особистості соціального працівника з високими професійними досягненнями:

- соціальний працівник – це професія, яка вимагає тонкого та розумного підходу до клієнта, тому відповідальність є основою його успіху;
- відповідальність як особистісна якість соціального працівника допомагає професійно виконувати свої обов'язки;
- відповідальність як особистісна якість соціального працівника необхідна для його професійного зростання.

Щодо якісного аналізу відповідей студентів, то можна стверджувати, що динаміка усвідомленості цієї значущості від першого до четвертого курсу характеризується розширенням уявлення студента про можливі наслідки відсутності цієї властивості у соціального працівника. Так, на першому курсі переважно зустрічаються такі відповіді студентів щодо наслідків відсутності відповідальності, як втрата роботи, зниження статусу працівника в очах оточення. На четвертому курсі з'являються ще й такі відповіді: некваліфікована допомога, непродуктивність у роботі, професійна деградація, «руйнування» життя клієнтів.

Щодо усвідомлення студентами особливостей та форм прояву у студентів відповідальної поведінки як професійної якості на сьогоднішній день, то тут також спостерігаються специфічні особливості (див. табл. 2.4.)

Таблиця 2.4

Динаміка усвідомлення майбутніми соціальними працівниками форм прояву в них відповідальної поведінки

N = 88

Форми прояву на сьогоднішній день рівня відповідальності як професійної якості	Курси			
	I		IV	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Відповідальне ставлення до здобуття професійних знань	12	26,09	15	33,33
Набуття досвіду соціальної роботи через поглиблене вивчення психології, тренінги	4	8,70	9	21,43
Сумлінне виконання доручень	11	23,91	3	7,14
Допомога друзям у вирішенні проблем	11	23,91	5	11,90

Робота в соціальній сфері	0	-	10	26,19
Не знаю	8	17,39	0	-

Найчастіше, на думку студентів-першокурсників відповідальність проявляється через відповідальне ставлення до здобуття професійних знань (26,09%). До четвертого курсу зростає значущість цієї форми прояву відповідальності (33,33%). Першокурсники також убачають на сьогодні прояви відповідальності як професійної якості у сумлінному виконанні доручень (23,91%) та допомозі друзям у вирішенні проблем (23,91%). Значущість цих показників до четвертого курсу зменшується, відповідно, на 16,0% та 12,0%. Водночас на четвертому курсі значно зростає значущість такої форми прояву відповідальності, як набуття досвіду соціальної роботи через поглиблене вивчення психології та ознайомлення з тренінгами (21,43%), що на 12,0% більше, ніж на першому курсі. Особливо показовою є така форма прояву відповідальної поведінки, як робота в соціальній сфері, яку називають лише четвертокурсники (26,19%). Значна кількість першокурсників не можуть визначитися з формами прояву відповідальної поведінки (17,39%), тоді як на четвертому курсі таких студентів немає.

Це свідчить про те, що залучення студентів старших курсів до конкретної діяльності в різних сферах соціальної практики та вивчення психологічних дисциплін сприяє зростанню усвідомлення студентами особливостей прояву ними відповідальної поведінки як професійної якості.

Блок запитань нашого опитувальника був спрямований на визначення усвідомлення студентами особливостей особистісних характеристик, які сприяють розвитку відповідальної поведінки людини та розуміння механізмів цього розвитку.

Аналіз відповідей студентів дає змогу зробити висновок про те, що від першого до четвертого курсу зростає глибина усвідомлення внутрішніх механізмів її розвитку. Зокрема, на першому курсі, аналізуючи особистісні якості, наявність яких сприяє відповідальній пов едінці, студенти зосереджуються в основному на характеристиці моральних рис, таких як справедливість, доброта, пунктуальність, порядність, гідність, чесність тощо. На четвертому курсі, крім зазначених, дедалі частіше називаються вольові якості (наполегливість, цілесп рямованість, сила волі) та якості, які визначають ставлення особистості до себе (самокритичність, самоповага, здатність аналізувати свої вчинки тощо).

Це зумовлюється, на нашу думку, більш високим розвитком рівня самосвідомості четвертокурсників, їх життєвим досвідом. Підтвердженням цього є аналіз наведених студентами прикладів конкретних людей з високою особистісною відповідальністю. Відповіді студентів свідчать про розширення від першого до четвертого курсу кількості відповідальних людей, які їм знайомі: від названих першокурсниками узагальнених ідеалів та людей з найближчого оточення (членів сім'ї) – до названих випускниками інших людей, з якими їм уже довелося зустрітися в різних життєвих ситуаціях. Так, першокурсники серед прикладів відповідальних людей наводять маму, тата, дідуся, бабусю – 38,10% (4-й курс – 21, 43%), видатних осіб України (Т.Шевченко, Леся Українка, М.Драгоманов) – 23,91% (4-й курс – 11,90%), директора своєї школи, вчителів – 13,04%. Показовим є те, що 26,09% першокурсників не можуть назвати таких людей взагалі.

На четвертому курсі з'являються такі варіанти відповідей: соціальні працівники з місця проходження практики(17,39%), викладачі університету (21,43%), члени студентської групи (19,05%), наречений, подруга, сусіди, знайомі (7,14%). Це є свідченням впливу розширення життєвого досвіду на усвідомлення проявів відповідальності та здійснення більш критичного аналізу поведінки інших людей.

На запитання: «Чи можна виховати у себе відповідальність?» 80,43% першокурсників відповіли так, 13,04% – не знаю, 6,52% – ні. На четвертому курсі ситуація змінюється: ствердну відповідь дають 100% студентів. Зростає також до четвертого курсу усвідомленість

шляхів розвитку відповідальності. Так, на першому курсі лише 60,87% студентів бачать ці шляхи, а до четвертого курсу кількість таких осіб збільшується на 35%.

На першому курсі студенти вважають, що можна виховати відповідальність через постановку мети, завдання, наполегливість у навчанні, працьовитість, відповідальне оточення. На четвертому курсі усвідомлювані студентами шляхи формування відповідальності стають більш чіткими, диференційованішими, внутрішніми: наполегливо працювати, самовдосконалюватись, усвідомлювати вчинки, аналізувати поведінку, ставити вимоги і їх дотримуватись, формувати внутрішню мотивацію.

Водночас розширюється усвідомлення засобів розвитку відповідальності. На першому курсі студенти називають передусім: виховання, контроль, самовиховання та самовдосконалення. На четвертому, крім названих вище, виділяють також: навчання, роботу , самоусвідомлення власного потенціалу, постановку цілей та їх досягнення, обов'язки в родині, доручення, спілкування з відповідальними людьми, а також оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, використання активних методів навчання, тренінгів, рольових ігор, практичну діяльність у соціальній сфері. Це свідчить про вплив навчально-виховного процесу в університеті та набутого життєвого досвіду на становлення відповідальності особистості майбутнього соціального працівника. Студенти старших курсів уже відчули на собі дієвість різних форм і методів професійної підготовки, у них більш розвинені тенденції до самоаналізу та самовиховання.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дає змогу виділити такі тенденції становлення когнітивного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників:

- до закінчення навчання у ВНЗ усвідомлення сутності поняття відповідальності зростає у напрямку поглиблення аналізу студентами її внутрішньої природи та сфер прояву, через зростання глибини, чіткості визначення, збільшення та розширення варіативності психологічного розуміння цього поняття як такого, що має складну і неоднозначну структуру та видове різноманіття;
- становлення когнітивного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників від першого до четвертого курсу характеризується розширенням здатності студентів аналізувати чинники, що зумовлюють належний рівень відповідальності особистості, поглибленням бачення шляхів її розвитку через більш виважений аналіз внутрішніх чинників відповідальності, а також підвищенням рівня усвідомлення істинних причин безвідповідальної поведінки;
- зростанню усвідомлення студентами особливостей відповідальної поведінки як професійної якості майбутнього соціального працівника сприяє навчально-виховний процес в університеті, зокрема, залучення студентів старших курсів до конкретної діяльності в різних сферах соціальної практики, вивчення психологічних дисциплін, знайомство з викладачами, розширення сфери міжособистісної взаємодії. У свою чергу, в процесі навчання в інституті і на буття більшого життєвого досвіду, інтенсивно розвивається самосвідомість студентів, яка до четвертого курсу досягає більш високого рівня та спонукає випускників до самоаналізу та самовиховання, що дає їм змогу бути зорієн тованими у розвитку власної відповідальності на свій внутрішній потенціал, а не на зовнішні спонукання.

Таким чином, проведене дослідження у цілому показало усвідомлення майбутніми соціальними працівниками суті та значення процесу становлення відповідальності як професійно значущої якості та специфіки цього процесу щодо майбутньої професії. Однак за глибиною усвідомлення можна виділити три групи студентів з повним, частковим та низьким усвідомленням значущості та необхідності відповідальності особистості. Як показало подальше дослідження, ці відмінності в усвідомленні співвідносяться з об'єктивними показниками відповідальності як професійної якості особистості студентів, що

дало нам можливість вважати їх одним із критеріїв діагностування рівнів прояву відповідальності у майбутніх соціальних працівників. А тому, з метою уникнення повторень, більш детально відмінності у глибині усвідомлення названими групами студентів будуть описані у наступному підрозділі при характеристиці рівнів відповідальності як професійної якості особистості майбутнього соціального працівника у процесі його професійної під готовки.

2.2.2. Аналіз становлення мотиваційно-афективного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників

Мета цього етапу дослідження полягала у виявленні особливостей прояву та становлення мотиваційного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників під час їх навчання у вищому навчальному закладі. Дослідження здійснювалося за допомогою розробленого М.В.Савчиним і доповненого нами опитувальника «Визначення мотиваційно-афективного компоненту відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника» (див. Додаток Б). При цьому ми керувалися частковим припущенням про те, що становлення відповідальності студентів характеризується певними особливостями розвитку її мотиваційно-афективного компонента, який матиме свою специфіку на різних етапах навчання студентів у вузі.

Для дослідження становлення мотиваційних тенденцій відповідальності студентів використано класифікацію мотивів відповідальності, запропоновану М.В.Савчиним [135]. Виходячи із цього, нами виділено такі мотиви відповідальної поведінки: 1) суспільні; 2) морального самоствердження; 3) прагматичні; 4) самореалізації; 5) самопізнання; 6) егоїстичного самоствердження; 7) неспецифічні; 8) спілкування; 9) виховання інших.

Розкриття особливостей становлення мотиваційно-афективного компонента відповідальності студентів здійснювалося у трьох аспектах:

- вивчення становлення ієрархії основних груп мотивів відповідальності майбутніх соціальних працівників упродовж їх навчання у ВНЗ;
- дослідження особливостей становлення кожної з груп мотивів відповідальності студентів за час оволодіння ними професією соціального працівника у вищому навчальному закладі;
- аналіз специфіки становлення змістовного наповнення кожної зазначеної групи мотивів відповідальності.

Приступимо до аналізу ієрархії основних груп мотивів відповідальності майбутніх соціальних працівників різних курсів у ВНЗ.

Як показав аналіз результатів дослідження (див. табл. 2.5.), на першому курсі навчання у студентів спостерігається така ієрархія мотивів відповідальності: перше рангове місце посідають суспільні мотиви (4,0), друге – мотиви самореалізації (3,8), третє – мотиви

морального самоствердження (3,7), четверте – мотиви самопізнання (3,6), п'яте – мотиви спілкування (3,5), шосте – мотиви виховання інших (3,1), сьоме – прагматичні мотиви (2,9), восьме – неспецифічні (2,7), і останнє місце – мотиви егоїстичного самоствердження (2,6).

У другокурсників (порівняно з першокурсниками) ієрархія мотивів відповідальності та їх кількісна характеристика дещо змінюється, хоча ці зміни характерні лише для окремих позицій і не є досить помітними. Перше рангове місце, як і на першому курсі, посідають суспільні мотиви, їх середній бал не змінився (4,0). Друге місце також залишилося за тими ж самими мотивами, що і в першокурсників (мотиви самореалізації), хоча зростає їх кількісна репрезентація (3,9). На третє рангове місце (з четвертого – на першому курсі) переходять мотиви самопізнання (3,8), а на четверте (з третього) – мотиви морального самоствердження (3,7).

П'яте, шосте та сьоме місця посідають такі самі мотиви, як і у першокурсників, лише змінюється їх представленість: кількісні показники

Таблиця 2.5

Ієрархія мотивів відповідальності студентів - майбутніх соціальних працівників - у процесі професійної підготовки

N = 174

№ п/п	Перелік мотивів	Студенти I курсу		Студенти II курсу		Студенти III курсу		Студенти IV курсу	
		Середній бал	Місце мотиву в ієрархії	Середній бал	Місце мотиву в ієрархії	Середній бал	Місце мотиву в ієрархії	Середній бал	Місце мотиву в ієрархії
1.	Самореалізації	3,8	2	3,9	2	4,2	1	4,6	1
2.	Самопізнання	3,6	4	3,8	3	4,1	2	4,3	2
3.	Суспільні	4,0	1	4,0	1	3,9	4	4,1	3
4.	Морального самоствердження	3,7	3	3,7	4	4,0	3	3,8	4
5.	Спілкування	3,5	5	3,2	5	3,0	7	3,2	7
6.	Виховання інших	3,1	6	3,0	6	3,2	6	3,7	5
7.	Прагматичні	2,9	7	2,9	7	3,4	5	3,2	6
8.	Неспецифічні	2,7	8	2,6	9	2,5	9	2,3	9

9.	Егоїстичного самоствердження	2,6	9	2,8	8	2,9	8	2,9	8

мотивів спілкування та мотивів виховання інших зменшуються (відповідно (3,2) і (3,0)), а представленість прагматичних мотивів залишається незмінною (2,9). З дев'ятого місця на восьме переходять мотиви егоїстичного самоствердження (2,8), а на дев'яте (з восьмого) – неспецифічні мотиви (2,6).

Найбільш істотних змін зазнає ієрархія мотивів відповідальності студентів на третьому році їх навчання. Так, у третьокурсників на перше місце виходять мотиви самореалізації, які зберігають домінуючу позицію і на четвертому курсі, до того ж спостерігається зростання їх представленості (3-й курс – 4,2; 4-й курс – 4,6). Друге місце у третьокурсників, як і у випускників, посідають мотиви самопізнання, які також характеризуються тенденцією до зростання кількісного показника (3-й курс – 4,1; 4-й курс – 4,3). На третю позицію у третьокурсників переходять мотиви морального самоствердження (4,0), які на четвертому курсі опускаються на четверте місце (3,8). Суспільні мотиви у третьокурсників посідають четверте місце (3,9), а у випускників – третє (4,1) (тоді, коли на молодших курсах вони домінували). П'яте місце у третьокурсників посідають прагматичні мотиви (3,4), а шосте – мотиви виховання інших (3,2). На четвертому курсі ці мотиви міняються місцями, відповідно, на п'яте переходять мотиви виховання інших (3,7), а шосту позицію – прагматичні мотиви (3,2). Як у третьокурсників, так і в четвертокурсників восьме місце посідають мотиви егоїстичного самоствердження (3-й курс – 2,9; 4-й курс – 2,9), а на останньому перебувають неспецифічні мотиви (3-й курс – 2,5; 4-й курс – 2,3).

Аналіз результатів дослідження дає змогу стверджувати, що кожен етап навчання студентів характеризується специфічними особливостями ієрархії мотиваційної структури їх відповідальності та змінами з кожним роком навчання кількісної репрезентації складових цієї структури. Водночас проведений аналіз свідчить про спільні тенденції становлення мотиваційно-афективного компонента відповідальності впродовж навчання у вищому навчальному закладі.

Зокрема, з кожним роком навчання у студентів зростає значущість мотивів самореалізації та самопізнання, які на третьому і четвертому курсах починають займати домінуючі позиції, що є підтвердженням тенденції до підвищення ролі у становленні відповідальності внутрішньої мотивації. До закінчення навчання у ВНЗ зростає самосвідомість студентів, розширюється сфера самопізнання, які починають відігравати істотну мотивуючу функцію в процесі становлення відповідальності.

Незмінну третю - четверту позицію впродовж навчання студентів у ВНЗ посідають мотиви морального самоствердження. Порівняно з молодшими курсами на старших курсах збільшується їх кількісний показник, що є свідченням зростання бажання студентів через відповідальну поведінку утвердити себе в статусі моральної особистості.

Суспільні мотиви відповідальності на старших курсах утрачають свою значущість за рахунок зростання мотивів самореалізації, самопізнання та морального самоствердження. Однак, порівняно з молодшими курсами, на випускному курсі їх кількісна репрезентація зростає, що є свідченням належного рівня розвитку у випускників почуття обов'язку, совісті та усвідомлення майбутніми соціальними працівниками значущості своєї поведінки в житті інших представників соціуму, що, в свою чергу, вказує на інтенсивне формування цих характеристик у процесі професійної підготовки.

Незважаючи на те, що на всіх курсах навчання студентів мотиви егоїстичного самоствердження (як і неспецифічні мотиви) посідають останні рангові позиції, вони характеризуються тенденцією до кількісного зростання, в той час як неспецифічні мотиви з кожним роком стають все менш представленими. З огляду на те, що неспецифічні мотиви наповнені такими змістовними характеристиками, як «Відчуваю страх покарання за

невиконане доручення», «Побоююсь людей, які дають доручення» тощо, з кожним роком студенти дедалі менше у виборі відповідальної поведінки керуються зовнішніми, негативними мотивами, що свідчить про зниження від першого до четвертого курсу рівня дисциплінарної відповідальності студентів, яка здебільшого спонукається зовнішніми мотивами.

Характеризуються зростанням на випускних курсах, порівняно з молодшими, мотиви виховання інших, що вказує на підвищення професійної спрямованості майбутніх спеціалістів та зростання під час їх професійної підготовки усвідомлення значущості власного прикладу в процесі виховання та розуміння механізмів виховних впливів на інших людей.

З провідних позицій на перших курсах опускається на дві позиції на старших представленість мотиву спілкування, що є свідченням вікових особливостей студентів, які з роками починають менше прагнути до спілкування, а відповідно, воно втрачає свій мотивуючий вплив на становлення відповідальності.

Порівняно з молодшими курсами, на старших курсах зростає значущість прагматичних мотивів, очевидно, студенти починають усвідомлювати особливості міжособистісних взаємозв'язків і те, що безвідповідальна поведінка тягне за собою певні наслідки, а відповідно, з'являється усвідомлення того, що бути відповідальним вигідно, така поведінка сприятиме професійному зростанню.

Нами також було здійснено аналіз якісних та кількісних змін усередині кожної групи мотивів відповідальності студентів упродовж їх навчання у ВНЗ (Додаток К). Так, аналіз становлення суспільних мотивів дає змогу констатувати, що на молодших курсах найбільш вираженим виявився мотив обов'язку (1-й курс – 4,9; 2-й курс – 4,6) (див. рис. 2.2.). У старшокурсників переважає мотив усвідомлення важливості завдання (3-й курс – 4,3; 4-й курс – 4,5), що вказує на розвиток у студентів до закінчення навчання у ВНЗ здатності

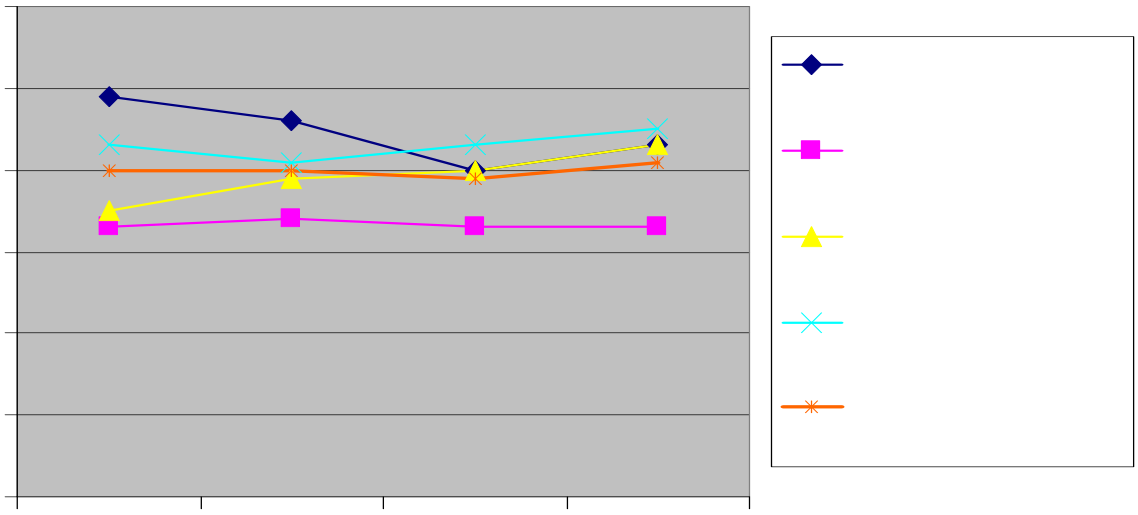

Рис. 2.2. Динаміка суспільних мотивів відповідальності майбутніх соціальних працівників аналізувати свої зобов'язання, усвідомлювати причини проявів відповідальної поведінки, диференційованіше підходити до виконання завдань.

З кожним роком відбувається зростання сили вираженості мотиву «Не хочу підводити інших» (1-й курс – 3,5; 2-й курс – 3,9; 3-й курс – 4,0; 4-й курс – 4,5), що є свідченням зростання мотивуючої сили відповідальності за іншого, яка з'являється з віком у зв'язку із набуттям життєвого досвіду і зумовлюється поглибленням розуміння студентом сутності

своєї майбутньої професії.

Аналіз мотивів морального самоствердження вказує на те, що потреба у моральному самоствердженні якісно змінюється (див. рис. 2.3.). Студенти – майбутні соціальні працівники – з кожним роком дедалі більше прагнуть

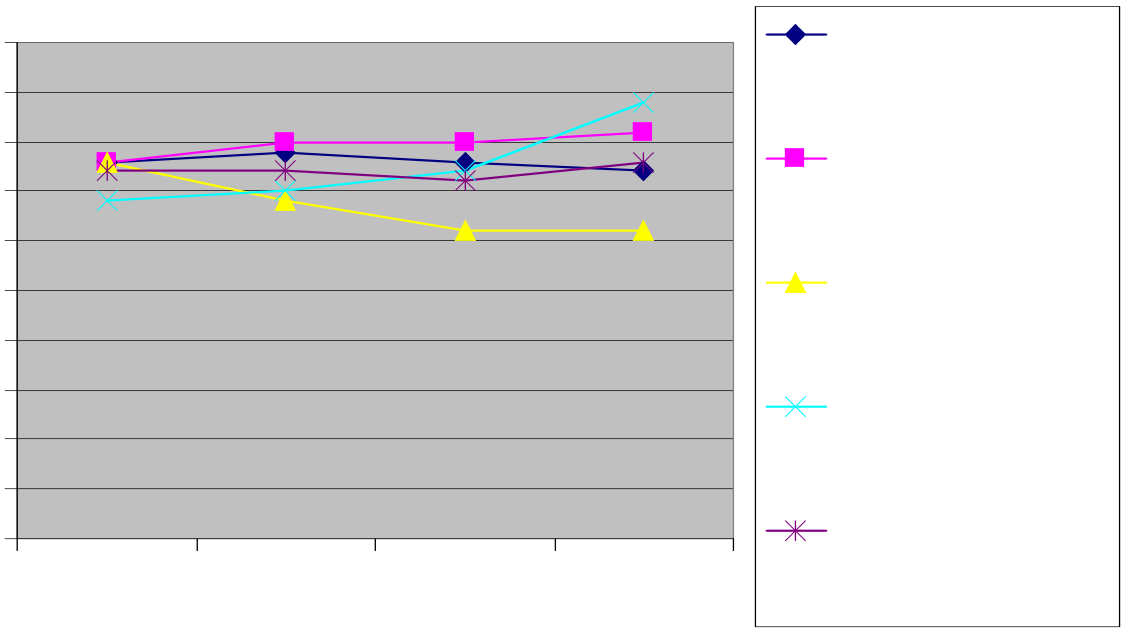

Рис.2.3. Динаміка розвитку мотивів морального самоствердження у проявах відповідальності майбутніх соціальних працівників

утвердитися у власних очах як моральна особистість, менше зосереджуючись на зовнішній демонстрації своїх чеснот оточуючим. Так, до закінчення навчання у вищому навчальному закладі зменшується вираженість мотиву «Хочу показати себе з кращого боку» (1-й курс – 3, 8; 4-й курс – 3,1), водночас зростають показники таких мотивів, як «Хочу завоювати авторитет» (1-й курс – 3,8; 4-й курс – 4,1) та «Хочу виправдати довіру інших людей» (1-й курс – 3,4; 4-й курс – 4,4).

Аналіз групи прагматичних мотивів свідчить про те, що вони зазнають змін за час навчання (рис.2.4). Загальна тенденція полягає в деякому підвищенні сили їх вираженості. Це зумовлено, на наш погляд,

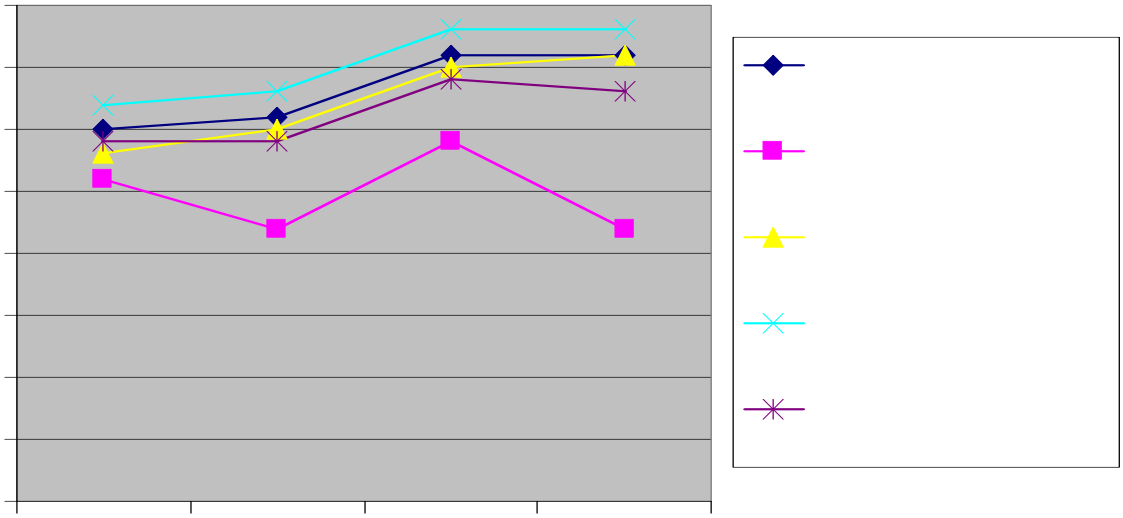

Рис.2.4. Динаміка розвитку прагматичних мотивів відповідальної поведінки майбутніх соціальних працівників

адекватним відображенням у свідомості студентів складних процесів, які відбуваються в нашому суспільстві, а також бажанням визначити своє майбутнє. Розгляд динаміки конкретних мотивів, що входять до цієї групи, показує, що найбільш вираженим є мотив «Це шлях до моєї кар'єри», значущість якого з кожним роком зростає (1-й курс – 3,2; 2-й курс – 3,3; 3-4-й курси – 3,8), що є свідченням підвищення мотивуючої дії майбутньої діяльності студентів у процесі становлення їх відповідальності через усвідомлення сутності обраної професії. Зростання вираженості мотиву «Допоможу іншому, а він віддячить мені» (1-й курс – 2,8; 2-й курс – 3,0; 3-й курс – 3,5; 4-й курс – 3,6), та мотиву «Справа є вигідною для мене» (1-й курс – 3,0; 2-й курс – 3,1; 3-4-й курси – 3,6) вказує на те, що у студентів розширюється уявлення про причинно-наслідкові зв’язки, поглиблюється розуміння загальних філософських закономірностей міжособистісної взаємодії завдяки опануванню нових знань та активному розвитку самосвідомості студентів.

Підтвердженням цієї закономірності є узагальнення аналізу становлення мотивів самореалізації, кожен з яких характеризується зростанням кількісного показника від першого до четвертого курсів. До того ж найбільш представленим на всіх курсах навчання серед мотивів самореалізації є мотив «Одержую задоволення від результатів роботи». На четвертому курсі його наздоганяє за вираженістю мотив «Одержую задоволення, коли допоможу іншому», що також свідчить про зростання усвідомленості студентами в процесі

професійної підготовки специфіки своєї майбутньої професії та вимог до особистості фахівця, однією з яких є наявність відповідальності, а також вказує на її становлення через самореалізацію в майбутній професійній діяльності.

Від першого до четвертого року навчання зростає значущість мотивів самопізнання у становленні відповідальної поведінки, хоча вони й менш виражені, ніж мотиви самореалізації. Аналіз результатів дослідження показує, що впродовж навчання у ВНЗ у розвитку мотивів самопізнання майбутніх соціальних працівників відбуваються суттєві зміни, які характеризують їх якісно новий рівень. Проявляється це в посиленні особистісного аспекту самосприйняття (зміна мотиву «Порівняння себе з іншими» (найбіль ший показник серед мотивів самопізнання на першому курсі) на «Пізнання своїх вмінь та навичок» (цей мотив стає провідним на другому курсі і утримує першість до закінчення навчання), а також в переростанні від часткових самооцінок окремих якостей особистості на молодших курсах («Перевірити свою силу волі») до загальної оцінки себе («Перевірити свій характер») на старших курсах. Усе це є свідченням того, що за час навчання у ВНЗ відбуваються якісні зміни в структурі мотивації відповідальності майбутніх соціальних працівників, які характеризуються більш глибоким розумінням механізмів відповідальності та підсиленням її особистісного аспекту, керівництвом у проявах відповідальності не зовнішніми мотивами, а внутрішніми через усвідомлення себе, своїх умінь та можливостей відповідно до вимог майбутньої професії.

Щодо мотивів спілкування, то тут спостерігаються такі тенденції. На молодших курсах найбільш виражений показник мотиву «Маю можливість розширити коло друзів», представленість якого на старших курсах різко зменшується (1-й курс – 3,8; 2-й курс – 3,6; 3-й курс – 2,6; 4-й курс – 2,8). Очевидно, ці процеси пов’язані знову таки з процесами адаптації студентів молодших курсів до навчання у ВНЗ, до пошуку нових друзів тощо, потреба у цьому з роками зменшується, як і, власне, потреба в активному спілкуванні з іншими (1-й курс – 3,7; 4-й курс – 3,0). Водночас зростає на кожному етапі навчання студентів показник мотиву відповідальності «Маю можливість бути в середовищі спеціалістів соціальної сфери (1 курс – 3,3; 2 курс – 3,4; 3 курс – 3,6; 4 курс – 3,8), що вказує на вплив на становлення відповідальності студентів усвідомленості особливостей їхньої майбутньої професії і того, що з ними відбувається в процесі професійної підготовки.

Динаміка мотивів виховання інших також має свої специфічні особливості. Зокрема, порівняно з молодшими курсами, на старших курсах зростають показники мотивів «Хочу показати приклад іншим» (1-2-й курси – 2,8; 3-4-й курси – 3,0) та «Хочу бути прикладом іншим» (1-й курс – 3,1; 2-й курс – 3,6; 3-й курс – 4,0; 4-й курс – 4,2), що свідчить про зростання усвідомленості механізмів відповідальності та встановлення їх взаємозв’язку зі своєю майбутньою професією, а також розуміння значущості цієї характеристики для майбу тнього соціального працівника. Показник мотиву «Хочу розбудити совість інших», порівняно з першим курсом, у випускників зменшується (1-й курс – 3,8; 4-й курс – 3,0), а мотив «Прагну вдосконалення інших» залишається незмінним (1-й курс – 2,8; 4-й курс – 2, 8). Наймовірніше, завдяки навчанню у ВНЗ, вивченню психологічних дисциплін студенти починають усвідомлювати складність і неоднозначність процесу виховання у соціальній сфері та специфіку своєї роботи, яка передбачає прийняття людей такими, якими вони є.

Аналіз групи мотивів егоїстичного самоствердження показує, що хоча вони посідають останні рангові місця серед інших мотивів, однак їх показники з кожним роком зростають (рис.2.5). Серед мотивів цієї групи на молодших курсах найбільш вираженими є мотив «Намагання привернути до себе увагу» (показник якого на старших курсах зменшується (1-2-й курси –

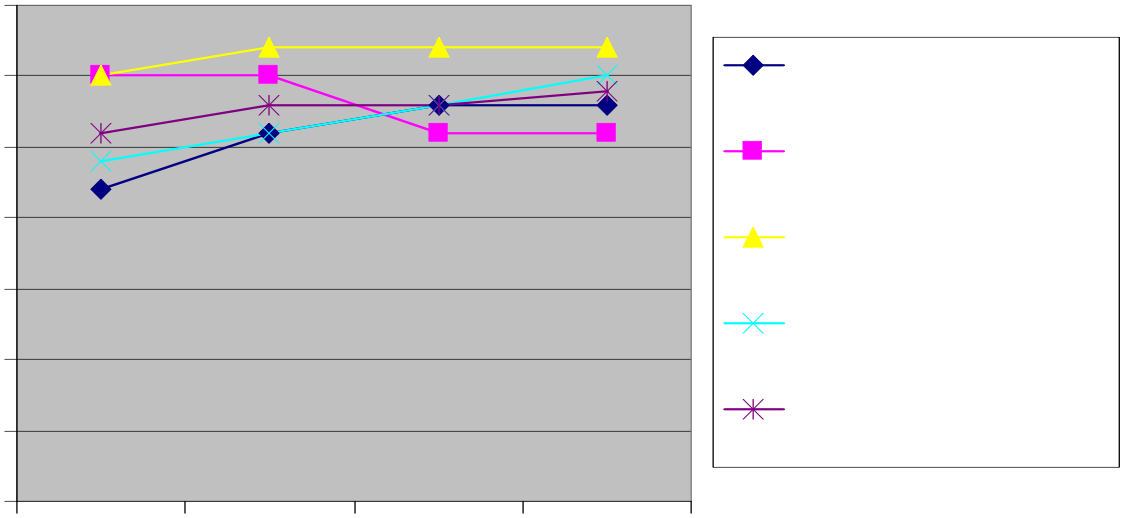

Рис.2.5. Динаміка розвитку мотивів егоїстичного самоствердження у відповідальній поведінці майбутніх соціальних працівників

3,0; 3-4-й курси – 2,6)) та «Прагнення показати свою перевагу над іншими» (на старших курсах він не зазнає змін (1-й курс – 3,0; 2-3-4-й курси – 3,2)). Очевидно, такі тенденції пов'язані з процесами адаптації студентів молодших курсів, їх прагненням влитися в нове соціальне середовище, потребою у визнанні їх з боку викладачів.

Водночас зростання від першого до четвертого курсу представленості мотивів «Намагання виділитися» (1-й курс – 2,2; 2-й курс – 2,6; 3-4-й курси – 2,8) та «Страх втратити свій престиж» (1-й курс – 2,4; 2-й курс – 2,6; 3-й курс – 2,8; 4-й курс – 3,0) вказує на те, що після процесу адаптації відбувається інтенсивний процес індивідуалізації студентів в новому оточенні і новому способі життя. Зазначені особливості відображаються і на процесі становлення їх відповідальності.

Аналіз неспецифічних мотивів свідчить про те, що вираженість трьох груп мотивів: «Відчуваю страх покарання за невиконане доручення» (1-й курс – 2,2; 2-й курс – 2,0; 3-й курс – 1,8; 4-й курс – 1,6), «Залежна від людей, які дають доручення» (1-й курс – 3,4; 2-й курс – 3,2; 3-й курс – 3,0; 4-й курс – 2,8), та «Побоююсь людей, які дають доручення» (1-й курс – 2,4; 2-й курс – 2,2; 3-й курс – 2,0; 4-й курс – 1,8), від першого до четвертого курсів зменшується. Це вказує на зниження негативної мотивації у проявах відповідальної поведінки студентів. Дедалі менше вони починають керуватися у її виборі страхом перед покараннями, а це є свідченням зростання внутрішніх особистісних механізмів управління поведінкою завдяки зростанню самосвідомості та опорі у своїй поведінці на внутрішній вибір, а не на зовнішні чинники, що є показником зниження рівня дисциплінарної

відповідальності у зв’язку з інтенсивним розвитком самосвідомості студентів. Однак найбільш вираженим показником серед названих мотивів на всіх курсах є мотив «Залежність від людей, які дають доручення» (1-й курс – 3,4; 2-й курс – 3,2; 3-й курс – 3,0; 4-й курс – 2,8), що свідчить про розуміння студентами загальних закономірностей міжособистісної взаємодії та специфіки студентського періоду життя, який ще не передбачає повної незалежності молодої людини. Спостерігається коливання та незначне зростання показника мотиву «Намагаюсь уникнути критики на свою адресу» (1-й курс – 2,8; 4-й курс – 3,0), що вказує на вікові особливості становлення «Я-концепції» молодої людини та бажання захистити уявлення, яке в неї склалося про себе, навіть у таких проявах, як відповідальна поведінка, що характеризує специфіку її формування на даному етапі розвитку особистості.

Узагальнення проведеного аналізу дає підстави констатувати: становлення відповідальності студентів – майбутніх соціальних працівників –відзначається певними особливостями розвитку її мотиваційно-афективного компонента, що характеризується такими взаємопов’язаними тенденціями. З одного боку, від першого до четвертого курсу навчання змінюється мотиваційна структура відповідальності студентів, яка має свою специфіку на кожному з етапів навчання, з другого – змінюються особливості кількісної репрезентації та змістової характеристики її складових.

2.2.3. Особливості становлення діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників

Мета даного етапу дослідження полягала у виявленні особливостей становлення діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки. Побудова дослідження ґрунтувалася на положенні М.В. Савчина про те, що поведінковий компонент відповідальності трактується як сукупність учинків, завдяки яким у зовнішньому та внутрішньому плані індивід реалізує предмет відповідальності чи добирає засоби для цього. У процесі діагностики ми аналізували зовнішній план поведінкової складової відповідальності, який проявляється у виконанні обов 'язків, вимог, зобов'язань, завдань, та внутрішній план, що відображається у прийнятті

рішень, доборі та оцінці засобів реалізації предмета відповідальності, самоаналізі поведінки та «Я», зайнятті позицій щодо подій, ситуацій, моделей, груп та самого себе [135].

Для діагностики особливостей становлення поведінкового компоненту відповідальності студентів була використана розроблена нами методика «Діагностика проявів відповідальності в юнацькому віці» (Додаток В). Під час розробки методики за основу був взятий підхід, запропонований Н.О. Шевченко у методиці «Діагностика правдивості у молодших школярів» [40].

Розкриття особливостей становлення діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності студентів здійснювалося у трьох аспектах:

- вивчення особливостей прояву діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників впродовж їх навчання у ВНЗ;
- дослідження впливу випадковості або ж навмисності порушення вихідної вимоги заради досягнення утилітарної мети на прояви відповідальної поведінки;
- аналіз специфіки впливу особистості носія соціальних норм та вимог на відповідальну поведінку студентів на різних етапах їх навчання [40].

У процесі діагностики рівнів прояву діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності студентів, для уточнення функціонального місця відповідальності в структурі дій студента, використовувався такий методичний прийом. Як незалежні змінні до змісту ситуацій вводилися чинники, що визначають вибір відповідальної чи безвідповідальної поведінки. Враховувалися такі типи чинників:

1) випадковість — навмисність порушення вимоги у вихідній ситуації;
2) особистість носія нормативних вимог (батьки, викладач, стороння людина) [40].

Вплив випадковості — навмисності порушення вимоги у вихідній ситуації на вибір відповідальної-безвідповідальної поведінки студента аналізувався за такою схемою:

а) випадкове порушення фіксується за оповіданнями 2, 4 та 6 (див. Додаток В). Відповідно, сумарний бал відповідальності коливається від 0 до 3. Бал «3» означає, що у разі випадковості-умисності порушення студент завжди визнає за краще обрати відповідальну поведінку. Бал «3», тобто три

вибори безвідповідальної поведінки, означає, що студент зорієнтований на безвідповідальні вчинки незалежно від умов дії;

б) навмисність порушення фіксується за оповіданнями 1,3,5. Сумарний бал відповідальності коливається від 0 до 3. Бал «3» означає, що навіть при навмисному порушенні студент готовий відповідати за свій вчинок. Бал «0 - 3» за відповіді, що характеризують низький рівень відповідальної поведінки, показує, що студент свідомо не тільки порушує соціальні норми та вимоги заради досягнення своїх утилітарних цілей, але й всіляко намагається приховати це. Низький рівень прийняття студентом соціальних вимог та соціальних норм призводить, як правило, до стійкої недисциплінованості та низької професійної підготовки.

Вплив особистості носія соціальних норм та вимог на відповідальну поведінку студента аналізувався за такою схемою:

1. Батьки (ситуація 2, 4). Бал «2» означає, що студент за будь-яких обставин (як при випадковому, так і умисному порушенні) надає перевагу відповідальності перед батьками. Бал «0» означає повну безвідповідальність, незалежно від санкцій батьків.

2. Викладач (оповідання 1, 5). Бал «2» означає, що студент за будь-яких обставин намагається бути відповідальним перед викладачем. Це свідчить про високий рівень прийняття студентом позиційних норм та вимог. Бал «0» означає недовіру до викладача і, як правило, низьку відповідальність незалежно від санкцій викладачів.

3. Сторонні люди (оповідання 3, 6). Бал «2» означає високий ступінь прийняття студентом соціально-рольових відносин. Стороння людина в очах студента - майбутнього соціального працівника – хоча не має можливості використати будь-які санкції за порушення, та має дуже високий статус, що приводить до відповідальної поведінки. Бал «0» - неприйняття соціально-рольових структур, намагання ухилитися від відповідальності у будь-якій ситуації.

Під час аналізу особливостей становлення діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності студентів отримані за цією схемою показники допомагали більш точно визначити рівні розвитку діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності та дати їм

більш чітку характеристику.

Згідно з методикою, високий рівень діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності має числове вираження від 5 до 6 балів. Він характеризується наявністю нормативного відповідального способу регуляції поведінки як принципу, що реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії; середній рівень діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності має числове вираження від 2 до 4 балів. Він показує, що відповідальність як моральна норма не зовсім сформована, а регуляція поведінки здійснюється на основі аналізу ситуативних умов дії. Саме фактори ситуації визначають вибір відповідальної поведінки студентом; низький рівень прояву діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності у соціальній роботі має числове вираження 0 балів або1 бал. Останнє свідчить про те, що у студента — майбутнього соціального працівника – відповідальність не є нормою поведінки, а побудова взаємин з оточуючими залежить від ситуативних умов.

За даними результатів дослідження, на першому курсі у студентів наявний середній рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності (див. табл. 2.6.). Це є свідченням того, що у більшості першокурсників (67,39%) відповідальність як моральна норма ще не повністю сформована, саме тому вибір відповідальної поведінки студентом зумовлюється конкретною ситуацією.

Таблиця 2.6

Становлення рівнів діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності у майбутніх соціальних працівників

N = 88

Рівні поведінкового компоненту відповідальності	I курс			IV курс		
	Бал	Абс. к-сть	%	Бал	Абс. к-сть	%
Високий	5,4	12	26,08	5,1	16	38,10
Середній	3,6	31	67,39	3,2	24	57,14
Низький	0,5	3	6,52	0,5	2	4,76

У 26,08 % студентів зафіксовано високий рівень прояву діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності, що вказує на те, що для цих студентів відповідальна поведінка вже стала принципом регуляції поведінки, який не залежить від ситуативних умов її здійснення. І лише у 6,52% студентів низький показник, який засвідчує, що для них відповідальна поведінка є швидше випадком, ніж нормою. На четвертому курсі, порівняно з першим, значно зростає кількість студентів з високим показником розвитку діяльнісно-поведінкового компонента (38,1%), дещо зменшується кількість студентів з низьким рівнем (4,76%) та суттєво зменшується з середнім рівнем (57,14%) за рахунок збільшення кількості

студентів з високим показником діяльнісно-поведінкового компонента.

Зазначені особливості вказують на стійку тенденцію конструктивного розвитку діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності студентів у процесі їх професійного зростання.

Додаткове дослідження впливу особистості носія соціальних вимог на прояви відповідальної поведінки дало змогу з'ясувати значущість цього чинника у процесі формування діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності.

Найбільш дієвими для стимулювання відповідальної поведінки першокурсників є вимоги батьків. Найчастіше зустрічаються такі відповіді студентів: «буду готуватися до іспиту, щоб довіряли батьки»; «буду вчити, щоб скласти екзамен на «5» і отримати вина городу від батьків»; «не буду грати в комп'ютерні ігри, а вибачусь перед другом і готуватимусь до практичного заняття, бо не зручно перед батьками»; «попереджу батьків, що гратиму недовго»; «відмовлю другові у пропозиції пограти і буду вчитись, бо соромно перед батьками». Серед тих, кого не зупиняють вимоги батьків, зустрічаються такі відповіді: «піду на вечірку – екзамен можна перездати так, що батьки не дізнаються»; «піду на вечірку – обійдусь без заохочень батьків»; «піду, бо спілкування з друзями важливіше»; «буду заробляти гроші і не залежатиму від батьків»; «дружба важливіша, ніж вимоги батьків»; «продовжуватиму грати, батьків не боюся». Саме у цих відповідях проявляються вікові особливості першокурсників, а саме: їх прагнення до незалежності, ідеалізація дружби, заради якої можна поступитися хорошими взаєминами з батьками.

До четвертого курсу, за дієвістю впливу на здійснення відповідальних вчинків, вимоги батьків переходять на друге місце. Крім того, розширюється варіативність виправдань студентами прояву низького рівня відповідальної поведінки, навіть якщо вимоги виходять від батьків: «вчуся не для батьків, а для себе»; «якщо погано складу іспит – винна буду я сама, і сама буду все виправляти, а не батьки»; «я сам відповідаю за свої вчинки – обов'язково піду на вечірку»; «піду – я впевнена у своїх знаннях»; «звичайно, буду грати, а образу батьків переживу»; «захоплюся грою, а перед батьками якось викручусь»; «нічого страшного – батьки покарають, то так і буде!» У цих відповідях, порівняно з першим курсом , змінюються акценти в оцінці й розумінні батьківських покарань. Випускники починають усвідомлювати те, що батьки все одно будуть їх любити. Водночас розвиток самосвідомості приводить до того, що у них зростає рівень суб'єктивного контролю і усвідомлення того, що не батьки несуть відповідальність за їх вчинки, а вони самі. Коли ж вони обирають відповідальну поведінку після поставлених вимог батьків, то тут уже звучить не стільки бажання не образити батьків (що переважає на першому курсі), як довести їм свою спроможність діяти самостійно і відповідально. Поряд з цим у відповідях випускників простежується здобуте ними в процесі навчання вміння раціонально використовувати свій час, здатність визначати життєві пріоритети та займатися самовихованням («ще встигну погуляти»; «переконаю батьків, що це моя справа»; «зроблю завдання і доведу батькам свою відповідальність»; «встигну і пограти, і підготувати завдання»; «психологія цікавіша за гру»; «зазвичай і готуюся, і граю»; «треную силу волі і готуюся»; «встигну зранку»; «зроблю батькам приємний сюрприз»).

Підтвердженням зазначених тенденцій є те, що для четвертокурсників, за дієвістю, на перше місце (з другого на першому курсі) переходять вимоги сторонніх людей, котрі безпосередньо не можуть їх покарати за низьку відповідальність, але дуже дієвими стають внутрішні етичні інстанції студентів, які спонукають до виконання взятих зобов'язань («піду до Марії Остапівни , бо люди похилого віку зазвичай самотні і чекають допомоги (волонтерів)»; «відмовлюся від КВК, бо обіцянка важливіша»; «допоможу Марії Остапівні, бо так мало людей проявляє милосердя та жертвує власними інтересами»; «КВК почекає, я ще проявлю свою креативність»). Окрім того, у випускників розширюється бачення можливих варіантів виходу із ситуації, коли необхідно зробити вибір між двома справами: «забіжу до Аліни, хоч на півгодини»; «проведу Марію Остапівну до лікарні, а в КВК можна

імпровізувати; «якщо ж не можу допомогти зараз, то обов'язково домовлюся з іншими волонтерами, щоб провели бабусю»; «після КВК зайду до Марії Остапівни, попрошу сестру провести її до лікарні»; «попрошу подругу»; «знайду гідну заміну»; «особисто зателефоную Марії Остапівні і розповім про того, хто буде заміняти мене»; «повідомлю Аліну, що не можу прийти за певних обставин» тощо.

Як на першому, так і на четвертому курсі, найменш дієвими у спонуканні до вибору студентами відповідальної поведінки є вимоги викладача. Але на четвертому курсі дещо змінюються поведінкові прояви відповідальності студентів, пов'язані з посиленням вимог викладача. Випускники знаходять значно більше шляхів, щоб порозумітися з викладачем і проявляють меншу занепокоєність з приводу невиконання вимог викладача. Відповідно, на четвертому курсі збільшується варіативність відповідей студентів щодо шляхів виконання взятих зобов'язань, зокрема з'являються такі відповіді: «зможу підготуватися вранці»; «знайду інформацію в Інтернеті і підготуюсь» тощо. Крім того, для виправдання низької відповідальності зростає кількість можливих варіантів поведінки: «скажу викладачу, що підготуюся іншим разом»; «буду розповідати все, що знаю»; «не підготуюсь зараз, так виступлю іншим разом»; «візьму інформацію в групі»; «не піду на пару»; «відповідати не обов'язково, є інші студенти»; «ляжу спати, а на парі якось викручусь».

Отже, аналіз проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що становлення відповідальності студентів упродовж їх навчанні у ВНЗ відзначається тенденцією до конструктивного розвитку її діяльнісно-поведінкового компонента.

2.2.4. Специфіка розвитку відповідальності та її змістових компонентів у майбутніх соціальних працівників

З метою вивчення особливостей розвитку рівнів загальної відповідальності майбутніх соціальних працівників та з'ясування їх змістових характеристик було проведено дослідження з використанням модифікованого опитувальника В.П.Прядеїна. Водночас для більш ґрунтовного визначення змістового наповнення різних рівнів відповідальності студентів встановлені кореляційні зв'язки між показниками, отриманими за вищезазначеною методикою, та даними, отриманими в ході діагностування особливостей структурних складових відповідальності майбутніх соціальних працівників (підрозділи 2.2.1. – 2.2.3.).

Аналіз відповідей студентів, отриманих за допомогою опитувальника В.П.Прядеїна не дав цифрового вираження, яке свідчило б про безвідповідальність майбутніх соціальних працівників. Ми пояснюємо це тим, що студентам, які обрали своєю професією соціальну роботу і навчаються у вищому навчальному закладі, притаманна така якість, як відповідальність, оскільки вони беруть на себе відповідальність за своє майбутнє і майбутнє інших, що пов'язано з допомогою різним верствам населення. Тому, на нашу думку, ми не маємо підстав у нашому подальшому дослідженні вести мову про рівень невираженої відповідальності, а саме про безвідповідальність.

Водночас проведений аналіз результатів дослідження дав можливість виділити групу студентів на кожному з етапів їх навчання у ВНЗ зі стійкою відповідальністю. Серед студентів із ситуативною відповідальністю були виділені групи із «середнім», «вище середнього» та «нижче середнього» рівнями.

В результаті нами було виділено три підгрупи студентів за рівнем їх відповідальності:

- **студенти зі стійкою відповідальністю (надалі – студенти із високим рівнем відповідальності);**

- **студенти із ситуативною відповідальністю середнього та вище середнього рівня (надалі – студенти із середнім рівнем відповідальності);**
- **студенти із ситуативною відповідальністю нижче середнього рівня (надалі – студенти із низьким рівнем відповідальності).**

Загальну характеристику особливостей розвитку рівнів відповідальності майбутнього соціального працівника, отриману за допомогою методики В.П.Прядеїна, ілюструє табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Динаміка рівнів відповідальності майбутніх соціальних працівників

N=174

Курси	Рівні відповідальності					
	високий		середній		низький	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
I курс	11	23,91	28	68,87	7	15,22
II курс	11	25,00	28	63,64	5	11,36
III курс	13	30,95	26	61,91	3	7,14
IV курс	16	38,10	24	57,14	2	4,76

Аналіз результатів проведеного дослідження дає змогу стверджувати, що на всіх етапах навчання студентів у ВНЗ у них переважає середній рівень відповідальності. Такий висновок ми зробили в результаті підрахунків показників по кожному складовому параметру та виведення середнього значення, яке є кількісним вираженням рівня відповідальності майбутнього соціального працівника. А це означає, що відповідальність як професійно значуща якість у цієї групи студентів потрапила в розряд ситуативної якості, над становленням якої слід цілеспрямовано працювати . Водночас від першого до четвертого курсів спостерігається тенденція зменшення кількості студентів з середнім рівнем відповідальності (1-й курс – 68,87 %; 2-й курс – 63,64%; 3-й курс – 61,91%; 4-й курс – 57,14%) за рахунок інтенсивного зростання кількості студентів з високим рівнем загальної відповідальності (1-й курс – 23,91 %; 2-й курс – 25,00%; 3-й курс – 30,95%; 4-й курс – 38,10%). Позитивною є також тенденція неухильного зменшення від першого до четвертого курсів кількості студентів з низьким рівнем загальної відповідальності (1 курс – 15,22 %; 2 курс – 11,36 %; 3 курс – 7,14%; 4 курс – 4,76%).

Методика В.П.Прядеїна дала змогу не лише визначити рівень вираженості та особливості розвитку відповідальності у студентів, але й з'ясувати змістовну специфіку кожного з рівнів. Так, студенти з однаковими рівнями відповідальності мають спільні тенденції розвитку її параметрів (див. табл. 2.8.).

Таблиця 2.8

Прояв параметрів відповідальності майбутніх соціальних працівників

N174

Компоненти відповідальності	Параметри відповідальності	Полюси шкал	Рівні відповідальності		
			високий	середній	низький
			%	%	%
Когнітивний	Когнітивність	обізнаність	21,74	47,83	63,04
		осмисленість	78,24	52,17	26,96
	Труднощі	особистісні	23,91	34,78	59,24
		операційні	76,09	65,22	40,76
Мотиваційно-афективний	Мотивація	соціоцентрична	65,22	48,91	21,74
		егоцентрична	34,88	51,09	78,24
	Емоційність	стенічна	67,93	40,76	27,62
		астенічна	32,07	59,24	72,28
Діяльнісно-поведінковий	Регуляція	інтравертов	70,11	51,63	45,65
		екстравертована	29,89	48,37	54,35
	Динамічність	ергічність	62,5	41,85	33,70
		аергічність	37,50	58,15	66,30
	Стиль	інструментальний	48,37	53,26	67,93
		змістовий	51,63	46,74	32,07
	Продуктивність	предметна	64,13	51,63	32,61
		суб'єктивна	35,87	48,27	67,39

Окрім того, результати, отримані за методикою В.П. Прядеїна, ми співвідносили із результатами опитування за анкетою «Особливості усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника» (коефіцієнт кореляції Пірсона між рядами числових результатів за методикою В.П.Прядеїна та аналізом «Усвідомленості поняття відповідальності» (підрозділ 2.2.1) дорівнює $r = 0,72$ (рівень значущості $p < 0,001$)) та методикою визначення рівнів розвитку поведінкового компоненту (коефіцієнт кореляції Пірсона між рядами числових результатів за методикою В.П.Прядеїна та методикою визначення рівнів розвитку діяльнісно-поведінкового компонента дорівнює $r = 0,88$ (рівень значущості $p < 0,001$)), що свідчить про достатньо високий зв'язок між рівнями відповідальності та рівнями розвитку її когнітивного та діяльнісно-поведінкового компонентів. Водночас аналіз мотиваційно-афективного компонента відповідальності у

студентів з різними рівнями її розвитку дає змогу стверджувати, що кожен з цих рівнів має свою мотиваційну специфіку.

Одержані дані дозволяють зробити висновок, що рівень розвитку загальної відповідальності визначається особливостями розвитку її складових: когнітивного, мотиваційно- афективного та поведінкового. В свою чергу, різні рівні розвитку цих складових мають свою специфіку і змістове наповнення.

Сказане вище дає змогу здійснити узагальнення отриманих результатів за зазначеними методиками та вибудувати профілі відповідальності, характерні для кожного з її рівнів.

Як показали попередні дослідження, для студентів з високим рівнем відповідальності притаманний високий рівень її когнітивного та поведінкового компонентів, які характеризуються здатністю студентів усвідомлювати сутність відповідальності, їх поглибленим баченням шляхів розвитку відповідальності, високим рівнем усвідомленості істинних причин безвідповідальної поведінки, схильністю до самоаналізу та самовиховання у напрямку розвитку внутрішнього потенціалу в подоланні перешкод, а також наявністю нормативного відповідального способу регуляції поведінки як принципу, що реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії. В ієрархії мотивів відповідальності у таких студентів переважають мотиви самореалізації, самопізнання, морального самоствердження.

Щодо параметрів відповідальності, то у студентів із високим рівнем відповідальності переважають когнітивна осмисленість (78,24%), операційні труднощі у дотриманні відповідальної поведінки (76,09%), соціоцентрична мотивація (65,22%), стенічна емоційність (67,93%), предметна продуктивність (64,13%), регуляторна інтернальність (70,11%), динамічна ергічність (62,50%), змістовно-смислові прагнення (51,63%). Кожен з цих параметрів відповідальності має різну міру вираженості. Найбільшою вираженістю відзначаються соціоцентрична мотивація, когнітивна осмисленість, інтернальна регуляція, операційний характер труднощів. Вони переважають у 62-76% студентів цієї групи (див. табл. 2.8 .).

Студентам з середнім рівнем відповідальності притаманний середній рівень розвитку її компонентів. Зокрема, розвиток діяльнісно-поведінкового компонента відзначається тим, що відповідальність як моральна норма не зовсім сформована, а регуляція поведінки здійснюється на основі аналізу ситуативних умов дії. Саме фактори ситуації визначають вибір відповідальної поведінки студентом. Щодо розвитку когнітивного компонента у таких студентів, то він характеризується осмисленістю своєї поведінки та прийнятих рішень. Однак головні труднощі в дотриманні відповідальної поведінки у них пов'язані з відсутністю знань, умінь, навичок, а не з особистісними проблемами, які властиві студентам з ослабленою саморегуляцією. Студентів з середнім рівнем відповідальності відзначає помірна наполегливість, орієнтованість на вимоги оточення, результативність діяльності, емоційність мобілізуючого характеру, володіння навичками самоконтролю. Виконуючи відповідальні справи, вони прагнуть якомога краще виконати їх, отримуючи при цьому задоволення, тобто виконання справи має для них самоцінний характер, відзначається самостійним сенсом. У мотиваційній структурі відповідальності переважають суспільні мотиви, морального самоствердження та прагматичні мотиви.

Низький рівень відповідальності студентів характеризується поверховим розумінням сутності відповідальної поведінки, низьким рівнем усвідомлення внутрішніх механізмів її

розвитку, зосередженням уваги під час аналізу власної безвідповідальної поведінки на зовнішніх причинах її виникнення. Такий рівень відповідальності студентів проявляється у поведінці, що спрямовується прагненням студента отримати якомога більше особистих переваг шляхом здійснення відповідальної поведінки, яка слугує своєрідним засобом досягнення студентом своїх корисливих цілей. Виконання відповідальних справ не супроводжується отриманням задоволення від цього процесу, а відзначається очікуванням позитивних результатів, винагород, які студент передбачає отримати під час своєї роботи. Емоції відіграють роль перешкод, оскільки серед них панують явища астенічного (демобілізуючого характеру): лінь, розслабленість, байдужість. Відповідальна поведінка значною мірою залежить від зовнішніх обставин. Знання, як потрібно діяти, не переходять на рівень особистісного осмислення, не стають переконаннями. Переважають труднощі особистісного порядку: студент роздумує над тим, чи варто робити цю справу, яку користь вона зможе йому принести, що значно знижує його зусилля під час виконання справи. Низький рівень прояву діяльнісно-поведінкового компонента показує, що у студента — майбутнього соціального працівника – відповідальність не є нормою поведінки, а побудова взаємин з оточуючими залежить від ситуативних умов.

Студенти, які віднесені до групи із низьким рівнем відповідальності, відзначаються перевагою таких параметрів, як динамічна аергічність (78, 24%), егоцентрична мотивація (78,24%), когнітивна осмисленість (63,04%), суб'єктна продуктивність (67,39%), астенічна емоційність (72,28%), регуляторна екстернальність (54,35%), особистісні труднощі (59,24%), ін струментально-стильові прагнення (67,93%). Найбільшу вираженість у студентів із низьким рівнем відповідальності мають такі параметри, як егоцентрична мотивація, особистісний характер труднощів та інструментально-стильові прагнення. Вони переважають у 55-78% опитаних цієї групи (див. табл. 2.8).

Отже, проведений аналіз дослідження дав змогу виділити рівні загальної відповідальності, відслідкувати особливості їх розвитку в майбутніх соціальних працівників впродовж навчання у ВНЗ та вибудувати профілі відповідальності, характерні для кожного з її рівнів.

2.3. Відповідальність у професійній моделі соціального працівника

2.3.1. Порівняльний аналіз видів відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки

Завданням даного етапу дослідження було виявлення сформованості різних видів відповідальності у майбутніх соціальних працівників під час їх навчання у ВНЗ. Дослідження здійснювалося за допомогою «Методики визначення відповідальності» М.А. Осташевої [102].

Методика дає можливість вивчити домінуючі тенденції становлення різновидів відповідальності та їхні співвідношення на різних курсах навчання. Зокрема, досліджується становлення таких різновидів відповідальності, як дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за інших.

Специфіку становлення дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе і відповідальності за інших у генетичній моделі підліткового віку досліджено І.С.Булах, де визначено кількісний потенціал рівнів даного особистісного утворення та їх динаміку у віці від 12 до 15 років [31].

Ю.А.Алексєєва, досліджуючи почуття відповідальності у підлітків, підкреслює, що найбільш раннім і розвиненим утворенням є почуття дисциплінарної відповідальності, менше розвинене почуття відповідальності за інших людей і ще слабше – почуття відповідальності перед власною особистістю [6].

Ми проаналізували становлення зазначених видів відповідальності у студентів у процесі оволодіння ними професійними знаннями, практичними вміннями, у їх міжособистісних взаємодіях. Ми вважаємо, що «дисциплінарна відповідальність» визначає переживання, нормативно-ціннісне ставлення майбутнього соціального працівника до суспільно значущих справ, його позицію щодо виконання запроваджених у вищому навчальному закладі правил і вимог, особливості нормативної поведінки, ступінь самостійності та ініціативи в оволодінні знаннями, вміннями та навичками професійної діяльності. «Відповідальність за себе» дозволяє виявити рівень відповідальності студента через його ставлення до доручень, виконання власних обов'язків й розуміння необхідності їх використання в процесі оволодіння майбутньою професією, у міжособистісних взаєминах. «Відповідальність за іншого» визначає переживання особистісної причетності майбутнього соціального працівника до долі клієнта, виявляє особливості міжособистісних взаємин студента, його готовність брати на себе відповідальність за дії інших, здатність критично оцінювати як свою поведінку, так і однокурсників, бути відповідальним у професійному просторі «клієнт – соціальний працівник».

Приступимо до аналізу співвідношення рівнів сформованості видів відповідальності на різних курсах навчання (див. табл. 2.9.).

Співвідношення показників високого рівня різних видів відповідальності першокурсників указує на такі особливості: у 45,07% студентів переважає почуття «дисциплінарної відповідальності», у 25,53% – «відповідальності за іншого», у 10,54% «відповідальності за себе». Щодо низького рівня відповідальності, то тут спостерігаються такі тенденції: низький рівень «відповідальності за себе» мають 4,41% студентів, «дисциплінарної відповідальності» – 2,81% і «відповідальності за іншого» – 1,13%.

Таблиця 2.9

Рівнева характеристика видів відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки

N=174

Форми відповідальності	Рівні	I курс	II курс	III курс	IV курс
		%	%	%	%
Дисциплінарна відповідальність	Низький	2,81	2,6	2,6	2,04
	Середній	52,12	53,6	64,2	74,81
	Високий	45,07	43,8	33,2	23,05
Відповідальність за себе	Низький	4,1	4,2	3,0	1,2
	Середній	85,4	79,8	72,4	71,0
	Високий	10,5	16,0	24,6	27,8
Відповідальність за іншого	Низький	1,1	1,0	-	-
	Середній	73,4	73,5	74,5	69,4
	Високий	25,53	25,5	25,5	30,6

Найбільша кількість першокурсників має середній рівень сформованості всіх видів відповідальності: «відповідальність за себе» – 85,45%, «відповідальність за іншого» – 73,43 %, «дисциплінарна відповідальність» –52,12 %.

Зазначені тенденції дають підставу стверджувати, що у першокурсників серед видів відповідальності найбільш розвинена дисциплінарна, на другому місці за рівнем сформованості перебуває відповідальність за іншого і найменш розвинена відповідальність за себе. Все це є свідченням більш раннього розвитку в генетичному розрізі дисциплінарної відповідальності, порівняно з іншими видами відповідальності, як і було доведено дослідженням І.С.Булах [31].

Дотримання дисциплінарних вимог вимагається від дитини з раннього віку, потім, під час навчання в школі, учні привчаються прислухатися до зовнішніх вимог дорослих, коло яких значно розширюється. Так, як зазначає Ю.А. Алексєєва [6], дисциплінованість розглядається школярами як одна з умов успішної навчальної діяльності та гарантія безпеки, тому що відсутність цієї якості засуджується вчителями і батьками. Водночас відбувається інтенсивне закріплення відповідальної поведінки щодо дотримання шкільних норм життя, зокрема, регулярно оцінюється як рівень засвоєння знань учнів, так і їхня поведінка в школі. Зі вступом до вищого навчального закладу у студентів-першокурсників зростає сфера міжособистісної взаємодії та коло обов’язків перед іншими людьми. Вони вже добре усвідомлюють необхідність виконання вимог дорослих і взятих на себе зобов'язань, намагаються самостійно контролювати навчальну діяльність та міжособистісну взаємодію, співвідносячи свою поведінку з соціальними вимогами, дотримуючись загальноприйнятих

правил спілкування.

На ці загальні закономірності становлення відповідальності накладаються, за нашим припущенням, індивідуально-специфічні, зумовлені вибором професії та процесом професійної підготовки, що ми й намагались виявити в нашому дослідженні.

Прослідкуємо рівневі характеристики відповідальності майбутніх соціальних працівників на наступних етапах їх навчання у вищому навчальному закладі (рис. 2.6).

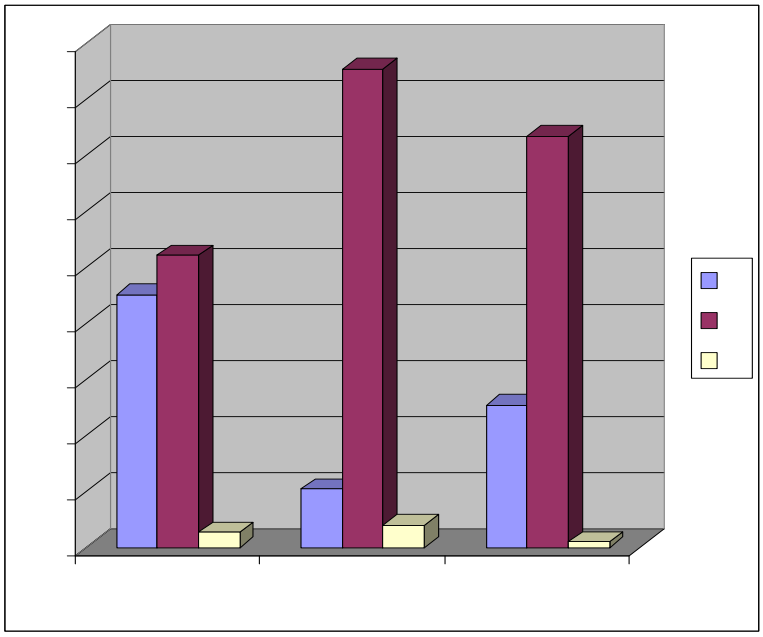

Рис. 2.6. Рівні прояву видів відповідальності студентів І курсу

Умовні позначення: ДВ – дисциплінарна відповідальність;

ВС – відповідальність за себе;

ВІ – відповідальність за іншого.

Як показав аналіз результатів дослідження, ієрархія співвідношення високих показників різних видів відповідальності на другому і третьому курсах зберігається така ж сама, як і на першому: переважає «дисциплінарна відповідальність» (2-й курс – 43,8 %; 3-й курс – 33,2 %), на другому місці перебуває «відповідальність за іншого» (представлена у 25,5% як другокурсників, так і третьокурсників). І найменш виражений високий показник «відповідальності за себе» (у 16,0% другокурсників і 24,6% третьокурсників). Однак, як ми бачимо, зменшується кількість студентів з високим показником дисциплінарної відповідальності та збільшується з показником відповідальності за себе. Показники низького

рівня всіх різновидів відповідальності у другокурсників та третьокурсників підтверджують установлені на першому курсі тенденції: найбільша кількість студентів має низькі показники «відповідальності за себе» (2-й курс – 4,2%; 3-й курс – 3,0%), потім «дисциплінарної відповідальності» (2-й і 3-й курси – 2,6%), і нарешті «відповідальність за інших» (2-й курс – 1%, на 3-му курсі таких студентів немає).

Як і на першому, на другому та третьому курсах найбільша кількість студентів має виражений середній показник різних видів відповідальності: «дисциплінарної» (2-й курс – 53,6%; 3-й курс – 64,2%), «за іншого» (2-й курс – 43,8%; 3-й курс – 33,2%), «за себе» (2-й курс – 79,8%; 3-й курс – 72,4%).

На четвертому курсі ієрархія співвідношення високих показників різних видів відповідальності, порівняно з попередніми курсами, змінюється (див. рис.2.6 та рис. 2.7). Найбільш представленою стає «відповідальність за іншого» (36,6%), на друге місце за вираженістю виходить «відповідальність за себе» (27,8%), і останнє – посідає «дисциплінарна відповідальність» (23,2%). Досить переконливими є низькі показники. Вони виражені з «дисциплінарної відповідальності» у 2% студентів і з «відповідальності за себе» у 1,2% студентів.

Слід зазначити, що на четвертому курсі немає студентів з низьким рівнем «відповідальності за інших». Щодо середнього рівня відповідальності, то на четвертому курсі у 74,8% студентів переважає «дисциплінарна відповідальність» через різке зменшення студентів з високим показником. Ця тенденція вказує, на нашу думку, на зростання в процесі навчання та розширення самосвідомості студентів і, відповідно, формування більш критичного ставлення до зовнішніх вимог дорослих, правил і норм, їх диференціацію та більш вибіркове виконання. Середній рівень «відповідальності за себе» представлено у 71, 0% студентів і «відповідальності за інших» – у 69,4%.

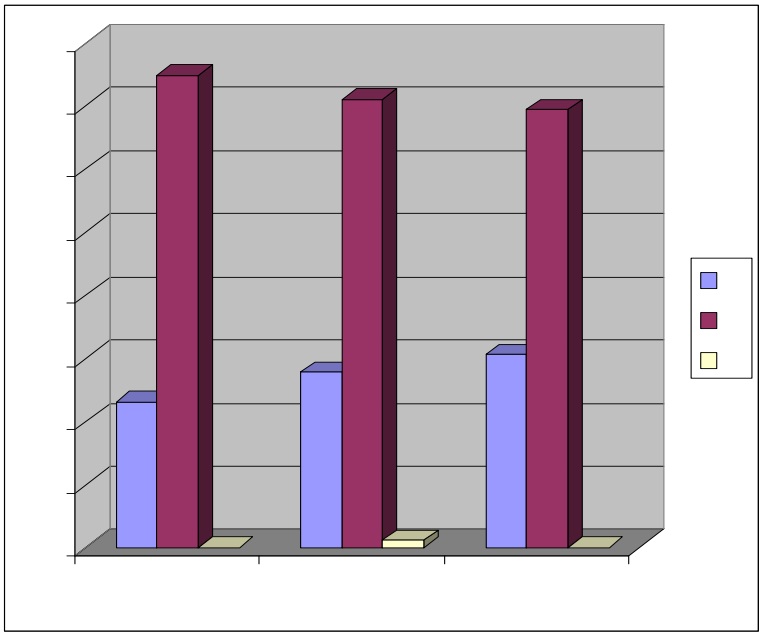

Рис. 2.7. Особливості сформованості рівнів видів відповідальності студентів IV курсу

Умовні позначення: ДВ – дисциплінарна відповідальність;

ВС – відповідальність за себе;

ВІ – відповідальність за іншого.

Одержані дані дозволяють виділити такі тенденції: до закінчення навчання у вищому навчальному закладі майбутні соціальні працівники, завдяки зростанню самосвідомості у проявах відповідальної поведінки, все більше починають керуватися внутрішніми спонуканнями, а не формальним дотриманням зовнішніх вимог. Окрім того, усвідомленість сутності своєї майбутньої професії призводить до формування у них високого рівня «відповідальності за інших», яка починає займати домінуючі позиції серед інших видів відповідальності.

Прослідкуємо специфіку становлення різних видів відповідальності від першого до четвертого курсів.

Як видно з рисунка 2.8, від першого до четвертого курсу зменшується кількість студентів з високим рівнем «дисциплінарної відповідальності» за рахунок злиття з середнім. З огляду на те, що кількість студентів з низьким рівнем «дисциплінарної відповідальності» зменшується та зростає кількість студентів з диференційованим ставленням до виконання норм і правил (середній показник: 1-й курс – 52,11%; 2-й курс – 53,6%; 3-й курс – 64,2%; 4-й курс – 74,8%), можна стверджувати, що якісні характеристики «дисциплінарної відповідальності» у майбутніх соціальних працівників у процесі навчання в університеті розвиваються. «Дисциплінарна відповідальність» розглядається ними як одна з умов

досягнення успіху в навчанні та взаємодії з людьми, а також успішного здійснення в майбутньому професійної діяльності. Однак виконання дисциплінарних вимог у студентів не є автоматичним, а піддається постійному аналізу завдяки інтенсивному розвитку самосвідомості.

Про цю особливість свідчить також зростання від першого до четвертого курсу кількості студентів з високим рівнем «відповідальності за себе» та зменшення з низьким, причому кардинальні зміни відбуваються на четвертому курсі. Високий рівень «відповідальності за себе» виявлено у значної кількості випускників (27,8%), для яких характерні вимогливість до себе, схильність до самокритики, здатність проявляти незалежність, ініціативність, прагнути самостійно будувати плани власного життя, перспективи своєї майбутньої професії. Вони більшою мірою зорієнтовані на «внутрішні» цінності, визнання власних переваг і недоліків, частіше проявляють прагнення до самовдосконалення і самореалізації, активніше реалізують себе через участь у громадському житті та суспільно корисній діяльності.

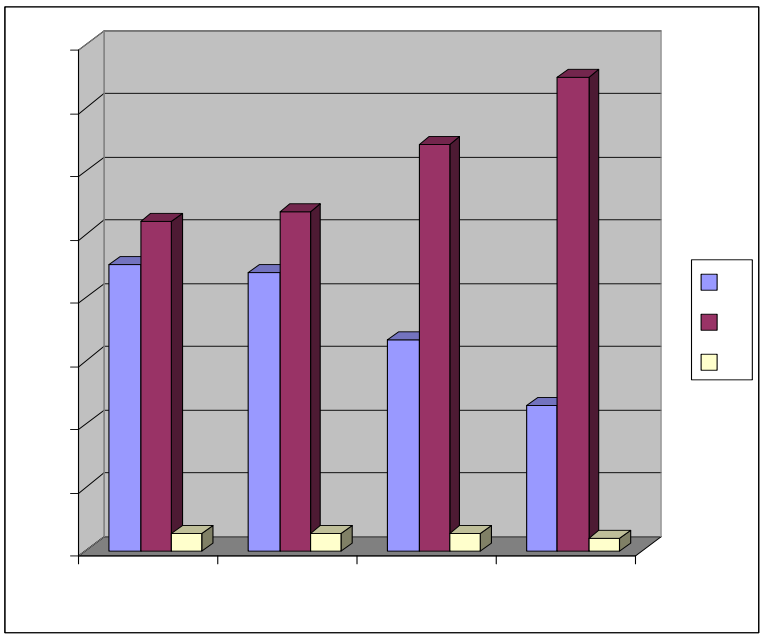

Рис. 2.8. Динаміка дисциплінарної відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки

Умовні позначення:
Н – низький рівень дисциплінарної відповідальності;
С – середній рівень дисциплінарної відповідальності;
В – високий рівень дисциплінарної відповідальності.

Отримані тенденції щодо найменшої кількості студентів з високим рівнем «відповідальності за себе» на першому курсі (10,5 %) та їх зростання до четвертого(2-й курс – 16 %; 3-й курс – 24,6 % ; 4-й курс – 27,8 %) свідчать про те, що внутрішні зобов'язання особистості є більш пізнім психологічним утворенням, яке водночас досить інтенсивно розвивається під впливом різних чинників, що аналізувалися у підрозділі 2.2.

Щодо «відповідальності за інших», то цей вид відповідальності є найбільш показовим. Зберігається стагнація від першого до третього курсів високого рівня «відповідальності за інших» (25,5%) із зростанням на четвертому (30,6%), де він стає домінуючим серед високих рівнів інших видів відповідальності. До того ж низький рівень «відповідальності за інших» (1,1% – на першому курсі і 1,0% – на другому) є найменш вираженим серед усіх різновидів відповідальності, який має тенденцію до повної відсутності на третьому і четвертому курсах.

Незначна представленість низького рівня «відповідальності за інших» вказує на те, що молоді люди, які обирають професію соціального працівника, з самого початку зорієнтовані на допомогу іншим людям, вони вже мають певні особистісні характеристики, які є основою розвитку цього виду відповідальності. Крім того, навчання у ВНЗ сприяє його формуванню.

Середній рівень «відповідальності за інших» зменшується до четвертого курсу, а високий – зростає. Його виявлено у 73,4% студентів першого курсу, 73,5% –другого, 74,5% – третього, 69,4% – четвертого. Ці студенти не завжди виявляють особистісну причетність до загальних справ, розпочатих з іншими, але стосовно близьких людей виконують моральні обов'язки, підтримують, допомагають і піклуються про них.

Зростання високого рівня «відповідальності за інших» та зайняття панівного становища серед інших різновидів відповідальності лише на четвертому курсі свідчить про те, що для якісних змін у становленні «відповідальності за інших» необхідні певні зміни в самосвідомості молодої людини, які відбуваються з проходженням певних вікових етапів, із набуттям досвіду соціальної взаємодії, що, в свою чергу, приводить до вміння розуміти інших людей, співчувати їм, займати активну соціальну позицію, протидіяти своїм егоїстичним спонуканням.

Узагальнення результатів дослідження дає змогу виділити такі тенденції:

1. Від першого до четвертого курсів змінюються представленість та співвідношення рівнів сформованості різних видів відповідальності майбутніх соціальних працівників.

2. Становлення різних видів відповідальності взаємозумовлене та має певні особливості. Зокрема, більш раннього розвитку зазнає, порівняно з іншими видами відповідальності, «дисциплінарна відповідальність», яка до четвертого курсу змінюється через зменшення кількості студентів з низьким рівнем (що зумовлено усвідомленням необхідності дотримання норм спілкування та вимог викладачів для досягнення успіху в підготовці до майбутньої професії) та зростання з середнім рівнем (що вказує на розвиток у процесі навчання та набуття індивідуального досвіду самосвідомості студентів, а відповідно, більш критичного, диференційованого ставлення до зовнішніх вимог дорослих, установлених правил і норм).

Наявність незначної кількості першокурсників з високим рівнем «відповідальності за себе» та їх зростання до четвертого курсу з одночасним зменшенням низького рівня свідчать про те, що внутрішні зобов'язання особистості є більш пізнім психологічним утворенням, яке водночас досить інтенсивно розвивається в процесі професійної підготовки, спричиняючи прагнення майбутнього соціального працівника до самовдосконалення і самореалізації.

Найменша представленість студентів з низьким рівнем «відповідальності за інших» на всіх етапах їх навчання вказує на те, що майбутні соціальні працівники ще до вступу в університет мали певні особистісні характеристики, які є основою розвитку цього виду відповідальності, а навчання у ВНЗ сприяло його формуванню. Крім того, на четвертому курсі високий рівень «відповідальності за інших» уперше посідає домінуючу позицію серед високих рівнів інших різновидів відповідальності, що є свідченням якісних змін у становленні цього виду відповідальності, зумовлених розвитком самосвідомості молодої людини, який пов'язаний із усвідомленістю нею сутності своєї майбутньої професії, із на буванням досвіду соціальної взаємодії у процесі професійної підготовки.

2.3.2. Взаємозв'язок становлення відповідальності з особливостями професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників

Найважливішим завданням навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі є формування професійної спрямованості майбутнього працівника.

Проблемі професійної спрямованості майбутнього спеціаліста соціальної сфери у психолого-педагогічній літературі присвячені роботи Л.В.Долинської [47], М.І.Дьяченко [53], Л.А.Кандибович [53], А.Й.Капської [5], О.Г.Карпенко [63], О.В.Темрук [47], А.П.Черних [184], С.В.Яремчук [48] та ін.

М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович зазначають, що у професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність і інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні й духовні потреби, займатися працею в галузі своєї професії. Професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє прийняття мети й завдань професійної діяльності, та тих, що стосуються її інтересів, ідеалів, установок, переконань, поглядів. Усі ці риси і компоненти професійної спрямованості є показником рівня її розвитку й сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою [53, с. 274]. Формування професійної спрямованості дослідники вбачають у розширенні й поглибленні обізнаності студентів про свою майбутню спеціальність, зміцненні позитивного ставлення до майбутньої професії, якісній організації навчального процесу та набутті практичного досвіду, актуалізації професійної самоосвіти й самовиховання [53].

Досліджувались особливості професійно-психологічної і професійно-педагогічної спрямованості. Так, Л.В.Долинська [47], О.В.Темрук [47], С.В.Яремчук [48] у своїх дослідженнях указують на те, що професійно-психологічна спрямованість особистості визначається ціннісними орієнтаціями індивіда, які проявляються як система мотивів, що безпосередньо впливають на навчально-пізнавальну діяльність студентів, на синтезований, диференційований підхід до отримуваної інформації та її логічне осмислення.

За визначенням А.П.Черних, професійно-педагогічна спрямованість - це якість особистості, яка характеризується стійким інтересом до професії в єдності з суспільною і пізнавальною активністю, що виявляється у прагненні та готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки та функції. Вона впливає на становлення особистості майбутнього вчителя і прискорює формування відповідальності та активності студента у всіх видах діяльності [184].

Викладені вище положення науковців про вплив професійної спрямованості на становлення особистості майбутнього професіонала в навчально-виховному процесі стали підґрунтям для припущення про наявність зв'язку між відповідальністю як професійно значущою якістю майбутнього соціального працівника та його професійною спрямованістю.

Із метою визначення рівня професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників, що виявляється у прагненні до оволодіння цією професією та бажанні працювати за обраним фахом, ми використали модифікований нами варіант «Тесту-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості студентів» Т.Д.Дубовицької [51]. Тест-опитувальник містить 20 суджень та запропоновані варіанти відповідей і дозволяє виявити низький, середній та високий рівні професійної спрямованості.

Високі показники за результатами тестування свідчать про те, що студент прагне до оволодіння професією соціального працівника, отримувана професія йому подобається; він хоче в майбутньому працювати та вдосконалювати свою майстерність за обраним фахом; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих – спеціалістів із галузі соціальної роботи; вважає свою професію справою свого життя.

Низькі показники є свідченням того, що студент вимушено навчається за спеціальністю соціального працівника; вступ до навчального закладу зумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати за отримуваним фахом, а іншими

причинами: бажанням виправдати очікування батьків, близьким розташуванням навчального закладу від дому тощо; отримувана професія соціального працівника йому малоцікава; за першої ж нагоди хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність та працювати за нею.

Аналіз результатів дослідження показав, що на першому курсі навчання високий рівень професійної спрямованості мають 39,13% досліджуваних майбутніх соціальних працівників, середній – 52,17%, а низький – 8,70%. (див. табл. 2.10.).

Таблиця 2.10

Рівні професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників

N=174

Рівні професійної спрямованості	Досліджувані							
	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
низький	4	8,70	3	6, 82	2	4,76	1	2,38
середній	24	52,17	23	52,27	20	47,62	20	47,62
високий	18	39,13	18	40,91	20	47,62	21	50,00

На другому курсі майже незмінною залишається кількість студентів з високим показником професійної спрямованості (40,91%) та кількість із середнім (52,27 %), дещо зменшується з низьким (6,82%). На третьому курсі кількість студентів з високим рівнем зростає (47,62%) та зменшується з середнім (47,62%) і низьким (4,76%). Ця тенденція зберігається і на четвертому курсі (низький рівень – (2,38 %), середній – (47,62%), високий – (50,00 %)). Отже, в процесі професійної підготовки студентів впродовж їх навчання у ВНЗ спостерігається тенденція до неухильного зменшення кількості студентів з низьким показником професійної спрямованості та зростання на старших курсах з високим. Щодо середнього показника, то він на старших курсах, порівняно з молодшими, зменшується за рахунок збільшення високого. Зазначені тенденції є свідченням зростання в процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутніх соціальних працівників загального рівня їх професійної спрямованості, що виявляється у прагненні працювати над удосконаленням своєї професійної майстерності, бажанні допомагати іншим, здобути міцні знання, які допоможуть у вирішенні в майбутньому складних професійних ситуацій, необхідності реалізувати свій особистісний потенціал в обраній діяльності.

Порівняльний аналіз результатів дослідження професійної спрямованості та відповідальності майбутніх соціальних працівників (аналіз якої здійснений у попередньому підрозділі) дає підстави стверджувати, що у більшості випадків низькому рівню різновидів відповідальності відповідає низький рівень професійної спрямованості, середньому рівню різновидів відповідальності – середній рівень професійної спрямованості та високому рівню відповідальності – високий рівень професійної спрямованості.

Водночас на першому курсі розподіл майбутніх соціальних працівників за рівнями професійної спрямованості найбільше збігається з їхнім розподілом за рівнями дисциплінарної відповідальності, а на четвертому – за рівнями відповідальності за інших. Така закономірність зумовлюється тим, що на молодших курсах розвиток професійної спрямованості тісно пов’язаний з розвитком дисциплінарної відповідальності, без якої студенту неможливо адаптуватися до нових норм і правил поведінки та життєдіяльності, організувати себе, оволодіти значним масивом теоретичних професійних знань. На старших курсах більш широке усвідомлення студентами специфіки обраної ними професії та апробація своїх умінь на практиці зумовлюють установлення більш тісного взаємозв’язку між рівнем розвитку професійної спрямованості та відповідальністю за інших.

Для підтвердження зазначеної вище тенденції нами був проведений кореляційний аналіз з метою встановлення кореляційного зв’язку між показниками професійної

спрямованості та показниками окремих видів відповідальності. Дані кореляційного аналізу наведені у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Коефіцієнти кореляції показників професійної спрямованості та відповідальності майбутніх соціальних працівників

rab	rac	rad	Етапи навчання студентів
0,575 (p=0,001)	0,414 (p=0,01)	0,493 (p=0,001)	1-й курс
0,401 (p=0,01)	0,503 (p=0,001)	0,555 (p=0,001)	4-й курс

У таблиці наведені значення лінійної кореляції Пірсона за такими умовними позначеннями:

a – професійна спрямованість;
b – дисциплінарна відповідальність;
c – відповідальність за себе;
d – відповідальність за інших.

Проведений кореляційний аналіз свідчить про існування тісного зв’язку між показниками професійної спрямованості та показниками окремих видів відповідальності: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за інших людей. Водночас значущість взаємозв’язку між видами відповідальності та професійною спрямованістю студентів до закінчення ними навчання у ВНЗ змінюється. Найбільш показовими в цьому разі є показники кореляційного аналізу, отримані на першому та випускному курсах. Так, на першому курсі навчання студентів найбільший зв'язок існує між показниками їх професійної спрямованості та дисциплінарної відповідальності (коефіцієнт кореляції становить rab , у казане значення коефіцієнта статистично достовірне з ймовірністю похибки p=0,001). На другому місці, за ступенем взаємозв’язку з показниками професійної спрямованості, перебуває відповідальність за інших (коефіцієнт кореляції становить rad =0,493, указане значення коефіцієнта статистично достовірне з ймовірністю похибки p=0,001), і на останньому – відповідальність за себе (значення коефіцієнта кореляції (rac=0,414) статистично достовірне з ймовірністю похибки p=0,01).

На четвертому курсі більш тісні зв’язки показників професійної спрямованості спостерігаються з показниками відповідальності за інших, потім – з відповідальністю за себе і, нарешті, – з дисциплінарною відповідальністю. Виходячи з того, що відповідальність розглядається як структурний компонент професійної моделі соціального працівника, аналіз результатів дослідження свідчить про те, що з розвитком професійної спрямованості майбутнього соціального працівника здійснюється розвиток і відповідальності: чим вищий рівень професійної спрямованості, тим вищий рівень відповідальності майбутнього соціального працівника, і навпаки. Проте цей взаємозв’язок на різних етапах навчання студентів має свою специфіку.

Узагальнення одержаних результатів дозволило зробити висновок, що із зростанням показників професійної спрямованості підвищуються показники відповідальності завдяки зростанню показників її окремих видів, які, однак, розвиваються асинхронно. У процесі становлення професійної спрямованості, то один вид набуває більшої значущості, то – інший . Якщо на першому курсі розвиток професійної спрямованості був більшою мірою пов’язаний з розвитком відповідальності через такий її вид, як дисциплінарна, то на випускному курсі становлення професійної спрямованості переважно взаємозумовлюється розвитком відповідальності за інших. Значно зростає у випускників значущість у цих процесах відповідальності за себе, і найменше – розвиток їх професійної спрямованості пов’язаний з процесом становлення дисциплінарної відповідальності.

Отже, професійна спрямованість тісно пов’язана з усіма видами відповідальності майбутнього соціального працівника, що дає підстави розглядати її як один із механізмів розвитку його професійної відповідальності.

2.3.3. Становлення самосвідомості майбутніх соціальних працівників як особистісної детермінанти їх відповідальності

Попередні дослідження відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника опосередковано засвідчували зв'язок з особливостями становлення його самосвідомості, а тому ми зробили припущення про те, що найбільш тісним цей зв'язок буде з такими характеристиками самосвідомості, як локус суб’єктивного контролю та самооцінка. Обґрунтуємо свою позицію.

Як зазначають В.В.Столін, «якість особистості, яка дістала назву локусу контролю, – це одна із важливих інтегральних характеристик самосвідомості, яка пов`язує почуття відповідальності, готовність до активності і переживання «Я» [154, с. 78].

На думку Дж.Роттера, значною мірою від особливостей локусу контролю людини залежить те, як вона сприймає власну поведінку та її наслідки. В контексті нашого дослідження важливо було розрізнити між собою студентів відповідно до того, де вони локалізують контроль над важливими для себе подіями. Існує два крайніх типи такої локалізації: інтернальний та екстернальний. У першому випадку особистість уважає, що події, які з нею відбуваються, насамперед залежать від її власних якостей, таких як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей, і є закономірним результатом її власної діяльності. У другому випадку людина переконана, що її успіхи чи невдачі є результатом таких зовнішніх сил, як везіння, випадковість, тиск оточення, інших людей тощо [19].

Як показав аналіз літератури з дослідження цього феномена, приналежність особистості до того чи іншого типу локалізації контролю здійснює вплив на різноманітні характеристики її психіки й поведінки. Результати досліджень констатують, що інтернали проявляють велику відповідальність і соціальну активність, вони на відміну від екстерналів, більш послідовні у своїй поведінці [100].

Отже, поняття локусу контролю визначається як якість, що характеризує «схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальний , внутрішній локус контролю). Локус контролю є стійкою властивістю індивіда, що формується в процесі соціалізації» [72].

Характеристика локусу контролю в напрямку інтернальності у студентів – майбутніх соціальних працівників – указує на сформованість розуміння ними власних компонентів самосвідомості («Я» – реального та «Я» - соціального), які проявляються в умінні реалістично оцінювати результати своєї діяльності та адекватно аналізувати їх причини. Ми припускали, що саме інтернальний локус контролю забезпечує конструктивний розвиток майбутнього соціального працівника, зумовлює становлення відповідальності як професійно значущої якості його особистості, а саме: самоусвідомлення себе як активного працівника соціальної сфери, який є творцем власної діяльності; виокремлення мотиваційних аспектів побудови власної взаємодії з різними сферами життєдіяльності, взяття відповідальності на себе за специфіку її перебігу.

Не менш важливим компонентом самосвідомості особистості є її самооцінка. У психологічній науці існують різні підходи до розуміння сутності самооцінки. Ряд науковців розглядає самооцінку як елемент, який завжди пов’язаний з проблемою рушійних сил розвитку особистості, мотивації її поведінки і соціального становлення (І.Д.Бех, Л.І.Божович, І.С.Кон) [24], [26], [67].

Так, Л.І.Божович розуміє самооцінку як надзвичайно важливий компонент самосвідомості, який є однією із істотних характеристик особистості і виконує функцію внутрішнього регулятора поведінки [26].

І.С.Кон визначає самооцінку як регулятор ставлення індивіда до самого себе і до інших. Це одна із основних детермінант поведінки особистості, її соціальної орієнтації, яка відображає не лише ставлення індивіда до самого себе, а й є регулятором його відносин у системі «суспільство – особистість»[67].

Такі підходи дають нам змогу здійснювати аналіз становлення проявів відповідальної поведінки майбутніх соціальних працівників через дослідження особливостей становлення їх самооцінки, оскільки ми вважаємо, що її специфіка значною мірою зумовлює ці прояви. Зокрема, ми припускали, що гнучкість у самооцінці, її адекватність, уміння коригувати свою поведінку під впливом досвіду є умовою формування відповідальної поведінки людини .

Дослідження становлення самосвідомості майбутніх соціальних працівників як детермінанти розвитку відповідальної поведінки здійснювалося у таких площинах:

- особливості становлення локусу суб'єктивного контролю студентів у процесі їх професійної підготовки;
- специфіка становлення самооцінки майбутніх соціальних працівників упродовж їх навчання у ВНЗ;
- установлення взаємозв'язку між особливостями становлення локусу суб'єктивного контролю, самооцінки та відповідальності майбутніх соціальних працівників.

Аналіз результатів дослідження показав, що більшість майбутніх соціальних працівників на всіх курсах їх навчання у ВНЗ характеризуються середнім рівнем розвитку суб'єктивного контролю – вони нерідко досить відповідально ставляться до своїх учинків і дій, проте зазвичай схильні до уникнення відповідальності, часто проявляють неврівноваженість, неорганізованість, прагнення відкласти реалізацію задуманого на невизначений термін, відмовитись від виконання необхідного, звинуватити інших і обставини у власних недоліках і недоробках.

Найбільше нас цікавило становлення високих та низьких рівнів локусу суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників (табл.2.12).

Таблиця 2.12

Становлення локусу суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників

N=174

Шкали	Рівень суб'єктив-ного контролю	Досліджувані			
		I курс	II курс	III курс	IV курс
		%	%	%	%
загальної інтернальності	високий	24,8	25,9	27,8	28,9
	низький	23,7	24,3	23,2	22,1

інтернальності у сфера виробничих стосунків	високий	19,1	21,2	28,1	29,2
	низький	23,9	25,8	31,9	29,8
інтернальності у сфері міжособис-тісних стосунків	високий	28,4	28,4	28,9	30,9
	низький	21,1	21,6	11,1	11,1
інтернальності у сфері сімейних стосунків	високий	24	24,4	24,8	26,0
	низький	24,5	24,6	24,6	24,9
інтернальності у сфері здоров'я і хвороби	високий	20,3	23,7	27,2	27,8
	низький	28,5	26,3	27,2	27,2
інтернальності у сфері досягнень	високий	31,4	34,5	35,6	38,2
	низький	19,2	20,4	18,5	16,8
інтернальності у сфері поразок	високий	21,2	23,3	24,3	25,8
	низький	27,8	27,7	26,9	26,2

Високі показники свідчать про інтернальний локус суб'єктивного контролю, а низькі – про виражений екстернальний.

Інтернали інтерпретують усі значущі події як результат власної діяльності, вони не схильні піддаватися впливові інших, краще працюють наодинці, уникають ситуаційних пояснень і обґрунтувань поведінки, відчувають себе активними суб'єктами власної діяльності, нерідко ухиляються від зовнішньої суворої регламентації своїх учинків і дій, проявляють прагнення до самодетермінації власного життя і діяльності. Екстернали, навпаки , схильні приписувати відповідальність за те, що з ними відбувається, зовнішнім обставинам. Вони вважають, що результати діяльності і значущі події їх життя мало залежать від їх власної активності.

Дані нашого дослідження ми співвіднесли із даними дослідження Г.П. Татаурової [156, с. 119] і виявили деякі відмінності у кількісному вираженні високого (38%) та низького (45%) рівнів суб'єктивного контролю загальної інтернальності. Результати нашого дослідження вказують на те, що високий (24,8%) та низький (23,7%) рівень суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників за шкалою загальної інтернальності на І курсі майже однаковий, та впродовж навчання до кінця IV курсу збільшується кількісний показник високого рівня до 28,9% і зменшується до 22,1% низький рівень. Ми пояснюємо це особистісними особливостями тих, хто обрав професію соціальної сфери. Це спонукало нас до аналізу різних сфер локусу суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників з метою з'ясування їх особливостей становлення протягом навчання у ВНЗ.

Зокрема, дослідження прояву рівня суб'єктивного контролю у важливих сферах життєдіяльності особистості майбутнього соціального працівника дає підстави констатувати, що у сфері виробничих стосунків спостерігається стійка тенденція до домінування низьких показників над високими, а отже, переваги екстернального локусу контролю (19,1% проти 21 ,2% на І курсі, 31,9% проти 28,1% на ІІІ курсі). Однак на четвертому (випускному) курсі ці

показники майже вирівнюються (29,2% та 29,8%) через неухильне зростання в процесі професійної підготовки кількості студентів з інтернальним локусом контролю.

У сфері міжособистісних стосунків спостерігаються абсолютно протилежні тенденції: на всіх етапах навчання студентів їх кількість з інтернальним локусом контролю значно більша, ніж з екстернальним (28,4% проти 21,1% на І курсі), до того ж спостерігається значне зменшення студентів- екстерналів на старших курсах, порівняно з молодшими (21,1% – на І курсі і 11,1% – на IV курсі).

Щодо сфери сімейних стосунків, то тут кількість студентів-інтерналів і екстерналів на всіх курсах майже однакова: на молодших курсах незначні кількісні переваги екстерналів (0, 5%), а на старших – інтерналів (на 1,1% більше), причому від першого до другого курсу збільшується кількісний показник як одних, так і других.

Аналіз рівня суб'єктивного контролю у значущих суб'єктивних сферах особистості майбутніх соціальних працівників указує на таку специфіку його становлення: у сфері досягнень на всіх етапах навчання студентів їх кількість з інтернальним локусом контролю значно більша, ніж з екстернальним (31,4% проти 19,2% на І курсі), причому кількісний показник інтерналів характеризується неухильним зростанням. І навпаки, кількість студентів - екстерналів на старших курсах, порівняно з молодшими, зменшується (19,2% – І курс та 16 ,8% на IV курсі). Інтернальність у сфері досягнень свідчить, що майбутні соціальні працівники надають вагоме значення суб'єктивним обставинам, власним зусиллям як чинникам їх успіху та досягнень, що, в свою чергу, сприяє формуванню у них емоційно-вольового контролю.

Зворотна тенденція спостерігається у сфері поразок, де домінують на всіх курсах екстернали. Однак їх кількість на старших курсах, порівняно з молодшими, зменшується (27 ,8% – на І курсі, 26,2 – на IV курсі), тоді, коли кількість інтерналів у цій сфері у процесі професійної підготовки студентів зростає (21,2% – на І курсі, 25,8 – на IV курсі) .

Цікавим є становлення локусу контролю у сфері здоров'я і хвороби, де на молодших курсах переважають низькі показники інтернального локусу контролю (28,5%), на третьому курсі ці показники вирівнюються (27,2%) і на четвертому – починають займати домінуючі позиції (27,8%), що є свідченням зростання інтернальності у зазначеній сфері.

Якщо порівняти за різними шкалами кількісний показник інтерналів на першому курсі, то тут домінують інтернали у сфері досягнень (31,4%), на другому місці перебувають інтернали у сфері міжособистісних стосунків (28,4%), на третьому – у сфері сімейних стосунків (24,3%), на четвертому – у сфері поразок (21,2%), потім – у сфері здоров'я і хвороби (20,3%) і на останньому місці – у сфері виробничих стосунків (19,1%). Отже, на першому курсі в інтерналів найбільше розвинуте почуття відповідальності за все, що відбувається у сферах досягнень, міжособистісних та сімейних стосунків, менша кількість студентів упевнено себе почувають та здатні визнати свій внутрішній контроль над негативними подіями у сферах поразок, здоров'я і хвороби та виробничих стосунків. На четвертому курсі, порівняно з першим курсом, кількість інтерналів у різних сферах змінюється, відповідно змінюється ієрархія сфер щодо кількісного вираження студентів: перше і друге місце зберігається за тими ж самими сферами, що і на першому курсі (перше місце -сфера досягнень, на другому місці перебуває сфера міжособистісних стосунків), на третє місце (з останнього на першому курсі) переходить, за кількісною представленістю інтерналів, сфера виробничих стосунків, що є свідченням зростання в процесі професійної підготовки усвідомленості відповідальності студентів за якість виробничих стосунків та досягнення у певної кількості студентів успіху в цій сфері. Високий показник інтернальності за шкалою виробничих стосунків указує на наявність стійкої мотивації, і взяття на себе відповідальності за власні вчинки та дії у цій сфері. На четверте (з п'ятого) – сфера здоров'я і хвороби, що свідчить про зростання кількості студентів, які в результаті здобутих знань усе більше усвідомлюють відповідальність за власне здоров'я, важливість правильного способу життя. На п'яте (з четвертого) – сфера поразок, і на останнє місце (з третього) – сфера

сімейних стосунків. Дедалі менша кількість випускників убачає в поразках власну вину та вважає сімейні стосунки залежними від власної особистості. Тут дається взнаки те, що в результаті розвитку самосвідомості студенти все більше усвідомлюють свою залежність від батьківської сім'ї.

Щодо ієрархії сфер за кількісною представленістю екстерналів, то тут спостерігається така послідовність. На першому курсі (28,5%) домінує сфера здоров'я і хвороби, на другому місці перебуває сфера поразок (27,8%), на третьому – сфера сімейних стосунків (24,5%), на четвертому – сфера виробничих стосунків (23,5%), на п'ятому – міжособистісних стосунків (21,4%) і на останньому – сфера досягнень (19,2%). На четвертому курсі, порівняно з першим , ієрархія сфер така: домінує, за вираженістю екстерналів, сфера виробничих стосунків, на другому місці – сфера здоров'я і хвороби, на третьому – сфера поразок, на четвертому – сфера сімейних стосунків, на п'ятому – сфера досягнень і на останньому – міжособистісних стосунків. Отже, на першому курсі студенти з низьким рівнем суб'єктивного контролю частіше всього вважають, що здоров'я і хвороби, їхні поразки та сімейні стосунки мало залежать від їх власної активності, а зумовлюються переважно зовнішніми обставинами. Меншою мірою залежать від зовнішніх обставин сфери виробничих стосунків, міжособистісні стосунки та досягнення. До четвертого курсу збільшується кількість студентів, які, крім здоров'я та поразок, найбільш неконтрольованою з боку особистості вважають сферу виробничих стосунків. Очевидно, ряди екстерналів поповнюють студенти, які мали певні проблеми під час проходження практики. Як і на першому курсі, менша кількість екстерналів відчуває себе безпорадною у сфері досягнень та міжособистісних стосунків.

Узагальнення результатів проведеного дослідження вказує на такі тенденції. Як на початку, так і наприкінці навчання у ВНЗ найбільш сприятливими щодо становлення внутрішнього контролю, а отже, відповідальності за те, що відбувається з особистістю, є сфери міжособистісних стосунків та досягнень. Саме у цих сферах спостерігається найбільша кількість інтерналів і найменша екстерналів. Найбільш проблемні у цьому відношенні сфери здоров'я і хвороби та поразок. Тут, навпаки, найменшою є кількість інтерналів і найбільшою – екстерналів. Зазначені тенденції свідчать про важливість формування локусу внутрішнього контролю студентів саме в цих проблемних сферах: пропаганди здорового способу життя, розширення знань студентів про вірогідні причини хвороб, життєвих поразок і невдач. Виробничі та сімейні стосунки теж потребують особливого втручання всіх, хто виховує та навчанням і навчає студентів, щоб підвищити показник внутрішнього контролю та усвідомленості особистісної відповідальності студентів за ті процеси, які відбуваються з ними в зазначених сферах.

Щодо динаміки показника кількості студентів з високим рівнем загальної інтернальності, то можна констатувати, що 24,8% опитуваних на першому курсі та 27,9% на четвертому курсі мають загальний інтернальний локус контролю, що вказує на вміння особистості усвідомлювати взаємозв'язок між власними діями і значущими подіями, які відбуваються в її житті, вміння контролювати цей зв'язок, вбачаючи в індивідуальних змінах результат власних дій.

Інтернальний локус контролю відображає схильність особистості майбутнього соціального працівника до самоконтролю, який впливає на прояв відповідальності за власні вчинки та досягнення певних цілей мотиваційної сфери особистості. Екстернальність у власній оцінці своїх життєвих досягнень і перспектив указує на розвиток нестабільної самооцінки, що в сукупності виступає детермінантою низького рівня відповідальності.

Для визначення самооцінки як прояву самосвідомості майбутніх соціальних працівників ми використали методику, процедуру проведення якої описано у підрозділі 2.1. Отриманий коефіцієнт рангової кореляції слугував числовим показником самооцінки. Після відповідних підрахунків було зроблено висновки про адекватність самооцінки майбутніх соціальних працівників. Отримані результати наведені в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Особливості самооцінки майбутніх соціальних працівників

N=174

Рівні самооцінки	Досліджувані (%)							
	I курс		II курс		III курс		IV курс	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Адекватна	15	32, 61	15	34,09	17	40,48	20	47,62
Неадекватно висока	21	45,65	20	45,15	17	40,48	15	35,71
Неадекватно низька	10	21,74	9	20,45	8	19,05	7	16,67

Результати проведеного дослідження засвідчили, що на всіх курсах навчання студентів найменше кількісно вираженою є неадекватно низька самооцінка, причому до четвертого курсу кількість студентів з неадекватною самооцінкою, хоча не дуже показово, однак, зменшується (1-й курс – 21,74%; 2-й курс – 20,45%; 3-й курс –19,05%; 4-й курс – 16, 67%). Кількість студентів з адекватною самооцінкою від першого до четвертого курсу стрімко зростає (1-й курс – 32,61%; 2-й курс – 34,09%; 3-й курс – 40,48%; 4-й курс – 47,62%), до того ж на старших курсах такі студенти починають домінувати над тими, у кого самооцінка занижена та завищена (див. табл. 2.13). На молодших курсах найбільш представлена група студентів з неадекватно завищеною самооцінкою, хоча їх кількість до закінчення навчання зменшується і на старших курсах втрачає домінуючі позиції (1-й курс – 45,65%; 2-й курс – 45,15%; 3-й курс – 40,48%; 4-й курс – 35,71%). Наявність неадекватно завищеної та заниженої самооцінки, на нашу думку, зумовлюється невизначеністю, недостатньою диференційованістю, розмитістю «Я»; труднощами адаптації до навчання у ВНЗ, незмінно критичним ставленням до оточення та подій, що визначається віковими особливостями студентів. Однак проаналізовані вище тенденції вказують на розвиток у процесі професійної підготовки самосвідомості майбутніх соціальних працівників, зокрема самооцінки, в напрямку зростання її адекватності, хоча ці показники далекі від бажаних.

У разі значних відхилень самооцінки від адекватної у людини порушується душевна рівновага і змінюється весь стиль поведінки. Студент відчуває значні перешкоди на шляху від свого актуального стану до того, в якому він хотів би перебувати, що викликає у нього відчуття безсилля, власної неповноцінності, невпевненості в собі. Адекватність самооцінки виявляється не тільки в тому, як людина говорить про себе, але і в тому, як вона діє, чи відчуває вона себе господарем ситуації, чи повністю залежною від неї.

Кореляційний аналіз підтверджує існування деякого взаємозв'язку між цими показниками. Підрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона між рівнем відповідальності студентів та показником їх самооцінки для всієї вибірки становив r = 0,27, що не виявляє значущого зв'язку. Однак ми помітили певну закономірність у деяких студентів між рівнем їх відповідальності та адекватністю прояву самооцінки. Так, для частини майбутніх соціальних працівників з високим рівнем відповідальності характерною є адекватна та дещо занижена самооцінка (результати підрахунку показника самооцінки коливаються у межах від 0,29до 0,59); із середнім рівнем відповідальності властива адекватна та завищена самооцінка (результати коливаються у межах від 0,45 до 0,86); студенти із низьким рівнем відповідального ставлення мають переважно неадекватно занижену самооцінку (у межах від –0,19 до 0,21).

Водночас порівняльний аналіз результатів становлення самооцінки та рівня розвитку відповідальності дає підстави стверджувати, що у більшості випадків низький рівень

відповідальності характеризується неадекватно заниженою самооцінкою, високий рівень відповідальності – переважно адекватною самооцінкою. Як приклад, наводимо результати дослідження однієї із груп досліджуваних (табл. 2.14.).

Таблиця 2.14

Порівняльний аналіз рівнів відповідальності та особливостей самооцінки майбутнього соціального працівника

№ п/п	Досліджуваний	Рівень відповідальності		***Самооцінка***	
		Рівень	К-сть балів	***Рівень***	***Показник***
1.	Б.А.	Середній	21	Неадекватно висока	0,83
2.	Б.В.	Низький	18	Неадекватно низька	0,13
3.	В.С.	Середній	21	Неадекватно висока	0,89
4.	К.О.	Середній	17	Неадекватно висока	0,91
5.	Р.І.	Середній	22	Неадекватно висока	0,67
6.	Б.С.	Середній	23	Неадекватно висока	0,79
7.	М.Н.	Високий	34	Неадекватно низька	0,38
8.	Л.А.	Низький	17	Неадекватно низька	0,12
9.	К.В.	Низький	16	Неадекватно низька	-0,14
10.	З.В.	Середній	21	Неадекватно висока	0,81
11.	Н.П.	Високий	31	Неадекватно низька	0,29
12.	С.Г.	Середній	20	Неадекватно висока	0,86
13.	С.Н.	Середній	23	Неадекватно висока	0,77
14.	Ф.О.	Середній	24	Неадекватно висока	0,73
15.	П.А.	Високий	33	Адекватна	0,61
16.	Ш.Т.	Високий	35	Адекватна	0,59
17.	С.І.	Високий	30	Неадекватно висока	0,92
18.	С.Ю.	Середній	24	Адекватна	0,58
19.	М.О.	Середній	21	Неадекватно висока	0,78
20.	П.А.	Високий	33	***Адекватна***	0,59
21.	Ш.Н.	Середній	24	Неадекватно висока	0,81

В цілому аналіз результатів дослідження дає змогу стверджувати, що розвиток відповідальної поведінки особистості зумовлюється специфікою становлення психологічних особливостей її самосвідомості , зокрема таких як локус контролю та самооцінка. Основною передумовою становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника є сформований контроль в емоційно-вольовій сфері особистості, який проявляється в її позиції щодо об’єктивного оточення та значущих суб’єктивних сфер. Так, інтернальність локусу контролю майбутніх соціальних працівників сприяє самоактуалізації, зумовлює їх відповідальність за власне життя, особистісний і професійний

розвиток. Студенти - інтернали здатні взяти на себе відповідальність за те, що відбувається не тільки з ними, але й з іншими, вони не уникають відповідальності, шукають причини подій, що з ними відбуваються, у собі, а не в зовнішніх обставинах, чим проявляють схильність до самопізнання та активності в особистісній і професійній сферах. Водночас чим вищий рівень екстернальності, недостатній розвиток механізмів самооцінки, тим більш виражений ситуативний характер саморозвитку особистості, що виявляється в пасивному формуванні професійно значущих якостей, зокрема відповідальності.

Виходячи з цього, можна зробити припущення, що основним шляхом становлення відповідальності у студентів є розвиток структурних компонентів їх самосвідомості, які зумовлюють розвиток механізмів саморегуляції за рахунок самоусвідомлення власних у чинків та дій, адекватної їх оцінки, прагнення до самодетермінації власного життя і розвитку . Зокрема, основною передумовою становлення відповідальності є підвищення показника інтернального локусу контролю студента – майбутнього соціального працівника – та зменшення показника екстернального, через корекцію процесів сприйняття особистістю себе, при застосуванні методів ефективної взаємодії (тренінгів спілкування, відпрацювання особистісної рефлексії) та відповідного розвитку контролю в емоційно-вольовій сфері. Зазначене зумовило відбір основних методів психокорекції та обґрунтування психокорекційної програми розвитку відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника, яка розкрита в наступному розділі нашого дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу

1. Становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників упродовж навчання у вищому навчальному закладі відзначається певними особливостями розвитку її структурних складових: когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-

поведінкового.

2. Розвиток когнітивного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників характеризується зростанням усвідомленості сутності поняття відповідальності у напрямку збільшення варіативності психологічного розуміння цього поняття як такого, яке має складну і неоднозначну структуру; розширенням здатності студентів аналізувати причини та умови, що зумовлюють належний рівень відповідальності особистості; поглибленням бачення шляхів її розвитку через більш виважений аналіз внутрішніх чинників відповідальності, залучення студентів старших курсів до конкретної діяльності в різних сферах соціальної практики, вивчення психологічних дисциплін, знайомство з викладачами, розширення сфери міжособистісної взаємодії. В процесі навчання інтенсивно розвивається самосвідомість студентів, яка до четвертого курсу досягає більш високого рівня та спонукає випускників до самоаналізу та самовиховання, що дає їм змогу бути зорієнтованими у розвитку власної відповідальності на свій внутрішній потенціал, а не на зовнішні спонукання.

3. Розвиток мотиваційно-афективного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників характеризується певними взаємопов'язаними тенденціями. З одного боку, від першого до четвертого курсу змінюється структура цього компонента, яка має свою специфіку на кожному з етапів навчання студентів, з другого – змінюються особливості кількісної репрезентації та змістової характеристики її складових.

4. Розвиток діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників відзначається його конструктивною тенденцією до збільшення нормативно-відповідального способу регуляції поведінки як принципу, що реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії.

5. Критеріями визначення рівнів розвитку відповідальності є відповідні рівні когнітивного, діяльнісно-поведінкового компонентів, прояви мотиваційно-афективного компонента, параметри відповідальності:

- когнітивність – осмисленість – обізнаність, що відображає глибину розуміння необхідності та соціальної значущості навчальної діяльності;
- труднощі - особистісні (тривога суб’єкта, невпевненість, поганий настрій) чи операційні (відсутність потрібних знань, умінь, навичок);
- мотивація – соціометрична – егоцентрична, що розкриває співвідношення соціально та особистісно значущих мотивів;

- емоційність – стенічна – астенічна, що відображає стимулювальну роль емоційних переживань студента для його оволодіння майбутньою професією;
- регуляція - інтравертована – екстравертована, що відображає міру залежності поведінки майбутнього соціального працівника від зовнішніх обставин;
- динамічність – ергічність – аергічність, що розкриває міру виявлення студентом психічної активності, наполегливості під час розв'язання завдань навчально-професійної діяльності;
- стиль – інструментальний – змістовий характер перешкод, які студент зустрічає при виконанні відповідальних справ, характер спрямованості особистості майбутнього соціального працівника – інструментально-стильова (особиста енергія, рішучість, прагнення до лідерства) чи змістово-смислова (обов'язковість , сумлінність, альтруїстичність);
- продуктивність – предметна – суб'єктивна, що розкриває здатність студента відмовитися від розваг заради виконання роботи і досягнення результату.

6. Студенти з однаковими рівнями відповідальності на різних етапах навчання у ВНЗ мають спільні тенденції розвитку її структурних складових та параметрів. Отже, профілі відповідальності майбутніх соціальних працівників характеризуються такими параметрами:

–високому рівню відповідальності майбутнього соціального працівника притаманний високий рівень когнітивного та діяльнісно-поведінкового компонентів, які характеризуються здатністю студентів усвідомлювати сутність відповідальності, їх поглибленим баченням шляхів розвитку відповідальності, схильністю до самоаналізу та самовиховання у напрямку розвитку внутрішнього потенціалу в подоланні перешкод, а також наявністю нормативного відповідального способу регуляції поведінки як принципу, що реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії. В ієрархії мотивів відповідальності у таких студентів переважають мотиви самореалізації, самопізнання, морального самоствердження. Найбільш вираженими є такі параметри відповідальності, як когнітивна осмисленість, соціоцентрична мотивація, інтернальна регуляція, операційний характер труднощів;

–середньому рівню відповідальності майбутнього соціального працівника притаманний середній рівень розвитку її компонентів. Розвиток когнітивного компонента у таких студентів характеризується осмисленістю своєї поведінки і прийнятих рішень, головні ж труднощі в дотриманні відповідальної поведінки у них пов'язані з відсутністю знань, умінь, навичок, а не з особистісними проблемами, які властиві студентам з ослабленою саморегуляцією. Розвиток діяльнісно-поведінкового компонента відзначається тим, що відповідальність як моральна норма не зовсім сформована, а регуляція поведінки здійснюється на основі аналізу ситуативних умов дії. Саме фактори ситуації визначають вибір відповідальної поведінки студентом. У мотиваційній структурі відповідальності переважають суспільні мотиви, морального самоствердження та прагматичні мотиви. Щодо параметрів відповідальності майбутнього соціального працівника з середнім рівнем відповідальності, то його відзначає помірна наполегливість, орієнтованість на вимоги оточення, результативність діяльності, емоційність мобілізуючого характеру, володіння навичками самоконтролю;

–низький рівень відповідальності майбутнього соціального працівника характеризується поверховим розумінням сутності відповідальної поведінки, низьким рівнем усвідомлення внутрішніх механізмів її розвитку, зосередженням уваги під час аналізу власної безвідповідальної поведінки на зовнішніх причинах її виникнення. Низький рівень прояву діяльнісно-поведінкового компонента показує, що у майбутнього соціального працівника відповідальність не є нормою поведінки, а побудова взаємин з оточуючими залежить від ситуативних умов. Виконання відповідальних справ не супроводжується

отриманням задоволення від цього процесу, а відзначається очікуванням позитивних наслідків, винагород, які студент передбачає отримати у результаті своєї роботи. Емоції відіграють роль перешкод, оскільки серед них панують явища астенічного (демобілізуючого характеру): лінощі, розслабленість, байдужість. Відповідальна поведінка значною мірою залежить від зовнішніх обставин. Знання, як потрібно діяти, не переходять на рівень особистісного осмислення, не стають переконаннями. Переважають труднощі особистісного порядку: студент роздумує над тим, чи варто робити цю справу, яку користь вона зможе йому принести, і це значно знижує його зусилля у процесі виконання справи. Найбільшу вираженість у студентів із низьким рівнем відповідальності мають такі параметри, як егоцен трична мотивація, особистісний характер труднощів та інструментально-стильові прагнення. Отже, проведений аналіз дослідження дав підстави виділити рівні відповідальності, відслідкувати особливості їх розвитку в майбутніх соціальних працівників упродовж навчання у ВНЗ та вибудувати профілі відповідальності, характерні для кожного з її рівнів.

7. Становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників відзначається особливостями розвитку її видів: дисциплінарної, відповідальності за себе та за інших. Від першого до четвертого курсів навчання студентів змінюються представленість та співвідношення рівнів сформованості цих видів, становлення яких взаємозумовлене.

«Дисциплінарна відповідальність» майбутніх соціальних працівників найбільш властива першокурсникам, але змінюється до четвертого курсу через зменшення кількості студентів з низьким рівнем цього виду відповідальності, що зумовлено усвідомленням необхідності дотримання норм спілкування та вимог викладачів для досягнення успіху в підготовці до майбутньої професії, та зростання середнього рівня, що вказує на розвиток у процесі навчання та набуття індивідуального досвіду самосвідомості студентів, а отже, більш критичного, диференційованого ставлення до зовнішніх вимог дорослих, установлених правил і норм.

«Відповідальність за себе» майбутніх соціальних працівників наявна в незначної кількості першокурсників з високим рівнем її вираження, та прослідковується їх зростання до четвертого курсу з одночасним зменшенням низького рівня, що свідчить про інтенсивний розвиток у процесі професійної підготовки внутрішніх зобов'язань особистості, прагнень до майбутнього самовдосконалення і самореалізації.

«Відповідальність за інших» майбутніх соціальних працівників на всіх етапах їх навчання найменш притаманна студентам з низьким рівнем її прояву, що вказує на те, що майбутні соціальні працівники ще до вступу в вищий навчальний заклад мали певні особистісні характеристики, які є основою розвитку цього виду відповідальності, а навчання сприяло його формуванню. На четвертому курсі високий рівень «відповідальності за інших» уперше посідає домінуючу позицію серед високих рівнів інших різновидів відповідальності, що є свідченням якісних змін у становленні цього виду відповідальності, зумовлених розвитком самосвідомості майбутнього соціального працівника, який пов’язаний із усвідомленістю ним сутності своєї майбутньої професії, із набуттям досвіду соціальної взаємодії у процесі професійної підготовки.

8. Становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників перебуває у взаємозв'язку з розвитком їх професійної спрямованості. Зокрема, із зростанням показників

професійної спрямованості підвищуються показники відповідальності завдяки зростанню показників її окремих видів, які, однак, розвиваються асинхронно. Якщо на першому курсі розвиток професійної спрямованості був більшою мірою пов'язаний з розвитком відповідальності через такий її вид, як дисциплінарна, то на випускному курсі розвиток професійної спрямованості переважно взаємозумовлюється розвитком відповідальності за інших. Значно зростає у випускників значущість у цих процесах відповідальності за себе, і найменше розвиток їх професійної спрямованості пов’язаний з процесом становлення дисциплінарної відповідальності.

9. Становлення відповідальної поведінки майбутнього соціального працівника зумовлюється специфікою розвитку особливостей його самосвідомості, зокрема локусу контролю та самооцінки. Саме інтернальність локусу контролю майбутніх соціальних працівників забезпечує стабільність їх самооцінки, сприяє самоактуалізації, зумовлює їх відповідальність за власне життя, особистісний і професійний розвиток.

10. Виявлені особливості вказують на недостатній розвиток відповідальності в майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки та спонукають до пошуку шляхів і засобів цілеспрямованого розвитку цього феномена як професійно значущої якості фахівця.

Основний зміст другого розділу представлений у наступних публікаціях автора:

1. Патинок О.П. Особливості прояву видів відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2008. – № 2.– С. 30-37.
2. Патинок О.П. Особливості структурних компонентів відповідальності особистості майбутнього соціального працівника // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2007. – № 1. – С.30 -37.
3. Патинок О.П. Відповідальність як передумова творчого соціального працівника до виконання функціональних обов’язків // Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія №12. Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №6(30). – С. 92-98.

Розділ ІІІ
формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника

3.1. Теоретичне та методичне обґрунтування програми формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника

Вироблення теоретично-методологічної позиції, розробка конкретної програми та відбір засобів формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника передбачає розуміння механізмів та умов її становлення. Слід зазначити, що у психологічній літературі немає єдності у поглядах на проблему феномена відповідальності.

Так, згідно з гуманістичною концепцією К.Роджерса, формування відповідальності можливе через усвідомлення власної самості, яка перебуває в полі досвіду кожної людини. Механізмом, інтегруючим почуття відповідальності, є процеси асиміляції глибинного досвіду переживання власного внутрішнього ядра людини. Усвідомлюючи свої позитивні й негативні установки, мотиви, бажання, людина проникає в глибини власного несвідомого, паралельно розширюючи межі досвіду «Я». Гуманістичні психологи вважають, що рівень відповідальності зростає в процесі пізнання і розширення власних психологічних меж. Останнє можливе за рахунок відповідального прийняття власної неповторності та унікальності [127].

В логотерапевтичній теорії В.Франкла вважається, що основою формування відповідальності є вибір цінностей, пошук смислу і керування голосом совісті. Совість, на його думку, є тим єдиним критерієм, який завжди інтуїтивно вказує правильне вирішення [173].

Відповідно до теорії відповідальності Л.Колберга, моральна свідомість розвивається не в результаті безпосереднього присвоєння соціального (зовнішнього) досвіду, а в ході активної творчої взаємодії індивіда із соціальним середовищем [194].

Дослідники [3], [93], [138] виділяють в основному два головні критерії прийняття людиною відповідальності. По-перше, це узгодженість необхідності з бажаннями та потребами особистості, тобто завдання, обов'язок набувають для неї особистісного смислу, що є «основними констатувальними (твірними) одиницями особистості, безпосередньо визначають головні та відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе» [138, с. 149].

Вони підкреслюють, що відповідальності не можна навчити, нею не можна оволодіти лише шляхом засвоєння тих чи інших правил і значень. Людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, які несуть у собі моральний конфлікт – суперечності різних смислових рівнів. Це передбачає включення механізмів смислотворення у процесі взяття на себе обов'язку.

Другим критерієм прийняття відповідальності є реалізація особистістю необхідного відповідно до своїх сил, самостійно і згідно з вимогами, поставленими до самої себе. Для виконання обов'язку суб'єкт має бути здатним здійснювати самоконтроль, ураховувати зміни в об'єктивних та суб'єктивних ситуаціях і відповідно до цього регулювати свою поведінку та мотивацію.

Важливим критерієм розвитку відповідальності є зміна суб’єкта в часі. М.В. Савчин зазначає, що за критерієм «зміна в часі суб'єкта» проявляється у таких моментах: по-перше, це зростання можливостей індивіда (знань, умінь, навичок, здібностей); по-друге, – зростання потреб та інтересів особистості, поява нових, що, в свою чергу, призводить до зміни акцентів у процесі прийняття обов'язку [135]. Автор підкреслює, що з'єднувальним елементом між відповідальністю за минуле та відповідальністю за майбутнє є відповідальність за теперішнє, бо доля майбутнього вирішується в теперішній момент

завдяки врахуванню досвіду минулого та орієнтації на перспективу.

У психологічній літературі підкреслюється роль самосвідомості у становленні відповідальності як особистісної якості та й в цілому у формуванні особистості. Залежно від психологічних особливостей самооцінки як прояву самосвідомості остання може як стимулювати, так і стримувати активність особистості, сприяти моральному зростанню або гальмувати його. Так, об'єктивна самооцінка адекватно регулює діяльність і поведінку школяра. Вона є необхідною умовою успішного самовиховання особистості. Неадекватні уяв лення про себе нерідко стають джерелом вибору хибних шляхів до самоствердження. Самооцінка дозволяє виявити та оцінити свої можливості для прийняття того чи іншого рішення, зумовлює свободу вибору. Обов'язок, який бере на себе особистість, узгоджується з можливостями, з'ясованими нею у процесі самооцінювання [8], [25], [132], [134], [152], [183].

Побудова нашого формувального експерименту ґрунтувалася на підході М.В. Савчина та Л.П.Татомир до визначення сутності процесу розвитку та формування моральної відповідальності, який полягає в тому, що когнітивні уявлення особистості про моральні норми поведінки за певних умов перетворюються у внутрішні регулятори поведінки та діяльності [138], [159]. Виходячи з цього, ми припускали, що ефективне формування відповідальності полягає у більш глибокому розвитку усвідомлення студентами сутності цього явища, вмінні розпізнавати прояви власної безвідповідальності, вироблені негативного ставлення до неї та підкріпленні відповідальної поведінки.

У контексті врахування специфіки здійснення формувального експерименту з майбутніми соціальними працівниками ми спиралися на думку про єдність соціальної і психологічної (зовнішньої і внутрішньої) детермінанти відповідальності. Згідно з таким підходом, відповідальність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю змісту свого життя. Від змісту буття, цінностей, які спонукають людину до діяльності, мотивації її діяльності залежить активність особистості, усвідомлене ставлення до своєї діяльності, рівень відповідальності її вчинків. Відчуженість від соціальних норм і невміння знаходити сенс свого буття послабляє соціальну відповідальність і активність особистості [93].

Саме тому одним із завдань формувального експерименту було розширення усвідомлення майбутніми спеціалістами того, що відповідальність – важлива професійна характеристика соціального працівника, яка полягає у відповідальному ставленні до клієнтів, до професійної справи, до себе та передбачає готовність працівника до розвитку і саморозвитку. Таке усвідомлення стає важливим стимулом самовдосконалення майбутніх соціальних працівників.

Проаналізувавши основні вітчизняні й зарубіжні дослідження з цієї проблематики, у підборі методів та прийомів цілеспрямованої роботи з розвитку відповідальності ми базувалися на положеннях учених про те, що розвиток відповідальності особистості нерозривно пов'язаний із розвитком її самосвідомості, внутрішнього (інтернального) контролю, який як інтегральна риса індивіда пов'язує між собою почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовність до активності, а також переживання, пов'язані з «Я-концепцією» [10], [93], [126], [132], [135], [185].

У своїй роботі ми відштовхувалися від того, що механізми розвитку і функціонування відповідальності як якості особистості ґрунтуються на психологічних характеристиках досліджуваної якості, таких як мотиви, переживання, самосвідомість [133]. Саме на розвитку цих показників було зроблено акцент, а також на активізації проявів відповідальної поведінки особистості в основних сферах її життєдіяльності, зокрема, в системі «Я – інші», самоствердженні «Я» у праці та пізнанні, становленні і саморозвитку «Я-концепції». Окрім того, ми спиралися на думку, що відповідальність може успішно реалізовуватися, якщо у людини розвинуті такі емоційні риси, як здатність до співпереживання, чуйність та чутливість до чужої проблеми. Бралось до уваги також те, що відповідальність регулюється вольовими зусиллями особистості [135].

Важливим для побудови формувального експерименту є врахування психологічних основ розвитку відповідальності людини. Ми у своїй роботі відштовхувалися від дотримання послідовних етапів процесуального аспекту мотивації відповідальної поведінки, запропонованих М.В.Савчиним та Л.П.Татомир: ініціювання поведінки, вибір конкретного вчинку, реалізація наміру чинити відповідально, переосмислення вчинку після його реалізації [138], [159]. Саме таким підходом зумовлене застосування в нашій роботі вправ мотиваційного тренінгу та дотримання у процесі створення психокорекційної програми принципу поетапності і поступовості формування відповідальної поведінки студентів.

В основу нашого формувального експерименту покладений цілісний підхід до відповідальності, який передбачає розгляд цієї якості як цілісно розвиненої структури, що складається з когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового компонентів [9], [38], [93], [138], [159].

Формування здійснювалося в межах зазначеного концептуального підходу і передбачало підбір основних засобів, методів та прийомів розвитку цих складових.

Блокова структура розвивального етапу експерименту, коли послідовно здійснюється робота над розвитком когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового компонентів відповідальності, дає змогу послідовно виробити у кожного учасника усвідомлення сутності відповідальної поведінки, сформувати своє ставлення до такої поведінки, розвивати здатність знаходити в собі сильні сторони, на які можна спиратися, працюючи над удосконаленням своєї особистості, стимулювати зміни в емоційній, вольовій та поведінковій сферах особистості, розвивати вміння віднаходити адекватне пояснення власних невдач, формувати внутрішню мотивацію відповідальної поведінки, і та виробляти навички прояву наполегливості у подоланні труднощів. Найбільш адекватною формою реалізації цих завдань є, за нашим припущенням, соціально-психологічний тренінг.

Звичайно, що поділ розвивального етапу на блоки умовний. Адже в кожній запропонованій ситуації присутній вплив на всі сторони відповідальності, які варто розглядати в їх єдності, проте метою тієї або іншої вправи тренінгу є розвиток якої-небудь однієї із сторін.

Зупинимося на методологічних й організаційно-методичних принципах розробленого нами тренінгу. В цілому ми відштовхувалися від загальноприйнятих принципів соціально-психологічного тренінгу [65], [86], [90], [110], [121], [134], [161], [173], [190], враховуючи водночас специфіку предмета дослідження.

Принцип активності полягає в тому, що в ході занять учасники постійно включаються у спеціально розроблені дії – групову дискусію, рольове програвання ситуацій, які імітують важливі життєві моменти, обговорення проблем, запропонованих самими учасниками групи, спостереження за заданими критеріями в ділових іграх, виконання усних та письмових вправ і тестових завдань, відстеження дій тих, хто бере участь у грі, і своїх власних у ході психогімнастики. У групі відсутня можливість пасивно «відсидітися». Більшість психотехнік передбачає включення всіх учасників. Таким чином, ігрова діяльність у тренінговій групі охоплює різні форми активності. Ігрова активність виявляється вільно. Мотиви гри народжуються в самому суб'єкті, виходячи з його внутрішніх мотивів і культурних потреб. Тому, чим активніше бере участь у всіх запропонованих формах суб'єкт, тим більше він має можливостей усвідомити поведінкові прояви, переживання, думки, тим ефективніше досягається мета тренінгу.

Принцип об'єктивації поведінки забезпечується організацією зворотного зв'язку. Учасники групи одержують інформацію про себе і свою поведінку від інших членів групи й тренера, порівнюючи свою поведінку з діями інших учасників в аналогічних ситуаціях і одержуючи інформацію про свою поведінку в зв'язку з ефективністю впливу на інших та

розв’язанням поставлених перед ними завдань.

Принцип дослідницької позиції. В процесі роботи тренінгової групи створюються такі ситуації, коли учасникам необхідно самим знайти розв’язання проблеми, сформулювати вже відомі психології закономірності особисто для себе, усвідомивши їх як свій суб'єктивний досвід.

Принцип автентичності пропонує учасникам бути самими собою. Психолог демонструє автентичність своєю поведінкою і своїми висловленнями. Здійсненню цього принципу сприяє серія вправ, що допомагають установленню довірливих взаємин у групі.

Принцип емпатійності реалізується як право кожного учасника групи бути почутим і зрозумілим. Сам тренер прагне осягти емоційні стани членів групи у формі співпереживання і спонукає до цього інших.

Принцип відкритості. Одне з основних правил – не лицемірити і не брехати. Щирість і відкритість сприяють одержанню і наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, що є такою важливою для кожного учасника і яка запускає не тільки механізми рефлексії, але й міжособистісних взаємин у групі.

Принцип прийняття випливає з принципу відкритості і неможливий без нього. Приймати людину, як показує гуманістична практика, не важче, ніж розуміти її. Гуманістична психологія вважає, що автономія кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати зміст свого існування – одна з безцінних потенційних можливостей життя.

Принцип довіри до своїх переживань. Навчаючись довіряти своєму досвіду і своїм переживанням, учасники групи відкривають нові, приховані аспекти свого «Я-образу», знаходять розв’язання багатьох життєвих проблем, збільшується повага і позитивне прийняття себе, послаблюється і редукується процес захисту, зростає позитивне ставлення до себе та до інших.

Принцип динамічності досвіду. Помилки і слабкі місця досвіду, як групового, так і індивідуального, залишаються відкритими для виправлення. Зі зміною людини змінюється її досвід, накопичуються нові факти й викають нові закономірності, в чому і виявляється динаміка індивідуального досвіду.

Виходячи з цих принципів, на першому занятті вводяться певні правила співпраці, які оголошуються студентам, зокрема:

1. Щирість у спілкуванні. У групі не варто лицемірити й брехати. Група – це те місце, де Ви можете розповісти про те, що Вас дійсно хвилює і цікавить; обговорювати такі проблеми, які до моменту участі в групі з яких-небудь причин не обговорювали. Якщо Ви не готові бути щиримит в обговоренні якогось питання – краще промовчати.

2. Обов'язкова участь у роботі групи протягом всього часу. Це правило вводиться у зв'язку з тим, що висловлені думки і почуття є значущими для інших членів групи. Ваша відсутність може призвести до порушення внутрішньогрупових взаємин, до того, що в інших не буде можливості почути Вашу думку з кожного обговорюваного питання.

3. Невинесення обговорюваних проблем за межі групи. Все що мовиться тут, повинно залишитися між нами. Це – одна з етичних підстав роботи тренінгвої групи. Не варто обговорювати чиїсь проблеми з людьми, які не беруть участь у тренінгу, а також з членами групи поза тренінгом. Краще це робити безпосередньо на занятті.

4. Право кожного члена групи сказати «стоп»: припинити обговорення його проблем. Якщо Ви відчуваєте, що ще не готові бути щирими в обговоренні питань, що стосуються особисто Вас, або розумієте, що та або інша вправа може завдати Вам психологічної травми, – скористайтеся цим правом.

5. Кожен учасник говорить за себе, від свого імені. Не варто йти від обговорення і допускати міркування типу: «всі так думають», «більшість так вважають». Спробуйте будувати свої міркування приблизно так: «я думаю...», «я відчуваю...», «мені здається...».

6. Не критикувати й визнавати право кожного на вираження своєї думки. Нас достатньо критикують і оцінюють у житті. Давайте в групі вчитися розуміти іншого, відчувати, що людина хотіла сказати, який зміст вона вклала у вислів.

7. Спілкування між усіма учасниками і ведучим – на «ти». Це правило створює в групі обстановку, відмінну від тієї, що існує за її межами. Це буде важко, тому що ми звикли до певної ієрархічності у стосунках. Якщо вам важко відразу перейти на «ти» – не квапте себе. Це може відбутися на другій, третій зустрічі.

Вищезазначені теоретичні положення і стали підґрунтям побудови нашого формувального експерименту, спрямованого на розвиток відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника.

3.2. Змістові та організаційні аспекти формувального експерименту з розвитку відповідальності майбутніх соціальних працівників

Констатувальний експеримент дав змогу виявити особливості прояву структурних компонентів відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника, їх зв'язок із локусом контролю, професійною спрямованістю, що дозволило побудувати експериментальну програму з розвитку відповідальності майбутнього соціального працівника у навчально-виховному процесі, яка організована за принципами соціально-психологічного тренінгу.

Мета соціально-психологічного тренінгу полягала в тому, щоб стимулювати студентів до подальшого саморозвитку і вдосконалення в напрямку формування професійно значущих рис майбутнього соціального працівника, серед яких особлива увага відводиться формуванню відповідальності; розвивати навички аналізу своїх вчинків і особистості, усвідомлення свого ставлення до світу, інших людей, обраної діяльності; озброїти студентів основними методами і прийомами формування відповідальної поведінки.

Завдання розробленого нами соціально-психологічного «Тренінгу відповідальності» полягало у формуванні у майбутніх соціальних працівників цілісної системи знань про сутність відповідальності; сприянні усвідомленню студентами власної відповідальної поведінки; формуванні в учасників експерименту відповідальності через об'єктивацію самооцінки; підвищенні рівня їх інтернальності та формуванні усвідомлення майбутніми спеціалістами того, що відповідальність – значуща професійна характеристика соціального працівника, яка полягає у відповідальному ставленні до клієнтів, до професійної справи, до себе та передбачає готовність його до розвитку і саморозвитку; формуванні професійної спрямованості.

Експеримент проводився в рамках роботи проблемної групи впродовж одного навчального семестру в Інституті соціальної роботи та управління зі спеціальності «Соціальна робота. Практичний психолог» НПУ імені М.П.Драгоманова. Для експерименту були відібрані контрольна та експериментальна групи загальною кількістю 68 досліджуваних.

Приступимо до аналізу програми формувального експерименту, який будувався, враховуючи зазначені вище теоретичні положення, мав короткотривалий характер і включав у себе 4 основних етапи: діагностичний, орієнтовний, розвивальний, закріплюючий (Додаток Л).

Діагностичний етап починається до тренінгового процесу, інтенсивно продовжується на фазі більш близького знайомства учасників групи один з одним і тренером у процесі запропонованих вправ. З метою визначення певних особистісних характеристик та показників відповідальності студентів учасни

кам тренінгу пропонуються методики констатувального етапу дослідження, які учасники групи виконують і по закінченні формувального експерименту. Поточна психодіагностика проводиться методом зворотного зв'язку на підставі інтерпретації поведінкових реакцій, рефлексії почуттів та емоційних станів, констатації вербальних і невербальних проявів студентів. За часовими параметрами діагностичний етап у тренінговому процесі протікає до проведення тренінгу, протягом другого етапу (переростаючи в поточну діагностику протягом III етапу і контрольну діагностику наприкінці IV етапу).

На кожному етапі реалізуються певні завдання (див. додаток Л).

Обов'язкові процедури, які використовувалися під час кожної зустрічі:

- індивідуальна й групова рефлексія на початку і наприкінці роботи (сенс цієї роботи в осмисленні процесів, способів та результатів індивідуальної і спільної діяльності);
- психогімнастичні процедури з ефектом релаксації;
- ведення щоденників учасниками групи;
- аналітична робота ведучого, що має на меті осмислення групових процесів, змін у позиції учасників і психофізіологічних процесах (утома, зниження настрою, агресія, апатія, збудження тощо).

Для нашого тренінгу характерне комплексне використання технік когнітивної, поведінкової і гештальтпсихотерапії.

На різних етапах тренінгу нами використовувалися такі методи навчання, як групова дискусія, рольові ігри, психогімнастика, вербальні та невербальні вправи, аутотренінг, психомалюнок, мозковий штурм, міні-лекції та ін.

На першому етапі основний зміст становлять психологічні вправи, спрямовані на зняття напруги і згуртування групи, а також на самовизначення і розвиток самосвідомості.

На другому етапі, крім зазначених вище вправ, відбувається демонстрація й апробація методів і прийомів формування значущих для соціального працівника особистісних рис, серед яких особлива увага відводиться відповідальності.

Оскільки розвивальний етап тренінгу мав блокову структуру, це передбачало підбір основних методів та прийомів роботи, спрямованих на розвиток трьох вищезазначених структурних компонентів відповідальності:

1. Когнітивний компонент. У підборі методів даного компонента відповідальної поведінки соціальних працівників ми відштовхувалися від того, що когнітивний компонент включає засвоєні особистістю знання про предмет, обов'язки, норми поведінки, інстанцію відповідальності, знання своїх можливостей діяти певним чином, а також специфіку різних ситуацій поведінки [138].

Оскільки, на думку М.В.Савчина, основними показниками розвитку когнітивного компонента відповідальності виступають: усвідомлення особистістю предмета та інстанції відповідальності, усвідомлення особистістю себе як суб'єкта відповідальної поведінки, особливості саморегуляції поведінки, то мета першого блоку занять полягала в більш глибокому усвідомленні сутності поняття «відповідальність», ознайомленні учасників з основними прийомами розпізнавання проявів безвідповідальної поведінки, адекватному поясненні власних невдач, у формуванні вмінь більш глибокого аналізу потенційних можливостей власної особистості.

Відповідно, крім психотехнічних вправ, ми вдавалися до таких методів, як дискусія, міні-лекція, мозковий штурм.

2. Мотиваційно-афективний компонент включає ієрархієзовану систему смислів і мотивів відповідальної поведінки, а також емоційні переживання, пов'язані з її змістом. Показниками його розвитку виступають: почуття, які виникають щодо етичних норм, принципів, потреб, готовності до певної лінії внутрішньої і зовнішньої активності; структура спонукань особистості до поведінки, співвідношення потенційного та актуального у мотивації [138].

Отже, метою вправ і прийомів, використаних у процесі формування цього структурного компонента відповідальності, було стимулювання змін в емоційній, вольовій сфері особистості, формування нових мотивів та цілей поведінки, нових життєвих цінностей і потреб майбутніх соціальних працівників.

Окрім зазначених вправ, використовувалися вправи мотиваційного тренінгу.

3. Діяльнісно-поведінковий компонент виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки, конкретних учинків, що випливають з норм відповідальності. Типовими показниками його розвитку виступають дії особистості, що спрямовані на реалізацію предмета відповідальності, а також створення умов для цього; прояви самостійності, наполегливості, творчості; саморегуляція поведінки; якісне та своєчасне виконання завдань, доручень; прояви конкретних умінь, навичок і звичок відповідальної поведінки; прояви суб' єктності особистості під час реалізації предмета відповідальності [138].

Метою методів, використаних нами для формування цього компонента, є вироблення у студентів готовності до відповідальної поведінки, формування навичок і прийомів індивідуальних стратегій і тактик такої поведінки.

Відповідно використовувалися гештальттерапевтичні техніки, вправи теорії соціального научіння на розвиток самопідкріплення й самоспонукання, розвиток мотивації досягнення і стійкості до невдач.

На третьому етапі роботи тренінгової групи використовувалися вправи на відпрацювання ефективних засобів самоаналізу; проектування і конструювання кожним учасником ефективних засобів самовдосконалення.

Наводимо приклади вправ, які використовувалися в роботі тренінгової групи з формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника. Слід зазначити, що певні блоки вправ одночасно забезпечували вплив як на виділені структурні компоненти відповідальності, так і на професійну спрямованість майбутнього працівника соціальної сфери. Зміст розробленого соціально-психологічного тренінгу «Відповідальність як професійно значуща якість майбутнього соціального працівника» включає вправи, що використовувались дослідниками для розвитку відповідальності як особистісної якості [33], [40], [66], [128], [134], [161], [162], [167].

І. На орієнтовному етапі виконувалися вправи з метою створення атмосфери взаємної довіри і поваги, позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях та розвитку вміння аналізувати й визначати свої психологічні характеристики та оточуючих людей.

1. Вправа «Знайомство» (здійснюється на першому занятті) [167].

Мета: сприяти саморозвитку кожного учасника тренінгової групи через взаємну довіру й повагу.

Запропонувати кожному членові групи представитися. Можна вибрати собі на час роботи в групі інше ім'я. Це дозволяє певною мірою змінити уявлення про себе і зруйнувати деякі стереотипи спілкування. Якщо учасникові важко вибрати собі ім'я, то це робить група, підбираючи відповідне або залишаючи колишнє. Кожен, представляючись, відзначає свої якості, називає своє хобі, девіз життя. Представлення здійснюється по колу. Учасники мають право ставити будь-які запитання.

2. Вправа «Один для одного» [167].

Мета: розвивати вміння пізнавати один одного, цінити свої позитивні якості і оточуючих людей.

- Подумайте над тим, де й чим може бути корисним для Вас кожний член групи. Наприклад, Ви написали тренінгове ім'я «Валерій» і навпроти зробили запис: «Із ним можна почати бізнес, піти в турпохід і поговорити про футбол». Навпроти імені «Наталія» Ви написали: «З нею можна створити сім'ю, виховати двох дітей, поговорити про театр і поезію».

Отже, Вам треба проаналізувати список усіх членів групи, а потім ми вислухаємо один одного. Думаю, що всім буде цікаво дізнатись, як його сприймають і які якості у нього помітили.

3. Гра «Рахунок до десяти» [167].

Мета: розвивати уважність, спостережливість, доброзичливе ставлення один до одного.

Всі стають у коло, не торкаючись один одного плечима й ліктями. По сигналу «почали» треба заплющити очі, опустити голову вниз і порахувати до десяти. Хитрість полягає в тому, що рахувати Ви будете по черзі. Хтось скаже «один», другий – «два», третій – «три» і т. ін. Проте в грі є одне правило: слово повинна сказати тільки одна людина. Якщо два голоси одночасно скажуть, наприклад, «чотири», рахунок починається спочатку.

Пропонується десять спроб. Якщо за десять спроб Ви доведете рахунок до десяти, вважайте себе чарівниками, а свою групу – надзвичайно згуртованою. Після кожної невдалої спроби Ви можете розплющити очі, подивитися один на одного, але без розмов. Спробуйте зрозуміти один одного без слів - порозумітися поглядами, жестами.

Ви виявили важливу психологічну закономірність. Коли щось не виходить, люди починають дратуватися, злитися, стають агресивними, недоброзичливими в ставленні один до одного. Треба навчитися стримуватися, не виражати гнів. Спробуємо ще раз...

4. Вправа «Яка я людина?» [161].

Мета: виробляти вміння самоаналізу.

Людина часто ставить запитання, але в основному іншим. Ці запитання про будь-що, тільки не про себе. Ми з Вами весь час будемо відповідати на запитання «Яка я людина?».

Візьміть аркуш паперу і дайте відповідь на запитання, які пропонуються.

1. Мій життєвий шлях: які основні успіхи й невдачі?
2. Вплив сім'ї: як на мене впливають мої батьки, брати і сестри, близькі люди?

Ваші відповіді повинні бути відвертими, оскільки, крім Вас, їх ніхто не побачить. Тільки з Вашого дозволу з цими відповідями ознайомлюся я. В кінці заняття у Вас назбирається більше десяти відповідей на це просте й одночасно складне запитання: «Яка я людина?». І ці відповіді допоможуть Вам краще розібратися у собі.

5. Вправа «Поділ на групи» [161].

Мета: розвивати вміння визначати й аналізувати свої психологічні характеристики й оточуючих людей.

Студентам пропонується порівняти свої особистісні якості з якостями, наявність яких вони припускають в інших членів групи, об'єднавшись у пару або групу з тими людьми, чиї якості ідентичні. Після розподілу кожній підгрупі, що утворилася, пропонується обговорити свої ідентичні якості, а також ідентичні якості членів кожної з підгруп, що утворилися. Результати обговорюються.

6. Психогімнастика «Руки» [134].

Мета: сприяти самоствердженню учасників групи у можливості паралельно з власними переживаннями рефлексувати переживання інших.

Кожен член групи по черзі сідає на стілець перед групою або в центрі кола, заплющує очі і кладе руки на коліна долонями догори. Учасники по черзі підходять до нього, доторкаючись своїми долонями до його долонь, намагаючись вкласти в цей дотик своє ставлення до цієї людини. Той, хто рефлексує, вказує, в який бік варто відійти кожному, «хто доторкнувся», тим самим розділяючи учасників на підгрупи відповідно до сприйнятого ним «ставлення». Після закінчення процедури той, хто рефлексує, розплющує очі і дивиться на сформовані ним підгрупи, висловлюючись про відчуті переживання. Учасники підгруп також висловлюються щодо власних очікувань і відчутих переживань.

Психогімнастичні вправи, що сприяють активізації психічної діяльності, відпочинку і встановленню позитивного психологічного клімату в колективі, вибираються тренером відповідно до індивідуального стилю роботи і самопочуття членів групи.

7. Самодіагностика «Хто я?» [134].

Мета: формувати відповідальність за презентацію себе іншим людям.

У кожної людини є власна думка про те, що робить її унікальною, відрізняє від інших людей. При цьому виникає запитання: «Чи
поділяють інші мою точку зору?». Студентам пропонується розділити аркуш паперу на три вертикальні графи: в першій відповісти на запитання: «Хто я?». Для цього швидко написати 10 слів-епітетів; писати потрібно у тому порядку, в якому вони виникають. У другій графі написати, як на це ж запитання відповіли б Ваші батьки, знайомі. В третій графі на те саме запитання відповідає хтось із групи. Для цього всі кладуть свої підписані аркуші на стіл, вони перемішуються, потім кожний, не дивлячись, бере аркуш зі столу і пише про ту людину , аркуш якої йому потрапив. Потім аркуші знову складаються на стіл, і кожен забирає свій.

Під час обговорення результатів звертається увага на такі аспекти:

- чи повторюється будь-яка риса, слово в усіх трьох графах;
- про що це може говорити (наприклад, про відкритість людини у спілкуванні);
- наскільки точно людина сама себе знає (кількість слів у першій графі);
- ставлення до себе (співвідношення позитивних і негативних епітетів);
- збігаються чи не збігаються «Я-концепції» та уявлення інших про цю людину;
- з чого складаються уявлення інших про людину (тут можливе обговорення питання відповідальності людини за презентацію себе іншим людям) тощо.

8. Гра «Приємно сказати...» [165].

Мета: сприяти емоційній згуртованості учасників групи.

«Станемо ближче один до одного, утворимо тісне коло і простягнемо руки до його середини.

По команді всі одночасно візьмемося за руки і зробимо так, щоб у кожній руці кожного з нас опинилася чиясь одна рука. При цьому постараємося не братися за руки з тими , хто стоїть поруч.

Отже, почнемо. Один, два, три. Тепер, коли Ви доторкнулися руками, Ви повинні сказати один одному ласкаве слово».

9. Малюнок на тему: «Я» [170].

Мета: сприяти освоєнню самодіагностики і способів саморозкриття.

Наше «Я» – одна з найбільших загадок. Іноді це «Я» має великий смисл, іноді – в ньому звучить голос образи, іноді – вияв власного самолюбства, іноді – це голос прояснення і творчої фантазії. А буває, що це вияв безтурботності і безрозсудності. Деякі ж дії ми робимо всупереч своїй волі.

Як же розібратися в цій багатоликості власного «Я»? Цілком можливо, що «Я» утворюється пластами, як земна кора. Проведемо таку екскурсію у глибину власного «Я». Це «Я» можна зобразити у вигляді дерева з різними гілочками і глибоким корінням. Одна з верхніх гілочок – зовнішнє «Я». Намалюйте її, придумайте символ для цього «Я». Це може бути і графічний символ, а може бути якесь слово.

Друга гілочка – «Я» в навчанні. Зобразіть символом чи словом це «Я». Третя гілочка – «Я» в сім'ї. Зобразіть і цей символ. Четверта гілочка – Ваше «Я» у колі друзів і знайомих. Зобразіть його. Можна зобразити також декілька гілочок вашого «Я» у різному оточенні і у різних ситуаціях, ураховуючи хобі, інтереси, різні види діяльності. Утворилася чудернацька крона. Кожний листочок на ній відображає Вашу багатоликість. Тепер можна зобразити коріння. Це Ваші самобутні риси: наполегливість, доброта, відповідальність, романтизм, фантазія, інтереси, слабкість, недосконалість, нахили, уподобання, почуття гумору – весь набір Ваших фундаментальних рис.

Намалюйте це дерево Вашого «Я». Обговоріть малюнки з усіма. Якщо гілочки прошелестять похвалу, а коріння міцно тримає дерево пишною верхівкою вгору, прозирає якась гармонія.

10. Вправа «Мої уподобання» [190].

Мета: формувати об’єктивну самооцінку, розвивати зацікавленість один одним.

Всі сідають у коло. Ведучий роздає папір для записів. Кожен учасник пише у верхній частині листка своє ім'я і ділить лист вертикальною лінією на дві частини. Ліву позначає зверху знаком «+», праву знаком «—». Під знаком «+» перераховує: назва улюбленого кольору, улюблена пора року, улюблений фрукт, тварина, яка подобається більше за інших, назва книги, яка подобається більше, ніж інші, улюблене жіноче і чоловіче ім'я, улюблений літературний герой або історичний персонаж, психологічна якість, яка подобається в інших людях більше всього, психологічна якість, яка найбільше подобається в собі самому, те, яким чином найлегше принести собі задоволення.

Після цього в правій частині листка під знаком «—» кожен називає: нелюбимий колір, пору року, яка подобається найменше, фрукт, який не любить, несимпатичну тварину, назву книги, що не подобається, жіноче і чоловіче ім'я, які не подобаються, найнеприємнішого літературного героя або історичну особу, найбільш негативну свою психологічну якість, те, яким чином найлегше викликати неприємні переживання.

Коли всі закінчили писати, ведучий просить, щоб 10 хвилин усі мовчали, включає тиху музику і пропонує кожному прикріпити свій листок паперу на видному місці на грудях.

Після цього всі в мовчанні починають ходити поволі по кімнаті і уважно читати те, що написане на листку в кожного. Потім ведучий просить всіх завмерти на тому місці, де вони знаходяться, і заплющити очі.

Через 60 секунд ведучий просить розплющити очі і поговорити з тим, з ким хочеться. На такі розмови «стоячи» виділяють 5 — 10 хвилин. Ведучий пропонує учасникам використовувати цей час для того, щоб краще познайомитися один з одним.

II. На закріплювальному етапі виконувалися вправи з метою актуалізації психічних сил і особистісних характеристик, які можуть забезпечити становлення відповідальної поведінки та знаходження нових можливостей покращення професійно значущих рис майбутнього соціального працівника. Наводимо приклади таких вправ.

1. Вправа «Самооцінка вираженості професійних якостей» [117].

Мета: актуалізувати особистісні характеристики для покращення професійно значущих якостей майбутнього соціального працівника.

Ведучий просить усіх зайняти свої місця і роздає учасникам листки із списком якостей, важливих для роботи соціального працівника. Кожен намагається визначити, якою мірою йому властиві окремі якості. Поряд з описом кожної якості відведено спеціальне місце , куди треба вписати цифри від «0» до «6». Якщо людині здається, що їй взагалі не властива дана якість, то ставить «0» поряд із указаною якістю. Якщо ця якість хоча б невеликою мірою виражена у неї, то ставить цифру «1». Якщо якість яскраво виражена - ставить цифру «6». Таким чином, кожен член групи оцінює по черзі всі якості, керуючись своїм власним уявленням про себе (а не тим, що могли сказати йому інші люди). Заповнені листки зберігаються для подальшого аналізу.

2. «Групове визначення значущості заданих професійних якостей» [91].

Мета: сприяти усвідомленню значущих професійних якостей соціального працівника, розвивати вміння колективно аналізувати специфіку діяльності працівника соціальної сфери.

Протягом 30 хвилин прорангувати 10 професійно значущих якостей соціального працівника залежно від їх важливості. Група спільно повинна вирішити, яка з 10 якостей є найважливішою для роботи соціального працівника. Потім група вибирає другу за значущістю якість, третю, четверту і т.д. до якості, яка здається всім найменше важливою. Один із учасників записує на листку рішення групи. Якщо щодо певної якості між членами групи будуть розбіжності, то слід обговорювати, поки не досягнеться згода.

По закінченні роботи група починає аналізувати переживання кожного з учасників. Спочатку ведучий представляє всім перелік Правил Сумісних Пошуків і зачитує кожне правило окремо. Потім просить, щоб кожен учасник, керуючись цими правилами, протягом 10 хвилин говорив про те, що відбувалося в групі між ним та іншими людьми під час рангування якостей. Важливо, щоб при цьому обговорювалися конкретні події, відбивалися вчинки, думки і відчуття учасників, а не містилися міркування, що продовжують загальну дискусію про якості.

Через 10 хвилин ведучий на якийсь час перериває того, хто говорить і знову зачитує Правила. Він пропонує групі вирішити, чи вдалося тим, хто виступив дотримуватися цих правил, і нагадує, що наступним потрібно пам'ятати про них, розповідаючи про свої

враження з приводу всього, що відбувалося з самого початку заняття. Проведення бесіди відповідно до Правил — найважливіша умова, яку потрібно дотримувати протягом усієї вправи.

3. Вправа «Передавання емоцій» [167].

Мета: формування рефлексії своїх емоційних станів і вироблення вміння вживатися в почуття інших людей.

Учасники стають у коло, щільно приклавши долоні кожної з рук, зігнутих у лікті і піднятих до рівня плеча, до долонь партнерів ліворуч і праворуч. Пропонується невербально передати свій емоційний стан «по колу» через долоні, починаючи з тренера або будь-якого учасника групи. По закінченні кожної з передач учасники групи висловлюються про свої почуття і порівнюють їх з настроєм того, хто передає.

4. Вправа «Розпізнавання проявів безвідповідальності» [66].

Мета: розпізнавання своїх бажаних і небажаних проявів поведінки, управління ними і спрямування в бажане русло, без шкоди оточуючим.

Групі пропонується проаналізувати власну поведінку і відповісти на запитання:

- В якій формі найчастіше виявляється Ваша безвідповідальність? Подумайте, яким чином, як Ви справляєтеся з бажанням уникнути відповідальності в окремих випадках? Як Ви ставитеся до власної безвідповідальності? Які Ваші звичні способи стимулювати себе до більшої відповідальності?

Всі по черзі відповідають на поставлені запитання.

5. Вправа «Причини проявів безвідповідальності» [167].

Мета: усвідомлення власних страхів і побоювань, виявлення мало-усвідомлюваних причин проявів певної поведінки

Студентам протягом п'яти-семи хвилин пропонується заповнити перші дві колонки наступної таблиці:

Коли проявляю відповідальну поведінку?	**Чому?**	**Коли я можу бути безвідповідальним?**	**Чому?**

Потім дається п'ять-сім хвилин на заповнення третього і четвертого стовпчиків. Кожний з учасників зачитує свої варіанти і робить узагальнені висновки за допомогою тренера й групи, відповідаючи на запитання «Чому?», про причини проявів відповідальної та безвідповідальної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

6. Вправа «Мої сильні сторони» [66].

Мета: визначення власних сильних сторін і вироблення вміння мислити про себе позитивно.

Виконуючи цю вправу, кожен член групи протягом чотирьох хвилин повинен розповісти про свої сильні сторони – про те, що він любить, цінує і приймає в собі, про те, що дає йому відчуття внутрішньої впевненості й довіри до себе в різних ситуаціях. Не обов' язково говорити тільки про свої позитивні риси, важливо відзначити те, що є або може стати точкою опори в різні моменти життя. Важливо, щоб той, хто говорить «не брав у лапки» свої слова, не відмовлявся від них, не зменшував своїх достоїнств, щоб він говорив прямо, відверто, без всяких «але», «якщо» і т.п. Необхідно уникати будь-яких висловів про свої недоліки, помилки, слабкості. Ведучий і решта всіх членів групи повинні уважно стежити за цим і зупиняти кожну спробу самокритики і самоосуду.

Кожен може говорити про свої сильні сторони 3 – 4 хвилини, і навіть якщо закінчить раніше, час, що залишився, все одно належить йому. Це означає, що інші члени групи в цей час не можуть висловлюватися, уточнювати деталі, просити роз'яснень або доказів. Можливо , значна частина цього часу пройде в мовчанні. Ведучий може, якщо він відчує, що це має сенс, запитати: «А ще які-небудь інші свої сильні сторони ти не міг би назвати?» Студент, який говорить про себе, не зобов'язаний обґрунтовувати або пояснювати, чому він вважає ті чи інші свої якості сильною стороною. Достатньо того, що він сам у цьому впевнений.

7. Вправа «Моя система цінностей» [33].

Мета: усвідомлення власних цінностей та порівняння їх з цінностями інших.

Ведучий пропонує всім стати у коло в центрі кімнати, взятися за руки, заплющити очі (або сісти на підлогу тісним колом) і розповісти один одному про те, що для кожного є цінним і важливим у житті, в що ми віримо, якою є наша система цінностей. Кожен говорить стільки, скільки захоче. Нічого не треба доводити або пояснювати, а лише говорити про свої індивідуальні цінності, користуючись фразами: «Я вірю ...» або: «Для мене важливо...».

8. Вправа «Придумай девіз» [161].

Мета: моделювання навичок наполегливості у подоланні труднощів.

«У кожної людини є певні принципи, яких вона прагне дотримуватися і які скеровують її поведінку. Кожен індивід діє згідно зі своїми внутрішніми настановами й переконаннями, керується певними гаслами. Наприклад, цілеспрямований і наполегливий суб'єкт у своїй діяльності може керуватися принципом: «Хоч би там що, обов'язково доведи справу до кінця». Впевнену в собі людину може підбадьорювати девіз: «Я зможу досягти цього, ніщо мене не зупинить!» А, можливо, Вас надихатиме таке гасло: «Хто міркує і працює - обов'язково перемагає!»

Як правило, внутрішні принципи розвиваються під впливом інших людей. Але Ви здатні самостійно (в процесі саморозвитку, роботи над собою) цілеспрямовано формувати у самого себе певні принципи і переконання, які допомагатимуть досягти поставлених перед собою цілей. Створивши певний девіз, поступово звикаючи до нього й діючи відповідно до його змісту, можна легко засвоїти його. Розвиваючи позитивне мислення згідно внутрішніми настановами і принципами, можна змінити на краще свою мотиваційну систему . Адже відомо: як людина мислить, так вона і діє (думка, ідея визначає ваше ставлення і, відповідно, дії).

Завдання:

1. Уявіть, що Ви людина з високою мотивацією досягнення (прагнете досягати значних успіхів). Придумайте девіз (гасло), який би орієнтував, спонукав і надихав Вас на досягнення певної мети. Девіз повинен подобатися Вам, надихати на подолання труднощів і проблем, налаштувати на наполегливу роботу.

2. Доберіть кілька варіантів девізу, щоб згодом вибрати найкращий із них. Різноманітність девізів необхідна також для того, щоб були відображені різні аспекти мотивації досягнення.

I варіант (на формування наполегливості і здатності долати труднощі й перешкоди);

II варіант (на формування цілеспрямованої, тобто систематичної роботи щодо досягнення мети);

III варіант (на розвиток відповідальності);

IV варіант (на розвиток прагнення вдосконалювати, поліпшувати свою майстерність).

3. Зробіть табличку з написом свого девізу та малюнок-символ. Помістіть табличку на робочому столі (або стіні), щоб Ви могли постійно її бачити.

4. На окремому аркуші паперу напишіть оповідання на тему, пов'язану з Вашим девізом. Спробуйте якомога яскравіше уявити ситуації відповідно до девізу, обставин, людей та виразити своє ставлення і почуття.

9. Вправа «Я ціную» [167].

Мета: закріпити сформовані зміни особистості, здійснити контроль за отриманими змінами, за вербальними і невербальними реакціями учасників групи.

Група сидить у колі. По черзі кожний з учасників висловлює міркування, що починаються словами: «Я ціную...», «Я незадоволений…»(або «Мені не подобається…»), «Я хотів би…»... Висловлювання можуть стосуватися як власної особистості, так і інших людей та подій. Потім, перекидаючи один одному м'яч і звертаючись безпосередньо до одного з членів групи, кожен учасник повинен висловити саме цьому члену групи три твердження, що починаються словами: «Я ціную…», «Я незадоволений…»,«Я хотів би…»...

10. Вправа «Оживлення приємних спогадів» [117].

Мета: актуалізація позитивних емоцій, пов'язаних із власною діяльністю й успіхами в минулому. Вироблення мотивації до подальшої відповідальності.

Інструкція ведучого:

1. Згадайте той період свого життя, коли Ви були захоплені діяльністю, коли досягнули успіхів, коли щось добре вдалося зробити (наприклад, коли з натхненням читали підручник чи обміркували наукову проблему). Що саме і чому так легко давалося вам?

2. Виберіть якийсь епізод і спробуйте знову пережити його в деталях. Потім оживіть приємні спогади з інших епізодів життя. Які були почуття, враження? Який ефект від виконання вправи?

3. Спробуйте актуалізувати такі почуття зараз і захопитися чимось. Намагайтеся перенести ці почуття з минулого на нинішню діяльність (на діяльність, до якої Ви прагнете розвинути інтерес). Спробуйте пов'язати колишні успіхи, похвалу на Вашу адресу, натхнення (в минулому) з теперішньою діяльністю.

4. Запишіть свої враження, почуття, думки, поміркуйте:

- Я склав план досягнення мети і обов'язково досягну її.
- Я наполегливо реалізовую свої плани.

- На мою мрію ніщо не вплине.
- Ніхто не переможений, поки не визнав себе переможеним.
- Я впевнений, що є якийсь спосіб, і знаю, що знайду його.
- Я буду намагатися перетворювати невдачі в перемогу.
- Я вірю у себе.
- Успіх залежить від моїх зусиль і бажання досягти його.
- Я задоволений своєю роботою.
- Віра в успіх, величезні бажання й уява, наполегливість у досягненні поставленої мети - складові успіху.

5. Актуалізуйте приємні почуття відповідальної поведінки в минулому і перенесіть їх на нинішню діяльність.

11. Вправа «Сформуй позитивний Я-образ» [117].

Мета: підвищення самооцінки і формування позитивного «Я-образу».

Інструкція ведучого:

«Часто почуття власної безпорадності, низька самооцінка є наслідком негативного самосприйняття: людина бачить у собі багато небажаних рис характеру, недоліків, слабкостей. Такий образ «Я» справляє негативний вплив на мотивацію і діяльність особистості. Коли Ви почуваєте себе безпорадними і безсилими в певній діяльності, то звісно, що не будете докладати значних зусиль; Ваша мотивація у такому разі буде низькою. А коли Ви впевнені в собі загалом і, зокрема, у обраній діяльності, то Ваше ставлення до неї буде зовсім іншим.

Наступні завдання допоможуть Вам підвищити самооцінку і сформувати позитивний «Я-образ».

1. Поміркуйте і запишіть Ваші позитивні риси, які допомагають Вам у роботі (вмінні) та в житті.
2. Згадайте і запишіть Ваші колишні успіхи в будь-яких сферах діяльності. Проаналізуйте, які Ваші особливості (здібності) зумовили ці досягнення.
3. Поміркуйте щодо перспектив, можливостей і методів розвитку деяких здібностей і навичок, важливих для Вашої професії. Завжди є можливості для вдосконалення, а усвідомлення шляхів і методів розвитку дасть Вам значний мотиваційний заряд.
4. Згадайте і запишіть позитивні висловлювання, схвалення на Вашу адресу з боку друзів, батьків, учителів, керівників. Який мотиваційний вплив вони мали?
5. Виберіть людину з низькою самооцінкою, якій Ви могли б допомогти набути позитивний «Я-образ». Згадайте про її позитивні риси й особливості. Поміркуйте і запишіть, яким чином, використовуючи їх, можна було б підтримати, підбадьорити людину, яка розчарувалася у своїй діяльності, і допомогти сформувати у неї позитивний «Я-образ».
6. Поміркуйте, як можна було б удосконалити Вваші методи роботи, що можна було б змінити на краще, які перспективи і можливості розвитку. Ви спроможні придумати багато нового, що може змінити не тільки Вас, а й допомогти іншим (насамперед це стосується Вашої професійної діяльності). Усвідомлення перспектив, можливостей змінити на краще є не лише істотним мотиваційним фактором, а й підвищує у Вас самооцінку і впливає на позитивність «Я-образу».

7. Згадайте, які зрушення на краще у Вашій діяльності мали місце за останній період. Можливо, діяльність загалом і не була успішною, але у певних її компонентах завжди можна знайти позитивні зміни. Поміркуйте, як можна було б розвинути ці невеличкі успіхи.

8. Обдумайте, як можна було б організувати Вашу діяльність, щоб можна було фіксувати (бачити) й аналізувати навіть незначні зміни. Виділіть п'ять компонентів (напрямів), у яких Ви плануєте розвиватися (вдосконалюватися), і поміркуйте, як можна фіксуйте навіть невеликі зміни (щоб відслідковувати, чи розвиваєтесь Ви).

12. Вправа «Контракт» [167].

Мета: відпрацювання індивідуальних стратегій і тактик у подоланні труднощів.

Інструкція ведучого:

«Контракт – це договір із самим собою і (чи) з іншою людиною про зміну своєї поведінки (або діяльності). Контракти можуть бути у формі договору про зміну чогось або про початок нової діяльності.

Наприклад, Ви даєте собі чи іншим людям обіцянку, що кидаєте курити, «сідаєте» на дієту, щодня протягом 30 хвилин будете вивчати іноземну мову, щодня (по 1 годині) пишете диплом (курсову роботу).

Контракт є важливим методом самоорганізації, самомотивування (і саморозвитку в цілому). Вміння укладати контракти і доводити їх до кінця відрізняє переможця, успішну особистість.

З ким укладати контракт?

Особистість може сама укласти контракт із ким-небудь – із собою, чоловіком (дружиною), батьками, колегою стосовно того, що вона починає робити (щось змінювати). Як свідка важливо вибрати авторитетну для Вас людину, якій Ви дасте обіцянку. Крім того, людина, з якою Ви укладаєте контракт (якій даєте обіцянку), повинна мати можливість Вас проконтролювати.

Надзвичайно важливо, щоб контракт був укладений саме Вашим «Дорослим Я» (відповідальним за свої слова, здатним виконувати обіцянки). Ваше «Незріле Я» може приймати рішення «почати з понеділка нове життя» без серйозних намірів виконати це. Тому , щоб не дозволяти Вашому «Дитячому Я» давати порожні обіцянки, варто ретельно зважити (усвідомити):

- можливість виконати обіцянку (контракт);
- серйозність, необхідність виконання обіцянки (усвідомте, що гарного обіцяє Вам виконання договору)».

III. На закріплювальному етапі виконувалися вправи з метою підкріплення позитивних змін, що відбулися в учасниках і в групі за час тренінгу, прогнозування майбутніх життєвих планів учасниками групи.

1. Вправа «Саме сьогодні» [173].

Мета: відпрацювання ефективних засобів самоаналізу.

Інструкція ведучого:

«Щоранку працюйте над собою. Ми багато говоримо про важливість фізичних вправ, але ще більше ми потребуємо духовних і розумових вправ, які б щоранку стимулювали нас до дії. Не забувайте говорити собі слова, які підбадьорюють. Говорячи з собою щодня, Ви можете навчитися керувати своїми думками.

1. Саме сьогодні я буду щасливим. Щастя міститься всередині нас, воно не є результатом зовнішніх обставин. Тому людина настільки щаслива, наскільки вона повна рішучості бути щасливою.

2. Саме сьогодні я пристосуюся до життя, яке оточує мене. Я прийму мою сім'ю, моє навчання, обставини мого життя такими, які вони є.

3. Саме сьогодні я потурбуюся про свій організм. Зроблю зарядку, буду турбуватися про тіло, уникати шкідливих для здоров'я звичок.

4. Саме сьогодні я буду розвивати свій розум. Я вивчу що-небудь корисне. Я не буду ледарем, я прочитаю те, що потребує зусиль, роздумів, зосередженості.

5. Саме сьогодні я займуся моральним самовдосконаленням. Для цього я зроблю щось гарне, корисне якійсь людині, виконаю дві справи, які мені не хочеться робити.

6. Саме сьогодні я буду жити тільки теперішнім днем, буду доброзичливим із усіма, намагатимусь не прискіпуватись до людей та не буду виправляти їх.

7. Саме сьогодні я проведу півгодини в спокої і самотності та постараюся розслабитися.

8. Саме сьогодні я буду радіти життю і буду щасливим. Я буду любити і вірити, що ті, кого я люблю, люблять мене».

2. Вправа «Валіза в дорогу» [167].

Мета: проектування і конструювання кожним учасником засобів самовдосконалення.

Інструкція ведучого:

«Ми провели разом багато часу і багато дізналися один про одного. Зараз ми для кожного зберемо «валізу», тобто «зберемо» риси характеру чи якісь індивідуальні особливості, які проявилися на наших заняттях.

Один із учасників виходить із кімнати, а інші починають готувати йому в далеку дорогу «валізу». Враховуючи позитивні характеристики, які група особливо цінує, не забувають перебрати і те, що заважає цій людині, чого їй слід позбутися. Практично це робиться таким чином. Обирається «секретар», який бере аркуш паперу, ділить його вертикальною лінією навпіл: на одному боці вгорі ставить знак «плюс», на іншому – «мінус», тобто позитивні і негативні якості. При цьому будь-яка думка має бути підтримана більшістю групи; якщо є заперечення, сумніви, краще утриматися від категоричної оцінки. Для «валізи» треба не менше п'яти-семи характеристик. Потім учаснику, який виходив, зачитується і передається цей список. У нього є право лише на одне запитання, якщо йому щось не зрозуміло. «Валізу» «збирають» усім учасникам групи».

3. Вправа «Будинок моєї душі» [167].

Мета: сприяти розкриттю власного «Я».

Інструкція ведучого:

«Заплющіть очі. Зручно сядьте, покладіть руки па коліна долонями догори. Зробіть глибокий вдих, повільний видих. Відчуйте теплоту. Світ стає чарівним, легкий туман навколо Вас. Ви розчиняєтесь у ньому, стаєте м'якими, теплими і відчуваєте, що Ваша душа звільнилася і полетіла високо до неба. Як красиво навколо Вас: горизонт, далекі гори, зелений ліс, величезний блакитний океан. Де знайти те місце на Землі, щоб на ньому було добре. Де воно буде? Я не знаю, це обираєте Ви. У когось це тихий лісовий струмок, галявина, де ростуть квіти. А хтось опиниться високо в горах, де самотньо, де чисте й прохолодне повітря, де він буде зовсім один, де можуть бути чудеса, чари.

Я не знаю, де будеш ти, але я знаю, що в цьому світі, у твоєму світі і на твоєму місці можливі чудеса.

І на цьому місці, яке ти обрав, ти збудуєш собі будинок. У твоєму розпорядженні все. Що ти обереш чи забажаєш, те і буде. Зараз будинок існує тільки в твоїй уяві. Його ще немає, але ти вже бачиш його контури. Яким він буде? Якими будуть стелі, вікна, двері, коридори, поверхи, кімнати? Яка кімната найулюбленішав твоєму будинку? Спробуй її зараз побачити. У ній ти проводиш своє життя.

Які в тебе почуття до всього, що навколо тебе? Прислухайся: чи є звуки навколо тебе, чи є люди в твоєму буднику? Якщо ти вийдеш з цієї кімнати, чи зустрінеш тут інших людей, друзів, батьків? Вони живуть тут постійно чи приходять сюди в гості, коли ти їх кличеш? А що навколо твого будинку –подивись... Ліс, гори, море, трава, квіти? Які почуття у тебе до всього, що ти бачиш?

Подивися на все, що оточує твій дім, подивися на нього збоку: подобається він тобі? Збережи у пам'яті цей свій будинок і запам'ятай свої почуття до нього. Запам'ятай цей світ, запам'ятай це місце і, якщо це гарні почуття, знай, що б не відбувалося навколо тебе, у тебе завжди на Землі є місце, куди ти можеш прийти, де тобі завжди буде добре... Ти побачиш те, що так любиш бачити, тут будуть речі, цінні для тебе, сюди приходитимуть ті люди, які близькі тобі. Це твій світ, ніхто не може забрати його у тебе. Ти володар цього світу, ти центр цього світу, світ твій – і ти частинка цього світу. А зараз постарайтеся не забути те, що Ви бачили, і повільно повертайтеся сюди».

4. Вправа «Подарунок» [167].

Мета: збагачення свідомості позитивними образами особистості.

Інструкція ведучого:

«Усі люблять подарунки, їх приємно отримувати й дарувати. Всі учасники по колу висловлюються: «Що б я хотів подарувати тому, хто сидить поруч?» Називається те, що могло б порадувати людину. Той, кому «подарували», дякують.

5. Вправа «До побачення» [161].

Мета: закріплення позитивних змін в емоційній, вольовій і поведінковій сфері.

Інструкція ведучого:

«Наші заняття закінчуються, і ми прощаємось. Але чи все Ви встигли сказати один одному? Можливо, Ви забули поділитися своїми переживаннями, побажаннями? У Вас є цей

шанс зараз. Зробіть те, що Ви не встигли зробити на попередніх заняттях. Не відкладайте своє рішення. Дійте тут і тепер».

Кожен учасник групи виходить у центр кола, висловлює свої думки, дякує за спільну працю і прощається.

3.3. Динаміка розвитку відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників

З метою оцінки ефективності проведеного тренінгу засобів формування відповідальності, а також для отримання додаткових даних про специфіку її становлення у майбутніх соціальних працівників нами було здійснено повторне діагностування. Порівняльний аналіз отриманих результатів дав змогу прослідкувати кількісні та якісні зміни, які мали місце у процесі становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника, та перевірити припущення щодо позитивного впливу використаної нами системи роботи, спрямованої на її формування.

Враховуючи специфіку здійснення формувального експерименту з майбутніми соціальними працівниками, теоретичним підґрунтям якого було припущення, що розвиток відповідальності особистості нерозривно пов'язаний із розвитком її компонентів: когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового, а також зумовлюється особливостями розвитку самооцінки, внутрішнього (інтернального) контролю, професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників, коли основні засоби, методи та прийоми формування відповідальності були спрямовані на розвиток цих показників, повторній діагностиці піддалися саме вони.

Порівняння отриманих результатів показало, що показники структурних компонентів відповідальності студентів після проведення формувального експерименту зазнали суттєвих змін.

У табл.3.1. наведені кількісні зміни когнітивного компоненту відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника.

Таблиця 3.1

Зміни усвідомленості поняття «відповідальність» майбутніми соціальними працівниками у процесі формувального експерименту

N=68

Усвідом-лення	Експериментальна група						Контрольна група					
	ЕГд		ЕГп		Різниця		КГд		КГп		Різниця	
	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%
повне	12	35,29	20	58,83	8	23,52	8	23,52	11	32,35	3	8,82
часткове	19	55,89	14	41,17	5	11,76	22	64,70	20	58,83	2	5,88
низьке	3	8,82	-	-	3	8,82	4	11,76	3	8,82	1	2,94

Як бачимо, після формувального впливу серед досліджуваних експериментальної групи на 23,52% збільшилася, порівняно з початком експерименту, кількість студентів, що характеризуються повним усвідомленням поняття відповідальності (до експерименту – 35, 29% студентів, після –58,83%). Кількість таких студентів збільшилася за рахунок тих, які раніше частково усвідомлювали це поняття (після експерименту їх кількість зменшилась на 11,76 %). Відповідно ті, які мали низький рівень усвідомленості поняття відповідальності, після формувального впливу перейшли в категорію студентів з частковим усвідомленням цього поняття (до експерименту їх кількість становила 8,82%, після – таких студентів не виявлено).

У майбутніх соціальних працівників контрольної групи не виявленозначущих змін у показниках рівнів усвідомлення поняття відповідальності (різниця у кількості студентів до і після експерименту становить: повне усвідомлення поняття відповідальності – 8,82%, часткове – 5,88%, низьке – 2,94%).

Отримані результати свідчать про ефективність застосованих нами засобів щодо розвитку рівня усвідомленості поняття відповідальності як показника її когнітивного компонента.

У табл. 3.2 подані зміни мотиваційно-афективного компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників. Насамперед слід указати на спільні тенденції, які збереглися в мотиваційній структурі відповідальності як до формувального експерименту, так і після його проведення. Зокрема, до і після експерименту в системі мотивів відповідальності студентів експериментальної та контрольної групи домінують мотиви самореалізації, самопізнання, суспільні мотиви, мотиви морального самоствердження. Це пояснюється тим, що саме зазначені мотиви є характерними для майбутньої професійної діяльності працівників соціальної сфери. Проте після формувального експерименту в експериментальній групі їх вираженість значно підвищується (мотив самореалізації (4,9 бала проти 4,2 бала до експерименту), мотив самопізнання (4,7 бала проти 3,9 бала до експерименту), суспільні мотиви (4,5 бала проти 4,3 бала до експерименту), мотиви морального самоствердження (4,3 бала проти 4,0 балів до експерименту).

Таблиця 3.2

Рангування мотивів відповідальності майбутніх соціальних працівників до і після формувального експерименту

№	Перелік мотивів	Експериментальна група				Контрольна група			
		ЕГд		ЕГп		КГд		КГп	
		Середній бал	Місце мотиву в ієрархії	Середній бал	Місце мотиву в ієрархії	Середній бал	Місце мотиву в ієрархії	Середній бал	Місце мотиву в ієрархії
1.	Самореалізації	4,2	2	4,9	1	3,9	2	4,1	2
2.	Самопізнання	3,9	4	4,7	2	3,6	4	3,8	3
3.	Суспільні	4,3	1	4,5	3	4,0	1	4,2	1
4.	Морального самоствердження	4,0	3	4,3	4	3,7	3	3,7	4
5.	Спілкування	3,2	6	3,2	7	3,5	5	3,2	5
6.	Виховання інших	3,1	7	4,1	5	2,8	7	2,9	7
7.	Прагматичні	3,4	5	3,4	6	3,1	6	3,1	6
8.	Неспецифічні	2,5	9	2,0	9	2,7	8	2,6	9
9.	Егоїстичного самоствердження	2,7	8	2,2	8	2,5	9	2,8	8

Відповідно, змінюється, порівняно з мотиваційною структурою відповідальності студентів до проведення формувального експерименту, ієрархія домінуючих мотивів. Так, перше рангове місце в ієрархічній структурі мотивів відповідальності займає мотив самореалізації (4,9)(до експерименту він був на другому місці), на друге місце (з четвертого) піднімається мотив самопізнання (4,7), на третє (з першого) – суспільні мотиви (4,5) і на четверте (з третього) – мотиви морального самоствердження (4,3). У контрольній групі на першому місці, як і до експерименту, залишаються суспільні мотиви (4,2). Друга позиція теж залишається незмінною, її займає мотив самореалізації (4,1). На третє місце (з четвертого) піднімається мотив самопізнання (3,8), а на четверте (з третього) опускаються мотиви морального самоствердження (4,3). Ці дані свідчать про наявність спільної тенденції становлення мотиваційно-афективного компонента відповідальності студентів як в експериментальній, так і в контрольній групі. Вона проявляється у зростанні значущості мотиву самопізнання в процесі цього становлення. Водночас формувальний експеримент переконливо показав, що у результаті його проведення розбіжності в системі мотивів відповідальної поведінки майбутніх соціальних працівників експериментальної і контрольної групи проявилися в тому, що у студентів експериментальної групи після проведення тренінгової роботи почали домінувати мотиви самореалізації, а у контрольній групі, як і до формувального експерименту, найбільш значущими залишилися суспільні

мотиви (рис.3.1).

Отримані результати доводять, що спеціально організована програма роботи зі студентами, спрямована на формування більш глибокого розуміння механізмів їх відповідальної поведінки, розширення уявлення про самого себе, свої вміння та можливості, відповідно до вимог майбутньої професії, приводить до розширення сфер самопізнання та самореалізації, що починає відігравати істотну мотивуючу функцію в процесі становлення відповідальності.

Наступною групою мотивів, яка піддавалась аналізу, є мотиви виховання інших, прагматичні мотиви та мотиви спілкування, які після проведення формувального експерименту в студентів експериментальної групи займають, відповідно, п'яте, шосте та сьоме рангові місця. У студентів контрольної групи ієрархія цих мотивів дещо змінюється. Так, у них п'яте місце посідають мотиви спілкування, шосте – прагматичні мотиви і сьоме – мотиви виховання інших. Особливо помітними є зміни представленості мотивів виховання інших, які кількісно значно більше виражені у студентів експериментальної групи (4,1), порівняно із контрольною групою (2,9 бала). Це свідчить про те, що в процесі формувального експерименту відбувся розвиток у студентів прагнення вплинути на інших та бути відповідальними у своїй майбутній діяльності.

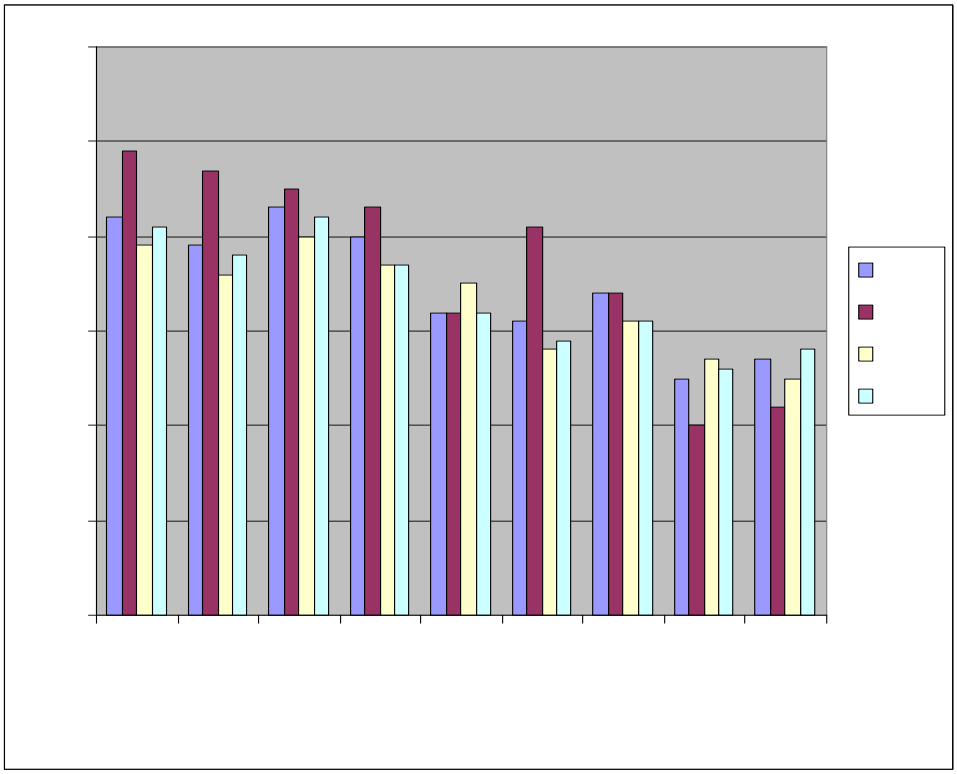

Рис. 3.1 Динаміка мотивів відповідальності майбутніх соціальних працівників у експериментальній та контрольній групах до і після проведення формувального експерименту

Умовні позначення:

ЕГд – результати в експериментальній групі до проведення експерименту;

ЕГп – результати в експериментальній групі після проведення експерименту;

КГд – результати в контрольній групі до проведення експерименту;

КГп – результати контрольної групи після проведення експерименту.

По горизонталі позначено групи мотивів відповідальної поведінки (див. табл. 3.2).

До мотивів з низьким ранговим рівнем у студентів як експериментальної, так і контрольної груп належать неспецифічні мотиви та мотиви егоїстичного самоствердження. Незважаючи на те, що у структурі обох груп з низьким ранговим рівнем істотних розбіжностей не відзначається, можна зауважити, що у експериментальній групі після проведеного експерименту знизилась вираженість як неспецифічних мотивів (2,0 бали проти 2,5 бала до експерименту), так і мотивів егоїстичного самоствердження (2,2 бала проти 2,7 бала до експерименту). Зазначена тенденція вказує на формування у студентіву процесі проходження тренінгу внутрішніх особистісних механізмів управління власною поведінкою та здійснення активізації процесів їх мотивації і вольової регуляції.

Перейдемо до аналізу змін діяльнісно-поведінкового компонентавідповідальності майбутніх соціальних працівників, які з'явилися в результаті проведення формувального експерименту (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Зміни рівнів діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності у майбутніх соціальних працівників

N=68

Рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%
Високий	12	35,29	19	55,88	7	20,59	9	26,47	13	38,24	3	8,82
Середній	19	55,89	15	44,12	4	11,76	20	58,82	18	52,94	2	5,88
Низький	3	8,82	-	-	3	8,82	5	14,71	3	8,82	2	5,88

Порівняння даних експериментальної і контрольної груп до і після формувального експерименту свідчить про наступні тенденції. До проведення формувального експерименту більше половини досліджуваних експериментальної групи (55,88%) характеризувалися середнім рівнем діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності студентів, 35,29 % – високим і 8,82 % – низьким. Після завершення тренінгової програми вже 55,88 % досліджуваних мали високий рівень діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності. Водночас, за рахунок збільшення кількості студентів з високим рівнем, значно зменшилася їх кількість з середнім (44,12 %) та зовсім не було виявлено з низьким. Зокрема, 8,82% досліджуваних змінило свій низький рівень діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності на середній.

У контрольній же групі не відбулося значущих змін, що демонструють показники, зафіксовані у табл. 3.3, а також характеристики середніх величин рівня діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників (див. табл. 3.4 .).

Таблиця 3.4

Характеристики діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників (у балах) до і після формувального експерименту

Група	До експерименту		Після експерименту		Різниця
	К-сть балів	Рівень	К-сть балів	Рівень	
Експериментальна	3,39	Середній	5,08	Високий	1,69
Контрольна	2,51	Середній	3,44	Середній	0,93

До проведення експерименту середні показники діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності студентів у контрольній групі становили 2,51 бала, що відповідає його середньому рівню; у експериментальній – 3,39 бала, що теж відповідає середньому рівню. По закінченні експерименту середні показники діяльнісно-поведінкового компонента у контрольній групі залишилися на середньому рівні (змінилися лише на 0,93 бала), а в експериментальній групі підвищилися на 1,69 бала і, відповідно, вийшли на високий рівень.

Порівняння показників рівнів діяльнісно-поведінкового компонента майбутніх соціальних працівників до і після формувального експерименту дало змогу використати методи математичної статистики і в результаті констатувати, що відмінності у показниках рівнів діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників у контрольній групі до і після експерименту статистично не значущі (t=0,178), тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях цього компонентавідповідальності студентів до і після експерименту статистично значущі (t0,01=2,765).

Виявлені в експериментальній групі значущі зміни у показниках рівня діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників свідчать про ефективність програми, спрямованої на його розвиток.

З метою порівняння даних щодо рівнів загальної відповідальності майбутніх соціальних працівників до і після проведення формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах і з'ясування специфіки змін змістових характеристик її структурних компонентів нами було проведено повторне дослідження з використанням модифікованого опитувальника В.П. Прядеїна.

Після формувального впливу серед досліджуваних експериментальної групи 55,88 % студентів відзначаються високим рівнем відповідальності (тоді як до проведення експерименту таких студентів було 26,47%), 41,18% – середнім (до формувального впливу ця група становила 55,88%) та 2,94% – з низьким (порівняно з 17,65% студентів до проведення експерименту) (див. табл.3.5).

Таблиця 3.5

Зміни показників рівнів відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі формувального експерименту

N=68

Рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експ-ту		Після експ-ту		Різниця		До експ-ту		Після експ-ту		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%

	к-сть		к-сть		к-сть		к-сть		к-сть		к-сть	
Високий	9	26,47	19	55,88	10	29,41	8	23,53	9	26,47	1	2,94
Середній	20	58,83	14	41,18	-6	17,64	20	58,83	21	65,62	1	2,94
Низький	5	17,65	1	2,94	4	11,76	6	18,75	4	11,76	2	5,88

Як бачимо, по закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що виявляє високий рівень відповідальності (на 29,41%). Відповідно меншою стала група досліджуваних із середнім рівнем (на 17,64%) та низьким (на 11,76%).

Майбутні соціальні працівники контрольної групи не показали значущих змін у показниках рівнів відповідальності (різниця у показниках до експерименту і після: високий рівень – 2,94%; середній – 2,94% і низький – 5,88 %) (див. табл.3.6).

Таблиця 3.6

Середні характеристики відповідальності майбутніх соціальних працівників (у балах)

Група	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Експериментальна	22,26	34,84	12,58
Контрольна	21,03	24,85	3,82

Зміни показників рівнів відповідальності майбутніх соціальних працівників в експериментальній та контрольній групах демонструє порівняння середніх характеристик на початку і наприкінці формувального експерименту (див. табл. 3.7). Середні характеристики рівня відповідальності на початку формувального впливу в експериментальній групі були 22, 26 бала, у контрольній – 21,03. По завершенні експерименту середні характеристики відповідальності в експериментальній групі збільшилися на 12,58 бала, тоді як у контрольній – на 3,82.

Таблиця 3.7

Динаміка компонентів відповідальності майбутніх соціальних працівників

N68

Компоненти відповідальності	**Параметри відповідальності**	**Полюси шкал**	**Експер. група**		**Контр. група**	
			ЕГ д	**ЕГ п**	**КГ д**	**КГ п**
Когнітивний	**Когнітивність**	**обізнаність**	**52,94**	**38,24**	**58,82**	**55,88**
		осмисленість	**47,06**	**61,76**	**41,18**	**44,12**
	Труднощі	**особистісні**	**58,82**	**67,64**	**55,88**	**61,76**
		операційні	**41,18**	**32,36**	**44,12**	**38,24**
Мотиваційно-афективний	**Мотивація**	**соціоцентрична**	**44,12**	**70,58**	**47,06**	**52,94**
		егоцентрична	**55,88**	**29,42**	**52,94**	**47,06**
	Емоційність	**стенічна**	**52,94**	**47,06**	**55,88**	**52,94**
		астенічна	**47,06**	**52,94**	**44,12**	**47,06**
	Регуляція	**інтравертована**	**44,12**	**52,94**	**41,18**	**44,12**
		екстравертована	**55,88**	**47,06**	**58,82**	**55,88**

Поведінковий	**Динамічність**	**ергічність**	**58,82**	**70,58**	**58,82**	**61,76**
		аергічність	**41,18**	**29,42**	**41,18**	**38,24**
	Стиль	**інструментальн**	**67,64**	**47,06**	**70,58**	**67,64**
		змістовий	**32,36**	**52,94**	**29,42**	**32,36**
	Продуктив-ність	**предметна**	**41,18**	**61,76**	**44,12**	**47,06**
		суб'єктивна	**58,82**	**38,24**	**55,88**	**52,94**

Для констатації значущості змін, які відбулися в експериментальній та контрольній групах, ми скористалися порівнянням вибірок за t-критерієм Стьюдента.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках відповідальності майбутніх соціальних працівників у контрольній групі до і після експерименту статистично незначущі (t=2,006) на рівні p=0,05, тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях відповідальності студентів до і після експерименту статистично значущі (t=9,64) на рівні p=0 ,001. Вважаємо, що зміни, які відбулися у контрольній групі, не можуть бути задовільними, оскільки вони відбуваються переважно в межах одного рівня, тоді як у експериментальній групі мають здебільшого місце зміни в показниках різних рівнів відповідальності.

Аналіз змін змістових характеристик структурних компонентів відповідальності майбутніх соціальних працівників свідчить про більш виразний характер їх динаміки в експериментальній групі, порівняно із контрольною. Слід зауважити, що зміни у вираженості всіх властивостей шкал відповідальності відбулись і в експериментальній, і у контрольній групі, проте амплітуда їх вища в експериментальній групі. В результаті проведення тренінгу в експериментальній групі відбулося зростання вираженості таких ознак, як осмисленість (на 14,74%), соціоцентрична мотивація (на 26,46%), ергічність (на 11,78%), предметна продуктивність (на 20,57%); інтравертованість (на 8,82%), змістовий стиль (на 20,88%).

У контрольній групі знизилася вираженість властивостей ергічності, стенічної емоційності, інтравертованості, операційних труднощів, інструментального стилю. При цьому амплітуда змін значно менша – максимум 7,06% (в експериментальній – від 5,88% до 20,88%). Причому незначне зростання, наприклад, астенічної емоційності на 5,88% можна пояснити тим, що воно відбулось стосовно властивостей, які найбільш зумовлені вродженими особливостями та типом вищої нервової діяльності.

Значне зростання згаданих властивостей у студентів експериментальної групи свідчить про збільшення глибини розуміння відповідальності як професійно значущої якості (осмисленість замість обізнаності); наполегливості, працездатності (ергічність); зростання значущості соціальної мотивації (соціоцентричність), орієнтованості на конкретні результати, а не на наміри та плани (предметна продуктивність замість суб'єктивної); ролі стимулювальних емоційних станів, ентузіазму (стенічна емоційність); упевненості у необхідності набуття професійних умінь, здатності володіти собою, регулювати свою мотивацію та поведінку (операційні труднощі замість особистісних); прагнення до оволодіння навичками діяльності в соціальній сфері (змістовий стиль замість інструментального).

Важливими характеристиками відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника є її види, особливості розвитку яких у процесі формувального експерименту відображено в табл. 3.8.

Динаміка видів відповідальності до та після проведення формувального експерименту дає можливість зробити висновки стосовно характерних змін відповідальності у ставленні до доручених справ самого себе, інших людей.

Так, аналіз динаміки дисциплінарної відповідальності в майбутніх соціальних працівників експериментальної групи до та після завершення тренінгової роботи засвідчив зростання високого рівня цього виду відповідальності з 35,29% до 47,06% (тобто на 11,77%), у контрольній групі високий рівень змінився на 5,88%. Відповідно, у процесі тренування представленість середнього рівня розвитку дисциплінарної відповідальності в майбутніх соціальних працівників експериментальної групи знизилася з 64,0% до 56,8%, у контрольній – зросла з 58,83% до 52, 94%.

Таблиця 3.8

Рівнева характеристика видів відповідальності майбутніх соціальних працівників у процесі формувального експерименту

N=68

№ п/п	Види відповідальності	Рівні	**Експериментальна група**				Контрольна група			
			ЕГд		ЕГп		КГд		КГп	
			Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
1.	Дисциплінарна відповідальність	Високий	12	35,29	16	47,06	11	32,35	13	38,23
		Середній	20	58,83	18	52,94	21	61,77	20	58,83
		Низький	2	5,88	0	-	2	5,88	1	2,94
2.	Відповідальність за себе	Високий	8	23,53	14	41,17	7	20,59	8	23,53
		Середній	23	67,65	20	58,83	24	70,59	24	70,59
		Низький	3	8,82	0	-	3	8,82	3	5,88
		Високий	10	29,41	18	52,94	8	23,53	10	29,41

3.	Відповідальність за іншого	Середній	23	67,65	16	47,06	25	73,53	24	70,59
		Низький	1	2,94	0	-	1	2,94		-

Відсоток студентів з низьким рівнем розвитку в експериментальній групі зменшився на 5,88%, а в контрольній – на 2,94% (рис.3.2.).

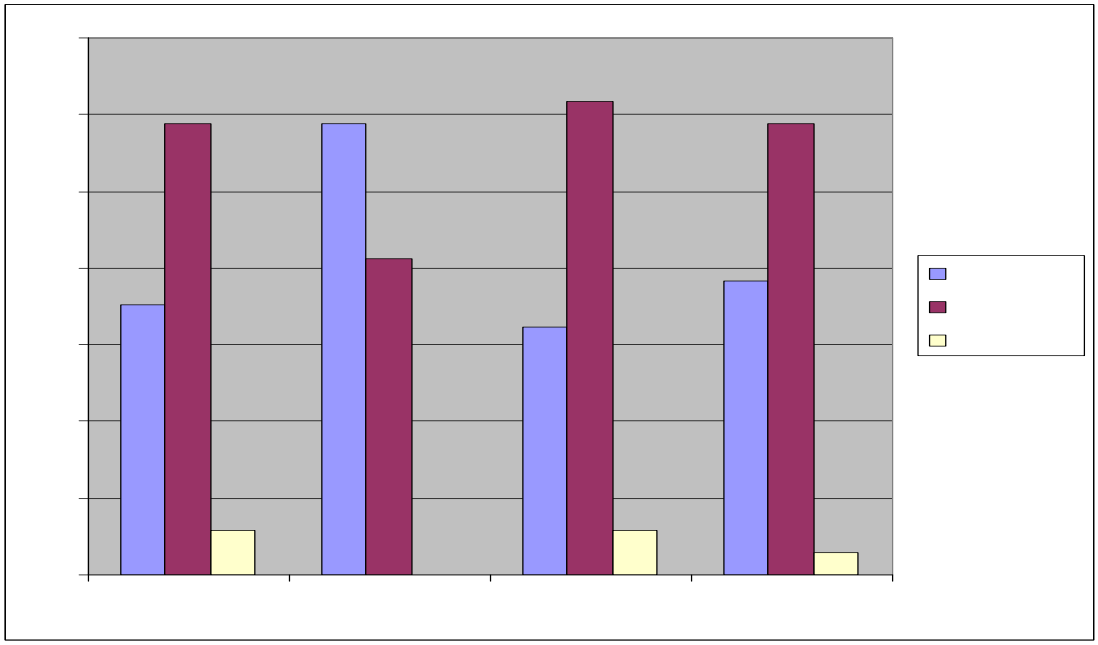

Рис. 3.2. Динаміка дисциплінарної відповідальності у майбутніх соціальних працівників експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту

Умовні позначення:

ЕГд – результати в експериментальній групі до проведення експерименту;

ЕГп – результати в експериментальній групі після проведення експерименту;

КГд – результати в контрольній групі до проведення експерименту;

КГп – результати контрольної групи після проведення експерименту.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що формувальний експеримент сприяв розвитку в майбутніх соціальних працівників почуття обов'язку за виконання дорученої справи, дисциплінованості та послідовності у досягненні мети.

Порівняння даних відповідальності за себе демонструє, що на початковому етапі дослідження, як видно з рис. 3.3, були зафіксовані незначні відмінності прояву згадуваного виду відповідальності у студентів експериментальної та контрольної груп. Проте на момент закінчення формувального експерименту ці відмінності стали більш істотними і характеризуються зростанням кількості студентів експериментальної групи, порівняно з контрольною, з високим рівнем відповідальності за себе та істотним зниженням – з низьким.

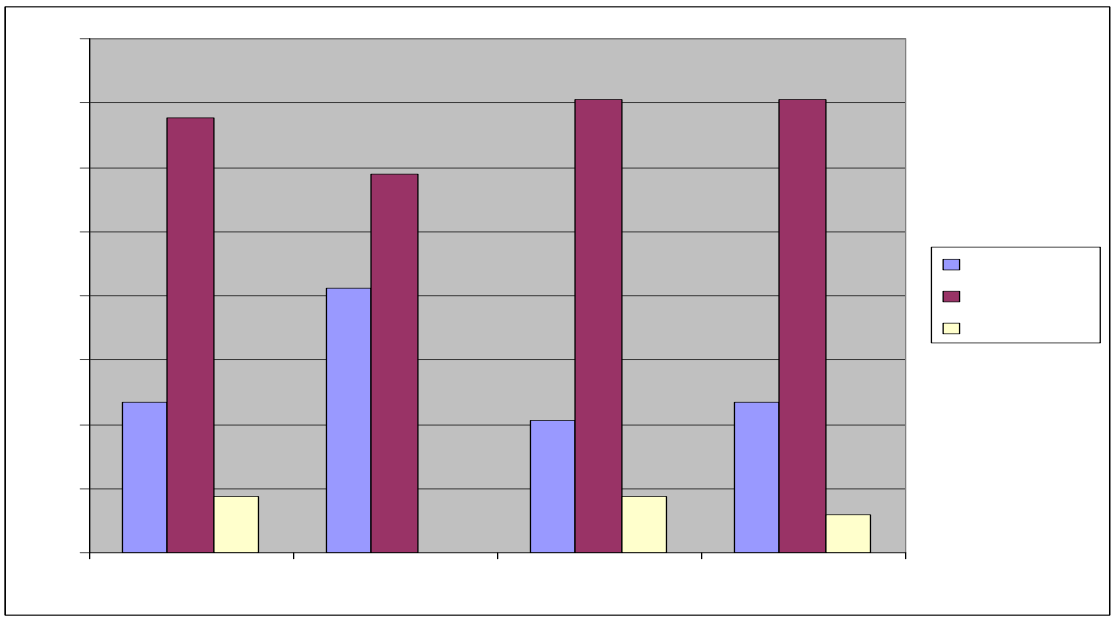

Рис. 3.3. Динаміка відповідальності за себе майбутніх соціальних працівників експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту

Умовні позначення:

ЕГд – результати в експериментальній групі до проведення експерименту;

ЕГп – результати в експериментальній групі після проведення експерименту;

КГд – результати в контрольній групі до проведення експерименту;

КГп – результати контрольної групи після проведення експерименту.

Так, в експериментальній групі відсоток майбутніх соціальних працівників з високим рівнем відповідальності за себе збільшився з 23,53 % до 41,17% (на 18,64 %), у контрольній – він майже не змінився. Відсоток студентів із середнім рівнем розвитку показника «відповідальність за себе» в експериментальній групі знизився із 67,65% до 41,17 % (на 8, 82 %), у контрольній групі зменшення середнього рівня цього показника не зафіксовано. В експериментальній групі представленість показників низького рівня знизилася на 8,82 %, у контрольній групі кількість майбутніх соціальних працівників з низьким рівнем розвитку відповідальності за себе знизилася лише на 2,94 %. Наведені результати вказують на те, що проведення експериментальної роботи також змінило якісну картину цього показника. У майбутніх соціальних працівників зросло прагнення брати відповідальність на себе за власні вчинки та слова, з'явилося прагнення до самовдосконалення та самостійності.

Кількісні дані, зафіксовані за показником «відповідальність за інших» (див. рис.3.4), свідчать, що в експериментальній групі кількість майбутніх соціальних працівників з високим рівнем розвитку відповідальності за іншого збільшилася з 29,41 % до 52,94% (на 23,53%), а в контрольній – на 8,82%.

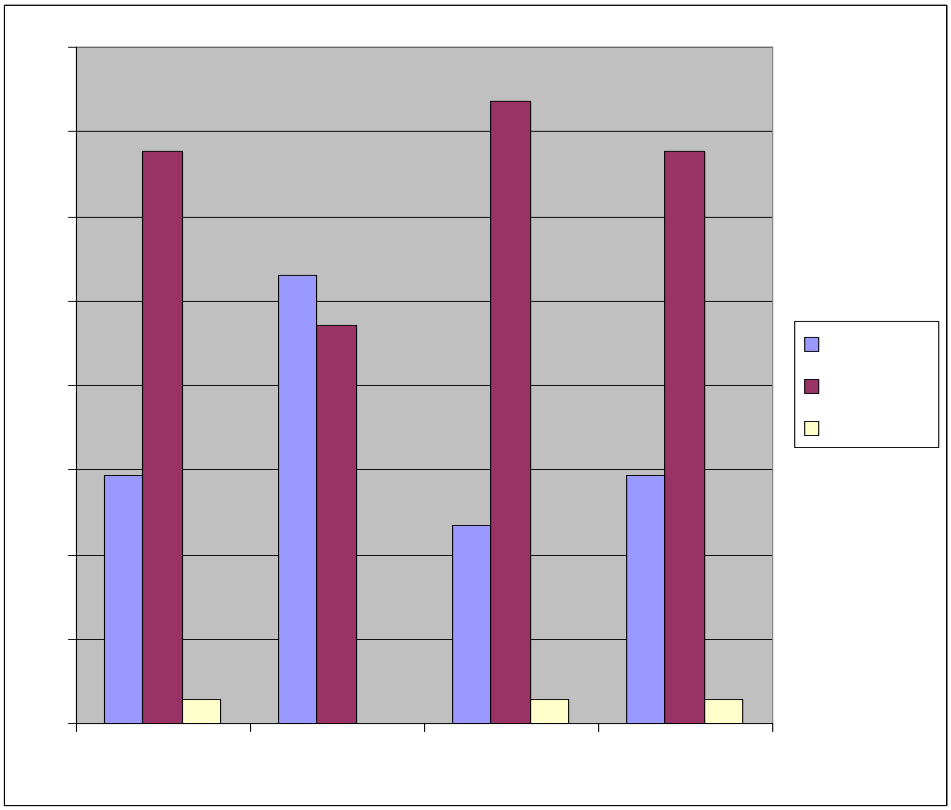

Рис. 3.4. Динаміка відповідальності за інших майбутніх соціальних працівників експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту

Умовні позначення:

ЕГд – результати в експериментальній групі до проведення експерименту;

ЕГп – результати в експериментальній групі після проведення експерименту;

КГд – результати в контрольній групі до проведення експерименту;

КГп – результати контрольної групи після проведення експерименту.

Помітними є результати щодо зменшення кількості майбутніх соціальних працівників експериментальної групи з середнім рівнем з 67,65% до 47,06% (на 20,59%), у контрольній групі зменшення середнього рівня цього показника зафіксовано на 5,88%. В експериментальній групі кількість студентів з низьким рівнем знизилася на 2,94%, у контрольній групі – не змінилася.

Одержані дані відображають позитивний вплив формувальної роботи на самосвідомість майбутніх соціальних працівників, що виявляється у прагненні прийти на допомогу іншим, і свідчать про зростання їхнього потенціалу для здійснення в майбутньому успішної професійної діяльності в соціальній сфері.

Наочною демонстрацією встановлених вище тенденцій є ілюстрація індивідуальної динаміки становлення видів відповідальності Юлії Б., яка була учасником формувального експерименту (див. рис. 3.5).

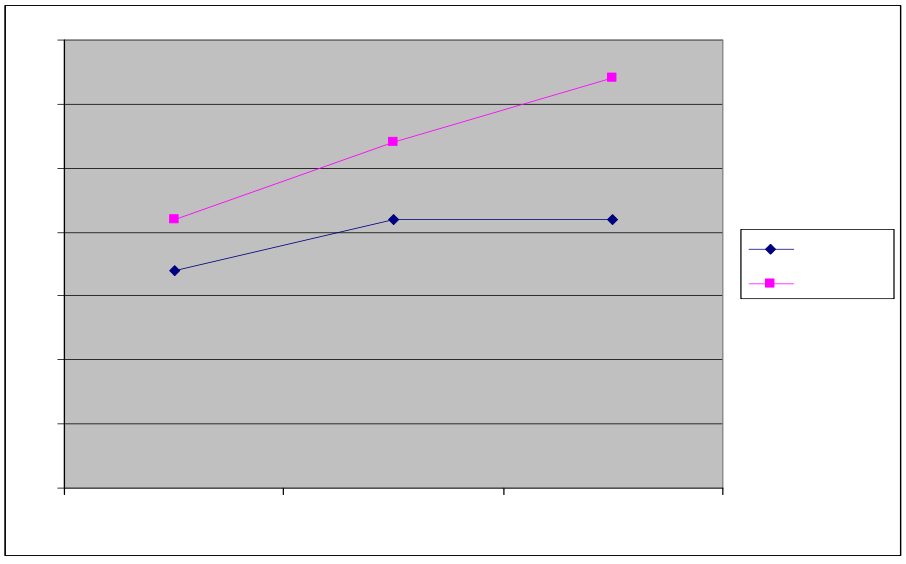

Рис. 3.5. Індивідуальна динаміка видів відповідальності за результатами формувального експерименту

Умовні позначення: ДВ – дисциплінарна відповідальність; ВС – відповідальність за себе; ВІ – відповідальність за іншого.

Наведений графік переконливо ілюструє, що до проведення тренінгу у Юлії Б. було зафіксовано середній рівень за показниками дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та відповідальності за іншого. Після формувального експерименту, як результат виконання різних вправ: обговорення моральних ситуацій, вправи для розвитку вольових якостей, умінь приймати конструктивне рішення в ситуаціях з моральним вибором, – у дівчини зросла потреба бути самостійною, незалежною, вимогливою до себе.

Висловлювання дівчини під час тренінгових занять свідчили про те, що вона не тільки розуміла свою відповідальність за інших людей, але й намагалася діяти згідно зі своїми моральними уявленнями. Повторне діагностичне обстеження, а також зміст вербалізації показали, що у неї значно зріс рівень відповідальності за інших та за себе.

Узагальнення отриманих результатів свідчить про те, що після проведення формувального експерименту в майбутніх соціальних працівників експериментальної групи помітно зросли кількісні показники відповідальності за іншого (на 23,53%) та відповідальності за себе (на 18,64%). Показники дисциплінарної відповідальності підвищилися меншою мірою (на 8,82%). Це дає можливість стверджувати, що процес становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників відзначається загальною тенденцією збільшення їх бажання та здатності виявляти турботу про інших, бути відповідальним за свої вчинки, зростанням залежності вибору відповідальної поведінки від своїх внутрішніх інстанцій та зниженням – від зовнішнього контролю. З іншого боку, отримані результати вказують на ефективність проведеної формувальної роботи, спрямованої на становлення відповідальності у майбутніх соціальних працівників.

У процесі констатувального експерименту нами було виявлено, що розвиток відповідальності майбутніх соціальних працівників нерозривно пов’язаний з розвитком їх професійної спрямованості. Саме тому, спрямовуючи зусилля на формування відповідальності студентів, ми значну увагу приділяли підвищенню рівня їх професійної спрямованості.

Аналіз результатів формувального експерименту дає підстави констатувати значне зростання показників рівня професійної спрямованості досліджуваних експериментальної групи (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Зміни рівнів професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників у процесі формувального експерименту

Рівні	Експериментальна група						Контрольна група					
	ЕГд		ЕГп		Різниця		КГд		КГп		Різниця	
	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%
Високий	14	41,18	25	73,52	11	32,35	12	35,29	16	47,06	4	11,76
Середній	16	47,06	9	26,48	-7	20,58	17	50,00	15	44,12	-2	5,88

Низький	4	11,76	2	5,88	2	5,88	5	14,71	3	8,82	2	5,88

Так, по закінченні формувального впливу кількість досліджуваних експериментальної групи з високим рівнем професійної спрямованості зросла на 32,34 % і на 5,88% зменшилася з низьким. Однак слід зауважити, що 5,88% студентів експериментальної групи з низьким рівнем професійної спрямованості так і залишилися з твердим переконанням, що професія соціального працівника – не їх покликання, вони бачать себе успішними у іншій професійній діяльності, і навчаються у ВНЗ для здобуття вищої освіти.

У контрольній групі кількісна представленість високого рівня професійної спрямованості збільшилася лише на 11,76 % (що втричі менше, ніж в експериментальній групі), водночас, як і в експериментальній групі, на 5,88% зменшилася з низьким.

Особливості змін у експериментальній та контрольній групах демонструють показники середніх величин рівнів професійної спрямованості (див. табл. 3.10.).

Таблиця 3.10

Середні характеристики професійної спрямованості (у балах)

Група	До експерименту		Після експерименту		Різниця
	К-сть балів	Рівень	К-сть балів	Рівень	
Експериментальна	13,73	Середній	15,41	Високий	1,68
Контрольна	11,95	Середній	12,89	Середній	0,94

Так, на початку експерименту середні показники професійної спрямованості в експериментальній групі становили 13,73 бала, що відповідає її середньому рівню; у контрольній групі – 11,95 бала, що теж відповідає середньому рівню. По закінченні експерименту середні показники професійної спрямованості в експериментальній групі підвищилися на 1,68 бала і становили 15,41 бала, що відповідає високому рівню професійної спрямованості, у контрольній групі спостерігалися незначні зміни, всього на 0,94 бала.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках рівнів професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників до і після експерименту в експериментальній групі є статистично значущими (t0,01=2,762), тоді як у контрольній групі не значущі (t=0,173),

Отже, порівняльний аналіз показників рівня професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників до і після експерименту став підтвердженням того, що їх професійне становлення та розвиток відповідальності як професійно значущої якості взаємопов’язані та можливі за умови цілеспрямованого впливу.

Констатувальне дослідження підтвердило наше робоче припущення, що інтернальний локус контролю виступає особистісною детермінантою розвитку відповідальності. Саме тому була здійснена діагностика особливостей прояву цього показника після проведення формувального експерименту.

Порівняльний аналіз отриманих результатів дає підстави констатувати, що після проведення формувального експерименту спостерігається тенденція до суттєвого підвищення в експериментальній групі кількості студентів з високим рівнем інтернальності за шкалами загальної інтернальності (38,23% після експерименту проти 20,58% до експерименту), у сфері виробничих стосунків (44,11% після експерименту проти 23,52 % до експерименту), у сфері міжособистісних стосунків (47,06% після експерименту проти 29, 41% до експерименту), у сфері досягнень (52,94% після експерименту проти 32,35% до експерименту) (див. табл. 3.11).

У контрольній групі після проведення формувального експерименту показник зростання кількості студентів з високим рівнем інтернальності за всіма зазначеними вище

шкалами значно менший, ніж в експериментальній (шкала загальної інтернальності – спо стерігається зростання на 2,94%, у сфері виробничих стосунків – на 2,94%, у сфері міжособистісних стосунків – на 5,89%, у сфері досягнень – на 2,94%).

Водночас в експериментальній та контрольній групах після проведення формувального експерименту не значущим є зростання кількості студентів з високим рівнем інтернальності за такими шкалами, як сфера сімейних стосунків (експериментальна група – зростання на 2,94%, контрольна – 2,94%), сфера здоров'я і хвороби (експериментальна група – на 6,50%, контрольна – 2,94%) та сфера поразок (експериментальна група – на 5, 89%, контрольна – 2,94%).

Таблиця 3.11

Становлення локусу суб'єктивного контролю майбутніх соціальних працівників

N=68

Шкали	Рівень суб'єктивного контролю	Експериментальна група (%)		Контрольна група (%)	
		ЕГ д	ЕГп	КГд	КГп
Загальної інтернальності	Високий	20,58	38,23	20,58	23,52
	Низький	14,70	11,76	17,64	17,64
Інтернальності у сфера виробничих стосунків	Високий	23,52	44,11	26,47	29,41
	Низький	17,64	14,70	20,58	23,52
Інтернальності у сфері міжособистісних стосунків	Високий	29,41	47,06	23,52	29,41
	Низький	20,58	20,58	11,76	14,70
Інтернальності у сфері сімейних стосунків	Високий	26,47	29,41	23,52	26,47
	Низький	14,70	11,76	14,70	14,70
Інтернальності у сфері здоров'я і хвороби	Високий	23,52	29,02	20,58	23,52
	Низький	29,41	26,47	23,52	23,52
Інтернальності у сфері досягнень	Високий	32,35	52,94	29,41	32,35
	Низький	20,58	11,76	23,52	23,52
Інтернальності у сфері поразок	Високий	23,52	29,41	20,58	23,52
	Низький	26,47	20,58	29,41	26,47

Зазначені вище тенденції є свідченням того, що тренінгова робота у експериментальній групі сприяла суттєвому збільшенню за окремими шкалами кількості студентів з високим показником рівня суб'єктивного контролю, який є істотним чинником формування у них відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників.

Процес формування відповідальності студента залежить також, як показали отримані дані, від особливостей його самооцінки. Порівняльний аналіз результатів дослідження самооцінки студентів до і після формувального експерименту засвідчує, що більшість студентів експериментальної і контрольної груп на початку формувального експерименту мали неадекватну самооцінку (76,47% в експериментальній групі і 79,43% у контрольній групі), що є показником їх негативного самоставлення, невпевненості, незнання самого себе (див. табл. 3.12.).

Таблиця 3.12

Показники самооцінки у процесі формувального експерименту

N = 68

Рівень самооцінки	Експериментальна група						Контрольна група					
	ЕГд		ЕГп		Різниця		КГд		КГп		Різниця	
	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%	Абс.к-сть	%
Неадекватно завищена	12	35,29	5	14,71	7	20,58	15	44,12	13	38,25	2	5,88
Адекватна	8	23,53	18	52,94	10	29,41	6	17,64	9	26,47	3	8,82
Неадекватно занижена	14	41,18	11	32,35	3	8,82	13	38,24	14	41,18	1	2,94

Робота в процесі тренінгу над самопізнанням, формуванням адекватного образу «Я», позитивного ставлення до себе сприяла збалансуванню самооцінки студентів експериментальної групи. При повторному зрізі 52,94% досліджуваних експериментальної групи характеризувались адекватною самооцінкою (проти 26,47% студентів контрольної групи), кількість студентів із неадекватно завищеною самооцінкою знизилася на 20, 58% (проти 5,88% у контрольній групі); із неадекватно заниженою, відповідно, на 8,82% (проти 2, 94% у контрольній групі).

Отже, запропонована програма розвитку відповідальності позитивно вплинула на рівень і збалансованість самооцінки майбутніх соціальних працівників.

По закінченні тренінгової програми студенти писали самозвіти, в яких відзначили зміни у власній поведінці та свідомості, у ставленні до самих себе, однокурсників та інших людей, що є свідченням підвищення рівня відповідальності їх за себе та інших. На позитивні зміни, пов'язані зі зростанням самоусвідомлення, самоприйняття, підвищенням рівня саморегуляції, отриманням навичок допомоги іншим указали 82,35% респондентів. Не відчули суттєвих змін унаслідок тренінгу 14,70%, не виявили змін 2,94% досліджуваних.

Наведемо приклади окремих самозвітів:

«Завдяки тренінгу я навчилася «бачити» відповідальних і безвідповідальних людей, які мене оточують. Працюватиму над собою і в майбутньому, щоб бути зразком відповідальності» (Л.Ц.).

«Тренінг допоміг мені краще розбиратися в людях… Це мене радує, бо я зможу суттєво допомагати іншим, розуміючи їх почуття, бажання, становище…» (Г.Д.).

«У результаті роботи я зуміла краще та глибше зрозуміти, як сприймають мене інші люди і наскільки успішно я зможу допомагати клієнтам, що потребують допомоги» (А.Л.).

«Цей тренінг допоміг мені звернути увагу на професійно значущі якості соціального працівника, які мені варто у собі розвивати, і ще краще зрозуміти і усвідомити необхідність долати свої негативні сторони: лінощі, неорганізованість, невпевненість у своїх силах» (С.Л .).

«Тренінг був для мене цікавим тим, що він допоміг мені заглянути всередину себе самого і побачити себе збоку як соціального працівника. Для мене було важливим розуміти значення відповідальності в цій професії» (О.М.).

«Я зрозуміла, що моя відповідальність – це не результат того, як я чиню. Я стала більш організована. Тренінг допоміг знайти мені у собі сили, зрозуміти, що в моєму житті залежить все від мене» (Р.Л.).

«Стала відповідальнішою, наполегливішою. Стала краще навчатись, у мене зміцніла воля. Я визначилась остаточно: соціальний працівник – це моя професія» (О.К.).

Зміст самозвітів студентів яскраво засвідчує якісні зміни у самосвідомості щодо ролі відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника.

Самозвіти учасників тренінгової групи ще раз підкреслюють ефективність проведеної роботи, метою якої був розвиток відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників.

Аналіз результатів формувального експерименту дає підстави зробити висновок про те, що припущення, висунуте на початку нашого дослідження, експериментально підтвердилося. Процес становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників забезпечується психолого-педагогічними умовами, сутність яких становить формування (за допомогою комплексу певних засобів, методів та прийомів) структурних складових відповідальності студентів через розвиток їх самосвідомості, внутрішнього (інтернального) контролю, формування вміння розв'язувати складні життєві ситуації та озброєння навичками професійного зростання.

Висновки до третього розділу

1. Розвиток відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників відбувається в результаті безпосереднього формування її структурних компонентів та опосередковано, через формування у майбутніх соціальних

працівників адекватної самооцінки, підвищення рівнів суб'єктивного контролю та професійної спрямованості.

2. Ефективним засобом формування відповідальності є соціально-психологічний тренінг, який дає змогу удосконалити ті параметри структурних складових відповідальності, що об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу. Зокрема, блокова структура розвивального етапу тренінгу, коли послідовно здійснюється робота над розвитком когнітивного, емоційно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового компонентів відповідальності, дозволяє виробити у кожного учасника усвідомлення сутності відповідальної поведінки, вміння розпізнавати прояви власної безвідповідальності, сформувати негативне ставлення до неї, розвивати здатність знаходити в собі сильні сторони , на які можна спиратися, працюючи над удосконаленням своєї відповідальності, стимулювати зміни в емоційній, вольовій та поведінкових сферах особистості, розвивати вміння віднаходити адекватне пояснення власних невдач та керуватися внутрішньою мотивацією відповідальної поведінки і на поведінковому рівні, моделювати навички наполегливості у подоланні труднощів.

3. Соціально-психологічний тренінг «Відповідальність як професійно значуща якість майбутніх соціальних працівників» має проводитись за напрямами роботи, що спрямовані на об'єктивацію самооцінки студентів, підвищення рівня їх інтернальності та формування усвідомлення майбутніми спеціалістами того, що відповідальність – значуща професійна характеристика соціального працівника, яка полягає у відповідальному ставленні до клієнтів, до професійної справи, до себе та передбачає його готовність до розвитку і саморозвитку.

4. Результатом упровадження тренінгової програми стало підвищення рівнів професійно значущих структурних компонентів відповідальності майбутніх соціальних працівників, суб'єктивного локусу контролю, самооцінки, професійної спрямованості, що в кінцевому підсумку призвело до підвищення загального рівня відповідальності та підтвердило висунуту нами гіпотезу і продемонструвало ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток відповідальності майбутніх соціальних працівників.

5. Отримані результати можуть служити матеріалом для удосконалення процесу підготовкистудентів – майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи, отже підвищуваи рівень професіоналізму майбутніх соціальних працівників. Зростання рівня відповідальності

як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників за допомогою цілеспрямованої роботи з розвитку змістових параметрів відповідальностіта самосвідомості суб'єктів навчання у вищому навчальному закладі показує адекватність спеціально опрацьованих методичних прийомів цілям дослідження.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Патинок О.П. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності як професійно важливої якості соціального працівника // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №12. Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004 . - №2(26). – С. 329-334.

2. Патинок О.П. Взаємозв'язок становлення відповідальності з особливостями професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників / Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Серія №12 . Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. - №22 (46). – С.237-244.

3. Патинок О.П. Програма активізації механізмів формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Випуск 5. (Частина ІІ). – С.135-140.

висновки

1. Концептуальний підхід до розкриття структурно-динамічних характеристик відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника дає підстави розглядати відповідальність як інтегральну особистісну якість, яка є базовою в структурі професійної моделі соціального працівника та проявляється в таких аспектах його практичної діяльності: особистісному – через відповідальне ставлення до клієнтів, до професійної справи, до себе; предметно-орієнтувальному, який виступає підґрунтям для професійно-особистісного розвитку і саморозвитку майбутнього соціального працівника та є показником його готовності до професійної діяльності; функціональному, що проявляється в різних напрямках діяльності соціального працівника.

Відповідальність соціального працівника – професійно значуща якість, яка має складну структуру, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти і виявляється у відповідальному ставленні спеціаліста до людей і самого себе, характеризується певною системою мотивів, форм і способів поведінки, через які це ставлення реалізується в повсякденній професійній діяльності фахівця соціальної сфери.

2.Процес становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників упродовж навчання у вищому навчальному закладі відзначається певними особливостями розвитку її структурних складових, таких як: когнітивного, що проявляється у зростанні рівня усвідомленості та розуміння студентами сутності відповідальності як такої, що має складну і неоднозначну структуру; розширенні на цій основі сфери їх самосвідомості як носіїв ціннісних орієнтацій у царині соціальної роботи; здатності аналізувати причини та умови, що визначають належний рівень відповідальності особистості; поглибленні бачення засобів та шляхів її розвитку; збагаченні розумового потенціалу студентів, який в процесі професійної підготовки спонукає майбутніх соціальних працівників до самоаналізу та самовиховання, орієнтує їх передусім на стимуляцію професійного саморозвитку;

мотиваційно-афективного, шляхом зміни структури цього компонента та особливостей кількісної репрезентації й змістової характеристики її складових, що мають свою специфіку на кожному з етапів навчання студентів; діяльнісно-поведінкового, що характеризується його конструктивною тенденцією до збільшення нормативно-відповідального способу регуляції поведінки як принципу, який реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії.

3. Відповідальність як професійно значуща якість соціального працівника, характеризується високим, середнім та низьким рівнями. В процесі лонгітюдного дослідження зафіксована динаміка зміни рівнів структурних компонентів за такими показниками:

–високий рівень відповідальності майбутнього соціального працівника характеризується здатністю студентів усвідомлювати сутність відповідальності, їх поглибленим баченням шляхів розвитку відповідальності, схильністю до самоаналізу та самовиховання у напрямку розвитку внутрішнього потенціалу у подоланні перешкод, наявністю нормативного відповідального способу регуляції поведінки, як принципу, який реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії. В ієрархії мотивів відповідальності переважають мотиви самореалізації, самопізнання, морального самоствердження. Найбільш вираженими є такі параметри відповідальності, як когнітивна осмисленість, соціоцентрична мотивація, інтернальна регуляція;

–середній рівень відповідальності майбутнього соціального працівника характеризується розумінням студентами своєї поведінки та прийнятих рішень, відповідаль ність як моральна норма не зовсім сформована, регуляція поведінки здійснюється на основі аналізу ситуативних умов дії, фактори ситуації визначають вибір відповідальної поведінки студентом. У мотиваційній структурі відповідальності переважають мотиви морального самоствердження та прагматичні мотиви. Притаманні такі параметри відповідальності як помірна наполегливість, орієнтованість на вимоги оточуючих, результативність діяльності, емоційність мобілізуючого характеру, володіння навичками самоконтролю;

– низький рівень відповідальності майбутнього соціального працівника характеризується поверхневим розумінням сутності відповідальної поведінки, низьким усвідомленням внутрішніх механізмів її розвитку, зосередженням уваги при аналізі власної безвідповідальної поведінки на зовнішніх причинах її виникнення. Відповідальність не є нормою поведінки, значною мірою залежить від зовнішніх обставин, виконання відповідальних справ не супроводжується отриманням задоволення від цього процесу. Найбільшу вираженість мають такі параметри відповідальності, як егоцентрична мотивація, особистісний характер труднощів та явища астенічного демобілізуючого характеру: лінь, розслабленість, байдужість.

4. Розвиток різних видів відповідальності майбутніх соціальних працівників взаємозумовлений та здійснюється асинхронно. Зокрема, більш раннього розвитку зазнає, порівняно з іншими видами відповідальності, «дисциплінарна відповідальність», що зумовлено усвідомленням необхідності дотримання норм спілкування та вимог викладачів для досягнення успіху у підготовці до майбутньої професії, та до четвертого курсу зменшується кількість студентів з високим рівнем через зростання з середнім, що вказує на розвиток в процесі навчання та здобування індивідуального досвіду самосвідомості студентів, а, відповідно, більш критичного, диференційованого ставлення до зовнішніх вимог дорослих, встановлених правил і норм.

Наявність незначної кількості першокурсників з високим рівнем «відповідальності за себе» та їх зростання до четвертого курсу з одночасним зменшенням низького рівня свідчать про те, що внутрішні зобов'язання особистості є пізнішим психологічним утворенням, яке водночас досить інтенсивно розвивається в процесі професійної підготовки, спричиняючи прагнення майбутнього спеціаліста до самовдосконалення і самореалізації.

На всіх етапах навчання найменша кількість студентів мала низький рівнеь «відповідальності за інших». Це свідчить про те, що майбутні соціальні працівники ще до вступу в університет мали певні особистісні характеристики, які є основою розвитку цього виду відповідальності, а навчання у вищому навчальному закладі сприяло його формуванню. На четвертому курсі зафіксовано високий рівень «відповідальності за інших», який займає домінуючу позицію серед високих рівнів інших різновидів відповідальності, що є свідченням якісних змін у становленні «відповідальності за інших», зумовлених розвитком самосвідомості молодої людини, пов'язаного із усвідомленістю нею сутності своєї майбутньої професії, набуттям досвіду соціальної взаємодії у процесі професійної підготовки .

5. Становлення відповідальності майбутніх соціальних працівників перебуває у взаємозв'язку з розвитком їх професійної спрямованості. Так, якщо на першому курсі розвиток професійної спрямованості більшою мірою позв'язаний з розвитком відповідальності через такого її виду, як дисциплінарна. На випускному курсі розвиток професійної спрямованості переважно взаємозумовлюється розвитком відповідальності за інших. Значно зростає у випускників значущість у цих процесах відповідальності за себе, і найменше розвиток їх професійної спрямованості пов'язаний з процесом становлення дисциплінарної відповідальності.

6. Становлення відповідальної поведінки майбутнього соціального працівника визначається специфікою розвитку особливостей його самосвідомості, зокрема локусу контролю та самооцінки. Саме інтернальність локусу контролю майбутніх соціальних працівників забезпечує стабільність їх самооцінки, сприяє самоактуалізації, зумовлює зростання відповідальності за власне життя, особистісний і професійний розвиток.

7. Ефективним засобом формування відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників є соціально-психологічний тренінг, який зумовлює цей процес в результаті безпосереднього формування структурних компонентів відповідальності та опосередковано, через формування у майбутніх соціальних працівників адекватної самооцінки, підвищення рівнів суб'єктивного контролю та професійної спрямованості.

Зокрема, формування когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового компонентів відповідальності дає змогу виробити у кожного учасника тренінгу усвідомлення сутності відповідальної поведінки, вміння розпізнавати прояви власної безвідповідальності, сформувати негативне ставлення до неї, розвинути здатність знаходити в собі сильні сторони, на які можна спиратися, працюючи над удосконаленням своєї відповідальності, стимулювати зміни в емоційній, вольовій та поведінкових сферах особистості, розвивати вміння віднаходити адекватне пояснення власних невдач та керуватися внутрішньою мотивацією відповідальної поведінки, моделювати навички наполегливості у подоланні труднощів.

Система засобів з формування особливостей самосвідомості та професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників повинна бути зорієнтована на об'єктивацію самооцінки студентів, підвищення рівня їх інтернальності та формування достатнього рівня усвідомлення майбутніми спеціалістами того, що відповідальність – значуща професійна характеристика соціального працівника, яка полягає у відповідальному ставленні до клієнтів, до професійної справи, до себе, та передбачає його готовність до розвитку і саморозвитку.

8. Цілеспрямована формувальна робота щодо розвитку відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника зумовлює конструктивний розвиток окремих параметрів структурних складових відповідальності, суб'єктивного локусу контролю, самооцінки, професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткий проміжок часу. Такі зміни в кінцевому підсумку приводять до підвищення загального рівня відповідальності та

підтверджують ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток відповідальності майбутніх соціальних працівників.

Апробована програма формування відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника дає змогу підвищити рівень професіоналізму майбутніх соціальних працівників і може бути використана для вдосконалення процесу підготовки фахівців у галузі соціальної роботи.

9. Психолого-педагогічними умовами становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника у процесі професійної підготовки є навчання за основними вимогами кредитно-модульної системи Болонського процесу, яке передбачає систематичне і поетапне вивчення навчального матеріалу та вимагає від студентів самоконтролю, вміння планувати свою діяльність, відповідальне ставлення до оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; навчання, в якому застосовуються інтерактивні технології розвитку особистості, здійснюваного в атмосфері співробітництва, порозуміння, доброзичливостіі, що дають змогу проявити майбутнім соціальним працівникам активність, наполегливість, відповідальність; поєднання вправ соціально-психологічного тренінгу «Відповідальність майбутнього соціального працівника» з навчальною та практичною діяльністю студентів сприяє становленню відповідальності як професійно значущої якості майбутніх фахівців соціальної сфери.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх питань проблеми становлення відповідальності у структурі особистості соціального працівника. Подальшого вивчення потребують питання зв’язку відповідальності з іншими особистісними характеристиками соціального працівника, виявлення значущості різних чинників у становленні відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника, гендерні та соціокультурні відмінності становлення відповідальності соціальних працівників.

Додатки

Додаток А

Анкета на тему:
«Особливості усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника»

1. Що таке відповідальність як психологічне поняття?
2. Що Ви розумієте під відповідальною поведінкою?
3. Назвіть приклади відповідальної поведінки.
4. Звідки береться у людини певний рівень відповідальності?
5. Чому одні люди діють завжди відповідально, а в інших, навпаки, переважають безвідповідальні вчинки?
6. Що спонукає людину до відповідальної поведінки?
7. Чи можете Ви себе назвати відповідальною людиною?
8. З якими особистісними якостями, на Вашу думку, пов’язана відповідальність, наявність яких полегшує відповідальну поведінку?
9. Наскільки складно Вам діяти відповідально в різних ситуаціях? Наведіть приклади таких ситуацій.
10. Чи потрібна відповідальність як особистісна якість соціальному працівнику? Якщо так, то поясніть навіщо?
11. До чого може призвести відсутність відповідальності у Вашій професії?
12. Чи можна виховати у себе відповідальність? Якщо так, то яким чином?
13. Чи знаєте Ви якісь конкретні шляхи і засоби розвитку відповідальності?

14. Як і в яких формах проявляється на нині рівень Вашої відповідальності як професійної якості?
15. Чи могли б Ви назвати приклади конкретних людей з високою особистісною відповідальністю? Якщо так, то схарактеризуйте стиль такої поведінки цих людей.

Додаток Б

Анкета - опитувальник
«Визначення мотиваційно-афективного компоненту відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника»

Оцініть, як часто перелічені нижче причини зумовлюють Вашу відповідальну поведінку. При цьому використовуйте такі оцінки:

А – так буває завжди; Б – так буває часто; В – так буває ні часто, ні рідко; Г – так буває рідко; Д – так ніколи не буває.

Я чиню відповідально тому, що:

1. У мене є почуття обов'язку.
2. У мене немає бажання скомпрометувати себе в очах оточуючих.
3. Зацікавився (лася) завданням.
4. Виконую завдання, бо це вигідно для мене.
5. Відчуваю страх покарання за невиконане доручення.
6. Маю можливість порівняти себе з іншими.
7. Поводячись відповідально, я тим самим намагаюсь виділитися серед інших.
8. Виконуючи доручення, маю можливість спілкуватися з іншими.
9. Хочу показати приклад іншим.
10. Мені так підказує сумління.
11. Дотримуюсь обов'язків, бо бажаю завоювати собі авторитет.
12. Отримую задоволення від результатів виконання обов'язку.
13. Маю з цього матеріальну вигоду.
14. Намагаюсь уникнути критики на свою адресу.
15. Маю можливість пізнати свої вміння та навички.
16. Тим самим намагаюся привернути до себе увагу.
17. Виконуючи якесь завдання, маю можливість розширити коло друзів.
18. На прикладі своєї відповідальності прагну вдосконалюватись.
19. Не хочу підводити тих, хто чекає від мене відповідальної поведінки.
20. Хочу показати себе з кращого боку.
21. Допоможу іншому, а він (вона) мені віддячить.
22. Одержую задоволення від подолання перешкод.
23. Виконую доручення, бо я залежний (залежна) від людей, які дають їх.
24. Маю можливість перевірити свою силу волі.
25. Тим самим маю можливість показати свою перевагу над іншими.
26. Виконуючи якесь доручення, маю можливість пізнавати інших.
27. Хочу розбудити сумління інших.
28. Усвідомлюю важливість завдання.
29. Хочу виправдати довір'я інших людей.
30. Отримую задоволення, коли допомагаю іншим.

31. Це єдиний шлях до моєї кар'єри.
32. Виконую доручення, бо залежний (залежна) від людей, які дають їх.
33. Маю можливість перевірити свій характер.
34. Боюся втратити свій престиж.
35. Виконуючи якесь доручення, маю можливість набувати професійні навички соціального працівника.
36. Хочу бути прикладом для своїх однокурсників.

Додаток В

Методика «Діагностика особливостей становлення діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності майбутніх соціальних працівників»

Діагностика особливостей становлення діяльнісно-поведінкового компонента відповідальності студентів – майбутніх соціальних працівників є необхідним елементом цілісного опису відповідальності як професійно значущої якості майбутнього працівника соціальної сфери.

Інструкція до проведення тесту.

«Я зачитаю Вам ситуації. Вони незвичні тим, що у них немає закінчення. Ваше завдання – знайти вирішення ситуацій, що Вам пропонуються».

Ситуація 1 (викладач)

Студент-другокурсник повернувся додому після спортивних тренувань. Незважаючи на втому, він підготувався до двох семінарських занять: опрацював теоретичні питання, прочитав першоджерела з теми. Коли лягав спати, то згадав, що забув підготувати виступ з психологічної інформації, яку презентує кілька студентів перед початком лекції з психології. Пізно вже, що робити
?.._____

Що ж робити? Буде соромно перед викладачем, підведу однокурсників. Він вирішив ….._____

Ситуація 2 (батьки)

Марія сумлінна, наполеглива студентка, складає семестрові іспити на «відмінно». Та перед останнім екзаменом її найкраща подруга запросила на вечірку в «Боулінг-клуб» з нагоди дня народження. «Буде цікаво, приходь!»,- сказала Оля. Марія …

_____

«Якщо не складу іспит на «5», батьки будуть незадоволені, і телефон нової моделі не отримаю (батько пообіцяв купити за умови відмінних оцінок під час сесії) ……

_____

Ситуація 3 (стороння людина)

Студенти-волонтери вирішили допомагати самотнім пенсіонерам. Світлану закріпили за Марією Остапівною, спокійною, доброзичливою 70-річною жінкою. Світлана із задоволенням приходила до Марії Остапівни, купувала продукти, які замовляла жінка, допомагала наводити чистоту в помешканні, спілкувалася.

Марія Остапівна проходила обстеження в кардіологічному центрі і попросила Світлану в середу провести її до медичного центру, оскільки була зима і дорога стала небезпечною для старенької. Світлана пообіцяла прийти.

Але наступного дня Світлані повідомили, що необхідно готуватися до конкурсу КВН, до того ж її призначили капітаном.

Світлана…._____

«Якщо я не піду, Марія Остапівна не зможе пройти вчасно обстеження і приходити до неї буде якось ніяково. Та й інші волонтери можуть дізнатися, що я безвідповідальна» …
..._____

Ситуація 4 (батьки)

Микола навчається в університеті, відвідує спортивну секцію, любить комп'ютерні ігри, приділяє їм багато часу, чим дуже незадоволені батьки. Напередодні він отримав на семінарському занятті з психології «5». Завтра практичне заняття з психології, потрібно підготувати тести та роздатковий матеріал для них. Але зателефонував друг і запропонував пограти в гру «Бателфілд». Вони виступали одною командою, успішно долаючи противника, постійно підтримували один одного… Гра була дуже цікавою, Микола вирішив…
._____

Микола знав, що батьки його покарають за довгу гру. Він вирішив…____

Ситуація 5 (викладач)

У Максима було побачення з дівчиною. Наступного дня він повинен підготувати свою частину виступу на семінарі. Максим пам'ятав про це, але в кінотеатрі йде дуже цікавий фільм, який хоче подивитися його дівчина. Хлопець вирішив …
..._____

Максим вирішив піти з дівчиною в кіно, але подумав, що знову підведе одногрупниківта й викладач буде незадоволений…._____

Ситуація 6 (стороння людина)

Студентка-четвертокурсниця Олена, майбутній соціальний працівник, проходила практику в школі-інтернаті. Цікаві заняття, концерти, ігри настільки сподобалися дітям, що вони з нетерпінням чекали Олену кожного дня. Особливо подружилась з нею Аліна, дівчина – кругла сирота, до якої ніхто не приходив і не провідував. З Оленою вона ставала іншою: веселою, активною, життєрадісною. По закінченні практики вихователька попросила Олену провідувати Аліну, коли буде нагода. Олена погодилась і пообіцяла Аліні приїхати в неділю після обіду, бо зранку друзі запросили її до Ботанічного саду.

В неділю зранку Олена пішла до Ботанічного саду, де буяла весняна краса бузку та магнолій, їй зовсім не хотілося покидати веселу компанію. Олена подумала і вирішила …
..._____

Олена подумала, що їй буде соромно перед Аліною, вихователькою ….
_____

Додаток Д

Опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності
(за В.П. Прядеїним)

Вам пропонується послідовно відповісти на ряд тверджень, що стосуються деяких сторін вашої особистості та характеру. Під час відповіді важлива ваша перша реакція. В анкеті немає хороших чи поганих тверджень, кожне з них має право на існування. За хвилину ви повинні дати не менш, ніж 6 відповідей. Свої відповіді заносьте в протокол у вигляді цифрового вираження.

Відповіді: «безумовно, ні» – 1 бал; «ні» – 2 бала; «частіше, ні» – 3 бала; «як коли» – 4 бала; «частіше так» – 5 балів; «так» – 6 балів; «безумовно, так» – 7 балів.

На виконання роботи відводиться 20 хвилин. Намагайтесь, будь ласка, менше використовувати нейтральну відповідь «як коли». Дякуємо вам за чесні відповіді та чітку роботу.

Текст опитувальника:

1. **Я добре виконую завдання, навіть якщо воно не перевіряється та не контролюється.**
2. **Я берусь за відповідальне завдання через бажання брати участь у колективному заході.**
3. **Відповідальність – це звітність за свої справи, вчинки, дії.**
4. **Моя відповідальність сприяла успішному виконанні колективних справ .**
5. **Я задоволений, якщо від мене залежить успіх у відповідальній справі.**
6. **Я схильний(а) діяти за принципом «сім раз відмір – один раз відріж».**
7. **Невпевненість у собі заважає мені проявити відповідальність.**
8. **Не відмовляюсь від виконання спільних справ, навіть якщо відповідальність буде лежати тільки на мені.**
9. **Про те, що я відповідальна людина, відомо багатьом людям.**
10. **Я можу відмовитись від власної вигоди заради успіху спільної справи.**
11. **Відповідальність – це запорука за кого-небудь.**

12. **Я жертвую власними справами заради спільних щоб завершити спільну відповідальну справу.**
13. **Виконання спільної серйозної та відповідальної роботи приносить мені радість та задоволення.**
14. **Я віддаю перевагу виконанню завдання самостійно, а не під контролем.**
15. **Мій низький життєвий тонус стає перешкодою для виконання відповідальних доручень.**
16. **Я не уникаю ситуацій, за яких потрібно брати відповідальність на себе.**
17. **Виконуючи будь-яку роботу, я не заспокоюсь, доки не буде виконано все до найменших деталей.**
18. **У своїй поведінці я орієнтуюсь на загальноприйняті правила та норми.**
19. **Відповідальність – це продуманий вибір та передбачення його наслідків .**
20. **Якщо доля відповідальної справи залежить від мене, то я берусь за її завершення.**
21. **Вважаю за щастя, коли люди доручають мені здійснення відповідальної справи.**
22. **Незалежно від обставин та зовнішніх умов, я можу реалізувати себе у відповідальній справі.**
23. **Моя підвищена тривожність перешкоджає мені братись за відповідальну справу.**
24. **Я надаю перевагу виконанню, а не обіцянкам.**
25. **Я надаю перевагу важким та відповідальним справам.**
26. **Приймаючи рішення, я керуюсь почуттям обов'язку.**
27. **Відповідальність – це одна із форм вияву активності людини.**
28. **Я піду проти окремих членів колективу, своїх знайомих, якщо вони шкодять виконанню відповідальної справи, не сприяють досягненню результату.**
29. **Я радію вже через те, що під час виконання відповідального завдання мене оточують вірні товариші.**

30. **Перш ніж висловити власну думку, я намагаюсь переконатись у своїй правоті.**
31. **У мене іноді не вистачає мужності взяти відповідальність на себе.**
32. **Я прагну до ролі лідера, оскільки відчуваю, що справлюсь з цим.**
33. **Відповідальність – це наполегливість людини в дорученій їй справі.**
34. **Оточуючі вважають, що справа буде зроблена, якщо за неї візьмусь я.**
35. **Часто я виконую спільні справи і відмовляюся від власних інтересів та планів.**
36. **Я із задоволенням працював би на такому підприємстві, де від моїх результатів залежав би успіх усієї справи.**
37. **Я радію можливості відчути себе у відповідальній справі.**
38. **Я одразу виконую відповідальне завдання, не відкладаючи його на безрік.**
39. **Багато із дорученого мені я б виконував краще, якби не боявся покладеної на мене відповідальності.**
40. **Беру участь у відповідальному заході через бажання краще пізнати оточуючих людей.**
41. **Беручи участь у відповідальному заході, я бажаю бути звичайним виконавцем.**
42. **Моя відповідальність має в основному матеріальне підгрунтя.**
43. **Відповідальність – це своєрідна залежність людини.**
44. **Моя відповідальність сприяла розвитку впевненості у собі та власних можливостях.**
45. **Мені притаманне відчуття страху перед відповідальною справою.**
46. **До багатьох справ я б ставився більш відповідально, якби мене контролювали.**
47. **Інколи я забуваю, що обіцяв щось зробити.**
48. **Навіть при поганому самопочутті я піду на зустріч, про яку раніше домовився.**
49. **Якщо доручення виявляються важкими, я відмовляюсь від них.**

50. **Я берусь за відповідальну справу з урахуванням подальшого заохочення, підвищення, нагороди тощо.**
51. **Відповідальність – це вирок не тільки за діяльність, але й за бездіяльність.**
52. **Завершення відповідальної справи зміцнює мою самооцінку.**
53. **Мені притаманна злість і роздратованість, якщо я зазнаю невдачі у відповідальній справі.**
54. **Я не берусь за відповідальну справу, якщо є несприятливий прогноз за моїм гороскопом.**
55. **Відповідальність – це велике додаткове навантаження до виконуваних мною зобов'язань.**
56. **Я можу взяти провину на себе заради урятування честі групи.**
57. **Без достатнього контролю з боку перевіряючого я можу відкласти доручену мені справу.**
58. **Багато із того, що я роблю, я доводжу до кінця, заради уникнення покарання, осуду.**
59. **Відповідальність – це своєрідна стурбованість людини.**
60. **Моя відповідальність посприяла у просуванні по службі.**
61. **Після невдачі у відповідальній справі у мене виникає почуття страху перед необхідністю вибору нової.**
62. **Я міг би бути більш відповідальною людиною, але інколи обставини виявляються сильнішими за мене.**
63. **Додатковим тягарем, перешкодою, які заважають взятися за відповідальну справу є усвідомлення того, що результат залежить не лише від мене, а й від інших людей.**
64. **Я ретельно та наполегливо готуюсь до відповідальної справи, щоб не підвести оточуючих.**
65. **Інколи подумки я здійснюю відповідальні вчинки, але практично не наважуюсь зробити те, що замислив.**
66. **Я прагну бути відповідальним, тому що не хочу зайвих ускладнень.**
67. **Відповідальність – це втрата свободи вибору.**

68. **Моя відповідальність вплинула на розвиток вольових якостей.**
69. **Конфлікти, що виникають при виконанні відповідального завдання, викликають у мене гнів та роздратування.**
70. **Моя відповідальність часто залишається непомітною для оточуючих людей.**
71. **Суттєвою перешкодою для мене у виконанні відповідальної справи є можливість покарання за роботу інших людей.**
72. **Я прагну виконати відповідальну справу, щоб не розчаровувати близьких мені людей.**
73. **Навіть дрібні невдачі при виконанні відповідального завдання «вибивають мене із колії».**
74. **Я берусь за відповідальну справу, щоб на мене звернули увагу.**
75. **Відповідальність – це засіб утвердження себе та самоствердження свого «я».**
76. **Відповідальні справи та вчинки посприяли поліпшенню особистого благополуччя.**
77. **Я починаю нервуватись та дратуватись, якщо інші люди не виконують обіцяного.**
78. **Як правило, моя відповідальність наштовхується на нерозуміння інших людей.**
79. **Я швидше не візьмусь за відповідальні справи через необхідність постійного контролю за їх виконанням.**
80. **Я часто відчуваю, що від мого сумління залежить благополуччя інших людей.**

ПРОТОКОЛ ТА КЛЮЧ ДО ОПИТУВАЛЬНИКА

П.І.Б._____Стать____Вік____Дата_____
факультет_____група_
_____

ДЕ	МС	КО	ПП	ЕС	РІ	ТО	ПИС	ДАЕ	МЕ	КОБ	ПС	ЕА	РЕ	ТОП	ПЗС
1	2	3	4	5	6	7	8	41	42	43	44	45	46	47	48
4	2	6	6	6	5	2	4	4	6	4	6	5	2	4	5
9	10	11	12	13	14	15	16	49	50	51	52	53	54	55	56

6	**5**	**4**	**6**	**3**	**6**	**4**	**4**	**4**	**5**	**5**	**6**	**4**	**2**	**5**	**3**
17	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**57**	**58**	**59**	**60**	**61**	**62**	**63**	**64**
5	**4**	**6**	**5**	**4**	**5**	**4**	**5**	**3**	**5**	**4**	**7**	**2**	**3**	**5**	**5**
25	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**	**65**	**66**	**67**	**68**	**69**	**70**	**71**	**72**
2	**4**	**6**	**5**	**3**	**6**	**4**	**5**	**2**	**5**	**2**	**5**	**4**	**3**	**4**	**5**
33	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**73**	**74**	**75**	**76**	**77**	**78**	**79**	**80**
6	**6**	**4**	**3**	**3**	**5**	**3**	**2**	**2**	**4**	**5**	**6**	**6**	**2**	**3**	**4**
23	**21**	**26**	**25**	**19**	**27**	**17**	**20**	**15**	**25**	**20**	**30**	**21**	**12**	**21**	**22**

Підрахуйте суму балів у кожному відповідному розділі, що характеризують різні аспекти відповідальності:

Умовні скорочення:

ДЕ – динамічна ергічність **ДАЕ – динамічна аергічність**
МС – мотивація соціоцентрична **МЕ – мотивація егоцентрична**
КО – когнітивна осмисленість **КОБ – когнітивна обізнаність**
ПП – продуктивність предметна **ПП – продуктивність суб'єктивна**
ЕС – емоційність стенічна **ЕА – емоційність астенічна**
РІ – регуляторна інтернальність **РЕ – регуляторна екстернальність**
ТО – труднощі особисті **ТОП – труднощі операційні**
ПІ – прагнення інструментально-стильові **ПЗ – прагнення змістовно-смислові**

Оцінка рівня відповідального ставлення за кількістю набраних балів:
від 25 до 35 – виражені характеристики відповідальності; від 16 до 24 – нейтральний, ситуативний прояв відповідальності; від 5 до 15 – невиражена відповідальність, безвідповідальність суб'єкта.

ДЕ	МС	КО	ПП	ЕС	РІ	ТО	ПИ
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
9	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
17	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**
25	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**31**	**32**
33	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**

ДАЕ	МЕ	КОБ	ПС	ЕА	РЕ	ТОП	ПЗ
41	**42**	**43**	**44**	**45**	**46**	**47**	**48**
49	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**
57	**58**	**59**	**60**	**61**	**62**	**63**	**64**
65	**66**	**67**	**68**	**69**	**70**	**71**	**72**
73	**74**	**75**	**76**	**77**	**78**	**79**	**80**

Додаток Е
Методика визначення відповідальності
(авт. М. А. Осташева)

Відповідальність - складна моральна якість особистості, яка є найвищою формою її активності. Ця якість є важливою внутрішньою мотивацією вчинків людини, що надає їм ціннісності. Як інтегративна властивість вона виникає в результаті синтезу багатьох моральних якостей (самокритичності, самодисципліни, доброзичливості, співпереживання, почуття вини, самостійності, самоконтролю). Відповідальність підтримує готовність людини до самовдосконалення в професійній діяльності.

Мета. Встановити рівні розвитку видів відповідальності: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе і відповідальності за інших у соціальній сфері. Виявити динаміку становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника.

Інструкція: "Вирішення багатьох проблем у житті людини залежить від її відповідальності. Добрі стосунки з людьми, досягнення мети, процеси самовдосконалення, висока ерудиція, почуття власної гідності, допомога і співчуття іншим, честь і обов"язок - це той невеликий перелік важливих сторін життя особистості, в основі яких лежить відповідальність. Дана якість особистості включає дисциплінарну відповідальність, відповідальність за себе та відповідальність за інших. Кожному необхідно знати ступінь розвитку цієї важливої якості у себе з тим, щоб удосконалювати своє "Я", власні вчинки і поведінку. Перед Вами на бланку представлені запитання, на які треба відповідати:
Шкала відповідей:

1) безумовно, так ; 3) мабуть, ні;
2) мабуть, так ; 4) безумовно, ні;

Запитання

1. Чи вважаєте Ви, якщо робота не перевіряється викладачем, то її можна виконати погано ?
2. Чи буває так , що Ви не виконуєте доручень через те, що вони здаються Вам досить важкими?
3. Чи вважаєте Ви , що Вам немає сенсу турбуватися про спільні справи, оскільки у Вас достатньо і власних клопотів?
4. Якщо у Вас і Вашого товариша різні погляди чи намагаєтеся Ви знайти спільну точку зору?
5. Вам більше подобаються докладні вказівки, ніж можливість домислити деталі справи самому?
6. Коли куратор хоче поговорити з Вами після занять, чи хвилюєтеся Ви, що зроблено щось не так?
7. Чи згідні Ви, що багато одногрупників добре виконують свої обов'язки через страх покарання?
8. У випадку неприємностей у групі чи можете Ви взяти всю відповідальність на себе?
9. Вам більше подобається швидко перейти до справи, а не довго обговорювати її з одногрупниками?
10. Чи вважаєте Ви, що Вам немає ніякої справи до особистого життя одногрупників?
11. Чи вважаєте Ви себе надійною людиною?
12. Чи буває так, що Ви з власної вини запізнюєтеся (на збори, заняття, зустріч з друзями)?
13. Чи вважаєте Ви, що краще всього відповідати за спільну справу колективно?

14. Чи вважаєте Ви, що головне - це виконання власних обов'язків, а як справляються з ними Ваші друзі - це не Ваша справа?
15. Чи згодні Ви, що пред'являти вимогливість до себе необхідно тільки під впливом друзів, викладачів?
16. Чи вважаєте Ви, що на зборах групи краще надати можливість обговорювати питання іншим одногрупникам, а самому помовчати?
17. Чи вважаєте Ви, що доручена справа повинна бути виконана в цілому, а дрібні деталі в ній не суттєві?
18. Чи можна добросовісно виконувати яку-небудь справу, навіть якщо вона Вам не до душі?
19. Ви хвилюєтеся, якщо Вам належить відповідати за всю групу?
20. Чи завжди вимогливість до себе виховується під впливом друзів, викладачів, батьків?
21. Чи часто Ви звинувачуєте себе, якщо не до кінця виконали доручену справу?
22. Чи подобається Вам братися за вирішення складних спільних проблем ?
23. Якщо якась робота не виходить, чи схильні Ви переробляти її по декілька разів?
24. Чи часто виникає у Вас бажання допомогти іншому ?
25. Якщо Вам щось доручено, чи виникає у Вас бажання докладно ознайомитися зі справою, із своїми обов'язками?
26. Частіше всього про життя групи Ви дізнаєтеся на зборах, зібраннях групи?
:
27. Чи буває так , що Ви обіцяєте щось зробити, якщо знаєте, що це неможливо?
. \
28. Якщо Ваш друг неправий, чи завжди Ви намагаєтеся йому доказувати це?
29. Чи завжди можна вірити Вашим обіцянкам?

30. Чи правильно те, що страх бути розкритими утримує людей від нечесних учинків?

Код опитувальника:

	Прямі запитання				Зворотні запитання			
Номер відповідей:	1	2	3	4	1	2	3	4
Бали:	4	3	1	0	0	1	3	4

Дисциплінарна відповідальність (ДВ): запитання -1, -2, -5, 6. -7, -15, -16, -20, 25. -26.

Відповідальність за себе (ВС): запитання 11, -12, -17, -18, 21, 22, 23, -27, 29, -30.

Відповідальність за іншого (ВІ): запитання -3, 4, 8, 9, -10, -13, -14, 19, 24, 28.

Індивідуальна оцінка кожного досліджуваного підраховується шляхом підсумовування отриманих балів за кожним показником.

Максимальна кількість балів за кожною шкалою становить 40 балів, мінімальна - 0 балів.

0-13 - низький рівень відповідальності;
14-27 - середній рівень відповідальності;
28-40 - високий рівень відповідальності.

Додаток Ж

Опитувальник рівня суб'єктивного контролю (Р С К)

Інструкція. Вам буде запропоновано 44 твердження, що стосуються різних сторін життя і ставлення до них. Оцініть, будь ласка, міру своєї згоди або незгоди з наведеними твердженнями за 6 - бальною шкалою:
«цілком згодний» +3; «у загальному згодний» +2; «частково згодний» +1; «скоріше не згодний» – 1; «у загальному не згодний» – 2; «цілком не згодний» – 3.

Іншими словами, поставте на бланку відповідей проти кожного твердження один з 6-ти запропонованих балів з відповідним знаком у відповідному стовпчику: «+» – згода, «–» – незгода. Будьте, будь ласка, уважні і щирі.

Якщо Вам щось незрозуміло, запитайте психолога.

Відповідаючи на запитання, весь час пам'ятайте: НЕ ПОТРІБНО ВИТРАЧАТИ ЧАСУ НА ОБМІРКОВУВАННЯ. ДАВАЙТЕ ТУ ВІДПОВІДЬ, ЩО ПЕРШОЮ СПАДЕ ВАМ У ДУМКУ. Звичайно, судження можуть бути сформульовані не так докладно, як Вам хотілося б. У такому випадку намагайтеся уявити "середню", найбільш типову ситуацію, що відповідає змісту судження, і, виходячи з цього, вибирайте відповідь.

ОБОВ'ЯЗКОВО ВІДПОВІДАЙТЕ НА ВСІ СУДЖЕННЯ ПІДРЯД, НІЧОГО НЕ ПРОПУСКАЮЧИ. БАЖАЄМО УСПІХУ!

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість ролучень відбуваються через те, що люди не захотіли пристосовуватися один до одного.

3. Хвороба - справа випадку, якщо вже судилося занедужати, то нічого не вдієш.
4. Люди виявляються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Даремно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини - батьки, добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж подружні стосунки.
8. Я часто відчуваю, як мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли цілком контролює дії підлеглих, а не покладається на їхню самостійність.
10. Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин (наприклад, ставлення вчителів), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я складаю плани, то я загалом вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом людям здається удачею або везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі і ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не намагалися, налагодити сімейне життя вони все одно не зможуть.
15. Те гарне, що я роблю, звичайно по достоїнству оцінене іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок або доля не відіграють ніякої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюся не планувати далеко наперед, тому що багато чого залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі переважно залежали від моїх зусиль і міри підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я віддаю перевагу такому керівництву, за якого можна самостійно визначити, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодним чином не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху у своїй справі.
25. Зрештою, за погане керівництво організацією відповідальні самі люди, які у ній працюють.
26. Я відчуваю, що нічого не можу змінити в існуючих стосунках у родині.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу завоювати прихильність до себе майже кожного.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків по його вихованню часто виявляються марними.
29. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, наймовірніше не доклала досить зусиль.
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї родини того, чого я хочу.
33. У неприємностях і невдачах, що були в моєму житті, частіше були винуваті інші, ніж я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею стежити і правильно вдягати.
35. У складних обставинах я волію почекати, поки проблеми знайдуть вирішення самі собою.
36. Успіх є результатом завзятої роботи і мало залежить від випадку і везіння.
37. Я почуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї родини.
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.
39. Я завжди волію прийняти рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей або долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі старання.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо дозволити навіть при найбільшому бажанні.
42. Здібні люди, що не зуміли реалізувати свої можливості, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.
43. Багато моїх успіхів можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті відбулося від невміння, незнання або лінощів і мало залежало від везіння або невдачі.

Додаток З

Тест – опитувальник «Визначення рівня професійної спрямованості майбутнього соціального працівника»

Мета – визначення рівня професійної спрямованості студентів, що характеризується вираженим прагненням до опанування професією соціального працівника.

Тест складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді.

Інструкція. Пропонуємо Вам взяти участь у нашому дослідженні. Для цього, прочитавши нижчевказані судження, відмітьте в листі відповідей навпроти номера судження один із варіантів відповідей, який відповідає Вашій думці.
Правильно + +. Можливо правильно +. Можливо неправильно –. Неправильно – –.
Просимо Вас щиро відмітити те судження, яке найближче Вам у даний час.

1. Кожна людина повинна мати можливість здобути ту професію, яка їй подобається, відповідає її інтересам та здібностям.
2. Якщо б мені випала можливість почати вчитися спочатку, то я б вибрав(ла) ту ж саму професію, яку здобуваю в цей час.
3. Вимушено вчуся по даній спеціальності, виходячи з обставин, а не з бажання здобути професію соціального працівника.
4. Моє бажання здобути цю професію і працювати за нею є достатньо стійким і обдуманим.
5. Вчуся передусім для того, щоб здобути вищу освіту, професія соціального працівника мене мало цікавить.
6. Бачу мало доброго для себе в моїй майбутній професії.
7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов’язані з майбутньою професією.
8. У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.
9. З власної ініціативи читаю додаткову літературу, яка має відношення до майбутньої професії.
10. Після закінчення навчання буду й надалі вдосконалюватися і підвищувати кваліфікацію по професії, яку здобуваю в цей період, щоб працювати в майбутньому більш ефективно.
11. Отримувана мною професія і робота за нею можливо і не принесуть мені в майбутньому морального задоволення.
12. Постараюся докласти всіх зусиль, щоб не працювати за отримуваною професією.
13. Навіть, якщо це буде важко, після закінчення навчання буду намагатися знайти роботу і працювати за спеціальністю соціального працівника.
14. В цей час уже працюю (або хочу знайти роботу) за спеціальністю, яку здобуваю.

15. У мене немає бажання працювати за спеціальністю, яку здобуваю зараз.
16. По можливості прагну познайомитися з роботою спеціалістів в сфері соціальної роботи.
17. Якщо я буду працювати за спеціальністю, яку здобуваю зараз, то недовго.
18. Робота за спеціальністю соціального працівника, яку отримую зараз, дасть мені змогу в майбутньому повністю проявити себе, свої можливості.
19. Після закінчення навчання здобуду іншу професію і буду працювати за нею.
20. В житті людини не все залежить від неї самої і їй доводиться іноді змиритися з обставинами.

Опрацювання результатів

Підрахунок показників опитувальника проводиться згідно з ключем, де «Так» означає позитивні відповіді (правильно; можливо правильно), а «Ні» - негативні (можливо неправильно; неправильно).

Ключ

Так	2,	4,	7,	9,	10,	13,	14,	16,	18,
Ні	3,	5,	6,	8,	11,	12,	15,	17,	19

За кожний збіг з ключем нараховується 1 бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий рівень професійної спрямованості.

Відповіді на зппитання 1 і 20 під час опрацювання результатів не враховуються.

Аналіз результатів

Отриманий у процесі опрацювання відповідей результат розшифровується так:
0-4 бали - – низький рівень професійної спрямованості;
5-13 балів – середній рівень професійної спрямованості;
14-18 балів – високий рівень професійної спрямованості.

Додаток К

Кількісне вираження мотивів відповідальності

Групи мотивів	Перелік мотивів	Вираженість мотиву у балах			
		І курс	ІІ курс	ІІІ курс	IV курс
1	2	3	4	5	6
Суспільні мотиви	1. У мене є почуття обов’язку	4,9	4,6	4,0	4,3
	2. Так підказує совість	3,3	3,4	3,3	3,3
	3. Не хочу підводити інших	3,5	3,9	4,0	4,3
	4. Усвідомлюю важливість завдання	4,3	4,1	4,3	4,5
	Середній бал	4,0	4,0	3,9	4,1
Мотиви морального самоствердження	1. Не хочу скомпрометувати себе	3,8	3,9	3,8	3,7
	2. Хочу завоювати собі авторитет	3,8	4,0	4,0	4,1
	3. Хочу показати себе з кращого боку	3,8	3,4	3,1	3,1
	4. Хочу виправдати довіру інших людей	3,4	3,5	3,7	4,4
	Середній бал	3,7	3,7	3,6	3,8
Прагматичні мотиви	1. Справа є вигідна для мене	3,0	3,1	3,6	3,6
	2. Одержу матеріальну винагороду	2,6	2,2	2,9	2,2
	3. Допоможу іншому, а він віддячить мені	2,8	3,0	3,5	3,6
	4. Це шлях до моєї кар’єри	3,2	3,3	3,8	3,8
	Середній бал	2,9	2,9	3,4	3,3

продовження

Групи мотивів	Перелік мотивів	Вираженість мотиву у балах			
		І курс	ІІ курс	ІІІ курс	IV курс

1	2	3	4	5	6
Мотиви самореалізації	1. Зацікавилася завданням	3,4	3,2	3,4	3,8
	2. Одержую задоволення від результатів роботи	4,0	4,6	4,8	4,8
	3. Одержую задоволення від подолання перешкод	3,8	3,6	4,0	4,4
	4. Одержую задоволення, коли допоможу іншому	3,8	4,2	4,6	4,8
	Середній бал	3,7	3,9	4,2	4,4
Неспецифічні мотиви	1. Відчуваю страх покарання за невиконане доручення	2,2	2,0	1,8	1,6
	2. Намагаюсь уникнути критики на свою адресу	2,8	3,0	3,2	3,0
	3. Залежність від людей, які дають доручення	3,4	3,2	3,0	2,8
	4. Побоююсь людей, які дають доручення	2,4	2,2	2,0	1,8
	Середній бал	2,7	2,6	2,5	2,3
Мотиви самопізнання	1. Маю можливість порівняти себе з іншими	3,6	3,6	3,8	4,0
	2. Пізнати свої вміння та навички	3,2	3,8	4,4	4,8
	3. Перевірити свою силу волі	3,5	3,6	3,6	3,8
	4. Маю можливість перевірити свій характер	3,3	3,6	4,2	4,6
	Середній бал	3,4	3,6	4,0	4,3

продовження

Групи мотивів	Перелік мотивів	Вираженість мотиву у балах			
		I курс	II курс	III курс	IV курс
1	2	3	4	5	6
Мотиви егоїстичного самоствердженн	1. Намагання виділитись	2,2	2,6	2,8	2,8
	2. Намагання привернути до себе увагу	3,0	3,0	2,6	2,6
	3. Прагнення показати свою перевагу над іншими	3,0	3,2	3,2	3,2
	4. Страх утратити свій престиж	2,4	2,6	2,8	3,0

ня	Середній бал	2,6	2,8	2,8	2,9
Мотиви спілкування	1. Маю можливість активно спілкуватися з іншими	3,7	3,0	2,8	3,0
	2. Маю можливість розширити коло друзів	3,8	3,6	2,6	2,8
	3. Маю можливість говорити із знайомими	3,2	2,8	3,0	3,2
	4. Маю можливість бути в середовищі спеціалістів соціальної сфери, розмовляти з ними	3,3	3,4	3,6	3,8
	Середній бал	3,5	3,2	3,0	3,2
Мотиви виховання інших	1. Хочу показати приклад іншим	2,8	2,8	3,0	3,0
	2. Прагну вдосконалення інших	2,8	2,6	2,8	2,8
	3. Хочу розбудити совість інших	3,8	3,0	3,0	3,0
	4. Хочу бути прикладом для інших	3,1	3,6	4,0	4,2
	Середній бал	3,1	3,0	3,2	3,2

Додаток Л

Структура та зміст програми формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника

Етапи роботи групи	Мета	Завдання етапу тренінгу	Зміст занять
I.Діагностичний 2-а заняття	- визначення особистісних характеристик та показників відповідальності до проведення тренінгу і після його завершення	- діагностика структурних компонентів та загального рівня відповідальності; - видів відповідальності; - рівня суб'єктивного контролю; - самооцінки, професійної спрямованості	- Особистісні характеристики. - Види відповідальності.
II.Орієнтовний 3-и заняття	- орієнтація учасників в специфіці тренінгу як методу навчання; - первинна діагностика очікувань учасників та їх особистісних характеристик; - створення атмосфери взаємної довіри і поваги, позитивної мотивації й зацікавленості студентів у заняттях ; - розвиток уміння аналізувати і визначати як свої психологічні характеристики, так і оточуючих людей	- встановлення контакту і робочих стосунків з учасниками групи; - ознайомлення з основними правилами роботи тренінгу; - емоційне згуртування учасників групи; - навчання елементів ауто релаксації; - первинне освоєння самодіагностики і способів саморозкриття; - вироблення активного тренінгового стилю спілкування	- Знайомство. - Яка я людина. - Мій психологіч-ний портрет.

продовження

III.Розвивальний 9-ть занять	- демонстрація й апробація методів і прийомів формування відповідальної поведінки студентів; - актуалізація додаткових психічних сил і особистісних характеристик, які можуть забезпечити відхід від проявів безвідповідальної поведінки та знаходження нових можливостей покращання професійно значущих рис майбутнього соціального працівника	- розвиток усвідомлення сутності відповідальної поведінки; - формування установок на підвищення рівня самосприйняття та актуалізації позитивних рис характеру; - забезпечення умов для рефлексії особистісної безвідповідальності, осмислення її причин і переживання ситуації вільного та відповідального вибору; - стимулювання змін в емоційній, вольовій та поведінковій сферах особистості; - формування нових мотивів і цілей поведінки, нових життєвих цінностей та потреб; - відпрацювання індивідуальних стратегій і тактик у подоланні труднощів	- Портрет соціального працівника. - Удосконалення професійно значущих рис соціального працівника. - Визначення поняття «відповідальність». - Моє ставлення до проблеми відповідальної поведінки. - Формування адекватного пояснення власних невдач. - У пошуках опори. - Стимулювання змін в емоційній, вольовій та поведінковій сферах особистості. - Моделювання навичок наполегливості у подоланні труднощів. - Формування внутрішньої мотивації.
IV.Закріплюва-льний 3-и заняття	- рефлексія змін, що відбулися в учасниках і в групі за час тренінгу; - прогнозування майбутніх життєвих планів учасниками групи	- переосмислення уявлень про себе на основі зворотного зв' язку, аналізу, що відбувається в групі, і рефлексії; - розширення сфери усвідомлюваного в розумінні своїх учинків; - відпрацювання ефективних засобів самоаналізу; - проектування і конструювання ефективних засобів - самовдосконалення	- Розкриття власного «Я». - Формування адекватної самооцінки. - Збагачення свідомості позитивними образами особистості

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдулина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности / К.А.Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т.6, № 5. – С.3-18.
3. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности / К.А.Абульханова-Славская //Психологический журнал. – 1983. – Т.1, № 1. – С.14-29.
4. Абульханова-Славская К.А. Проблемы активности личности / К.А.Абульханова-Славская // Социально-психологичекие и нравственные аспекты изучения личности. – М., 1988. – 166 с.
5. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / [Капська А.Й., Безпалько О.В., Вайнола Р.Х.]; заг.ред. А.Й.Капської. – К.: ТОВ ВКП «Аспект», 2002. – 164 с.
6. Алєксєєва Ю.А. Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування: дис…. канд. псих. наук: 19.00.07 / Алєксєєва Юлія Аркадіївна. – К., 2006. – 226 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М: Педагогика, 1980. – 232 с. – (Т. 1).
8. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – С.103-127 – (Изб.психол.труды. Т.2).
9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 334 с.
11. Андреева А.Д. Мотивы учення старшеклассников / А.Д. Андреева // Формирование личности старшеклассника. [Под ред. И.В.Дубровиной]. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
12. Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні умови становлення позитивної Я-концепції майбутніх практичних психологів / І.П.Андрійчук //Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – Вип. 15. – С. 273-282.
13. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
14. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1985. – 158 с.
15. Антоненко В.Г. Відповідальність соціальна: / В.Г. Антоненко // Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник [Заг. ред. і уклад.: Андрущенко В.П., Горлач М.І.]. – Київ-Харків: ВМП "Рубікон", 1997. – С. 81-82.
16. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука. – 1981.– С. 3 - 19.
17. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – № 5. – С. 12-25.
18. Архангельский Л.М. Нравственное воспитание: Проблемы теории и практики / Архангельский Л.М., Афанасьева В.И., Богданов О.С. и др. М.: Мысль, – 1979. – 303 с.
19. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №3. – С. 152 – 162.
20. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. – С.3-11.
21. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління: дис. … канд. псих. наук: 19.00.05 / Баранова Світлана Вячеславівна – Луганськ, 2004. – 225 с.

22. Бахтин М.М. Искусство и ответственность. К философии поступка: Работы 1920-х годов. /Михаил Михайлович Бахтин. – К.: Next, 1994. – 384 с.
23. Бех В.П. Менеджмент соціальної роботи у дзеркалі соціальної політики держави / В.П. Бех // Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Сер.11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: Зб. наук.пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – № 2. – С.143 – 168.
24. Бех І.Д. Виховання особистості. В ІІ т. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Т.2 – 341 с.
25. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – № 9 -10. – С.4 - 8.
26. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности / Л. И. Божович; [ред. Д.И.Фельдштейн] – М. : Междунар. педагогическая академия, 1995 – 209 с .
27. Боришевський М.Й. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості / М.Й. Боришевський //Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С.Костюка [За ред. С.Д.Максименка]. – К., 1999. – Вип.19. – С.36 - 44.
28. Братко А.А. Моделирование психики / А.А. Братко. – М.: Наука, 1969. – 176 с.
29. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С.3-12.
30. Булах І.С. До проблеми су'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 6. – С. 28 - 33.
31. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис…. доктора псих. наук: 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 582 с.
32. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.
33. Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования / Филип Бурнард; [пер. с англ. А.Г. Ракитина]. – СПб.:Питер, 2002. – 256 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
34. Варій М.Й. Психологія особистості: Навч. посіб. / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
35. Василенко Л.П. Розвиток відповідальності підлітків і старшокласників у різних видах діяльності / Л.П. Василенко // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України . – К., 2002. – Т. 4. – Ч. 5. – С.36 - 41.
36. Волков Б.С. Психология ранней юности / Б.С. Волков. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 96 с.
37. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
38. Горовенко В.Н. Воспитание ответственного отношения у старших школьников (на материалах деятельности школьных комсомольских организаций: дис. … канд. пед. наук: 13. 00.01 / Горовенко Валентина Николаевна. – К., 1977. – 178 с.
39. Дементий Л.И. Типология ответственности личности / Л.И. Дементий Актуальные проблемы психологии: Сборн. научн. тр. – Омск, 2000. – с. 5 -19.
40. Джонсон Д. Соціальна психологія. Тренінг міжособистісного спілкування / Д. Джонсон [пер. з англ. В.Хомика] - К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – С. 74 - 94.
41. Діагностика особистості молодшого школяра: Методичні матеріали для шкільного психолога /За ред. В.Г.Панка. – К: Республіканський науково-методичний Центр психологічної служби в системі освіти, 1992. – С. 8 - 28.
42. Дмитриева С.И. Социальная ответственность подрастающего поколения как фактор общественного прогресса /С.И. Дмитриева. – Киев - Одесса: Высшая школа, 1988. – 224 с.
43. Долинська Л.В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідного навчання / Л.В. Долинська // Зб. наук. пр. «Наукові записки» НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. -

С. 93-98.
44. Долинська Л.В. Умови забезпечення особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л.В. Долинська // Зб. наукових праць НДІ «Проблеми людини», «Духовність як основа консолідації суспільства», Т.16. – К., 1999. – С. 503-506.
45. Долинська Л.В. Принцип активності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя / Л.В. Долинська // Зб. наук. пр. «Філософія, соціологія, психологія» – Івано-Франківськ: вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2000. – Вип. 5, Ч. ІІ. – С. 65-69.
46. Долинська Л.В. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом: навч.-метод.посіб. / Л.В. Долинська, А.Й.Капська, О.Г. Карпенко. – К.:ДЦССМ, 2003. – 87с.
47. Долинська Л.В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості /Л.В.Долинська, О.В.Темрук // Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер.12. Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – №7 (31). – С. 207-212.
48. Долинська Л.В. Усвідомлення студентами педвузу завдань та вимог майбутньої діяльності / Л.В. Долинська, С.В. Яремчук // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – Вип. 1. – С. 3 -7.
49. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Долінська Юлія Георгіївна. – К ., 2000. – 196 с.
50. Дригус М.Т. Психологические механизмы развития ответственности личности в онтогенезе / М.Т. Дригус, Д. Новотный // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. науч. сообщ. Всесоюз. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Г.С. Костюка: – В 3 ч.– Киев, 1990. – Ч. 1. – С. 60-61.
51. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82 - 86.
52. Дьоміна Г.А. Особливості відповідальності старшокласників як одного із структурних елементів особистісної зрілості / Г.А. Дьоміна // Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Сер.12. Психологія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005 – Вип. 4(28). – С. 33-38.
53. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – 2-е изд. – М.: Изд-во БРУ, 1981. – 383 с.
54. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня / Сергій Занюк. – К.: Главник, 2004. – 96 с. – (Психол. інструментарій).
55. Екологічне право України: Навч. посібник. – К.: Атака, 2000. – 216 с.
56. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с. – (Серия «Практикум по психологии).
57. Етичний Кодекс Національної Асоціації Соціальних Працівників (США). Чинний з 01/01/97//Все вирішують стандарти: Посібник для громадських організацій. Професійні та етичні стандарти діяльності громадських організацій. – Гурт, 2001. – С.10-37.
58. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України //Соціальна політика і соціальна робота. – 2003. – № 1. – С.16-22.
59. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал / М.Г. Іванчук. – Чернівці: Рута, 2004. – 360 с.
60. Игнатовский В.И. Гражданский долг и нравственная ответственность личности / В.И. Игнатовский. – Л.: Знание, 1975. – 140 с.
61. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
62. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми і молоддю / А.Й. Капська. – К.: ДЦССМ, 2000. – 241 с.

63. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: Моногр. / О.Г. Карпенко. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
64. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: Навч.-метод. посіб. / О.Г . Карпенко. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.
65. Клюева Н.В. Программы социально-психологического тренинга / Н.В. Клюева, М.А. Свистун. – Ярославль: «Содействие», 1992. – 66 с.
66. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н.И. Козлов. – Екатеринбург. : Издательство АРД ЛТД. – 1997. 224 с.
67. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Наука, 1983. – 292 с.
68. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк; [под ред. Л.Н. Проколиенко]. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
69. Костюк Г.С. Розвиток і виховання / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості [за ред. Л.М.Проколієнко]. – К.: Рад. шк., 1989. – С.98 -133.
70. Костюк Г.С. Роль профессионального самоопределения в формировании личности / Г.С. Костюк // Профессиональная ориентация учащихся. – К.: Рад. шк., 1971. – С. 17-20.
71. Краткий психологически словарь / [Ред.-сост. Л.А. Карпенко]. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н / Д: Феникс. 1999. - 512 с.
72. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
73. Левінас Е. Філософія, справедливість і любов / Е. Левінас //Дух і літера. – К.,1997. – №1-2. – С. 309-328.
74. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
75. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии личности. [Ред. Д.Я. Райгородский]. – Самара: Изд-во Дом «Бахрах», 1999. – Т.2. – С. 165-196.
76. Ложкін Г. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах / Г.Ложкін, О.Лазарко // Психологія і суспільство. – 2003 – №4. – С.61-74.
77. Лукашевич М.П. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / М.П.Лукашевич, І.І.Мигович, І.М. Пінчук. – К.: МАУП, 2001. – 126 с.
78. Лукашевич Н.П. Социология труда: учеб. пособ. / Н.П.Лукашевич. – К.: МАУП, 2001. – 320 с.
79. Ляшенко А.И. Организация и управление социальной работой в России / . Ляшенко А.И. – М.: Наука, 1995. – 128с.
80. Ломов Б.Ф. Проблемы и стратегии психологического исследования / Б.Ф. Ломов. – М., Наука, 1999. – 204 с.
81. Максименко С.Д. Генетичні аспекти дослідження внутрішнього світу особистості / С.Д. Максименко // Наук. зап. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 5-22.
82. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / С.Д. Максименко – К.: Наук. думка, 1998. – 225 с.
83. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С.Д. Максименко – К.: НДУП, 1990. – 240 с.
84. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна шк. – 1994. – №3- 4. – С. 68-72.
85. Максимова В.Н. Зрелость как акмеологический критерий развития растущего человека / В.Н.Максимова // Мир психологии, 2002. – №3(31). – С. 239-245.

86. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г.И. Марасанов. – М.: Совершенство, 1998. – 208 с. – (Современные психотехнологии).
87. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; [пер. с англ. А.М. Татлыбаева]. – СПб.: Евразия, 1999. – 430 с.
88. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутман, Н.Мухина]. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с. – (Мастера психологии).
89. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; [пер. с англ. Г .А.Балл и др.]. – М: Смысл, 1999. – 425 с. – (Золотой фонд мировой психологии).
90. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности:Тексты. – М.: Наука, 1982. – С.108 -117.
91. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью / Н.А. Минкина. – М.: Высшая школа, 1990 . – 144 с.
92. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 58-64.
93. Муздыбаев К. Психология ответственности / Куанышбек Муздыбаев; [под ред. В.Е. Семенова]. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
94. Муздыбаев К.К. Эгоизм личности / К.К. Муздыбаев // Психологический журнал. – М., 1999. – №3. – С.18-27.
95. Наранхо К. Гештальттерапия: отношение и практика теоретического эмпиризма / Клаудио Наранхо; [пер. с англ. А.А.Рунихин]. – Воронеж: Модек, 1995. – 304 с.
96. Немов Р.С. Психология: учеб. [для студ. пед. вузов]. В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – С.445-452.
97. Нойман Э. Глубинная психология и новая этика / Эрих Нойман [пер. с англ. Ю.М.Донец]. - СПб.: Академический проект, 1999. – 208 с.
98. Омаров А.М. Предприимчивость руководителя / А.М.Омаров. – М.: Политиздат, 1990. – 256 с.
99. Оржеховська В.М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.27-32.
100. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 2001. –536с.
101. Основы психологии: Практикум /Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. – 6-е изд., дополн. и перераб. – Ростов-на-Д: Феникс, 2005. – 704с.
102. Осташева М.А. Диагностика ответственности подростков / М.А. Осташева // Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сб. науч. тр. [Редкол.: Д.И. Фельдштейн (отв. редактор) и др.]. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 61 - 70.
103. Панок В.Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. –1998. – №1 . – С.5-9.
104. Первин Л. Психология личности: Теория и иследования / Л.Первин, О. Джон; [пер. с англ. М.С. Жамкочьян]. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
105. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии / Ф. Перлз. – М.: Либрис, 1996. – 235 с.
106. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Моральное суждение у ребенка / Жан Пиаже; [пер. с франц. В.П. Большаков]. – М.: Академический Проект, – 2006. – 479 с. – (

Серия «Психологические технологии»).
107. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности / А.Ф. Плахотный. – Х.: Вища школа. – 1991. – 191 с.
108. Побірченко Н.А. Профорієнтаційний супровід підготовки сучасного фахівця до навчання впродовж життя / Н.А. Побірченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць – К., 2001. – Ч.1. – С. 134-137.
109. Пов`якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов`якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6 -7. – С. 3 - 6.
110. Пов'якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога / Н.І. Пов`якель // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – Вип. ІІ. – С. 102-108.
111. Прядеин В.П. Вопросник многомерно-функционального анализа ответственности / В.П. Прядеин // Журнал практического психолога. – М. – 1997. – №5. – С. 16-24.
112. Психологическое сопровождение выбора профессии / [Под ред. Л.М.Митиной]. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 84 с.
113.Психология социальной работы /О.Н.Александрова, О.Н.Боголюбова, Н.Л.Васильева, М. А.Гулина; [Под общ. ред. М.А.Гулиной]. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
114. Психологический словарь / [ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мешеряков]. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
115. Психология. Словарь / [ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский]. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Политиздат, 1990. – 494 с.
116. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості / М. Й.Боришевський, М.І.Алексєєва, В.В. Антоненко та ін. [За заг. ред. М.Й.Боришевського]. – Т .2. – К., 2001. – 345 с.
117. Психология личности: тесты, опросники, методики / [сост. Н.В.Киршева, Н.В. Рябчикова]. – М.: Геликоп, 1995. – 220 с.
118. Психологія особистості: Словник-довідник. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
119. Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П.Н.Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653[3] с. – (Образовательный стандарт).
120. Радчук Г.К. Освіта як середовище становлення аксіосфери особистості / Г.К. Радчук // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави [За заг. ред.. М.М. Слюсаревського]. Зб. наук. пр. — К., 2007. – Вип. 5 – 6. – С. 246 – 253.
121. Радчук Г.К. Теоретичні та методичні засади створення освітнього тренінгу для студентів на тему: «Діалог як умова становлення повноцінної особистості дитини в сім'ї» / Г.К. Радчук // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер. №12. Психологічні науки: Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. - №17 (41). – Част. ІІ. – 265 с. – С.123 – 130.
122. Радчук Г.К. Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії: Дис… канд.психол. наук: 19.00.07 / Радчук Галина Кіндратівна – К., 1992. –175 с.
123. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
124. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский; [пер. с польск. В.К.Вилюнаса]. – М.: Прогресс, 1979. – 316 с.
125. Рибалка В.В. Психологія праці особистості: навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: КМПУ ім.Б.Д.Грінченка, 2000. – 60 с.
126. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс; [общ. ред. и предисл. Е.И.Исениной]. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
127. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Карл Роджерс; – М: Рефл - бук, Киев: Ваклер, 1997. – 320 с. – (Актуальная психология).

128. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / Карл Роджерс [пер. с англ. О. Кондрашова, Р. Кучкарова]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с. – (Психологическая коллекция).
129. Роменець В.А. Вчинок і світ людини / В.А. Роменець // Основи психології [ред. О.В. Киричук, В.А.Роменець]. – К.: Либідь, 1995. – С.383 - 402.
130. Роменець В.А. Психологія творчості: [навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / В.А. Роменець. – [3 - є вид.]. – К.: Либідь, 2004. – 287 с.
131. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 423 с.
132. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
133. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. [сост. и авт. коммент. К.А.Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский]. – М: Педагогика, 1973. – С.255-420.
134. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 1998. – 384 с.
135. Савчин М.В. Мотиваційні джерела осмислення особистістю предмета відповідальності / М.В. Савчин // Сучасна психологія в ціннісному вимірі. Матеріали Третіх Костюківських читань. 20-22 грудня, 1994. – Т. 1. – К., 1994. – С.225-226.
136. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки / М.В. Савчин.– К.: Україна. Віта, 1996. – 130 с.
137. Савчин М.В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини / М.В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1994. – №4. – с.30 - 37.
138. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. … доктора психол. наук: 19.00.07 / Савчин Мирослав Васильович. – К., 1997. – 410 с.
139. Савчин М.В. Совість як внутрішня інстанція відповідальності / М.В. Савчин // Гуманізм і духовність у контексті культури. – Дрогобич, 1995. – С. 190 -197.
140. Савчин М.В. Ответственность личности и ее проявление в системе поведения и общения / М.В. Савчин, Л.П. Татомир // Психология педагогического общения: Сб. науч. труд. / Под ред. А.А.Бодалева. – Кировоград, 1992. – Т.4. – С.43 - 48.
141. Сапогова Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
142. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.
143. Сидорова Т.Н. Особенности социальной ответственности у старше-классников / Т.Н. Сидорова // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 56-62.
144. Силаєва О.В. Розвиток відповідальності під впливом формування національної самоідентифікації особистості / О.В. Силаєва // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – Т. 4.–Ч. 5.–С. 222-227.
145. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. – М.: МГПИ им. Ленина, 1987. – 143 с.
146. Словарь по этике / [Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона]. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
147. Солодкая М.С. Правовая ответственность субъекта управления / М.С. Солодкая // Credo. – 1998. – №2. – С.46-50.
148. Социальная работа: теория и практика / [Под ред. проф. Е.Холостовой, А.Сорвина]. – М. : ИНФРА, 2002. – 328 с.
149. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. - коорд. академик РАН Г.В. Осиной. - М.: Норма, 1998. - 488 с.

150. Соціальна робота: Менеджмент соціальної роботи / Андрущенко В.П. (керівник), Лукашевич М.П. – К.: ДЦССМ. 2003. – 276 с. // Соціальна робота. Книга 7.
151. Соціальна робота: технологічний аспект / [За ред. проф. А. Й. Капської]. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
152. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин/ – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
153. Спортивная метрология / Под ред. В. М. Зациорского. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 256 с.
154. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
155. Сухомлинский В.А. Воспитание долга / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед.: В 5 т. – К .: Рад. Шк., 1980., – Т.5. – С.498-515.
156. Татаурова Г.П. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студенті вищих навчальних закладів: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Татаурова Галина Петрівна. – К., 2007 –
157. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.А. Татенко // Психол. журн. – 1995. – №3. – С.23 - 34.
158. Татомир Л.П. Відповідальність школяра як основа становлення його зрілості / Л.П. Татомир // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. – К. – Дрогобич: Відродження, 1998. – С. 97-100.
159. Татомир Л.П. Розвиток відповідальності у дітей підліткового і старшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.П. Татомир. – К., 1998. – 17 с.
160. Терлецька П.Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога: автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук: спец. 19. 00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / П.Г. Терлецька – К., 1997. – 20 с.
161. Технологія тренінгу /упоряд.:О.Главник, Г.Бевз; [ред. С.Максименко]. – К.: Главник, 2005. – 112 с. – (серія «Психол. інструментарій).
162. Технології навчання дорослих / [упоряд.: О.Главник, Г.Бевз]. – К.: Главник, 2006. – 128 с . – (серія «Бібліотечка соціального працівника»).
163. Тимощук И.Г. Формирование морально-этической ответственности будущего практического психолога: дисс. … на соиск. канд. психол. наук: 19.00.07 / Тимощук Игорь Григорьевич. – К., 2003. – 184 с.
164. Титаренко Т.М. Життєві домаганняособистостіу сучасному потенціалістському дискурсі / Т.М.Титаренко //Наук. зап. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 416-430.
165. Тищенко С.П. Самоконтроль автора-дослідника: умови актуалізації / С.П.Тищенко // Наук. зап. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред.академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С.430 - 453.
166. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології / О.М. Ткаченко. – К.: Вища школа, 1979 . – 200 с.
167. Тренерська валіза / [упоряд.: О.Главник, Р.Безпальча, О.Попова]. – К.: Главник, 2006. – 128 с. – (серія «Психол. інструментарій).
168. Узнадзе Д.И. Экспериментальные основы психологии установки. /Д.И. Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз., 1961. – 210 с.
169. Узнадзе Д.И. Теория установки / Д.И. Узнадзе; [ред. Ш.А. Надирашвили, В.К.Цаава]. – М.: Воронеж, 1997. – 447 с. – (Психологи Отечества: избранные труды).
170. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Изб. труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ: Флинта, 1999. – 672 с.
171. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 453 с.

172. Фирсов М.В. Введение в теоретические основы социальной работы (исторически-понятийный аспект) / М.В. Фирсов. – М.: ИПС – Воронеж МОДЕК, 1997. – 122 с.
173. Франкл В. Психотерапия на практике / Виктор Франкл; [пер. с нем. М. Паньков, В.Певчев]. – СПб.: Речь. – 251 с. – (Мастерская психологии и психотерапии).
174. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл; [ред. П.Я.Гозман, Д.А.Леонтьев]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
175. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений /Зигмунд Фрейд; [научн. ред. Н.Г.Ярошевский]. – М.: Просвещение,1989. – 447 [1] с.
176. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм. – М.: ООО Изд-во АСТ – ЛТД, 1998. – 672 с.
177. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм; [общ. ред. П.С.Гуревич]. – М.: Республика, 1992. – 429 с. – (Мыслители XX века).
178. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм; [сост. П.С.Гуревич, С.Я.Левит]. – М.: Аст , 1998. – 566 с. – (Классикизарубежной психологии).
179. Фромм Э. Человеческая ситуация / Эрих Фромм; [ред. Д.А.Леотьев]. – М.: Смысл, 1995. – 240 с. – (Золотой фонд мировой психологии. Вып.1).
180. Хомич Л.О. Виховання громадянської відповідальності у студентської молоді / Л.О. Хомич // Зб. наук праць ПДПУ імені В.Г. Короленка. – Сер. «Педагогічні науки». – Полтава, 2005. – Випуск 5 (44). – С. 37- 44.
181. Хьелл Л. Теория личности /Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб.: Питер,2001.– 608 с.
182. Цимбал Т.В. Буттєвісне укорінення людини / Т.В. Цимбал – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 219 с.
183. Черменина А.П. Категория ответственности / А.П. Черменина // Понятия, принципы, категории. – Л.,1975. – 136 с.
184. Черных А.П. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов: автореф. дис. на соискание науч. степеня канд. пед. наук / А.П. Черных. – Рязань, 1977. – 18 с.
185. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія /Н.Ф.Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.
186. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала / Н.Б. Шмелева. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. – 196 с.
187. Юнг К.Г. Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
188. Юнг К.Г. Структура психики и процесс индивидуации / К.Г. Юнг. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
189. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 1987. – 110 с.
190. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник / Т.С. Яценко – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
191. Heider F. The psychology of interpersonal relations. – N.Y.: Wiley, 1958. – 212 p.
192. Helkama K. Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. – Helsinki, 1981.
193. Jonas H. The Imperative of Responsibility (In Search of Ethiecs for the Technological Age). – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1984. – 255 p.

194. Kohlberg L. Moral stages and moralizations: The cognitive-develop
mental approach // Moral development and behavior: Theory, research
and social issues / Ed. by. t. Liclona. – Holt, Renehart and Winston, 1976.
– P.97 - 129.
195. Maclelland D., Atkinson .1. W. The achievement motive. New York,
1976. – 386 p.
196. Maslow, A.H. The farther reaches of human nature. – New York, 1971.
197. McKeon R. The Development and Significance of the Coneept of Responsibility // Revue
Internationalede Philosophic. – 1957. – №39 – P.3 - 32.
198. Rogers, C.R. Freedom to learn for the 80's. – Columbus etc., 1983.
199. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control
of reinforcement. – Psychological Monographs, 1966. – P.1 - 28.
200. Rotter J.B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus
external control of reinforcement Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1975. – №43.
– P. 56 – 67.