

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Крошка Наталія Петрівна

УДК:378.091.12:159.9-051:005.25:629.78(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ
ГАЛУЗІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н.П. Крошка

Науковий керівник: Шевченко Наталія Федорівна, доктор психологічних
наук, професор

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Крошка Н.П. Психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеню кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Запорізький національний університет, Запоріжжя; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2020.

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування психологічних умов розвитку та досліджено особливості і динаміку розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в процесі професійної підготовки.

Сучасні вимоги вітчизняного ринку праці пред'являють високі вимоги до компетенцій випускників середніх і вищих навчальних закладів. Реалізація довгострокових економічних цілей держави можлива завдяки професіоналізму фахівців та підготовки потужного кадрового потенціалу, зокрема, майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Поліпшення ефективності та оптимізація діяльності фахівця можливі шляхом підвищення ролі свідомого відповідального ставлення до поставлених завдань, процесу і результату діяльності. Для фахівців ракетно-космічної галузі високий рівень розвитку професійної відповідальності має виключне значення у зв'язку зі складністю діяльності, оскільки процес розробки та функціонування складних технічних комплексів, таких як літальні апарати, повинен бути надійним та безпечним для людей і навколишнього середовища. З огляду на це, підготовка майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі вимагає створення особливих психологічних умов розвитку їх професійної відповідальності.

Професійну відповідальність визначено як форму відповідальності особистості, психологічну характеристику особистості фахівця, яка сприяє усвідомленому і якісному виконанню ним професійних обов'язків, а також

готовності відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством. Професійна відповідальність починає формуватися в ході професіоналізації, але особливу роль у процесі її становлення та розвитку відіграє етап професійної підготовки. Розвиток професійної відповідальності відбувається лише у процесі спільної діяльності в професійному середовищі.

Охарактеризовано виробничі функції діяльності фахівця ракетно-космічної галузі (діагностико-проектувальна, конструктивно-розрахункова, конструктивно-творча, організаційно-технологічна, організаційно-комунікативна, контрольно-стимулююча), для виконання яких у фахівця мають бути розвинені професійно важливі якості і компетенції (соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні). Вивчення психологічних характеристик професійної діяльності фахівця ракетно-космічної галузі показало, що високий рівень розвитку професійної відповідальності є необхідною умовою ефективною та безпечною діяльності.

Визначено структурні компоненти професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі: когнітивний (система засвоєних особистістю знань про сутність професійної відповідальності та їх усвідомлення); мотиваційно-афективний (індивідуальна система мотивів і смислів соціально-відповідальної поведінки, емоційні переживання, які регулюють професійну відповідальність, професійно-важливі якості фахівця ракетно-космічної галузі); діяльнісно-поведінковий (вибір та реалізація певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях).

Визначено, що професійна відповідальність майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі є професійно важливою якістю, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти, які диктуються характеристиками предмета й цілей професійної діяльності фахівця ракетно-космічної галузі.

В ході дисертаційного дослідження обґрунтовано комплекс взаємопов'язаних психологічних умов розвитку професійної відповідальності

майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. До вказаних умов віднесено: усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел та відповідно до визначеної структури професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі обґрунтовано критерії та показники розвитку кожного компонента. Критерієм розвитку когнітивного компонента визначено засвоєння сутності професійної відповідальності, показником якого є усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості. Критерієм розвитку мотиваційно-афективного компонента визнано суб'єктивацію мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки за показниками: розвиненість соціальної відповідальності, вольових якостей особистості, інтернальності локус контролю, почуття совісності. Критерієм розвитку діяльнісно-поведінкового компонента визначено осмисленість професійної діяльності, а показником – сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції поведінки.

Вибірку досліджуваних склали студенти I, II, III та IV курсів коледжів ракетно-будівельних спеціальностей. Загальна кількість досліджуваних констатувального етапу дослідження – 279 осіб.

В роботі використано комплекс теоретичних, емпіричних та математико-статистичних методів дослідження.

Досліджено специфіку і динаміку розвитку структурних компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. За когнітивним компонентом виявлено, що в студентів I та II курсів переважає високий рівень когнітивної осмисленості, а в студентів III та IV – середній. Дослідження особливостей прояву мотиваційно-афективного компонента дозволило встановити, що в студентів всіх курсів переважає середній рівень

розвитку соціальної відповідальності. Вивчення вольових якостей дозволило констатувати, що у переважній кількості студентів всіх курсів найбільш виражені такі якості, як ініціативність, рішучість, самостійність та наполегливість; недостатньо вираженими виявилися цілеспрямованість та енергійність. Вивчення інтернальності суб'єктивного контролю засвідчило, що в студентів всіх курсів показники знаходяться в межах середнього рівня розвитку. За результатами діагностики емоційного переживання, яке регулює професійну діяльність, було виявлено, що в досліджуваних всіх курсів переважає середній рівень вияву совісності. В результаті вивчення усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності, як показника розвитку діяльнісно-поведінкового компонента, було виявлено, що найнижчі числові показники майже за всіма складовими саморегуляції – в студентів I курсу, а найвищі – в студентів II (шкали планування, моделювання, гнучкості) та IV (шкали моделювання, оцінювання) курсів; у респондентів III курсу найвищий показник представлений за шкалою програмування. Показники загального рівня саморегуляції студентів знаходяться на середньому та низькому рівнях.

Визначено рівні розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі (низький, базовий, виконавчий, ініціативно-відповідальний) та представлено їх розгорнуту характеристику, яка включає показники когнітивного, мотиваційно-афективного, діяльнісно-поведінкового компонентів.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що найнижчі показники рівня розвитку професійної відповідальності за інтегральною оцінкою – в студентів I курсу: базовий рівень за більшістю показників. В студентів II – IV курсів рівень розвитку професійної відповідальності за інтегральною оцінкою відповідає виконавчому рівню. Аналіз динаміки розвитку професійної відповідальності дозволив констатувати відсутність значних зрушень між числовими показниками досліджуваних II – IV курсів, що вказує на відсутність суттєвого зростання рівня професійної

відповідальності, незважаючи на розширення, поглиблення і доповнення компетенцій. Зазначене обумовило розробку та впровадження психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі на другому році навчання. Встановлено, що зазначений етап професійного розвитку характеризується становленням когнітивної компетентності майбутніх фахівців, ознайомленням з цілісними фрагментами виробництва, їх предметно-технологічним та соціально-рольовим змістом, що стає підґрунтям для здійснення дій та вчинків, які відповідають нормам власне професійних і соціальних відносин фахівців ракетно-космічної галузі.

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень розвитку професійної відповідальності та необхідність розробки та впровадження практичних заходів цілеспрямованого розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Теоретичним підґрунтям розробки психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі стали положення компетентнісного, особистісно-діяльнісного, індивідуально-особистісного підходів та провідні принципи навчально-виховної та тренінгової роботи (науковості, системності та послідовності, індивідуалізації, гуманізму та демократизації, свідомості та активності, оптимізації).

Обґрунтовано психологічну модель розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, яка дозволила ґрунтовно пояснити реалізацію розробленої програми та наочно представити динамічний аспект розвитку професійної відповідальності, що виявляється у взаємозв'язку структурних елементів моделі – напрямках роботи і заходах програми, психологічних умов розвитку, структурних компонентів професійної відповідальності.

У відповідності до моделі розроблено психолого-педагогічну програму розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної

галузі, основна мета якої полягала у здійсненні систематичного і цілеспрямованого впливу на розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі за рахунок створення та реалізації спеціальних психологічних умов у процесі навчальної діяльності. Окреслено основні завдання програми: активізувати в студентів потребу у розвитку професійної відповідальності; забезпечити засвоєння теоретичних знань щодо сутності професійної відповідальності, її складових та особливостей розвитку; забезпечити адаптивну функцію професійної підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, пов'язану з набуттям студентами вмінням саморегуляції та реалізації відповідальної поведінки у професійних ситуаціях; формування мотиваційної настанови на подальший розвиток професійно важливих якостей, зокрема, відповідальності в професійній діяльності.

Програма з розвитку професійної відповідальності реалізовувалася засобами професійно-психологічного тренінгу та містила три блоки: 1) «Активізація мотивів соціально-відповідальної поведінки»; 2) «Формування професійно важливих психологічних якостей фахівців»; 3) «Сприяння розвитку емоційних регуляторів відповідальності». Подано мету, завдання, змістовий аспект: теоретичну та практичну складові кожного блоку програми.

Зміст програми створював психологічні умови для розвитку компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Для розкриття теоретичних положень з певної теми, мотивування студентів на необхідність засвоєння знань, акцентування уваги на їх практичному значенні у професійній діяльності фахівця ракетно-космічної галузі використовувалися такі засоби, як: міні-лекції; заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо); групове та міжгрупове обговорення; метод «мозкового штурму». Здійснення розвивальних впливів відбувалося завдяки використанню таких методичних прийомів і технік, як: тренінгові вправи, арт-тренінг, кейс-метод,

ділові ігри, дискусії, метод метафори, рефлексивні техніки (рефлексія станів та відчуттів; вправи на самопізнання; виконання психодіагностичних методик; зворотний зв'язок).

Шляхом актуалізації таких психологічних умов, як розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки, вияви вольових якостей особистості, інтернальність суб'єктивного контролю, вияви почуття совісності (як емоційного регулятора відповідальності), здійснювався формувальний вплив на мотиваційно-афективний компонент – системоутворювальний компонент професійної відповідальності. За рахунок включення до кожного блоку програми тематичних розділів, спрямованих на актуалізацію психологічних умов усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості та усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності, забезпечувався розвиток когнітивного та діяльнісно-поведінкового компонентів.

Загальну вибірку формувального експерименту склали 63 респондента – студенти другого року навчання. В якості показників ефективності впровадженої розвивальної програми виступала наявність позитивної динаміки за основними компонентами професійної відповідальності в студентів.

Порівняльний аналіз динаміки показників розвитку кожного компонента (когнітивного, мотиваційно-афективного, діяльнісно-поведінкового) професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі до та після формувального експерименту показав, що в експериментальній групі, порівняно із контрольною, відбулися значні кількісні зрушення. Доведено статистичну значущість відмінностей у контрольній та експериментальній групах по завершенню формувального експерименту, що дозволило констатувати підвищення рівня розвитку професійної відповідальності в досліджуваних експериментальної групи.

Розроблена та впроваджена розвивальна програма показала високу ефективність, підтвердила правомірність визначених психологічних умов,

створення та реалізація яких веде до розвитку структурних компонентів професійної відповідальності, що, у свою чергу, сприяє розвитку цілісної професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Зазначене вказує на доцільність подальшого впровадження запропонованої програми до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Ключові слова: професійна відповідальність, соціально-відповідальна поведінка, інтернальність суб'єктивного контролю, вольові якості особистості, совісність, саморегуляція поведінки, фахівець ракетно-космічної галузі, психолого-педагогічна програма розвитку професійної відповідальності.

SUMMARY

Kroshka N. P. Psychological conditions of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology – Qualifying scientific work published as a manuscript.

Dissertation for a Candidate degree in Psychological sciences, speciality 19.00.07 «Pedagogical and developmental psychology». – Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya; M.P. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2020.

The dissertation research is devoted to the theoretical substantiation of psychological conditions, empirical study of features and dynamics of development of the professional responsibility of future specialists of the rocket-and-space technology in the process of professional education.

The current requirements of the domestic labor market produce high demands on the competencies of graduates of secondary and higher education institutions. Realization of the long-term economic goals of the state is possible due to the professionalism of specialists and due to the preparation of powerful human resources, particularly, future specialists of the rocket-and-space technology. Improvement of efficiency and optimization of activity of a specialist

are possible by increasing the role of conscious responsible attitude to the tasks, process and result of the activity. For the rocket-and-space technology specialists high level of professional responsibility development is of particular importance due to the complexity of the activity: the process of engineering and functioning of complex technical systems, such as aircraft, must be reliable and safe for humans and environment. Considering this, vocational training of future specialists of the rocket-and-space technology requires the invention of special psychological conditions for the development of their professional responsibility.

Professional responsibility has been defined as a form of personal responsibility, a psychological characteristic of a specialist's personality, which contributes to the conscious and qualitative fulfillment of the professional duties, as well as readiness to be responsible for own professional actions to yourself, colleagues, team and society. Professional responsibility begins to take shape during the professionalization, but the stage of professional preparation plays a special role in the process of its formation and development. Professional responsibility development occurs only in the process of collaborative activity in the professional environment.

Production functions of activity of a rocket-and-space technology specialist have been characterized (diagnostic and designing, constructive and calculating, constructive and creative, organizational and technological, organizational and communicative, control and stimulating). Professionally important qualities and competences (social and personal, general scientific, instrumental, professional) must be developed in order to perform these functions. The study of psychological characteristics of the professional activity of a rocket-and-space technology specialist has shown that a high level of professional responsibility is an essential requirement for effective and safe activity.

Structural components of the professional responsibility of future specialists of the rocket-and-space technology have been defined. They are cognitive (a system of knowledge about the essence of professional responsibility and its awareness by a personality), motivational-and-affective (individual system of

motives and senses of socially responsible behavior, emotional experiences that regulate professional responsibility, professionally important qualities of a rocket-and-space technology specialist) and activity-and-behavioral (choice and implementation of a certain behavior and actions in professional situations).

It has been determined that professional responsibility of future specialists of the rocket-and-space technology is a professionally important quality that includes cognitive, motivational-and-affective and activity-and-behavioral components, which are dictated by characteristics of the subject and goals of the professional activity of the rocket-and-space technology specialist.

In the context of the dissertation research there has been substantiated a complex of psychological conditions of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology. These conditions include: recognition of responsibility as a professionally significant quality; developed motives of socially responsible behavior; intensity of the volitional qualities of a personality; internality of the subjective control; intensity of a sense of conscience; awareness of the behavior self-regulation in professional activities.

On the basis of the theoretical analysis of scientific sources, criteria and indicators of development of the each component of the professional responsibility have been grounded. The criterion of the cognitive component development has been defined by the assimilation of the meaning of the professional responsibility, its indicator – awareness of responsibility as a professionally significant quality. The criterion of the motivational-and-affective component development – subjectivation of motives and values of professionally responsible behavior by indicators: advanced levels of social responsibility, strong-willed personality traits, internality of locus of control, sense of conscience. The criterion of the activity-and-behavioral component development has been defined by the meaningfulness of professional activity, and indicator – the formed individual system of conscious self-regulation of behavior.

A research sample has been made of college students of the I, II, III and IV courses, studying under the rocket engineering specialties. Total number of respondents of the confirmative experiment – 279 persons.

A complex of theoretical, empirical, mathematical and statistical methods of research have been used in the work.

Features of development of the professional responsibility structural components and its dynamics have been empirically investigated in future specialists of the rocket-and-space technology. The cognitive component revealed that students of the I and II courses have mainly a high level of cognitive meaningfulness, and the students of the III and IV courses – an average level. Study of features of the motivational-and-affective component has allowed to establish the average level of social responsibility development of students of all training courses. Diagnostics of volitional qualities has stated that in a significant number of students of all training courses the most expressed qualities are initiative, decisiveness, independence and perseverance; purposefulness and vigor are not pronounced enough. Study of internality of subjective control has shown that indicators of all courses students are within the average level of development. According to the testing results of emotional experience, which regulates professional activity, it has been found a prevalence of an average level of conscience sense intensity of all courses respondents. Results of studying future specialists' awareness of the behavior self-regulation in professional activities, as an indicator of the development of activity-and-behavioral component, have found that the lowest numerical indicators in almost all components of self-regulation – in the students of the I course, and the highest – in the students of the II (scales of planning, modeling, flexibility) and the IV (scales of modeling, assessment) courses; in the third-course respondents, the highest rate – on the programming scale. The geral level of students' self-regulation has been stated at medium and low levels.

Levels of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology have been defined (low, basic, executive,

initiative-responsible). A detailed characterization of levels, which includes indicators of cognitive, motivational-and-affective, activity-and-behavioral components, has been presented.

Analysis of the study results has shown that the lowest indicators of development level of the professional responsibility by the integral estimate – in the first-course students: basic level by most indicators. In students of II – IV courses the level of professional responsibility development corresponds to the executive level by the integral estimate. Analysis of dynamics of the professional responsibility development has revealed the absence of significant changes between the numerical indicators of the respondents of II – IV courses, which indicates lack of significant increase in the level of the professional responsibility, despite the extension, deepening and addition of competences. This fact has caused elaboration and implementation of a psychological-and-pedagogical program of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology in the second year of professional training. It has been established that this stage of professional development is characterized by formation of the cognitive competence of future specialists, introduction to holistic fragments of production, its subject-technological and social-role content, which becomes the basis for commission of actions and deeds according to the standards of professional and social relations of rocket-and-space technology specialists.

The obtained results of the confirmatory experiment have proclaimed a deficient level of development of the professional responsibility of future specialists of the rocket-and-space technology and the need to elaboration and implementation of the practical measures for its purposeful development.

A theoretical basis for elaboration of the psychological-and-pedagogical program of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology has become a framework of individual-personal and competency building approaches and the guiding principles of educational and training work (scientific, consistency and sequence, individualization, humanism and democratization, consciousness and activity, optimization).

A psychological model of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology has been grounded. The model has made it possible to thoroughly explain the implementation of the elaborated program and clearly illustrate the dynamic aspect of the professional responsibility development, which is manifested in interrelations of structural elements of the model – directions of the work and contents of the program, psychological conditions of development, structural components of the professional responsibility.

In accordance with the model a psychological-and-pedagogical program of the professional responsibility development of future specialists of the rocket-and-space technology has been elaborated. The main aim of the program is realization of systematic and purposeful influence on development of the professional responsibility of future specialists of the rocket-and-space technology through creation and implementation of the special psychological conditions in the learning process. The main tasks of the program have been outlined: to enhance the students' demand for the professional responsibility development; to enhance acquisition of theoretical knowledge about the essence of professional responsibility, its components and features of development; to enhance adaptive vocational training function of future specialists of the rocket-and-space technology, associated with acquisition of the self-regulation ability and implementation of the responsible behavior in professional situations; formation of motivational guidance for further development of professionally important qualities, in particular, responsibility in professional activity.

The Professional Responsibility Development Program has been implemented through vocational psychological training and contained three blocks: 1) «Activation of motives of socially responsible behavior»; 2) «Formation of professionally important psychological qualities of specialists»; 3) «Facilitation of the development of emotional regulators of responsibility». Purpose, tasks, content aspect have been presented: theoretical and practical components of each block of the program.

The content of the program established psychological conditions for the development of the professional responsibility components of future specialists of the rocket-and-space technology. To expose theoretical positions on a particular topic, to motivate students to acquire knowledge, to focus on its practical importance in professional activity of a specialist of the rocket-and-space technology, there have been used the following tools: mini-lectures; filling in worksheets (exploring expectations; revealing the content of basic concepts of the topic, etc.); group and intergroup discussion; method of «brainstorming». Developmental influences occurred through the use of such methodical devices and techniques as: training exercises, art training, case method, business games, discussions, metaphor method, reflexive techniques (reflection of states and feelings; self-cognition exercises; testing by psychodiagnostic techniques; feedback).

By actualization of such psychological conditions, as developed motives of socially responsible behavior; intensity of the volitional qualities of a personality; internality of the subjective control; intensity of a sense of conscience (as an emotional regulator of responsibility), there has been committed a formative influence on the motivational-and-affective component – systemically important component of the professional responsibility. By including into each block of the program thematic sections aimed at actualization of such psychological conditions, as recognition of responsibility as a professionally significant quality and awareness of the behavior self-regulation in professional activities, there has been ensured development of the cognitive and activity-ana-behavioral components.

A total sample of the formative experiment has been made of 63 students of the second course. The presence of the positive dynamics of the main components of students' professional responsibility have been the indicators of the effectiveness of the implemented development program.

A comparative analysis of the dynamics of the development indicators of each component (cognitive, motivational-and-affective, activity-and-behavioral) of the professional responsibility of future specialists of the rocket-and-space

technology before and after the formative experiment has shown the occurring significant rate changes in the experimental group compared with the control. A statistical significance of differences in the control and in the experimental groups has been proven, which has allowed to ascertain increasing of the level of development of the professional responsibility in the experimental group respondents.

An elaborated and implemented development program has shown high efficiency, confirmed the validity of certain psychological conditions, creation and implementation of which leads to development of structural components of the professional responsibility, which, in turn, contributes to the development of holistic professional responsibility of future specialists of the rocket-and-space technology. The above points to the practicability of further implementation of the proposed program into the process of professional training of future specialists of the rocket-and-space technology.

The keywords: professional responsibility, socially responsible behavior, internal locus of control, personal volitional qualities, conscience, behavior self-regulation, rocket-and-space technology specialist, psychological-and-pedagogical program of the professional responsibility development.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у вітчизняних наукових фахових виданнях, затверджених МОН

України

1. Шевченко Н. Ф., Крошка Н. П. Характеристика професійної відповідальності фахівця авіаційної та ракетно-космічної техніки. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2016. № 1 (9). С. 55–60.

2. Крошка Н. П. Психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип.1. Херсон : Гельветика, 2017. С.77–81.

3. Крошка Н. П. Аналіз наукових підходів до визначення поняття «Відповідальність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип.3. Херсон : Гельветика, 2016. С.54–59.

Статті у зарубіжних виданнях та збірниках, включених до міжнародних наукометричних баз:

4. Крошка Н. П. Методичний інструментарій для дослідження професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2017. № 1 (11). С. 40–46.

5. Крошка Н. П. Модель розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2018. №6 (16). С.109–120.

6. Крошка Н. П. Особливості розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Science and Education a New Demension. Pedagogy and Psychology*, VI (64), Issue: 154, 2018. С. 73–76.

7. Крошка Н. П. Ефективність впровадження програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2019. С. 66–72.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Статті у інших наукових виданнях та матеріали наукових конференцій:

8. Крошка Н. П. Становлення відповідальності як важливої професійної якості майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин* : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. С. 155–158.

9. Крошка Н. П. Сутнісні характеристики професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі* : матеріали II міжнар. наук.-практ. семінару. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. С. 47–50.

10. Крошка Н. П. Формування відповідальності як важливої професійної якості майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. С.88–90.

11. Крошка Н. П. Відповідальність як професійно-важлива якість майбутніх фахівців ракетно-космічної спеціальності. *Молода наука-2016* : зб. наук. праць студентів, аспірантів і молодих вчених: у 5 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. Т.2. С. 181–183.

12. Крошка Н. П. Розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки як умова розвитку професійної поведінки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Молода наука-2017* : зб. наук. праць студентів, аспірантів і молодих вчених: у 5 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. Т.4. С. 269–270.

13. Крошка Н. П. Інтернальність суб'єктивного контролю як професійно важлива складова професійної відповідальності майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі. *Молода наука-2018* : зб. наук. праць студентів, аспірантів і молодих вчених: у 5 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. Т.2. С.313–314.

14. Крошка Н. П. Усвідомлення професійної відповідальності як провідна умова успішної кар'єри майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі. *Технології роботи психолога в організації* : матеріали IV всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. С. 63–65.

15. Крошка Н. П. Розвиненість професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали III всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. С.52–54.

16. Крошка Н. П. Специфіка розвитку діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Миколаїв : ІЛПОН, 2018. С.141–144.

17. Крошка Н. П. Методологічні підходи до розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Запоріжжя : ЗНУ, 2018. С.51–52.

18. Крошка Н. П. Результати апробації програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин* : матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : Медобори - 2006, 2019. С. 56–58.

19. Крошка Н. П. Розвиток цілеспрямованості в умовах апробації експериментальної програми. *Молода наука-2019* : зб. наук. праць студентів, аспірантів і молодих вчених: у 5 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2019. Т.2. С. 317–319.

20. Крошка Н. П. Ефективність впровадження психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Духовно-моральнісні основи та відповідальність особистості у долі людської цивілізації* : зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. Вип. 50 (54). Харків : НТУ “ХПІ”, 2019. С. 35–43.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
SUMMARY.....	9
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА.....	16
ЗМІСТ.....	20
ВСТУП.....	22
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ РАКЕТНО- КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	30
1.1. Відповідальність як психологічне поняття: теорії та структурна організація.....	30
1.2. Психологічні характеристики професійної діяльності та професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.....	48
1.3. Обґрунтування психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.....	62
Висновки до першого розділу.....	79
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	82
2.1. Методичні підходи до вивчення особливостей розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.....	82
2.2. Особливості розвитку компонентів професійної відповідальності студентів.....	91
2.2.1. Оцінка розвитку когнітивного компонента професійної відповідальності.....	91
2.2.2. Специфіка розвитку мотиваційно-афективного компонента професійної відповідальності.....	94
2.2.3. Розвиненість діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності.....	103

2.3. Встановлення рівнів розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.....	107
Висновки до другого розділу	118
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ	121
3.1. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі	121
3.2. Змістові та процесуальні аспекти формування експерименту з розвитку професійної відповідальності студентів.....	133
3.3. Результати експериментального впровадження авторської програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.....	165
Висновки до третього розділу.....	181
ВИСНОВКИ.....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188
ДОДАТКИ.....	218

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена вимогами вітчизняного ринку праці щодо компетенцій випускників середніх і вищих навчальних закладів. Реалізація довгострокових економічних цілей держави можлива завдяки професіоналізму фахівців та підготовки потужного кадрового потенціалу, зокрема, майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Поліпшення ефективності та оптимізація діяльності фахівця можливі шляхом підвищення ролі свідомого відповідального ставлення до поставлених завдань, процесу і результату діяльності.

Для фахівців ракетно-космічної галузі високий рівень розвитку професійної відповідальності має виключне значення у зв'язку зі складністю діяльності, оскільки процес розробки та функціонування складних технічних комплексів, таких як літальні апарати, повинен бути надійним та безпечним для людей і навколишнього середовища. З огляду на це, підготовка майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі вимагає створення особливих психологічних умов розвитку їх професійної відповідальності.

Проблема відповідальності була предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Увага дослідників 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, Г. П. Татаурова), вікових особливостей розвитку (Ю. А. Алексеева, Б. Г. Ананьев, І. Д. Бех, І. С. Булах, М. Й. Боришевський, В. М. Горovenko, В. І. Ігнатовський, А. М. Омаров, В. М. Оржеховська, Р. В. Павелків, І. Г. Тимошук).

Науковим підґрунтям для розгляду проблеми професійної відповідальності стали праці вітчизняних науковців, якими вивчались соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління (С. В. Баранова), професійна відповідальність як двосторонній зв'язок між індивідом і колективом

(О. В. Іваненко), психологічні детермінанти відповідальності менеджерів (О. В. Лазорко), процес становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника (О. П. Патинок). Сучасними зарубіжними вченими досліджувались питання зв'язку відповідальності в діяльності з виконанням фахівцем рольових професійних обов'язків (К. К. Муздибаєв); питання смислового змісту феномену професійної відповідальності як багатогранного явища соціально-етичної сфери особистості (В. О. Бодров, О. Г. Луценко); соціально-психологічного аспекту професійної відповідальності (М. В. Муконіна); відповідальності в контексті особистісної властивості активного суб'єкта життєдіяльності (Л. І. Дементій). Встановлено види відповідальної професійної поведінки, які відображають різні види моральної саморегуляції особистості (Н. М. Сатоніна).

Водночас у психологічних роботах відсутні самостійні емпіричні дослідження специфіки професійної відповідальності фахівців технічних спеціальностей, зокрема виявлення психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, тоді як їх обґрунтування дозволить покращити рівень підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних самостійно і відповідально приймати рішення в ситуаціях професійного і соціального вибору; бути готовим до саморозвитку.

Таким чином, соціально-економічна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: *«Психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри практичної психології Запорізького національного університету за напрямками «Психологічне забезпечення формування та розвитку соціальних суб'єктів» (державний реєстраційний номер 0114U05324) та «Психолого-педагогічні засади розвитку

компетентності суб'єктів освітнього простору» (державний реєстраційний номер 0116U004863).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою Радою Запорізького національного університету (протокол №5 від 17.12.2015 р.) і узгоджено Міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол №1 від 31.01.2017 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, а також розробці та впровадженні на цій основі психолого-педагогічної програми її розвитку у процесі фахової підготовки.

Згідно з поставленою метою було визначено основні **завдання**:

1) здійснити міждисциплінарний теоретичний аналіз дослідження проблеми відповідальності, професійної відповідальності;

2) визначити сутнісні характеристики та обґрунтувати психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі;

3) емпірично дослідити особливості розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі;

4) обґрунтувати, розробити та апробувати психолого-педагогічну програму розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Об'єкт дослідження – професійна відповідальність майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Предмет дослідження – психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов (усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця

ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності), а її функціонування буде більш успішним шляхом реалізації розвивальної програми цілеспрямованої актуалізації визначених психологічних умов у процесі професійної підготовки.

Методологічним та теоретичним підґрунтям дослідження виступають загально-психологічні положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська; О. Г. Асмолов; Г. О. Балл; А. В. Брушлинський; Г. С. Костюк; О. М. Леонтьєв; С. Д. Максименко; В. О. Моляко; В. В. Рибалка; В. А. Семиченко; В. О. Татенко, Т. М. Титаренко; Т. С. Яценко), професіонала (В. А. Бодров; Є. О. Климов; Ю. П. Поваренков; Е. Ф. Зеєр; Н. І. Пов'якель; Н. Ю. Воляннюк; В. Д. Шадріков) та суб'єкта навчально-професійної діяльності (А. О. Вербицький; Н. В. Чепелева); основні положення психологічних теорій відповідальності (Б. Г. Ананьєв; К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех; М. Й. Боришевський; А. В. Брушлинський; Г. С. Костюк; А. Маслоу; К. К. Муздибаєв; Е. Нойман; К. Роджерс; В. А. Роменець; Дж. Роттер; М. В. Савчин; Л. П. Татомир та ін.); теоретичні положення та концептуальні засади дослідження професійної відповідальності (О. В. Лазорко; Л. І. Дементій; М. В. Муконіна; О. П. Патинок; Н. М. Сатоніна).

Методи дослідження. *Теоретичні:* теоретико-методологічний аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні:* психологічний експеримент (констатувальний і формувальний), тестування за стандартизованими методиками: 1) Багатомірно-функціональна діагностика «Відповідальності» (ОТВ-70) для дослідження ступеня усвідомленості відповідальності як професійно значущої якості (авт.

В. П. Прядейн); 2) Опитувальник для виміру соціальної відповідальності інженера (авт. О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскура) для вивчення розвиненості мотивів соціально-відповідальної поведінки; 3) Опитувальник вольових якостей особистості (авт. М. В. Чумаков); 4) «Локус контролю» (авт. О. Г. Ксенофонтова) для дослідження наявності інтернального локусу контролю в професійній діяльності; 5) «Шкала совісності» (авт. В. В. Мельніков, Л. Т. Ямпольський) для встановлення ступеня вираженості совісності; 6) Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (авт. В. І. Моросанова) для дослідження ступеня усвідомленості саморегуляції поведінки у професійній діяльності; *математико-статистичні методи* обробки експериментальних даних на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20 (коефіцієнт кореляції Пірсона; Т-критерій Вілкоксона).

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Дніпровського коледжу ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Запорізького авіаційного коледжу імені О. Г. Івченка, Криворізького коледжу Національного авіаційного університету, Кременчуцького льотного коледжу Національного авіаційного університету. Вибірку констатувального етапу дослідження склали 279 студентів I – IV курсів коледжів ракетно-будівельних спеціальностей: 68 студентів I курсу, 71 студент II курсу, 70 студентів III курсу, 70 студентів IV курсу. Вибірку формувального експерименту склали 63 студента II року навчання. Загальна кількість респондентів – 342 особи.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що

- *вперше* визначено сутність поняття «професійна відповідальність майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі» як професійно важливої якості майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти, які диктуються характеристиками предмета й цілей професійної діяльності

фахівця ракетно-космічної галузі; обґрунтовано психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі (усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності); обґрунтовано критерії (засвоєння сутності професійної відповідальності; суб'єктивація мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки; осмисленість професійної діяльності) та показники (усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості; високий рівень розвитку соціальної відповідальності; розвиненість вольових якостей особистості; вияви інтернальності локус контролю; вияви почуття совісності; сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції поведінки) розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі; досліджено розвиток структурних компонентів професійної відповідальності, рівні її розвитку (низький, базовий, виконавчий, ініціативно-відповідальний) та динаміку впродовж фахової підготовки в закладі освіти; розроблено модель і психолого-педагогічну програму розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, шляхом актуалізації вказаних психологічних умов;

- *розширено та доповнено* наукові уявлення про процес становлення та розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки;

- *набула подальшого розвитку* система знань про структуру та зміст професійної відповідальності; здійснено подальший розвиток теорії професійної відповідальності.

Практичне значення одержаних результатів теоретичного та експериментального дослідження зумовлене можливістю їх застосування у практиці навчання студентів технічних спеціальностей, у груповій

психокорекційній роботі з професіоналами ракетно-космічної галузі, для вдосконалення системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації, в галузі особистісно-професійного розвитку. Пакет психодіагностичних методик та авторська програма розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі можуть застосовуватися викладачами як психологічний засіб розвивального характеру. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при розробці спецкурсів та викладанні дисциплін психологічного циклу для студентів технічних спеціальностей.

Особистий внесок автора. У спільній з науковим керівником статті «Характеристика професійної відповідальності фахівця авіаційної та ракетно-космічної техніки» здобувачеві належить аналіз результатів теоретичного та емпіричного досліджень, формулювання висновків.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження обговорювалися й отримали схвалення на 4 Міжнародних, 5 всеукраїнських, 4 університетських науково-практичних конференціях та на засіданнях кафедри психології Запорізького національного університету (з 2015 по 2019 рр.)

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Дніпровського коледжу ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (довідка № 99 від 11.04.2019 р.); Запорізького національного університету (довідка № 01.01-13/33 від 11.04.2019 р.); Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (довідка № 86-904-72 від 01.04.2019 р.); Дніпровського обласного навчально-методичного центру практичної психології і соціальної роботи (довідка №18 від 01.04.2019 р.).

Публікації. Матеріали дослідження висвітлено в 20 публікаціях, серед яких 4 статті – у фахових виданнях України, 3 – у зарубіжних періодичних

виданнях та збірниках включених до міжнародних наукометричних баз; 13 – матеріали наукових конференцій та інших наукових видань.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (295 найменувань, із них 14 – іноземною мовою), 6 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 187 сторінках та містить 11 таблиць та 20 рисунків на 25 сторінках. Повний обсяг дисертації – 231 сторінка.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ РАКЕТНО- КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

1.1. Відповідальність як психологічне поняття: теорії та структурна організація

Категорія відповідальності охоплює всі сфери та рівні життєдіяльності, починаючи з окремої особистості, соціуму і, закінчуючи суспільством в цілому. Питання відповідальності, маючи глибинний характер, розглядається поряд із проблемами свободи, вибору та долі. Відповідальність є однією з найважливіших суб'єктивних властивостей, яка проявляється у характері особистості, в її почуттях, самосвідомості та різних формах поведінки. Водночас, будучи характеристикою будь-яких реальних людських стосунків, відповідальність виступає ознакою моральної зрілості у регулюванні суспільних відносин. З огляду на багатогранність означеної категорії, в сучасних наукових дослідженнях відповідальність розглядається як комплексне питання, яке складається з актуальних проблем психології, філософії, етики, соціології, педагогіки, екології, політології та інших наук.

Проблема відповідальності – складна і багатоаспектна. Вона знайшла своє відображення у працях багатьох філософів, педагогів і психологів (Платон, Аристотель, О.Г. Спіркін, В.О. Сухомлинський, Ж.Е. Завадська, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський, Г.С. Сковорода, Л.І. Божович, І.Д. Бех, В.М. Мясіщев) [25; 90; 143; 227; 233; 235; 251].

У межах нашого дисертаційного дослідження вивчається проблематика професійної відповідальності – однієї з форм відповідальності особистості фахівця ракетно-космічної галузі. Дослідження відповідальності в контексті професійної діяльності особистості відображено в роботах видатних українських та зарубіжних авторів (К. О. Абульханова-Славська [2],

Б. Г. Ананьєв [9], Л. І. Дементій [69, 70], А. Маслоу [156], М. В. Муконіна [168], К. Роджерс [212], Дж. Роттер [297]).

Залишаючись на недостатньому рівні феноменологічної опрацьованості, питання відповідальності особистості постійно постає і в філософській, і в психологічній літературі з давніх часів.

Так, перші ранні згадування про відповідальність на Русі зустрічаються наприкінці X ст. після виходу в світ книги «Повість тимчасових літ». За свідченням І. І. Срезневського, що вивчав цю роботу, у той період часу в літопису використовувався термін «відповідь», що за своїм змістом близький до поняття «відповідальність». Саме це слово – «відповідальність» – вперше з'явилося в 1865 році в науковій праці А. Бейна «Емоції і воля». На той час означений термін за змістом асоціювався з поняттям карності, оскільки будь-яке обговорення відповідальності неминуче зачіпало питання обвинувачення, засудження і покарання. В своїх працях вчений Дж. Ст. Мілль (XIX століття) так само, як і А. Бейн, пов'язував відповідальність з покаранням [240].

Однак етимологічно в українській мові слово відповідальність походить від дієслова «віщати» і належить до старослов'янського поняття «віче», що означає раду, угоду, згоду [167].

У теперішній час поняття відповідальності розглядається багатьма суспільними науками, водночас, найбільш фундаментально це поняття як окрема категорія знаходить своє обґрунтування у філософському та юридичному дискурсах. Якщо правова відповідальність становить зовнішню її складову на індивідуальному рівні і притаманна людині як вихідній ланці суспільства, котра виконує певні соціальні ролі, то моральна – етично-внутрішня складова відповідальності характеризує людину поза її публічними ролями, як «приватну» істоту [145].

Розглянемо теоретичні підходи до вивчення відповідальності у рамках різних наук та наукових напрямків.

Вивчення відповідальності бере початок у філософській науці, яка завжди виступала ретранслятором панівної епохи. В працях сучасних

філософів [11; 184; 239; 251] аналізується категорія відповідальності з позицій представників певних філософських напрямків. Так, за даними науковців, Давньокитайський мислитель Конфуцій, аналізуючи взаємовідношення особистості і соціуму, розглядав це поняття як першочергове, яке сприяє встановленню порядку. Античні філософи Платон і Аристотель пов'язували поняття «відповідальність» зі свободою волі та свободою вибору, справедливо ставлячи питання про відповідальність за вчинки, звершені по незнанню, коли можливо передбачити результати своїх дій. Платон стверджував, що громадянин – відповідальний перед державою, а держава – перед громадянином, тому відповідальність має подвійний характер у розумінні моральної відповідальності та відповідальності перед законом, котра трансформується у відповідальність за його професійні порушення.

І. Кант займався вивченням змісту поняття відповідальності на основі уявлення про гідність людської особистості та морального обов'язку («категоричного» імперативу). Під мораллю філософ розумів закон, що володіє абсолютною необхідністю. Таким є тільки чиста (добра) воля, яка дана у формі безумовного боргу, категоричного імперативу. Моральний простір індивідуально-відповідальної поведінки збігається з автономією волі – із загальнозначущим законом, який розумна воля задає самій собі [106].

Англійський філософ Д. Міль розглядав поняття «відповідальність» у розумінні «підзвітності» певній соціальній ролі, вираження свободи і необхідності. Інший англійський філософ, А. Бен, детермінував відповідальність як обвинувачення, засудження та покарання [160].

Філософ радянського періоду О. Г. Спіркін дав своє визначення феномену відповідальності як відображення в суб'єкті буття соціальної необхідності; розуміння сенсу здійснюваних дій, їхніх наслідків для певної соціальної групи, класу, партії, колективу і самого себе. У визначенні вченого простежується сформований тогочасною ідеологією образ відповідальності [239].

У філософському дискурсі (М. М. Бахтін [21]; О. Г. Спіркін [239], В. Ф. Сафін [226, с. 43-57], В. А. Роменець [17, с. 124-129] та ін.) відповідальність розглядається як системне явище у таких аспектах:

- з точки зору аналізу відповідальності як якості, що має певні компоненти й способи взаємозв'язку між ними;

- у контексті осмислення відповідальності як багатовимірною явища із властивою внутрішньою ієрархією;

- вивчення відповідальності як сукупності протилежностей, що мають системний характер – динамічності й змістовності, особистісного й колективного, біологічного й соціального;

- розкриття індивідуальної специфіки вияву відповідальності у життєдіяльності соціальних груп.

Отже, найбільш розповсюдженим у філософських працях є визначення відповідальності як явища, яке об'єктивно існує як обов'язковий вияв впорядкованості суспільних відносин; яке відображає необхідність узгодження поведінки суб'єктів соціального спілкування. Відповідальність зумовлена необхідністю підпорядковувати, координувати і коригувати в процесі спільної діяльності дії кожного з діями інших, приватний інтерес узгоджувати з загальним.

Розглянемо дослідження відповідальності в педагогічній науці. Історико-педагогічний аспект визначення сутності відповідальності особистості пов'язаний з роботами засновників гуманістичного напрямку у вихованні. Так, Я. А. Коменський у структурі особистості головним вважав почуття совісті та обов'язку, що виявляються через її відповідальність. Ж. Руссо одним із перших впровадив у науковий обіг поняття «індивідуального обов'язку особистості» [176; 259].

Г. С. Сковорода розглядав процес формування відповідальності як перетворення відповідальних почуттів і відповідальної поведінки у звичку. На його думку, кожна людина відповідальна перед собою та іншими за обране нею місце в системі суспільних відносин і реалізацію своїх

можливостей у власній діяльності. Погляди Г. С. Сковороди втілені в ідеї «спорідненої праці», близької внутрішньої суті людини, що безперечно, передбачає наявність у індивіда сформованої звички відповідальної поведінки [233].

К. Д. Ушинський звертався до розгляду проблеми відповідальності з позиції детермінізму. Педагог розглядав обов'язок, відповідальність як «почуття суспільності» і вважаючи протилежним їх проявом егоїзм. «Моральність і свобода – два таких явища, які неодмінно обумовлюють одне одного без іншого існувати не можуть, тому що моральною є тільки та дія, що виходить із мого вільного рішення, і все, що здійснюється невольно, під впливом чужої волі, під впливом страху чи під впливом тваринної пристрасті, є якщо не аморальним, то у крайньому випадку не моральною дією» [257, с. 467]. Важко не погодитися з позицією К. Д. Ушинського про те, що відповідальність так чи інакше пов'язана зі свободою, та в першу чергу ґрунтується на внутрішній відповідальності особистості.

На думку А. С. Макаренка, у педагогічній діяльності повноцінне формування особистості неможливе без відповідальності за свої вчинки, без вимогливих і принципових відносин у колективі. Тільки таке цілеспрямоване виховання може сприяти виробленню звички до моральної поведінки, позитивних рис характеру і волі. А. С. Макаренко вважав відповідальність соціальною якістю особистості. «Почуття відповідальності – це здатність до орієнтування, – писав А. С. Макаренко, – функція відповідальності у тому щоб сприяти регулюванню взаємин і стосунків поміж людьми і суспільством» [149, с. 452].

Нам імпонує думка В. О. Сухомлинського, який розглядав відповідальність як здатність особистості формулювати і виконувати обов'язки, здійснювати самооцінку і контроль. Він вважав, що ці компоненти можуть бути реалізовані тільки за умови залучення дітей до суспільної, пізнавальної і трудової діяльності, у яких їй вихованцям привласнюється морально-трудова досвід [241, с. 442]. Саме питання відповідальності в

трудовій діяльності лягло в основу нашого експериментального дослідження відповідальності у майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Сучасний педагог Ж. Е. Завадська надає оцінку поняттю «відповідальність» у контексті самовизначення. На думку вченої, відповідальність є самостійною, творчою діяльністю особистості на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей [90].

Аналіз літератури вказує на те, що в рамках педагогічної науки бере початок розробка концепцій формування відповідальності у підростаючої особистості. Ключові моменти цих концепцій наступні:

- реалізація відповідальної залежності, у межах якої має функціонувати вихованець, здійснюючи різні види діяльності. При цьому методична перевага надається вихованню особистості у колективі і через колектив;

- формування відповідальності в особистості у контексті виховання її громадянськості і морально-духовної ціннісної спрямованості. Так, з раннього віку в дитини слід формувати здатність жити за принципами добра, відповідно до високих ідеалів, що передбачає розвиток душевності, сердечності, людяності, милосердя тощо.

Перейдемо до аналізу відповідальності як психологічного поняття.

У психологічній літературі відповідальність визначається як внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків та їх наслідків і в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі та власному житті [253, с. 60-61]; як здійснюваний у різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил [37]; як вірність самому собі, довіра моральному змісту власних почуттів, впевненість у своїй правоті та здатність відповідати не лише за себе, а й за інших людей, за характер своїх із ними взаємин [135, с. 32-37]; як свобода вибору, волі та засобів існування, дотримання моральних норм, спосіб реалізації життєвої позиції та спосіб самореалізації особистістю своєї сутності [192, с. 175-182].

Психологія також вивчає питання формування відповідальності, але, на відміну від педагогіки, яка охоплює лише період розвитку дитини, – на усіх етапах онтогенезу.

Психологічний еквівалент відповідальності починає своє формування у дитини із твердження «я сам». Далі це проявляється в тезах дорослої особистості: «Я знаю, що роблю», «Я маю право чинити так, як вважаю за потрібне». На рівні психологічного аналізу відповідальність формується як результат «інтеграції всіх психічних функцій і суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [222].

Окрім цього, формування відповідальності особистості тісно пов'язане з особливістю певного етапу розвитку суспільства. Коли перед людиною ще з підліткових і юнацьких років ставляться нові вимоги до її суб'єктивних особистісних властивостей, таких як самостійність, ініціативність, які б допомагали пристосуватися людині до постійних змін у середовищі та сприяли б її особистісному розвитку.

Таким чином, відповідальність представляє собою особистісний інтеграл способу самовираження, типу активності «я», рушійних сил її активності і одночасно позиції, яку вона займає і здійснює в житті [43].

Для майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі важливе місце посідає відповідальність за поручену роботу, а також усвідомлення професійної відповідальності набуває особливого значення для фахівців даної галузі.

Прийняття відповідальності є важливою складовою в психологічній терапії та в консультуванні. Російською вченою І.Г. Малкіною-Пих [153] здійснено аналіз уявлень науковців гештальт-напрямку щодо сутності відповідальності. Дослідниця зауважує, що на думку представників гештальт-терапії, причиною неврозів найчастіше являється нездатність індивіда повністю прийняти на себе відповідальність за свої почуття, думки, вчинки, іншими словами, нездатність прийняти відповідальність за своє Я, спосіб зняття відповідальності з себе (за Ф. Перлзом). Безумовно, позиція

самодостатності має свої границі. Наприклад, батьки відповідальні за життя та здоров'я своїх маленьких дітей, лікар відповідальний за хворого. Та все ж таки не можна не прийняти самодостатність і незалежність, відповідальність і свободу, усвідомлення і спонтанність як ідеальні характеристики аутентичної особистості [153].

Життєва філософія гештальт-терапії, зазначає І.Г. Малкіна-Пих [153], сформульована К. Наранхо в своєрідних «дев'яти заповідях», провідних до аутентичного існування. Одна із них: «Приймай повну відповідальність за свої вчинки, думки, почуття» [153].

В індивідуальному та сімейному консультуванні відповідальність у вигляді локусу скарги клієнта має бути переведена з інших на себе. Без вирішення цієї задачі досягнути яких-небудь результатів неможливо. Тільки в тому випадку, якщо людина відчуває свою провину і відповідальність за те, що з нею відбувається, вона буде дійсно намагатися змінитися своєю ситуацію, в іншому випадку вона буде тільки очікувати допомоги та змін зі сторони оточуючих [7].

Таким чином, з точки зору психології, відповідальність являє собою інтеграл ініціативи, бажання, боргу, необхідності, обов'язку. І якщо активність, індивідуальне «Я» включені в систему необхідності, то відповідальність постає синонімом корисності суспільству, іншим людям, а також суспільній необхідності своєї особистості і заснованій на цьому гідності.

Зупинимось на огляді психологічних досліджень проблеми відповідальності, які мають ключове значення для нашого дослідження.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в історії психології, гуманістичний та когнітивний концептуальні підходи вперше звернулися до вивчення відповідальності як психологічного поняття [223].

Згідно концепції А. Маслоу саме актуалізація втілює повноцінний розвиток людини, який є нормативним і водночас адекватним її біологічній природі. Однак самоактуалізація – це завжди реальні вчинки, котрі

виявляють особистісну активність та відповідальність. Здатність до своєчасного та оптимального життєвого вибору, на думку вченого, самовдосконалення є головною темою свідомого життя людини, в якій ідеальна модель особистості – це відповідальна людина, яка вільно робить свій вибір [155; 156].

З таким тлумаченням відповідальності як головної ознаки сформованої особистості повністю погоджувався К. Роджерс [212]. Самовизначення за К. Роджерсом – це сутнісна ознака природи людини, тому кожен є відповідальним за те, що являє собою.

Згідно з когнітивною теорією Дж. Роттера психологічного осмислення відповідальності ключовим є концепт локусу контролю, який узагальнено відображає очікування того, якою мірою люди контролюють та оцінюють власні дії та перебіг життя. Учений, вживаючи термін «відповідальність», досліджує явище, котре описується ним як властивість інтернальності особистості, яка протистоїть екстернальності [295, с. 420]. Відповідальність ще вивчається в контексті локусу контролю, та приписується або зовнішнім обставинам, або власним здібностям. Наприклад, якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються у її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями, то це свідчить про наявність у неї внутрішнього контролю. Якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причини в інших людях, оточуючому середовищі, в долі або випадку, то це свідчить про наявність у неї зовнішнього контролю.

На думку Дж. Роттера [296], інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими особливостями особистості, сформованими в процесі соціалізації. На відміну від екстерналів, інтернали більш послідовні у своїй поведінці, їх поведінка менше змінюється порівняно з поведінкою екстерналів [90]. Зміна поведінки у інтерналів відбувається у відповідності з їх схильністю, а екстернали демонструють нетипові зміни у протилежному напрямку [298].

Розглянемо більш детально ці два (інтернальний і екстернальний) аспекти відповідальності. Це є дві протилежності внутрішня та зовнішня, позитивна й негативна, добровільна та примусова, особиста й суспільна. Перший аспект – це внутрішня відповідальність, яка зумовлює поведінку індивіда і є результатом особистого вибору ним такого правила поведінки, який відповідає визначеним їм самим внутрішнім нормам. Цей аспект відповідальності характеризує ставлення самої особи до встановлених у суспільстві правил поведінки, особистого усвідомлення й виконання індивідом покладеного на нього обов'язку. Це і є – позитивною, особистісною, внутрішньою, перспективною, добровільною відповідальністю. Другий аспект відповідальності полягає в певних законодавчих обмеженнях, позбавленнях майнового чи особистого характеру, застосуванні заходів примусового характеру. Така відповідальність настає в наслідок дії закону та покарання за вчинки. Як зазначено вище цей аспект відповідальності має назву – негативної, суспільної, зовнішньої, ретроспективної, примусової відповідальності [31].

З точки зору екзистенціалізму, відповідальність розуміється як здатність людини здійснювати усвідомлений вибір і визнавати власне авторство [285]. У свою чергу, щоб здійснити усвідомлений вибір, необхідно мати здатність до аналізу альтернативи прогнозування наслідків [159].

В радянській психологічній школі також представлено чималий досвід осмислення поняття відповідальності.

Так, С. Л. Рубінштейн, розвиваючи ідеї гуманістичного підходу А Маслоу, нерозривно пов'язував відповідальність із самосвідомістю особистості. Так як самовизначення тісно пов'язане із самосвідомістю. «Завершальне питання, яке стоїть перед нами в плані психологічного вивчення особистості, – писав С. Л. Рубінштейн, – це питання про її самосвідомість, про особистість як «Я», котра в якості суб'єкта свідомо присвоює собі все, що робить людина, відносить до себе всі вихідні (започатковані) від неї справи та вчинки і свідомо бере на себе за них

відповідальність як їх автор і творець» [216, с. 635]. Під відповідальністю С. Л. Рубінштейн розумів не лише усвідомлення наслідків вже скоєного, а й відповідальність за все втрачене. Відповідальність виникає у зв'язку з тим, що скоєна дія не має вороття. І тому відповідальність — це здатність людини передбачати події або вчинки на момент їх скоєння та протягом їх здійснення [215]. Останнє особливо важливо з огляду на специфіку відповідальності у авіаційній галузі, маючи на увазі відповідальність за життя конкретних людей у польоті і наслідки авіакатастрофи.

Інший дослідник проблеми відповідальності К.К. Мудзибаєв, визначив відповідальність як певну якість, що характеризує «соціальну типовість» особистості. Науковець виділив такі найголовніші характеристики відповідальності як: точність, обов'язковість, пунктуальність, чесність, справедливість, готовність відповідати за наслідки власних дій, принциповість. В емоційній сфері, на думку К.К. Мудзибаєва, формуванню відповідальності сприяє здатність до емпатії, можливість відчувати чужий біль і радість. Також, як суттєві риси, він виділив наполегливість, старанність, витримку, сміливість [167].

В. І. Сперанський підтвердив теорію дуалізму відповідальності, про те що відповідальність поділяється на дві підсистеми відносин. У першій відповідальність має ретроспективний характер, є соціальною підзвітністю і санкцією за дії, що йдуть у розріз з інтересами суспільства. У другу підсистему входять взаємозв'язки між людьми, колективами, спільнотами, оснований на свідомому ставленні до діяльності, здійснюваної відповідно до потреб суспільства й окремої особистості. Друга система базується на внутрішній регуляції поведінки індивіда, відносно стійких правил людського співжиття, моральних норм [238].

Особливу зацікавленість представляють погляди на відповідальність К. О. Абульханової-Славської, в рамках яких можна знайти змістовні теоретичні ідеї щодо проблеми міри відповідальності. Виходячи з визначення К. О. Абульхановою-Славською відповідальності, як форми добровільного

прийняття необхідності, висувається теза, що здійснення цієї необхідності відбувається в межах і формах, визначених самим суб'єктом. Принципово важливим є положення про те, що суб'єкт, розглядаючи себе відповідальною особою, сам визначає міру своєї відповідальності [1; 2].

В результаті серії експериментальних процедур, які присвячені виявленню міри і характеру відповідальності, К. О. Абульханова-Славська отримала дані про існуючі відмінності між випадками відповідальності, прийнятої через внутрішню і зовнішню необхідність. На підставі цих вищезазначених даних авторка прийшла до висновку про те, що перший випадок виявив відповідальність як стійку якість особистості, як несвідому готовність людини до відповідальної поведінки, постійне розуміння себе відповідальною особою, другий випадок пов'язаний з прийняттям відповідальності через усвідомлення ззовні. Таким чином, найважливішим методологічним підґрунтям для розуміння міри відповідальності особистості є положення про те, що відповідальність може бути стійкою якістю особистості, а може бути просто відповідальним способом здійснення будь-якої діяльності, окремим вчинком [1; 2].

Серед сучасних досліджень відповідальності слід відзначити праці російського науковця Л. І. Дементій. Вчена детально проаналізувала відповідальну поведінку особистості та визначила форми її реалізації: «забезпечення умов і засобів діяльності (тимчасове забезпечення, ступінь використання інформаційних ресурсів); доведення діяльності до отримання результату при непередбачених труднощах і суперечностях; здійснення діяльності в термін, забезпечення перебігу і завершення діяльності в часі; забезпечення високої якості виконуваної діяльності; самостійність при взятті зобов'язань щодо виконання діяльності (виняток опіки та зовнішнього контролю); добровільність при здійсненні діяльності; готовність йти на ризик для досягнення цілей діяльності; готовність допомогти іншому в процесі діяльності» [71, с. 264-274].

Л. І. Дементій запропонувала диференціювати ставлення особистості до діяльності. Виділені поведінкові характеристики об'єднані в дві групи: перша – це якості, які пов'язані з особливостями і змістом діяльності, готовністю фахівця до її виконання (забезпечення умов і засобів діяльності); друга – стійкі, незалежні від діяльності якості особистості (добровільність, самостійність, готовність йти на ризик) [69; 70].

Узагальнюючи визначення поняття «відповідальності», представлених у психологічній літературі, ми ототожнюємо її із правильним розумінням людиною соціальних норм, відповідальної поведінки, передбаченням наслідків своєї діяльності; громадською мотивацією відповідальної поведінки (усвідомлення суспільних цілей); вибором певної поведінки (систематичне виконання власних обов'язків, доведення дорученої справи до кінця) [229, с. 56-62].

Окремо розглянемо надбання вітчизняної психології у дослідженні відповідальності. Сучасна українська психологія характеризується інтересом до відповідальності як до психологічного поняття і до тих феноменів, які безпосередньо пов'язані з особистісною проблематикою. В працях вітчизняних науковців поняття «відповідальність» тлумачиться як категорія, що відображає особливе соціальне, професійне, моральне ставлення до суспільства, людства загалом, характеризується виконанням морального обов'язку і професійних норм; відповідальність виводиться не тільки з моральних, але й правових та інших соціальних стосунків; відповідальність розглядається як вище особистісне утворення, складний феномен, який характеризує особистісну і соціальну зрілість [31].

І. Д. Бех розглядає відповідальність як особистісну якість. В основі цієї якості – «усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, визнання людиною причетності до соціуму, її власні переконання та моральні принципи. Відповідальність є особливим мотивом людських вчинків, яка відрізняється від усіх інших лише властивою рисою ідеальності. І саме наявність цієї риси у діяльності особистості сприяє її моральному

розвиткові і не перетворює відповідальність у засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї мети» [24, с. 12]. Таким чином, моральна рефлексія передбачає здатність індивіда осмислити свої прагнення передбачити результати вчинків з урахуванням власних поглядів та поглядів інших людей, здатність до погодження цілей поведінки із засобами досягнення їх.

М. В. Савчин вважає відповідальність проявом різнопланової активності. На його думку «відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка містить когнітивні, емоційно-мотиваційні, поведінкові компоненти, а також компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльно-поведінкової сфер людини, як тілесно-душевно-духовної цілісності» [221, с. 57]. Сформованість внутрішньої відповідальності вважається головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому. Він вважає, що людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, що передбачає включення механізмів утворення у процесі прийняття обов'язку. Людина стає відповідальною, на думку М. В. Савчина, в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, що передбачає включення механізмів утворення у процесі прийняття професійного обов'язку. Відповідальність є однією з найбільш загальних властивостей особистості, яка містить когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти [222]. Розглянемо кожний з цих компонентів більш детально.

Перший, когнітивний компонент, включає систему засвоєних особистістю знань про сутність відповідальності, зокрема, її предмет, обов'язки, завдання, норми поведінки тощо та інстанцію відповідальності, знання своїх можливостей діяти певним чином і специфіку різних ситуацій поведінки, передбачення результатів своєї діяльності і вчинків, усвідомлення необхідності своєї праці для інших, розуміння значущості обов'язкового і хорошого виконання доручення, усвідомлення необхідності відповідати за доручену справу [186].

Емоційно-мотиваційний компонент включає ієрархічну систему смислів і мотивів соціально-відповідальної поведінки, а також емоційні переживання, пов'язані з предметом, інстанцією та ситуацією, переживання морального задоволення при успішному виконанні діяльності та переживання незадоволення при недостатньо успішному виконанні діяльності, готовність приймати нові обов'язки, здатність і готовність долати труднощі, що опосередковано відображає мотиваційну готовність суб'єкта до діяльності [187].

Нарешті, поведінковий компонент, виявляється у виборі та реалізації певної поведінки, конкретних вчинків, що впливають з норм відповідальності, цілеспрямованості, наполегливості, організаційності, самоконтролю, самостійності, ініціативності, дисциплінованості, довільності поведінки [229, с. 56-62].

У дослідженнях Т. М. Титаренко відповідальність розглядається поряд із поняттям свободи. Вчена вважає, що відповідальність не суперечить свободі, а є логічним наслідком, який об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини [249].

Таким чином, українські дослідники зазначають, що відповідальність є особистісною якістю індивіда, тісно пов'язана зі зрілістю людини, характеризується свободою в прийнятті рішень, виборі цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Причому свобода передбачає ініціативне прийняття рішень зі знанням справи, перемогу над власними егоїстичними потребами, бажаннями і прагненнями [25; 221; 248].

Аналіз психологічної літератури дає можливість виокремити такі основні напрямки для вивчення особистісної відповідальності:

1. Становлення та виховання відповідальності на різних вікових етапах (І. Д. Бех [25; 26], М. В. Савчин [221; 222], Т. Н. Сидорова [229], В. П. Прядеїн [204; 203], В. Г. Сахарова [227], Л. П. Татомир [246] та ін). В рамках цього напрямку науковцями виділено основні параметри, умови формування, провідні чинники, які впливають на процес становлення

відповідальності, а також структуру соціальної відповідальності в єдності когнітивного, мотиваційного і поведінкового компонентів.

2. Відповідальність в умовах спільної діяльності. Дослідженнями цього напрямку займалися В. С. Агеев [4]; С.В. Баранова [19]; Е. Д. Дорофеев [81]; О.В. Лазорко [138]; О. С. Ковальчук, Ю.В. Проскура [112;113;114]; М.В. Муконіна [168;169]; Н.М. Сатоніна [225] та ін. В межах цього напрямку науковцями підкреслюється соціальність відповідальності, а вивчення відповідальності здійснюється в умовах реальної трудової діяльності, розкриваючи основні референти відповідальності: емоційні, когнітивні, поведінково-вольові.

3. Відповідальність в певних діях, що стосується провідної діяльності на конкретному етапі розвитку особистості. До третього напрямку можна віднести праці К. К. Муздибаєва [167], А. І. Куриці [136], В.В. Пшеничної [209], О.П. Патинок [186], Л.А. Сатановської [224], Ю.А. Сичевського [231] та ін. В межах цього напрямку відповідальність розглядається як схильність особистості дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки, готовність давати звіт за свої дії.

4. Типологічний напрямок в дослідженні відповідальності. Цей напрямок запропонувала застосувати Л. І. Дементій. Вчена розглядала відповідальність як гарантування особистістю досягнення результату власними зусиллями при заданому рівні складності і обмеженому часі з урахуванням можливих несподіванок і труднощів, тобто оволодіння цілісністю ситуації і побудову оригінального контуру діяльності [67; 68; 69; 70; 71; 72; 73].

Аналіз підходів до вивчення проблеми відповідальності дає можливість зробити висновок, що саме третій підхід має пряме відношення до проблеми вивчення саме професійної відповідальності. Адже провідна діяльність в подальшому стає для молодого фахівця професійною, що дає змогу розвинути найголовніші характеристики відповідальності майбутніх фахівців

ракетно-космічної галузі, такі як: точність, обов'язковість, пунктуальність, готовність відповідати за наслідки власних дій. Сформованість внутрішньої відповідальності вважається головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Розглянемо питання структурно-функціональної організації відповідальності. Дотепер в психології не існує єдиної теорії і структурної моделі відповідальності. До складових компонентів відповідальності науковці відносять: чесність, справедливість, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій, визнання себе автором свого життя. Однак ці якості не можуть реалізуватися успішно, якщо у людини не розвинені емоційні риси: здатність до співчуття, чуйність по відношенню до інших людей. Виконання будь-якого обов'язку вимагає наявності таких вольових якостей, як наполегливість, старанність, витримка тощо. Інакше кажучи, відповідальність проявляється не тільки в характері, але і в почуттях, усвідомленні, в різних формах поведінки особистості [32; 185].

Таким чином, описані феномени можуть бути названі елементами відповідальності, які закономірно займають певні місця лише в процесі реалізації (функціонування) відповідальності. На основі аналізу наукових джерел процес реалізації відповідальності може бути представлений наступним чином:

1. *Усвідомлення відповідальності в перспективі*, яке включає в себе усвідомлення ситуації, бачення альтернатив і прогнозування наслідків вибору. Наприклад, Дж. Б'юдженталь вказував на те, що можливість людини усвідомлювати всю повноту ситуації завжди досить обмежена, але тим не менше люди все одно змушені обирати особисто [44].

2. *Усвідомлення відповідальності в актуальному часі*, здійснення вибору. На думку Ф. Ю. Василюка, «вибір можна визначити як дію суб'єкта, яким він віддає перевагу одній альтернативі перед іншою на певній підставі» [47, с. 284-314].

3. *Підстава відповідальності в ретроспективі.* Ця категорія відображає необхідність визнання людиною авторства своїх дій і прийняття як позитивних, так і негативних наслідків власного вибору. Ці два феномени задіяні після того як вибір зроблено. Авторство є необхідною умовою для того, щоб людина могла реалізувати усвідомлення відповідальності в перспективі і усвідомлення відповідальності в актуальному часі. Визнання свого авторства за своїм значенням близьке до поняття «інтернальність» Дж. Роттера [265].

Тільки у сукупності визначених етапів та компонентів відповідальність особистості може представляти реальний інструмент управління власним життям.

Підводячи підсумки аналізу відповідальності як психологічного поняття, слід відзначити, що на теперішній момент категорія відповідальності переживає своє нове народження. Це проявляється в численних дослідженнях окремих аспектів відповідальності, таких як: ресурс особистості (Л. І. Дементій) [70], атрибуції за успіх або невдачу групи в міжособистісних взаємодіях (В. С. Агеєв) [4], психологічні детермінанти у студентів (С. В. Бессмертная) [22], фактори становлення начальних форм особистості (М. В. Борцова) [38], проблеми психології відповідальності особистості (С. В. Биков) [43], особистісна детермінанта уявлення про успішну людину (Н. В. Лейфрід) [68], професійна компетентність (Т. В. Алексеєва) [6], чинник лідерських якостей (А. І. Куриця) [136], особистісний фактор (В. Г. Сахарова) [227], категорія у світлі проблеми формування відповідального ставлення до батьківства (Ю. А. Колесник) [112], суб'єкт управління персоналом (М. А. Садова) [223], як феномен (Г. І. Кашапова) [107], системна якість особистості (В. П. Прядеїн) [204], особистісна властивість благополуччя людини (Е. Л. Носенко) [172].

Таким чином, в широкій сукупності теоретичних та емпіричних досліджень психологів різних напрямків і шкіл проблема відповідальності знаходить свою психологічну наочність, цілісність і глибину.

1.2. Психологічні характеристики професійної діяльності та професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

Україна як одна з провідних космічних держав світу активно розвиває національну ракетно-космічну галузь. Враховуючи загальносвітові тенденції до підвищення ролі й значення космосу для суспільства, головним напрямом розвитку космічної галузі нашої держави є формування економічно стійкої, конкурентоспроможної диверсифікованої ракетно-космічної промисловості та космічної інфраструктури. Це відповідає національним інтересам держави, гарантує її присутність у космічному просторі та зростання частки вітчизняної продукції на світовому ринку космічних послуг. Саме космічна галузь має всі можливості стати локомотивом інноваційного розвитку України і забезпечити постійний прогрес у глобальній економіці [97, с. 26-33; 91; 255].

Досягнення лідерства в освоєнні космосу та реалізація довгострокових цілей держави реальні завдяки підвищенню професіоналізму працівників космічної галузі, а також виховання потужного кадрового потенціалу – майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Підвищення ефективності та оптимізація діяльності фахівця можливі шляхом вдосконалення його психічної організації: свідомої регуляції і самоконтролю діяльності, підвищення ролі активності і свідомого відповідального ставлення до поставлених завдань, процесу і результату діяльності. Зазначені обставини вимагають звернення до категорії «професійна відповідальність». Основну увагу в нашому дослідженні сфокусовано на вивченні специфіки і шляхів розвитку професійної відповідальності на стадії професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі [130; 131].

Перш за все, розглянемо сучасний стан дослідження проблеми професійної відповідальності. Проблема професійної відповідальності стала пріоритетною в забезпеченні ефективності, надійності і безпеки в багатьох видах діяльності, зокрема в ракетно-космічній галузі. Як свідчить статистика,

від 60% до 90% всіх аварій і нещасних випадків пов'язані з «людським чинником». Найбільш частою причиною цих випадків є низька відповідальності самих працівників. «Ніколи раніше в історії на людину не покладалася настільки велика відповідальність, як сьогодні, бо ще ніколи вона не мала настільки велику владу, яку має завдяки техніці, владу над іншими людьми, а також над іншими природними істотами і видами, над усім навколишнім середовищем і навіть над усім живим на Землі» [143, с. 372; 140, с. 7-22].

Із плином часу дослідження професійної відповідальності набуває дедалі більшої актуальності, роботи дослідників охоплюють широке коло явищ. Так, професійна відповідальність визначається як властивість особистості, що віддзеркалює «міру ідентифікації особистості з цілями та цінностями колективного суб'єкта управління та організації» [81, с. 7]; як «різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил» [180, с. 52]; як «соціальна і особистісна цінність в професійному світі людини, суспільній свідомості, науці і практиці» [73, с. 10]; як механізм смислоутворення у процесі прийняття обов'язку [222]; як «міра усвідомлення особистістю своїх професійних обов'язків і добровільного їх виконання» [138, с. 79].

Проблема відповідальності особистості у професійній діяльності була предметом вивчення вітчизняних (О. П. Патинок [187]; М. В. Савчин [222]) і зарубіжних (Т. Ю. Базарова [13]; В. А. Бодров [33]; К. К. Муздибаєв [167]; М. В. Муконіна [169]; Н. М. Сатоніна [225]; Дж. Роттер [296]) науковців.

Незважаючи на відмінності в розумінні професійної відповідальності, дослідники одностайні в думці, що професійна відповідальність значною мірою забезпечує ефективність праці у будь-якій професійній галузі. Професійна відповідальність здебільшого пов'язана з такими феноменами, як локус контролю та успішність у системі професійної діяльності, тому, розвиваючи її, в особистості з'являються навички прогнозування і

цілепокладання, формуються життєві і професійні плани, розвиваються вольові якості, верифікується ціннісно-мотиваційна позиція [282, с. 235-341].

Дослідники (К. О. Абульханова-Славська [1; 2], М. В. Савчин [221; 222]) виділяють два головні критерії прийняття людиною відповідальності. По-перше, це узгодженість необхідності з бажаннями та потребами особистості: завдання, обов'язок набувають для людини особистісного смислу. Ці смисли є основними твірними одиницями особистості, що визначають головні та відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя. У професійній діяльності людина стає відповідальною в реальних ситуаціях та обставинах, які несуть у собі конфлікт – сутичку різних смислових рівнів, що передбачає включення механізмів смислотворення у процесі прийняття обов'язку.

В цілому, професійна відповідальність може характеризуватися як професійно-важлива якість особистості, що відображає ставлення суб'єкта до змісту і результатів професійної діяльності, до інших суб'єктів діяльності і самого себе у процесі праці [19; 275].

Більшість психологічних досліджень, виконаних на вибірках респондентів різних професійних напрямків, присвячені операціоналізації поняття, а також розробці структурних моделей відповідальності.

Так, В. О. Бодров, О. Г. Луценко в ході факторно-аналітичного дослідження уявлень фахівців різних спеціальностей про зміст і структуру поняття «професійна відповідальність» визначили тезаурус відповідних психологічних якостей, об'єднаних в групи [33].

Перша група містила характеристики, що відображають ставлення особистості до праці (працьовитість, сумлінність, активність та ін.), до колективу (доброта, чуйність, вимогливість, тактовність, обов'язковість, принциповість та ін.), до самого себе в процесі діяльності (самокритичність, впевненість, самоконтроль, акуратність та ін.). Друга – об'єднала риси характеру: моральні (чесність, обов'язковість, порядність, справедливість та

ін.), вольові (наполегливість, рішучість, винахідливість та ін.), емоційні (спокій, сміливість, стійкість, тривожність і ін.) якості особистості.

Таким чином, смисловий зміст феномену професійної відповідальності описувався авторами як надзвичайно багатогранне явище, важливе місце в структурі котрого займають компоненти, що відносяться до соціально-етичної сфери особистості [34].

Українська вчена О. Г. Тітаренко, вивчаючи відповідальність в управлінні та доводячи у своєму дослідженні дієвість поняття «професійна відповідальність», запропонувала наступну структуру професійної відповідальності:

- суб'єкт відповідальності;
- об'єкт відповідальності;
- інстанцію;
- час і простір відповідальності.

Очевидно, що у рамках указаної конструктивної схеми відповідальність регулює відносини суб'єкта і наявної норми в контексті існуючих професійних умов [251].

Російська вчена Н. М. Сатоніна визначила проблему професійної відповідальності як соціально-психологічну. За Н. М. Сатоніною цю проблему можна конкретизувати у вигляді співвідношення цінностей суспільства (або певної соціальної групи) і ціннісних орієнтацій індивідів, рольових приписів і ставлення до них (прийняття або неприйняття ролі), нормативних вимог ситуації і проходження норми. Особистість постійно стикається з необхідністю узгоджувати цінності, норми і рольові приписи, засвоєні в одній сфері діяльності, з вимогами, які діють в іншій сфері, або шукати відповідні компроміси [225].

Дослідниця визначила три види відповідальної професійної поведінки: «нав'язана», «солідарна» і «моральна», які відображають різні види моральної саморегуляції особистості. В якості внутрішніх регуляторів професійної відповідальності особистості виступають такі почуття, як страх,

сором і вина (совість), які відповідають рівням моральної зрілості особистості. В основі «нав'язаної» відповідальної професійної поведінки лежить почуття страху перед зовнішніми санкціями (правовими, адміністративними тощо), в основі «солідарної» – почуття сорому перед колегами, побоювання за свій соціальний престиж, в основі «моральної» – почуття провини, пов'язане з орієнтацією на суспільну мораль, індивідуальні принципи совісті [225].

За результатами досліджень Н. М. Сатоніної особливості різних видів відповідальної професійної поведінки особистості визначаються індивідуально-психологічними якостями особистості, що утворюють психологічні симптомокомплекси, локус контролю і її мотиваційною сферою, що включає в себе домінуючі мотиви, ціннісні орієнтації і спрямованість. Однак, слід враховувати і активну роль самої особистості в системі соціальних відносин і, отже, відносну незалежність особистісних цінностей і норм, а також їх вплив на соціальну (групову) ціннісно-нормативну систему. Тобто, мова йде про взаємодію індивідуальних і соціальних (групових, колективних) регуляторів поведінки особистості [225, с.5].

Схожої думки дотримується й вітчизняна вчена О. В. Іваненко, стверджуючи, що «відповідальність, як професійна категорія, відображає двосторонній зв'язок між індивідом і колективом, членом якого він є, відповідно до встановлених нормативів поведінки» [104, с. 7-14]. У зв'язку з цим О. В. Іваненко виокремила два аспекти відповідальності:

- відповідальність як реакція колективу на поведінку індивідів;
- відповідальність як реакція особистості на вимоги колективу.

При цьому вчена зацентувала увагу на тому, що відповідальність виступає «системою відносин між людьми в межах необхідної поведінки, вимог суспільства щодо індивіда і як невідворотність надавати звіт за свою поведінку» [104, с. 7-14].

На відміну від О. В. Іваненко, у дослідженнях О. В. Лазорко професійна відповідальність визначається як міра усвідомлення та добровільного виконання особистістю своїх професійних обов'язків. Тому, на думку О. В. Лазорко, вживання понять «професійна відповідальність» та «відповідальність» в тотожному значенні є абсолютно правомірним.

Науковцем було виділено наступні аспекти професійної відповідальності: правовий, соціальний та морально-етичний. Високий рівень професійної відповідальності у зазначених аспектах забезпечує ефективність роботи організацій в цілому та адекватність відповідності вимогам соціуму [138, с. 79].

На думку вітчизняних дослідників, які вивчали особливості формування професійної відповідальності курсантів військових інститутів (І. А. Гамула [56]), майбутніх офіцерів-прикордонників (Ю. О. Сичевський [231]), майбутніх спеціалістів-аграрників (В. В. Шусть [279]) та майбутніх менеджерів (А. О. Орлов [176]; Л. А. Сатановська [224]), її структура являє собою синтез практичного (операційного, діяльнісно-поведінкового), когнітивного (інтелектуального, гностичного, пізнавального), вольового й емоційного (мотиваційного) компонентів.

Особливе значення для нашого дослідження складає дослідження професійної відповідальності вітчизняної вченої О. П. Патинок, яка у структурі професійної відповідальності О. П. Патинок виокремлює когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти [187].

Перший компонент включає систему засвоєних особистістю знань про сутність відповідальності, зокрема, її предмет, обов'язки, завдання, норми поведінки тощо та інстанцію відповідальності, знання своїх можливостей діяти певним чином і специфіку різних ситуацій поведінки тощо.

Другий компонент включає ієрархизовану систему смислів і мотивів соціально-відповідальної поведінки, а також емоційні переживання, пов'язані

з предметом, інстанцією та ситуацією задоволення-незадоволення, симпатії-антипатії, любов-ненависть тощо).

Нарешті, третій компонент виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки, конкретних вчинків, що впливають з норм відповідальності. Усі три компоненти характеризуються валентністю та складністю [186, с. 139-145].

На думку О. П. Патинок, професійна відповідальність є найбільш значущим структурним компонентом будь-якої професійної діяльності, який проявляється в практичній діяльності фахівця в різноманітні її аспекти, таких як: особистісний (відповідальне ставлення до професійної справи та до себе), функціональний (проявляється в різних напрямках діяльності), предметно-орієнтувальний (особистісно-професійне зростання, готовність до професійної діяльності) [188].

Узагальнюючи розглянуті підходи до визначення, встановлення структури та змістовних компонентів професійної відповідальності можна зробити висновок, що професійна відповідальність є формою відповідальності особистості, психологічною характеристикою особистості фахівця, яка сприяє усвідомленому і якісному виконанню ним професійних обов'язків, а також готовності відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством.

Отже, професійна відповідальність є невід'ємною якістю представників усіх професій. Водночас, психологічна змістовна характеристика різних форм професійної відповідальності потребує дослідження конкретних видів діяльності, адже самі особливості становлення і розвитку «професійних» форм відповідальності визначаються психологічним потенціалом відповідної професії при входженні людини в певну професію, прийнятті завдань, оволодінні змістом, засобами і способами діяльності [171]. Це означає, що особливості певної професії накладають відбиток на формування і розвиток професійної відповідальності.

Зазначене вимагає розгляду специфіки праці фахівців ракетно-космічної галузі.

За класифікацією, запропонованою Є. О. Климовим, професія інженера ракетно-космічної галузі належить до групи професій, предметом яких є техніка. Серед основних функцій спеціаліста ракетно-космічної галузі – розробка технологічних процесів виготовлення деталей і складальних одиниць для виробів ракетно-космічних літальних апаратів; перевірка якості їх виготовлення; запровадження нового обладнання, оснащення, матеріалів та їх експериментальна перевірка. Водночас, ця спеціалізація має яскраву відмінність від інших професій типу «людина-техніка». Так, професію інженера ракетно-космічної галузі також можна віднести до типів «людина – знакова система», адже фахівці роблять певні розрахунки технологічних процесів, займаються кресленням та конструюванням деталей, працюють з конструкторською документацією. Фахівці ракетно-космічної галузі також мають відношення до типу професій «людина – людина», адже організовують злагоджену діяльність усього робочого колективу, визначають ефективні форми організації праці, взаємодіють із замовниками послуг [111].

За метою праці професія інженера авіаційної галузі належить до професій гностичного (виконання технічного контролю), перетворювального (обслуговування, здійснення впливу на техніку, організація праці) та пошукового (конструювання) класів. Засобами праці фахівця авіаційної галузі є ручні, автоматизовані та автоматичні системи, машини, апарати, роботи [110].

Діяльність фахівців ракетно-космічної галузі регулюється не тільки загальним законодавчими нормами України, але чітко регламентується законодавчими та нормативно-правовими актами, що є специфічними для сфери авіаційної галузі: Кодекс авіаційного порядку населення [196], Положення про порядок та розслідування нещасних випадків, професійних захворювань і аварій на підприємствах, установах і організаціях [200], довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [78],

довідникова література, єдина система конструкторської документації (ЄСКД), державні стандарти України (ДСТУ). Все це вказує на особливий статус професії з-поміж інших у зв'язку з її складністю, відповідальністю. Так, діяльність фахівця ракетно-космічної галузі відбувається у специфічних умовах: охоплює постійний підвищений фактор ризику, напружене виконання завдань в умовах недостатньої або невизначеної інформації, дефіциту часу на виконання завдань. Все це вимагає від фахівця високої відповідальності та розвиненість професійно важливих якостей і компетенцій [78; 196].

Серед компетенцій, якими мають володіти фахівці ракетно-космічної та авіаційної галузей, можна виділити наступні:

- соціально-особистісні (здатність до критики й самокритики, креативність, здатність до системного мислення, адаптивність і комунікабельність, активність та наполегливість у досягненні мети, відповідальність, ініціативність, рішучість, самостійність, витримка, екологічна грамотність, толерантність, уважність, цілеспрямованість, турбота про якість виконуваної роботи);

- загальнонаукові (розуміння практично-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності та ін.);

- інструментальні (навички управління інформацією, здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою, навички роботи з комп'ютером та ін.);

- професійні (базові уявлення про основи теорії польоту та конструкцію ракетно-космічних літальних апаратів) [78].

Фахівець технічної спеціалізації, зокрема ракетно-космічної галузі, виконує на виробництві безліч функцій, до кожної з яких висуваються певні професійні уміння [59]:

1. Діагностико-проектувальна функція потребує від фахівця технічної спеціалізації: уміння проводити кінематичний аналіз механізмів; уміння

визначати показники якості роботи механізму, машини, машинного агрегату; уміння визначати напружно-деформований стан стрижневих, пластинчатих та оболончатих конструкцій та їх конструктивних елементів; уміння визначати стан рівноваги конструкцій та конструктивних елементів; уміння визначати технологічність виробу; уміння визначати режими роботи електротехнічного обладнання й систем електропостачання; уміння визначати основні теплофізичні параметри технологічних процесів; уміння визначати технологічні характеристики процесів обробки матеріалів із застосуванням анодного розчинення, коливань ультразвукової частоти або їх комбінованої дії; уміння проводити діагностику параметрів виробів, роботи машин та їх механізмів; уміння визначати технічний рівень та якість об'єктів проектно-конструкторських та проектно-технологічних розробок; уміння визначати експлуатаційну придатність виробів [59]. Всі ці уміння, на нашу думку, не можливі без відповідального відношення до справи, яку технік-механік виконує у процесі професійної діяльності.

2. Конструктивно-розрахункова функція: уміння проектувати номінальні розміри, допуски розмірів та посадки з'єднань механізмів, виробів, а також допуски, форми, розташування поверхонь та параметрів шорсткості проектування різних видів машин; уміння використовувати технічну документацію, довідкову літературу, стандарти, методики, нормативні матеріали в процесі конструювання вузлів машин та типових деталей; уміння використовувати обчислювальну, комп'ютерну техніку та наявне програмне забезпечення при виконанні розрахунків; уміння виконувати креслення деталей технологічного обладнання та устаткування; уміння виконувати необхідний перевірочний або проектний розрахунок конструкції; уміння розрахувати з'єднання деталей машин [59]. Перераховані уміння так чи інакше пов'язані із відповідальністю працівника перед самим собою, та інстанцією перед якою він звітує.

3. Конструктивно-творча функція: уміння створювати проекти машин, механізмів та їх вузлів; уміння створювати варіанти технологічних рішень;

уміння розробляти комплекс технологічних операцій; уміння конструювати варіанти з'єднань деталей машин; уміння конструювати програмне супроводження інноваційних проектно-конструкторських та проектно-технологічних розробок; уміння розробляти документацію та рекомендації для реалізації проектів; уміння створювати комп'ютерні моделі оптимізації параметрів при розробці виробів, устаткування, пристроїв, приладів та технологій їх виробництва; уміння розробляти елементи моделі фахівця-випускника ВНЗ; уміння розробляти план особистісного професійного самовдосконалення [59].

4. Організаційно-технологічна функція: уміння здійснювати вибір технологічних схем формоутворення деталей; уміння впорядковувати документацію; уміння здійснювати підготовку виробництва виробів; уміння організувати впровадження в виробництво нових технологічних процесів; уміння організувати процес прийняття інформації (операторами); уміння організувати процес оцінки та переробки отриманої інформації; уміння організувати власне професійне самовдосконалення; уміння організувати процес реалізації технологічних рішень; уміння забезпечувати оптимальний режим роботи обладнання; уміння організувати експлуатацію та ремонт засобів виробництва; уміння забезпечувати виконання заходів охорони праці та безпеки життєдіяльності в виробничих умовах; уміння організувати випробування нових технологічних процесів [59]. Професійне самовдосконалення не можливе без внутрішнього локусу контролю і особистого бажання бути кращим.

5. Організаційно-комунікативна функція: уміння організувати особистісну діяльність; уміння організувати роботу в колективі; уміння слухати виробничників; уміння забезпечувати мотивацію праці членів колективу; уміння організувати взаємини у виробничому колективі на рівні співтворчості; уміння організувати членів колективу на роботу у сфері удосконалення виробництва; уміння забезпечити профілактику виробничих

конфліктів; уміння стимулювати інтерес до професійного самовдосконалення.

6. Контрольно-стимулююча функція: уміння здійснювати контроль параметрів виробів, роботи машин та їх механізмів; уміння здійснювати контроль якості матеріалів; уміння здійснювати контроль стану виробництва та виконання виробничих процесів; уміння організовувати контроль за якістю засвоєння навчального матеріалу та за успішністю слухачів в навчальній та навчально-методичній діяльності; уміння здійснювати самоконтроль власної поведінки; уміння здійснювати контроль за поведінкою членів колективу; уміння контролювати та стимулювати процес реалізації операторами прийнятих рішень; уміння стимулювати розвиток професійної компетентності працівників; уміння стимулювати почуття відповідальності у членів виробничого колективу; уміння стимулювати процес оптимізації прийняття рішень операторами [59].

Реалізація всіх цих функцій та умінь неможлива без відповідальності фахівця перед виконуваною роботою. Особливо рельєфно це виражається при створенні складних технічних комплексів, таких як літальні апарати, які розробляються величезним числом кваліфікованих фахівців – інженерів, конструкторів, керівників різних рангів – і коли окремий учасник цього гігантського процесу творіння не відчуває себе відповідальним за певний виріб (мотор, механізм, літальний апарат) в цілому, а лише за якусь його частину. Насправді, це не знімає з окремого фахівця відповідальності за ненадійне функціонування системи (виробу) в цілому, небезпечне для людей, пов'язаних з експлуатацією цієї системи, або ж шкідливий для навколишнього середовища. З цих причин фахівець ракетно-космічної галузі зобов'язаний мати високий рівень сформованості професійної відповідальності.

Високі показники якості відповідальності у фахівців технічних спеціальностей, за даними дослідження російського науковця С. А. Гаврилушкіна, залежать від інтелектуальних характеристик особистості

(достатньої загальної культури, прагнення до пізнання, розвиненості самосвідомості, самостійності у прийнятті рішень), а також плеяди ознак, що відображає психологічний зміст професійної відповідальності (обов'язковість, дисциплінованість, вірність слову, принциповість, старанність, організованість, зібраність, уміння переконувати людей, почуття справедливості, продуктивність праці) [55, с. 15-17].

Отже, аналіз основних функцій та типових задач фахівця ракетно-космічної галузі, а також кваліфікаційна характеристика майбутнього фахівця продемонстрував, що працівник має бути технологічно обізнаним, вміти використовувати технічну, довідникову літературу, єдину систему конструкторської документації, державні стандарти України, типові технічні розрахунки, обчислювальну техніку, крім того вміти організовувати роботу підрозділів виготовлення ракетно-космічних літальних апаратів. Фахівець ракетно-космічної галузі не тільки виконує креслення деталей та складальних одиниць, а й контролює забезпечення підрозділів комплектуючими деталями і складальними одиницями, обладнанням, оснащенням, приладами і іншими засобами відповідно встановленим завданням беручи до уваги досвід більш кваліфікованих спеціалістів. Високий рівень сформованості професійної відповідальності є необхідною умовою ефективною та безпечною діяльності фахівця ракетно-космічної галузі [278].

Перейдемо до розгляду сутнісних характеристик професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі.

Аналіз літератури з предмету нашого дослідження дозволив констатувати відсутність наукових праць як у вітчизняних, так і у зарубіжних авторів. У зв'язку з цим надавати характеристики професійній відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі будемо на основі результатів проведеного теоретичного аналізу категорії «професійна відповідальність» та їх зіставлення із специфікою професійної діяльності фахівців ракетно-космічної галузі [278].

Ґрунтуючись на концептуальних положеннях вітчизняних науковців (О. П. Патинок [186], І. А. Ґамула [56], Ю. О. Сичевський [231], В. В. Шусть [279], А. О. Орлов [176], Л. А. Сатановська [224]), можна припустити, що структура професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі представлена змістом, який відтворює специфіку професії:

- когнітивним компонентом, який виражається системою засвоєних особистістю знань про сутність професійної відповідальності та їх усвідомленням; знанням норм та правил, що регулюють професійну діяльність фахівця ракетно-космічної галузі; розуміння змісту професійних завдань та обов'язків;

- мотиваційно-афективним компонентом, що характеризується індивідуальною системою мотивів і смислів соціально-відповідальної поведінки на авіаційному виробництві; емоційними переживаннями, які регулюють професійну відповідальність особистості (совість, страх); професійно-важливими якостями фахівця ракетно-космічної галузі та їх усвідомленням. Мотиваційно-афективний компонент є провідним, системоутворювальним, навколо якого концентруються когнітивний та діяльнісно-поведінковий компоненти професійної відповідальності і виступає як детермінанта відповідальної поведінки;

- діяльнісно-поведінковим компонентом, який виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях у зв'язку з нормами відповідальності на авіаційному виробництві.

Структурна модель професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі представлена на рис. 1.1.

Аналізуючи в науковій літературі дефініції поняття професійна відповідальність та беручи до уваги дослідження з філософії, педагогіки, психології, поняття професійна відповідальність майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі можна визначити як *професійно важливу якість майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти, що диктуються*

характеристиками предмета й цілей професійної діяльності фахівця ракетно-космічної галузі.



Рис. 1.1. Структурна модель професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі

1.3. Обґрунтування психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

В ході свого становлення та розвитку професійна відповідальність зумовлюється суспільним буттям, невід’ємним структуроутворювальним елементом якого є професійна підготовка.

На думку англійського науковця Е. Крика, майбутній фахівець технічного фаху в період професійної підготовки повинен: знати стан і перспективи розвитку техніки і технології галузі та в суміжних галузях; володіти сучасними методами оцінки праці, володіти сучасними методами

проектування; мати ясну уяву про предмет наукової методології, задачі певної галузі, методи прогнозування і розвитку техніки; бути знайомим з основами організації виробництва, праці і управління, з економікою галузі; вміти розбиратися в питаннях охорони праці і техніки безпеки, управляти оргтехнікою і вимірювальною технікою, бути уважним та відповідальним до справи, яку він виконує [126]. Водночас, в сучасних умовах реформування освіти, однією з провідних ідей якої є національне відродження, поєднане з втіленням у життя загальнолюдських цінностей, складовими моделі підготовки спеціаліста технічного фаху, зокрема ракетно-космічної галузі, повинні бути не тільки система професійних компетенцій. Сучасний фахівець повинен володіти системою професійно важливих якостей, психологічних знань, навичок та вмінь ефективного розв'язання проблем у процесі професійної діяльності, здатністю до професійного і особистісного самовдосконалення, спроможністю до перетворювальної діяльності [158].

Професійна відповідальність починає формуватися в ході професіоналізації, але особливу роль у процесі її становлення та розвитку відіграє етап професійної підготовки. На думку С.В. Баранової, розвиток професійної відповідальності розгортається у двох взаємодіючих напрямках: «перший напрям – активізація внутрішньо групових процесів: виникнення взаємної відповідальності і відповідальної залежності в результаті спільної діяльності; другий напрям – підвищення рівня професійної відповідальності кожного члену колективу, шляхом впливу на його психологічні особливості» [19, с. 48]. Отже, процес розвитку професійної відповідальності відбувається лише у процесі спільної діяльності – навчальної, навчально-професійної [50; 49, с. 31-39] – як результат тих зовнішніх вимог, які до нього висуває навчальна група як професійне середовище, суспільство, і виявляється у готовності особистості відповідати за свої дії перед собою, зазначеними соціальними інститутами, в усвідомленні професійних та соціальних норм [108].

Розглянемо питання фахової підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, яка в умовах модернізації професійної освіти покликана вивести студентів на якісно новий рівень професійної діяльності.

Підготовка фахівців ракетно-космічної галузі здійснюється на підставі стандартів вищої освіти варіативних частин освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми (ОПП), навчального плану, програм навчальних дисциплін. Кваліфікаційна характеристика майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі передбачає займання ним наступних посад: технік-технолог (механіка), технік-конструктор (механіка), технік з автоматизації виробничих процесів, технік, технік з підготовки виробництва, технолог, технік з підготовки технічної документації.

Окремі аспекти проблеми підготовки фахівців ракетно-космічної галузі відображені у наукових працях Н. А. Орленко (професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх авіаційних фахівців [174, с.108-113; 175, с. 305-310]), В. Г. Фотинюк (дослідження професійно важливих якостей майбутніх фахівців з обслуговування та ремонту повітряних суден [261]); Н. В. Глушаниці (формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у студентів-авіоніків [60]); О. В. Ковтун (психолого-педагогічний аналіз діяльності авіаційного оператора [116, с. 56-62]); В. М. Хомич (професійно-прикладна фізична підготовка техніків-механіків [263]). Однак аналіз літератури вітчизняних та зарубіжних авторів засвідчив відсутність наукових праць, в яких би висвітлювалася проблема розвитку професійної відповідальності як діючих, так і майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. На думку науковців [5; 280; 109], професійно важливі якості особистості, якою є відповідальність, впливають на успішність фахівця у професійній діяльності. Тому аналіз умов необхідно сконцентрувати довкола структурних компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-

космічної галузі, спираючись на професіограму та освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівців ракетно-космічної галузі [127].

Беручи за основу структуру професійної відповідальності О.П. Патинок та дослідження вітчизняних [56; 231; 279; 177] і зарубіжних [73; 218; 88; 204] науковців, нами були виокремлені наступні компоненти професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі: когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий.

Почнемо з когнітивного компоненту, зміст якого полягає в знаннях про сутність професійної відповідальності.

За даними досліджень Т. П. Ємельянової, знання та уявлення студентів про професійну відповідальність має процесуальний характер і власну логіку на різних етапах професійного розвитку майбутніх фахівців. Так, на думку студентів технічних спеціальностей, сутність професійної відповідальності полягає в високому професійному рівні працівника, його особистісних особливостях і в якості його роботи. Зміст знань та уявлень студентів про професійну відповідальність, на відміну від аналізу суто професійних знань, умінь і навичок, вказує на особливості буденної свідомості (у формі уявлень про межі професійної відповідальності), які часто мають імпліцитний характер. Вплив цих знань та уявлень майбутніх фахівців на результати і наслідки професійної діяльності виявляється дуже великим, про що свідчать численні випадки техногенних катастроф [84].

У рамках професійної (навчальної) діяльності знання фахівцем своєї професійної ролі та відповідальності є уявленням суб'єкта про те, що він повинен робити для організації, що від нього й очікується. Виконання ж професійної ролі є ступенем її прийняття, усвідомлення професійної відповідальності. Отже, яким чином суб'єкт визначає професійну роль та відповідальність для себе, приймає і привласнює, або виконує цю роль в поверхневій і неадекватній манері, – все це є суб'єктивними когнітивними процесами [150].

У цьому ключі дослідження К. К. Муздибаєва показало різні рівні усвідомлення працівниками окремих видів посадових обов'язків, а відповідно й професійної відповідальності. Певні обов'язки усвідомлюються суб'єктом як невіддільні від його професійної ролі і власного «Я», інші – як периферійні, що не стосуються його «Я». Звідси випливає і різна ступінь реалізації обов'язків і відповідальності: те, що краще усвідомлюється, краще і виконується. У підсумку можна виділити різні моделі відповідальності працівників, які мають широкий діапазон: від високого усвідомлення і виконання всіх виробничих функцій до реалізації (і усвідомлення) лише частини з них [167].

На думку К. К. Муздибаєва, усвідомлення і ясність ролі, своїх обов'язків та існуючих норм є головним регулятором організаційної поведінки суб'єктів. Причому це усвідомлення встановлює межі відповідальності – «за що я відповідаю конкретно?», «За що я відповідати не можу?» [167]. Таким чином, для розвитку професійної відповідальності досить важливим є сам факт знання про сутність професійної відповідальності, прийняття професійних норм, правил, обов'язків, а також необхідність їх реалізації в рамках своєї професійної ролі.

В цьому контексті проблеми будуються теоретичні моделі відповідальності суб'єкта праці. Так, в роботах М. В. Муконіної центральним поняттям стала категорія психологічного ставлення, що представляє собою цілісну систему індивідуальних, виборчих, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Відповідно, саме поняття «професійно-відповідальне ставлення» розуміється як в різному ступені усвідомлюване, оцінне (різної модальності) ставлення особистості до виконання професійних обов'язків. Досліджуване поняття розглядається автором як рівневе явище і визначається, по-перше, ступенем усвідомлення особистістю професійних обов'язків; по-друге, глибиною їх інтерпретації; по-третє, активністю особистості в реалізації професійних обов'язків. Рівень розвитку цих компонентів варіюється від низького – характеризується

розумінням і нейтральної оцінкою особистістю слідувати з посадовими інструкціями та в «звичці» виконувати правила, що регламентують діяльність, до середнього – характеризується помірно-позитивним ставленням особистості до своїх професійних обов'язків, готовністю до виконання діяльності, і високого – припускає сумлінне виконання особистістю професійних обов'язків як єдино прийняттого способу діяльності [168].

Таким чином, саме усвідомлення майбутнім фахівцем сукупності знань про сутність і зміст професійної відповідальності, ролей і обов'язків в ракетно-космічній галузі, осмислення цих знань з позиції необхідності, свободи та обов'язку перед собою, колегами, клієнтами, суспільством, сприяє розвитку професійної відповідальності. Зазначене дозволяє визначити усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості психологічною умовою розвитку професійної відповідальності майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі [127, 131].

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку мотиваційно-афективного компоненту, зміст якого представлений індивідуальною системою мотивів і смислів соціально-відповідальної поведінки на ракетному виробництві; професійно-важливими якостями фахівця ракетно-космічної галузі; емоційними переживаннями, які регулюють професійну відповідальність особистості [127].

Мотиваційний компонент передбачає мотивацію навчально-професійної діяльності, мотивацію досягнення мети і установку на прийняття відповідальних рішень. Цей компонент визначається складним, мінливим співвідношенням різних спонукань, що входять в мотиваційну сферу особистості майбутнього фахівця (соціальних, пізнавальних та професійних потреб, ідеалів, інтересів, переконань, соціальних настанов, системи цінностей), він здійснює в структурі відповідальності стимулюючу, спонукальну функцію [235, с. 75].

В професійному та повсякденному житті найбільш явним критерієм визначення, наскільки відповідальною є особа, виступає її поведінка, а саме – мотиваційне підґрунтя вчинків. Аналіз літературних першоджерел показав, що на думку багатьох науковців [46; 64; 204; 256] мотиваційний компонент професійної відповідальності представляє собою сукупність мотивів соціально відповідальної поведінки, моральних вподобань в її реалізації, спонукань свідомої регуляції власної діяльності у соціально-професійному суспільстві.

Соціальна відповідальність може визначатися як «соціальний механізм контролю, користуючись яким, суспільство забезпечує узгодження особистих і суспільних інтересів, спрямовує поведінку людей у необхідне, суспільно корисне русло. Зворотний напрям цього зв'язку (від особистості до суспільства) характеризує відповідальність як найважливішу моральну та соціально-психологічну якість особистості» [11, с. 26-36]. У цьому, на думку автора, проявляються об'єктивний та суб'єктивний аспекти відповідальності [11; 194; 193].

Соціальна відповідальність майбутнього фахівця та діючого професіонала, як внутрішня якість особистості, містить: усвідомлення необхідності діяти відповідно до суспільних вимог і норм як соціальних цінностей; усвідомлення власної соціальної цінності і суспільної ролі, тобто зіставлення, узгодження індивідом пізнаної необхідності зі своїми внутрішніми переконаннями, совістю, особистими інтересами; передбачення наслідків вибору, рішень і дій; критичність і постійний контроль за своїми діями, врахування їх наслідків для інших людей; прагнення до самоактуалізації, реалізації себе в об'єктивному світі; самозвіт і самооцінку; готовність відповідати за свої дії; соціально-відповідальну діяльність [194]. В практичній діяльності фахівця ракетно-космічної галузі розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки є украй важливою, адже недотримання встановлених норм та некритичний контроль своїх професійних дій може призвести до невідворотних наслідків.

Спираючись на роботи українських та закордонних дослідників соціальної відповідальності фахівця [18; 167; 214; 222; 287; 296; 295], О. С. Ковальчук було отримано концептуальне визначення обговорюваного конструкту. Вченою соціальна відповідальність інтерпретується як інтегральна генералізована характеристика особистості спеціаліста, яка є способом психологічної регуляції діяльності, що здійснюється свідомо та добровільно і проявляється у дотриманні норм та інтересів суспільства, законслухняності, моральній свідомості, громадянській позиції, добросовісності, сумлінності, етичній поведінці та самоконтролі [113; 291].

Згідно апостеріорній п'яти-факторній моделі О. С. Ковальчук, на положення якої ми спираємося в нашому дослідженні, соціальна відповідальність фахівця містить п'ять компонентів:

- громадянська свідомість – відповідальність та обов'язок людини перед суспільством; добробут та благополуччя суспільства; патріотизм; громадська позиція;

- законслухняність – дотримання законів, соціальних правил та норм; правова регуляція поведінки; ставлення до закону, соціальних норм та людей, які їх порушують;

- рефлексія наслідків своїх дій – усвідомлення наслідків своїх дій; дбайливе ставлення до своєї роботи; дотримання правил безпеки; ситуативна, ретроспективна, проактивна рефлексія;

- моральна свідомість – моральна зрілість особистості (моральні судження, почуття); етична поведінка; усвідомлення цінності життя людини; виражене почуття справедливості;

- альтруїзм – безкорисна допомога іншим людям; здібності жертвувати своєю вигодою заради суспільного блага; ініціативність в складних ситуаціях [112, с. 72-77].

З огляду на зазначене можна визначити, що роки фахової підготовки є сприятливим періодом для розвитку соціальної відповідальності, коли в студента формується власне ставлення до цілей та завдань професійної

діяльності, усвідомлюються мотивація та потреба в отриманні обраної професії й подальшій професійній діяльності, усвідомлюються цінності та цілі життя взагалі.

Отже, мотиви соціально-відповідальної поведінки є необхідною характеристикою особистості майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі, яка проявляється у слідуванні суспільним інтересам та законам, моральній свідомості, професійній рефлексії. Зазначене дозволяє визначити розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки умовою розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку професійно важливих якостей фахівця, які входять до змісту мотиваційно-афективного компонента професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі [127].

Професійна діяльність фахівців ракетно-космічної галузі вимагає особливого підходу до розвитку системи професійно важливих якостей майбутнього фахівця як психологічно обумовлених якостей особистості, які визначаються специфікою праці та виступають у вигляді професійних вимог до особистості майбутнього фахівця. У практичній діяльності (в умовах вищого навчального закладу – навчально-професійній діяльності) здійснюється перетворення певних особистісних якостей у професійно важливі якості, тобто відбувається процес екстеріоризації [258].

У нашому дослідженні під професійно важливими якості ми будемо розуміти рівень прояву будь-якої психологічної якості особистості та відповідність її високому рівню професійної діяльності ([62; 65, с. 106-112 ; 273]).

Аналіз праць дослідників (С. О. Гаврілушкин [55, с. 15-17]; В. О. Бодров, О. Г. Луценко [33]; С. О. Татяненко [247]; Р. Н. Заріпов [92]) дозволив встановити, що серед індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують успішність діяльності та професійно-особистісний розвиток фахівця технічної спеціальності, зокрема в ракетно-космічній галузі,

відзначаються характеристики вольової сфери. До зазначених якостей науковці відносять наступні: емоційна стійкість при прийнятті відповідальних рішень, врівноваженість, самовладання, швидка адаптація до нових умов, вміння змусити себе робити нецікаву, але необхідну роботу, вміння відстоювати свою точку зору, вміння підкорятися, в точності виконувати приписи, здатність до тривалої роботи без погіршення якості та зниження темпу; завзятість в подоланні труднощів, здатність до тривалого збереження високої активності (енергійність), низький рівень сугестивності, здатність не піддаватися впливу, здатність брати на себе відповідальність в складних ситуаціях та об'єктивно оцінювати свої досягнення, сили і можливості, збереження зібраності в умовах, що стимулюють збудження, ефективність подолання почуття втоми; здатність до вольової мобілізації.

Зіставлення цих вольових якостей з ключовими особистісними компетенціями, які викладені в кваліфікаційній характеристиці майбутніх фахівців дозволило виділити такі важливі вольові характеристики особистості, які необхідні саме для успішної діяльності у ракетно-космічній галузі: витримка, самостійність, рішучість, наполегливість, енергійність, уважність, цілеспрямованість.

Умовою більшості професійних завдань, що вирішуються фахівцями ракетно-космічної галузі, виступає необхідність подолання різноманітних складних або навіть екстремальних ситуацій. Тому, в контексті цієї професії представляється методологічно коректним і евристично продуктивним трактування вольових якостей як суб'єктних психологічних якостей особистості. При цьому, на відміну від інших професій, де вольові якості грають пріоритетну роль (наприклад, спортивна, військова, підприємницька діяльність), смисловий вектор вольової саморегуляції фахівця ракетно-космічної галузі має спрямованість не аутоцентричну (особисті успіхи, перемоги, досягнення), а соціоцентричну (яка передбачає діяльність із створення складних технічних комплексів, які мають бути безпечними для

людей (робочого колективу, експлуататорів літального апарату, звичайних громадян) і навколишнього середовища) [66].

Отже, вияви вольових якостей особистості фахівців ракетно-космічної галузі є важливою психологічною умовою для розвитку їх професійної відповідальності [127].

Однією з найважливіших особистісних передумов професійної відповідальності є настановлення суб'єкта на те, що він буде відповідальним ще до початку здійснення діяльності, свого роду готовність до відповідальності, прагнення взяти її на себе. На думку Л. І. Дементій, такого роду готовність є досить стійкою особистісної особливістю, яка, як правило, проявляється в усіх життєвих ситуаціях і характеризує суб'єкта з точки зору того, чому або кому спочатку приписується відповідальність в певних умовах [67].

У цьому аспекті досить популярним в аналізі феномена відповідальності виявляється концепція локус контролю Дж. Роттера, згідно з якою схильність особистості бачити джерело управління своїм життям та відповідальність за життєві події має два полюси: екстернальний та інтернальний [298; 297]. Отже, така риса особистості як локус контролю – тісно пов'язана з почуттям відповідальності [222].

Слід зауважити, що дослідження відповідальності зарубіжних науковців взагалі представлені у світлі вивчення проблеми локус контролю [288; 301; 300; 299]. За даними дослідників екстернальний контроль є когнітивно простим, характерним для людей з обмеженим поведінковим репертуаром, закритим для новоутворень, а інтернальний – когнітивно більш складним, з великою кількістю ступенів свободи і відкритим способом поведінки. Для особистості з когнітивно складним контролем характерна висока диференціація сприйняття і віддаленість емоційної оцінки від інтелектуальної; довільність в глибині семантичної обробки; соціальна пластичність; здатність усвідомлювати більше своїх якостей; здатність до високого ступеня емпатії та розуміння мотивів іншої людини; орієнтація на

майбутнє в своїх тимчасових перспективах. Для особистості з когнітивно спрощеним контролем характерні: оціночно-афективне з'єднання якості і оцінки; конкретне мислення і догматичність суджень; емоційна нестабільність; біполяризація семантичного простору; привабливість інших людей оцінюється за ступенем схожості з собою; вкорочена тимчасова перспектива [35, с. 181-183].

Центральна тенденція розвитку відповідальності проявляється у виникненні додаткового внутрішнього механізму регуляції, що означає становлення людини як активного суб'єкта. Внаслідок цього виникає перенесення інстанції, перед якою людина тримає звіт з зовнішнього рівня на внутрішній, тобто стаючи активним суб'єктом діяльності, людина відповідає за свої дії перш за все перед самим собою [35, с. 181-183].

Зв'язок між показниками локус контролю та відповідальністю підтверджена експериментально. У ряді зарубіжних досліджень виявлено, що внутрішній локус контролю прямо пропорційно пов'язаний з позитивними результатами роботи, більшою трудовою мотивацією, робочою продуктивністю і відповідальністю. Так, С. Джексон та Р. Шулер на основі емпіричних досліджень прийшли до висновку, що співробітники з внутрішнім локусом контролю, як правило, більш мотивовані виконати роботу краще, ніж співробітники з зовнішнім локусом контролю, оскільки перші набагато більш імовірно будуть використовувати всі свої здібності щоб зрозуміти професійну задачу і вплинути на ситуацію [290, с. 16-78].

Також емпірично було показано, зокрема, що керівники з високим рівнем інтернального локусу контролю відрізняються значною виразністю професійної відповідальності. Керівники, що володіють екстернальним локусом контролю, навпаки, схильні знімати з себе професійну відповідальність і перекладати її на інших [289].

В. П. Прядеїн на прикладі студентів і осіб зрілого віку показав, що інтернальність контролю сприяє прийняттю на себе відповідальності у виробничих відносинах. При неприйнятті на себе відповідальності у цих осіб

констатується екстернальний контроль, списування невдачі на обставини і на випадки, коли рівень досягнень від них не залежить [206].

Аналогічний результат отриманий О. В. Сисоевою в дослідженні відповідальності лікарів – їх екстернальний локус контролю призводить до самовиправдання в сфері виробничих відносин [242].

Зазначене дає підстави визначити інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності психологічною умовою розвитку професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі [127].

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку емоційних регуляторів відповідальності, які входять до змісту мотиваційно-афективного компоненту професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі [127].

Українська вчена Н. І. Демченко зауважує, що становлення сучасного фахівця технічної галузі передбачає такий розвиток компетентності у сфері його професійної діяльності, який дозволяє результати цієї діяльності прирівнювати до рівня основних життєвих цінностей, завдяки чому формується почуття власної гідності та особистої відповідальності перед іншими людьми за результати своєї діяльності, за можливі наслідки технічних чи управлінських рішень. Зазначене можливо завдяки розвитку моральних якостей фахівців авіаційної галузі (яка охоплює й ракетно-космічну), що актуалізує фактор зростання відповідальності за свої професійні дії. Оскільки наслідки неправильних рішень відображаються на життєдіяльності людей, то професійний рівень фахівця ракетно-космічної галузі, його моральна культура, повинні гарантувати надійність та стабільність. Почуття відповідальності є основою моральної складової професійної культури сучасного фахівця [75; 74, с. 48-53].

Отже, фахівець, не підготовлений до своєї професії морально, не може повноцінно виконувати свої обов'язки. Професійна мораль інженерно-технічних професій передбачає прагнення до високої якості праці.

Створюючи предмети матеріальної культури, інженер не може обійтися без культури духовної [82, с. 14-15].

На думку вітчизняного науковця А. В. Донцова, серед внутрішніх моральних імперативів діяльності майбутнього фахівця провідне місце займає почуття совісті. Совість є наслідком усвідомлення і переживання інтересів інших людей, колективу або всього суспільства, а також – результатом внутрішньої боротьби особистості між егоїстичними і альтруїстичними мотивами поведінки, в якій альтруїстичні мотиви виступають домінуючими. Совість, як внутрішній механізм поведінки і діяльності особистості, функціонує лише при умові її звільнення від механізмів зовнішнього соціального контролю і надання їй права самостійного морального вибору [80].

Совість фахівця проявляється як почуття моральної відповідальності за свою поведінку, як потреба діяти у відповідності зі своїми особистими уявленнями про добро, благо і справедливість, і містить в собі як раціональні, так і емоційні компоненти [202, с. 211-214]. Почуття совісті виконує функцію регулятора поведінки і діяльності, спонукаючи людину до творчих пошуків рішення і застерігаючи від чисто формального підходу до виконання моральних і професійних норм. Совість повинна постійно бути присутньою у взаєминах фахівця з його оточенням: колегами, підлеглими [202, с. 211-214].

Почуття совісті є одним з найважливіших моральних критеріїв, які характеризують ставлення майбутнього фахівця до майбутньої праці та теперішньої навчальної діяльності, до соціального оточення, до природи та всього суспільства [80]. Усвідомлення майбутнім фахівцем ракетно-космічної галузі об'єктивних критеріїв морального сенсу суспільного блага створює правильні світоглядні орієнтири, які виступають підґрунтям оцінювального ставлення до своїх вчинків, зокрема в професійній діяльності [127].

Отже, почуття совісті виступає у якості регулятора професійної діяльності фахівця завдяки внутрішнього усвідомлення свого професійного

обов'язку, професійної відповідальності як особистого обов'язку та особистої відповідальності, стимулює особистість до вдосконалення ставлення до виконання своїх професійних обов'язків.

Зазначене дозволяє визначити вияви совісності у якості психологічної умови розвитку професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі [127].

Перейдемо до обґрунтування психологічних умов розвитку діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі, який проявляється у реалізації певної поведінки у професійних ситуаціях [127].

На думку вітчизняної дослідниці М. Я. Бабич, специфіка професійної відповідальності проявляє себе, насамперед, в особливостях її діяльнісного компоненту як внутрішньої детермінанти діяльності фахівця, що визначає поведінку і діяльність фахівця «на основі усвідомленості, прийняття ним об'єктивного факту залежності життєдіяльності індивіда від суспільних цілей та цінностей» [12, с. 31-32].

Реалізація певної поведінки у професійних ситуаціях неможлива без участі механізмів саморегуляції, що забезпечують підвищення рівня самоконтролю і самоорганізації особистості, саомобілізацію внутрішніх зусиль, спрямованих на розвиток професійної відповідальності.

Розглядаючи проблему особистісної саморегуляції, К. О. Абульханова-Славська вказує, що вона розкривається в способі подолання перешкод, в умінні не щадити сил, розподіляти їх протягом діяльності. Вчена виділяє три рівні розвитку саморегуляції, що представляють собою співвідношення зовнішнього (вимог до виконання діяльності) і внутрішнього (властивості особистості). На першому етапі особистість узгоджує свої особливості з нормами діяльності, на другому – вдосконалює якість діяльності шляхом оптимізації своїх можливостей. На третьому рівні особистість, як суб'єкт діяльності, виробляє оптимальну стратегію і тактику, проявляє творчий характер своєї активності. На цьому рівні особистість може виходити за межі

діяльності, підвищуючи міру труднощі, здійснюючи такі форми особистісної регуляції, як ініціатива і відповідальність [1, с. 5-18].

Отже, саморегуляція особистості може характеризуватися як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з усвідомлення та подальшого управління різними видами і формами довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей [89; 165, с. 182-193; 197, с. 53-57].

Усвідомлена саморегуляція діяльності, за А. С. Чурсиною, трактується як основа готовності до професійного саморозвитку, як здатність людини реалізувати на практиці свій суб'єктний досвід в області професійного самовизначення і самореалізації [272, с. 18-21].

На думку О. О. Конопкіна, для високої ефективності діяльності необхідна наявність розвиненої і досконалої системи регуляції досягнення зовнішніх практичних і внутрішніх (спрямованих на себе і на рішення своїх проблем саморозвитку) цілей. Автором була розроблена структурно-функціональна модель усвідомленого саморегулювання діяльності людини [121].

На етапі прийняття суб'єктом мети діяльності відбувається усвідомлення значущості процесу саморозвитку, формуються актуальні особистісні та професійні цілі. Мету при цьому можна розглядати як головну ланку психічної саморегуляції, яка визначає загальну усвідомлювану спрямованість діяльності. При постановці мети суб'єкт оцінює можливі умови її досягнення, здійснює самопрограмування виконавчих дій [127].

Наступною функціональною ланкою в системі саморегуляції є система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (для уточнення форми і змісту мети). На цьому етапі відбувається зіставлення уявлень про бажані результати з наявними у суб'єкта ресурсами, що визначають рівень досягнення поставлених цілей.

На етапі контролю і оцінки реальних результатів відбувається усвідомлення рівня досягнення поставлених цілей. На цьому етапі велику

роль відіграють контролюючі компоненти процесу саморозвитку, що дозволяють співвідносити і оцінювати наявні особисті та професійні досягнення з поставленою метою (завданнями), встановлюючи ступінь відповідності між запрограмованим ходом діяльності, її етапними і кінцевими результатами і реальним ходом їх досягнення.

Останнім етапом у процесі саморегуляції є прийняття рішення про корекцію отриманих результатів, що дозволяє оцінювати досягнення і в разі їх невідповідності поставленим цілям здійснювати корекцію дій (або моделі значущих умов), уточнення критеріїв успішності. Всі ланки регуляторного процесу системно взаємопов'язані і реалізуються в цілісному процесі саморегуляції [121, с. 22-34].

Отже, саморегуляція є значущою складовою професійної поведінки фахівця, спрямованого на особистісний та професійний ріст [57, с. 374-381]. Усвідомлення фахівцем того факту, що він сам регулює власну професійну діяльність означає усвідомлення ним своєї відповідальності та ролі в постановці завдань, у формуванні цілей, у виборі засобів виконання діяльності, в отриманні кінцевого продукту.

На основі вищезазначеного усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності можна визначити психологічною умовою розвитку професійної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі [127].

Таким чином, теоретичний аналіз психологічних характеристик професійної діяльності та його узгодження із структурою професійної відповідальності дозволив визначити комплекс взаємопов'язаних психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. До визначених умов ми відносимо: усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності [127; 129].

Результати теоретичного обґрунтування психологічних умов розвитку професійної відповідальності студентів ракетно-космічної галузі узагальнені та продемонстровані у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

Компоненти проф. відп-ті	Зміст компонентів	Умови розвитку	Автори, чії праці слугували для виділення умов розвитку проф. відповідальності
Когнітивний	Знання про сутність і зміст професійної відповідальності	Усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі	Т.П. Ємельянова, К.К. Муздибаєв, М.В. Муконіна
Мотиваційно-афективний	Мотиви соціально-відповідальної поведінки	Розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки	С.Ф. Анисимов, А.Ф. Плахотный, О.С. Ковальчук
	Психологічні якості фахівця	Вияви вольових якостей особистості	Г.А.Гюрджян, М.М. Філоненко, Л.І. Дементій
		Інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності	Дж. Роттер, О.А. Бокова, С. Джексон Р. Шулер, В.П. Прядеїн, О.В. Сисоєва
	Емоційні переживання, які регулюють проф. відповідальність	Вияви почуття совісності	Н.І. Демченко, Л.Н.Евменова, А.В. Донцова, Л.А.Попова.
Діяльнісно-поведінковий	Реалізація певної поведінки у професійних ситуаціях	Усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності	М.Я. Бабич К.О. Абульханова-Славська, А.С. Чурсина, О.О. Конопкіна

Висновки до першого розділу

1. Здійснений структурно-функціональний аналіз дозволяє простежити розвиток теоретичних уявлень щодо сутності та структурної організації відповідальності у рамках філософії (відповідальність як відносини між

суспільством і людиною як суб'єкта соціального спілкування), педагогіки (відповідальність як здатність особистості контролювати свою діяльність відповідно до прийнятих в суспільстві, моральних і правових нормам, почуття обов'язку) та психології (відповідальність як внутрішня саморегуляція зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків та їх наслідків).

2. Професійна відповідальність може характеризуватися як форма відповідальності особистості, психологічна характеристика особистості фахівця, яка сприяє усвідомленому і якісному виконанню ним професійних обов'язків, а також готовності відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством. Професійна відповідальність починає формуватися в ході професіоналізації, але особливу роль у процесі її становлення та розвитку відіграє етап професійної підготовки. Розвиток професійної відповідальності відбувається лише у процесі спільної діяльності в професійному середовищі.

3. Визначено виробничі функції діяльності фахівця ракетно-космічної галузі (діагностико-проектувальна, конструктивно-розрахункова, конструктивно-творча, організаційно-технологічна, організаційно-комунікативна, контрольна-стимулююча), для виконання яких у фахівця мають бути розвинені професійно важливі якості і компетенції (соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні). Вивчення психологічних характеристик професійної діяльності фахівця ракетно-космічної галузі показало, що високий рівень розвитку професійної відповідальності є необхідною умовою ефективною та безпечною діяльності.

4. Розвиток концепції професійної відповідальності в системі теоретичних положень вітчизняних науковців (О. П. Патинок, І. А. Гамула, Ю. О. Сичевський, В. В. Шусть, А. О. Орлов, Л. А. Сатановська), дозволяє розглядати структуру професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в єдності трьох компонентів: когнітивного,

мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового. Трикомпонентна структура професійної відповідальності представлена змістом, що відображує специфіку професійної діяльності в ракетно-космічній галузі: когнітивним компонентом, який виражається системою засвоєних особистістю знань про сутність професійної відповідальності та їх усвідомленням; мотиваційно-афективним компонентом, що характеризується індивідуальною системою мотивів і смислів соціально-відповідальної поведінки, емоційними переживаннями, які регулюють професійну відповідальність, професійно-важливими якостями фахівця ракетно-космічної галузі; діяльнісно-поведінковим компонентом, який виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях.

Професійна відповідальність майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі може визначатися як професійно важлива якість, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти, які диктуються характеристиками предмета й цілей професійної діяльності фахівця ракетно-космічної галузі.

5. На основі теоретичного аналізу психологічних характеристик професійної діяльності та його узгодження із структурою професійної відповідальності визначено комплекс взаємопов'язаних психологічних умов розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. До вказаних умов належать: усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО- КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

2.1. Методичні підходи до вивчення особливостей розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

Відповідно до викладених у попередньому розділі методологічних положень та авторської позиції щодо сутності професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі та психологічних умов розвитку професійної відповідальності, подальший напрямок дослідження здійснювався за допомогою проведення експериментальних заходів у кілька етапів.

Перший етап (2015 р.) передбачав розробку концепції експериментальної роботи, визначення мети та завдань дослідження, підбор адекватних, взаємодоповнюючих, надійних та валідних методів і методик.

Другий – констатувальний – етап експериментальної роботи (2016 – 2017 рр.) мав на меті дослідження особливостей розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі; перевірку гіпотези про те, що розвиток професійної відповідальності студентів визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов. До зазначених умов належать усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

Відповідно до мети завданнями цього етапу дослідження стали:

- визначити критерії, показники та рівні прояву професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі;

- сформувати дослідницьку вибірку та визначити комплекс психодіагностичних методик, що відповідають предмету і завданням дослідження; підібрати методи та методики відповідно до структурної організації професійної відповідальності студентів;

- дослідити специфіку і динаміку розвитку структурних компонентів професійної відповідальності студентів впродовж навчального процесу у коледжі;

- на основі узагальненого аналізу отриманих результатів дослідження визначити рівні розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Третій – формувальний – етап експериментальної роботи (2017 – 2018 рр.) передбачав розробку та впровадження програми розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі; проведення контрольного зрізу для встановлення ефективності запропонованої програми; узагальнення результатів формувального експерименту. У цьому розділі дисертаційної роботи розкрито особливості перших двох етапів дослідження.

Дослідженню особливостей розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі передувало виокремлення критеріїв та показників розвитку її компонентів. При виборі критеріїв розвитку професійної відповідальності ми спиралися на результати проведеного теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та наукові розробки щодо структури професійної відповідальності [187].

Критерієм розвитку *когнітивного* компонента, ґрунтуючись на концептуальних положеннях І.А. Гамули, О.П. Патинок, Л.А. Сатановської, можна визначити *засвоєння сутності професійної відповідальності*, тобто поступове опанування студентами в ході навчальної діяльності знань про сутність професійної відповідальності, норм та правил, які регулюють професійну діяльність фахівця ракетно-космічної галузі [56].

Критерієм розвитку *мотиваційно-афективного* компонента слід вважати *суб'єктивацію мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки* (О. В. Лазорко, Г. М. Йонас, А. О. Орлов, М. В. Савчин, Н. М. Сатоніна, Ю. О. Сичевський), тобто вироблення індивідуальної системи смислів професійно відповідальної поведінки, усвідомлення власних професійно-важливих якостей та відповідальності перед соціумом і навколишнім середовищем, відчуття відповідальності за дотримання професійних норм та обов'язків [103; 137; 177; 221; 225; 231].

Для *діяльнісно-поведінкового* компонента критерієм розвитку, на основі досліджень В. А. Бодрова, Л. І. Дементій, М. В. Савчина, В. В. Шусть, може виступати *осмисленість професійної діяльності* – вибір та реалізація певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях у зв'язку з нормами відповідальності, які зумовлені індивідуальною системою цінностей та смислів [33, с. 34-37; 221; 279].

Перейдемо до обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження професійної відповідальності. При виборі методик ми виходили з міркувань, що оскільки в психологічній науці не існує спеціальних методів дослідження такого складного феномена, як професійна відповідальність, і оскільки зазначене утворення в контексті нашої дисертаційної роботи розглядається у вигляді єдності когнітивного, мотиваційно-афективного та діяльнісно-поведінкового компонентів, то до пакету методик увійшли ті, які безпосередньо спрямовані на вивчення кожної структурно-функціональної одиниці професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі [129].

Психодіагностичний інструментарій дослідження формувався з урахуванням можливостей його використання як під час константувального, так і під час формувального етапів експерименту. Відбір методик передбачав їх адекватність поставленим завданням дисертаційної роботи, відповідність віковим особливостям досліджуваних, а також специфіці фахової спеціалізації [129]. Методологічною основою емпіричного дослідження стали

основні положення психологічних теорій відповідальності (Б. Г. Ананьєв [9], К. О. Абульханова-Славська [2, 3], І. Д. Бех [25, 26], А. В. Брушлинський [39], Л. І. Дементій [72], Г. С. Костюк [122], Л. П. Татомир [246], Т. М. Титаренко [245], К. К. Муздибаєв [167], М. В. Савчин [221], Дж. Роттер [296], К. Роджерс [294], А. Маслоу [292] та ін.); наукові уявлення про психологічну сутність та закономірності розвитку особистості студентського віку (Б. Г. Ананьєв [8], І. М. Іллінський [105], Е. Еріксон [85], І. С. Кон [118], О. В. Скориніна-Погребна [232], Г. Г. Петрученя [191] та ін.); теоретичні положення та концептуальні засади дослідження професійної відповідальності (В. О. Бодров [33], О. В. Лазорко [138], О. П. Патинок [186], Н. М. Сатоніна [225]).

Згідно з визначеними методологічними та теоретичними положеннями в дослідженні використовувались наступні методики:

- багатомірно-функціональна діагностика відповідальності (ОТВ-70) (авт. В. П. Прядеїн) для дослідження усвідомлення майбутніми фахівцями значущості професійної відповідальності [205];

- опитувальник для виміру соціальної відповідальності інженера (SRS-37) (авт. О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскура) з метою вивчення розвиненості мотивів соціально-відповідальної поведінки студентів [113];

- опитувальник вольових якостей особистості (авт. М. В. Чумаков) для дослідження вольових якостей особистості майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі [271];

- методика «Локус контроль» (авт. О. Г. Ксенофонтова) з метою діагностики суб'єктивного контролю студентів [133];

- шкала совісності (авт. В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольський) задля дослідження вираженості совісності [101];

- опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (авт. В. І. Моросанова) для діагностики ступеня усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності [166].

Розглянемо детальніше кожен з перелічених методик.

Методика В. П. Прядеїна «Багатомірно-функціональна діагностика відповідальності (ОТВ-70) спрямована на дослідження відповідальності як виконання обіцяного на основі самостійно прийнятого рішення, совісті і обов'язку. Методика містить 11 шкал та 22 показники проявів відповідальності; загальна кількість тверджень – 70.

На думку науковця, відповідальність, як якість, має складний інтегративний характер і розглядається з позиції єдності операціональної (природно-заданої) і змістовної (прижиттєво-придбаних) сфер. До операційного блока входять наступні компоненти: динамічний (розкривається за допомогою полярних параметрів: ергічність-аергічність); емоційний (стеничність-стомлюваність); регуляторний (інтернальність-екстернальність). До змістовного блока входять такі компоненти: мотиваційний (соціоцентричність-егоцентричність); когнітивний (осмисленість-обізнаність); результативний (предметність-суб'єктність).

З метою вивчення усвідомлення майбутніми фахівцями значущості професійної відповідальності ми використали окрему шкалу означеної методики – шкалу «когнітивної осмисленості». Шкала когнітивної осмисленості висвітлює розуміння респондентами стрижневої основи відповідальності, її сутності, глибокого і цілісного уявлення про її якість; діагностує філософське осмислення відповідальності, розгляд її з позиції свободи, необхідності, боргу, совісті та інших етичних категорій [205].

Для дослідження розвиненості мотивів соціально-відповідальної поведінки ми використовували «Опитувальник для виміру соціальної відповідальності інженера» SRS-37 О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскури [113].

SRS-37 складається з шести шкал: загального показника соціальної відповідальності, громадянської свідомості, законосвідомості, рефлексії наслідків своїх дій, моральної свідомості та альтруїзму. Методика визнана надійною та валідною (підтверджена її критеріальна та конструктивна валідність), з розрахованими стеновими нормами для шкали соціальної відповідальності особистості.

Для дослідження вольових якостей особистості майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі ми використовували «Опитувальник вольових якостей особистості» М. В. Чумакова [271]. Методика спрямована на загальну оцінку ступеня розвитку емоційно-вольової регуляції, яка забезпечує свідому, навмисну, здійснювану на основі власного рішення, поведінку [129].

Опитувальник містить 9 шкал (відповідальність, ініціативність, рішучість, самостійність, витримка, наполегливість, енергійність, уважність, цілеспрямованість) та 78 питань. Первинна обробка прямих питань передбачає присвоєння:

- 3 балів за відповідь «вірно»;
- 2 балів за відповідь «скоріше вірно»;
- 1 бала за відповідь «скоріше невірно»;
- 0 балів за відповідь «невірно».

Первинна обробка зворотніх питань передбачає нарахування балів у зворотньому напрямку. Бали за шкалами підраховуються на основі ключа до опитувальника. Підсумковий бал виходить підсумовуванням балів за 9-ти шкалами. Сирі бали перекладаються у стени.

Для діагностики суб'єктивного контролю студентів ми застосовували методику «Локус контроль» О. Г. Ксенофонтової. Методика складається з 40 тверджень, об'єднаних у 7 шкал.

Обробка результатів дослідження проводиться за низкою параметрів:

- загальна інтернальність (Іо);
- інтернальність в галузі досягнень (Ід);
- інтернальність в області невдач (Ін);
- інтернальність у сімейних відносинах (Іс);
- інтернальність в галузі виробничих відносин (Іп);
- інтернальність в галузі міжособистісних відносин (Ім);
- інтернальність у випадку охорони здоров'я і хвороб (З).

Ці параметри обчислюються при порівнянні бланка відповідей з ключем. За кожний збіг з ключем нараховується один бал. Підсумком обробки є отримання семи сумарних показників, що характеризують переважання того чи іншого локус контролю в досліджуваного. Після цього отримані «сирі» бали переводяться в стандартні оцінки. [133].

Якщо значення за будь-якою шкалою вище 1 стандартного бала, це інтерпретується як високий показник; якщо воно нижче -1 стандартного бала, це – низький показник за певною шкалою. Значення, що розташовуються в проміжку від -1 до 1 інтерпретуються як середні.

Наступна використана нами методика – «Шкала совісності», розроблена В. М. Мельниковим і Л. Т. Ямпольським на підставі методик ММРІ та 16-факторного опитувальника Р. Кеттелла [129].

Методика містить 14 тверджень, з якими досліджуваний може бути згоден або не згоден. У процесі обробки даних за кожну позитивну відповідь нараховується по 1 балу, за негативну – 0. Підрахована сума балів вказує на ступінь вираженості почуття совісності, тобто ступеня поваги до соціальних норм і етичних вимог.

Зазвичай для осіб з високими значеннями фактора «совісності» характерні такі особистісні особливості, що впливають на мотивацію поведінки, як почуття відповідальності, сумлінність, стійкість моральних принципів. У своїй поведінці такі люди керуються почуттям боргу, строго дотримуються етичних стандартів, завжди прагнуть до виконання соціальних вимог; висока сумлінність зазвичай поєднується з хорошим самоконтролем [101].

Задля діагностики ступеня усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності, ми використовували опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [166]. Мета методики – діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції та її персонального профіля, що включає показники планування, моделювання, програмування,

оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності.

За В. І. Моросановою, усвідомлена саморегуляція довільної активності людини – це цілісна система психічних засобів, за допомогою якої людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю. Система психічної саморегуляції має універсальну структуру для різних видів активності людини, і в цій структурі можна виділити основні компоненти, що виконують різні функції в усвідомленому довільному управлінні. В якості основних функціональних компонентів моделі саморегуляції авторка виділяє цілі діяльності, модель значущих умов, програму виконавчих дій, критерії успішності, оцінювання результатів, корекцію результатів [165; 166].

Опитувальник складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також регуляторно-особистісних якостей: гнучкості (Г) і самостійності (С).

Структура опитувальника така, що низка тверджень входить до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість. Підрахунок показників опитувальника проводиться за ключами, де відповіді «Вірно» та «Мабуть вірно» означають позитивні відповіді, а «Невірно» та «Мабуть невірно» – негативні.

Загальна структура констатувального експерименту відповідає нашому розумінню структурно-змістової сутності професійної відповідальності (ПВ) майбутніх фахівців та психологічних умов її розвитку. Вибір психодіагностичних методик проводився відповідно до загальноприйнятих вимог: адекватності поставленим завданням дисертаційної роботи та

теоретичним засадам дослідження; відповідності критеріям валідності та надійності [41; 152; 173]. Деякі з методик відповідно до мети й завдань дослідження підлягали модифікації, розширенню способів обробки й інтерпретації одержаних результатів.

Дослідження професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі здійснювалось за критеріями, показниками та методичним інструментарієм, представленим у табл. 2.1

Таблиця 2.1

Психодіагностичний інструментарій дослідження розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

Компоненти ПВ	Критерії	Показники	Методики діагностики
Когнітивний	Засвоєння сутності професійної відповідальності	Усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості	Багатомірно-функціональна діагностика «Відповідальності» (ОТВ-70) – шкала «Когнітивна осмисленість», В.П. Прядеїн
Мотиваційно-афективний	Суб'єктивізація мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки	Високий рівень розвитку соціальної відповідальності	Опитувальник для виміру соціальної відповідальності інженера, О.С. Ковальчук, Ю.В. Проскура
		Розвиненість вольових якостей особистості	Опитувальник вольових якостей особистості, М. В. Чумаков
		Вияви інтернальності локус контролю	Методика «Локус контролю», О.Г. Ксенофонтова
		Вияви почуття совісності	«Шкала совісності», В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольський
Діяльнісно-поведінковий	Осмисленість професійної діяльності	Сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції поведінки	Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки», В.І. Моросанова

2.2. Особливості розвитку компонентів професійної відповідальності студентів

Дослідження особливостей розвитку компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі здійснювалося на базі Коледжу ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Запорізького авіаційного коледжу, Криворізького авіаційного коледжу, Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, Запорізького національного технічного університету, Харківського авіаційного інституту [131].

Вибірку респондентів склали студенти I – IV курсів коледжів ракетно-будівельних спеціальностей. Загальна кількість досліджуваних – 279 осіб (n=279, віком 17–26 років), з яких 68 студентів I курсу (n=68); 71 студент II курсу (n=71); 70 студентів III курсу (n=70); 70 студентів IV курсу (n=70). Дослідження проводилося наприкінці осіннього та на початку весняного семестру 2016/2017 навчального року [131].

З метою комплексного кількісного та якісного аналізу результатів дослідження особливостей розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, отримані дані будуть подані відповідно до структурно-змістової сутності професійної відповідальності.

2.2.1. Оцінка розвитку когнітивного компонента професійної відповідальності

В ході дослідження знань студентів про сутність і зміст професійної відповідальності, ми оцінили ступінь усвідомлення ними відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі. Отримані дані

за методикою В. П. Прядеїна (шкала «Когнітивна осмисленість») представлено в рис. 2.1.

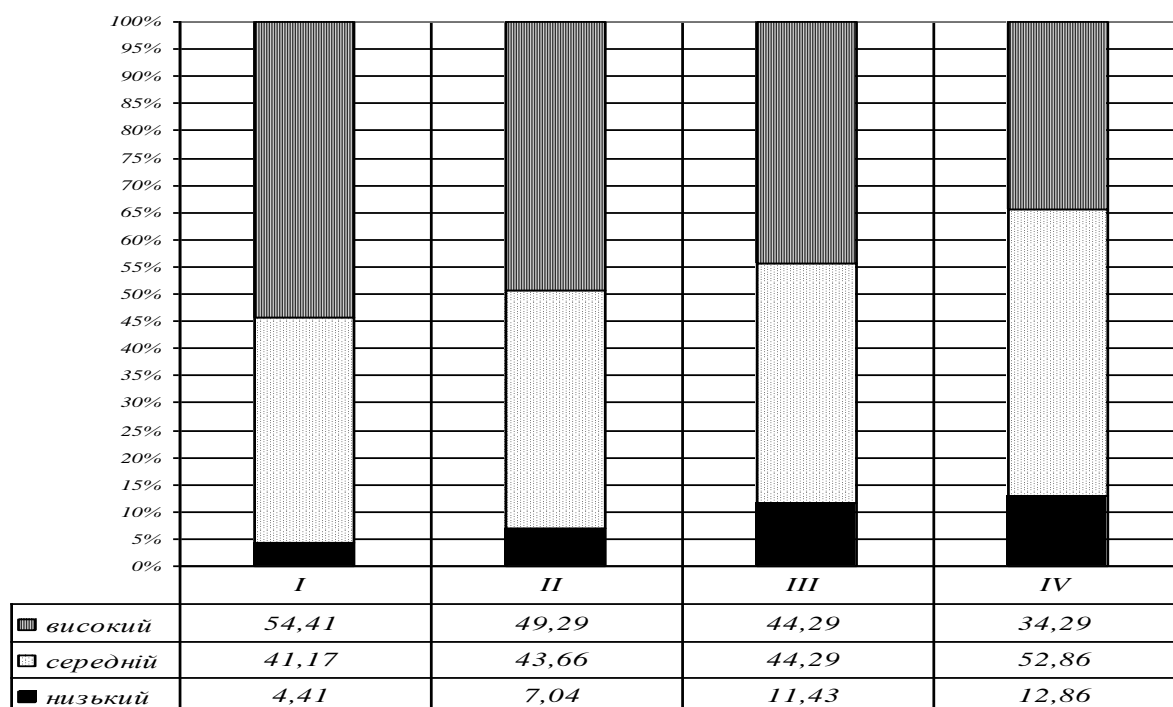


Рис. 2.1. Розподіл показників когнітивної осмисленості у студентів I–IV курсів (%)

Дані рис. 2.1 показують, що в студентів переважають високий та середній рівні когнітивної осмисленості. Причому, найбільш високий рівень когнітивної осмисленості – в студентів початкових курсів (54,41% – на I; 49,29% – на II). Таким студентам властиве захоплення стрижневої основи професійної відповідальності, цілісне уявлення про цю якість. Під старанністю вони розуміють виконання своїх функціональних обов'язків у навчальній діяльності, проявляють активність у їх реалізації, намагаються беззаперечно виконувати доручені завдання та накази керівника, навіть всупереч власним бажанням [131].

В студентів III та IV курсів переважає середній рівень когнітивної осмисленості (44,29% – на III; 52,86% – на IV) поряд із підвищенням числових показників у межах низького рівня (від 4,41% на I курсі – до 12,86% на IV курсі). Зазвичай студенти з середнім рівнем когнітивної

осмисленості демонструють готовність до виконання навчальної та навчально-професійної діяльності, помірно-позитивне ставлення до власних обов'язків [131].

Таке значне зниження рівня когнітивної осмисленості може пояснюватися включенням майбутніх фахівців до навчально-професійної діяльності. Очевидно, студенти початкових курсів засвоюють сутнісні характеристики професійної відповідальності на теоретичному рівні; ці характеристики не виступають для молодих людей професійно реальними та суб'єктивно вагомими. Під час включення до професійної реальності майбутні фахівці стикаються з різноманіттям професійних обов'язків та ситуацій, що призводить до внутрішнього конфлікту зіткненням смислів, отриманих при здійсненні академічної діяльності, та смислів, що формуються при здійсненні навчально-професійної діяльності [267]. Зазначене впливає на рівень усвідомленості сутності професійної відповідальності, сформованість уявлення про її межі.

Найменша кількість досліджуваних всіх курсів продемонструвала низький рівень когнітивної осмисленості (4,41% – на I; 7,04% – на II; 11,43% – на III; 12,86% – на IV) [131]. Для студентів з низьким рівнем когнітивної осмисленості характерно поверхневі знання про професійну відповідальність, розуміння і нейтральна оцінка навчальних і професійних обов'язків, їх формальне виконання [169 ; 204].

Отже, вивчення розвитку когнітивного компонента професійної відповідальності дозволяє зробити висновок, що в студентів переважають високий та середній рівні когнітивної осмисленості, тобто, ступеня усвідомлення ними відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі [131].

2.2.2. Специфіка розвитку мотиваційно-афективного компонента професійної відповідальності

Перейдемо до аналізу результатів оцінки мотиваційно-афективного компоненту професійної відповідальності, одним із показників якого виступають мотиви соціально-відповідальної поведінки майбутніх фахівців. В ході дослідження за методикою О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскури були отримані наступні результати (рис. 2.2).

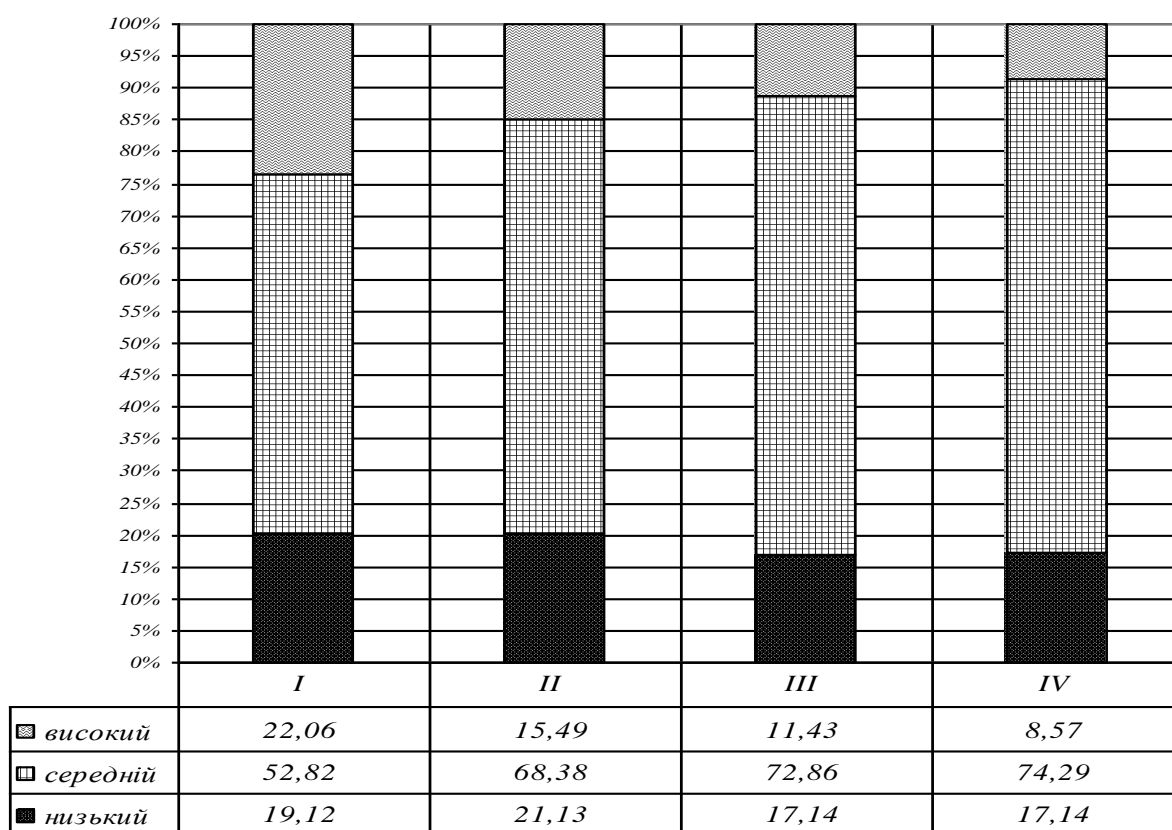


Рис. 2.2. Розвиненість соціальної відповідальності у студентів I–IV курсів (%)

За результатами діагностики, в студентів всіх курсів переважає середній рівень розвитку соціальної відповідальності (52,82% – на I; 68,38% – на II; 72,86% – на III; 74,29% – на IV) [131]. Це означає, що майбутні фахівці ракетно-космічної галузі усвідомлюють власну відповідальність та обов'язок перед суспільством, зазвичай дотримуються законів, соціальних правил та

норм поведінки, однак індивідуальна громадська позиція в них не вироблена. Майбутні фахівці усвідомлюють наслідки своїх дій, вважають бажаним дотримуватися основних правил безпеки на роботі. У поведінці та стосунках молоді люди слідує певним моральним правилам і нормам, однак індивідуальна етико-моральної система в них не є остаточно сформованою. Порівняно із середнім рівнем, дещо нижче представлений низький рівень розвитку соціальної відповідальності в студентів II – IV курсів (21,13% – на II; 17,14% – на III; 17,14% – на IV) [131]. Такі дані вказують на те, що досить значну частку молодих людей не турбує добробут та благополуччя суспільства, вони не замислюються над власною громадською позицією. Для них характерне формальне дотримання законів та правил безпеки на виробництві заради власних інтересів та видимого дотримання соціально відповідальної поведінки. Такі молоді люди засвоюють моральні та соціальні норми, але не відчують внутрішньої потреби у їх виконанні, що вказує на незрілість індивідуальної етико-моральної системи.

Високий рівень наявний в найменшій частці студентів (15,49% – на II; 11,43% – на III; 8,57% – на IV) та є переважним лише в досліджуваних I курсу (22,06%). Респондентам з високим рівнем соціальної відповідальності притаманні усвідомлення власної відповідальності та обов'язку перед суспільством, почуття патріотизму та сформована громадська позиція, законслухняність та розгляд суспільної системи з точки зору прав її окремих членів. Такі люди дбайливо ставляться до своєї роботи та обов'язків, в них розвинена ситуативна, ретроспективна та проактивна рефлексія. Високий рівень соціальної відповідальності також характеризується зрілістю морального розвитку особистості (оперування універсальними принципами справедливості, визнання життя людини найвищою цінністю), альтруїстичною поведінкою [131].

Слід відзначити, що зменшення кількості показників у межах високого рівня зберігається незмінним від курсу до курсу. Така негативна динаміка може свідчити про те, що для студентів початкових курсів певні фактори

соціальної відповідальності існують лише у декларативній формі, що й сприяє високій оцінці таких понять, як громадянська та моральна свідомість, законосвідомість, альтруїзм. Тобто, соціальна цінність спочатку присутня в свідомості, як тільки знана, яка не має реального особистісного сенсу і спонукальної сили, і лише згодом, здобуваючи і те й інше, стає істинною особистісною цінністю, внутрішнім носієм соціальної регуляції, вкоріненим у структурі особистості [141; 142].

Перейдемо до аналізу розвитку наступної складової мотиваційно-афективного компоненту професійної відповідальності – психологічних якостей майбутнього фахівця, – зокрема, його вольових якостей. В процесі дослідження за методикою М. В. Чумакова були отримані наступні результати (табл. 2.2).

Згідно з даними табл. 2.2, у переважній кількості студентів всіх курсів зафіксовано високі бали за шкалами «ініціативність» (64,71% – на I; 59,15% – на II; 75,71% – на III; 71,43% – на IV), «рішучість» (66,18% – на I; 67,61% – на II; 78,57% – на III; 72,86% – на IV), «самостійність» (52,94% – на I; 50,7% – на II; 57,14% – на III; 64,29% – на IV) та «наполегливість» (51,47% – на I; 47,14% – на II; 57,14% – на III; 54,29% – на IV) [131].

Отримані результати свідчать про те, що майбутні фахівці добре проявляють себе в ситуаціях, коли потрібні новаторські підходи та зміни. У поєднанні з високою креативністю та інтелектуальними здібностями можуть виступати «призвідниками» продуманих та ефективних інновацій.

Окрім цього, для великої частки студентів характерна рішучість, швидкість і впевненість у прийнятті рішень. Вони прагнуть самостійно приймати рішення, здатні протистояти думці групи, якщо вона відрізняється від їх власної, не потребують постійної психологічної підтримки. Високий бал за шкалою «наполегливість» вказує на, що респонденти здатні до подолання перешкод і повторення спроб на шляху досягнення певної мети.

Таблиця 2.2

Вияви вольових якостей в студентів I–IV курсів (%)

Вольові якості	Рівні розвитку вольових якостей студентів за курсами (%)											
	I			II			III			IV		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Відповідальність	4,41	63,24	32,35	2,82	76,06	21,13	0	55,71	44,29	5,71	52,86	41,43
Ініціативність	0	35,29	64,71	1,41	39,44	59,15	0	24,29	75,71	0	28,57	71,43
Рішучість	0	33,82	66,18	1,41	30,99	67,61	0	21,43	78,57	0	27,14	72,86
Самостійність	2,94	44,12	52,94	1,41	47,89	50,7	0	42,86	57,14	0	27,14	64,29
Витримка	2,94	63,24	33,82	0	71,83	28,17	2,85	51,43	44,29	0	58,57	42,86
Наполегливість	4,41	44,12	51,47	7,04	52,11	40,85	7,14	45,71	47,14	0	42,14	54,29
Енергійність	17,76	58,82	29,41	16,9	67,61	15,49	1,43	51,43	47,14	5,71	58,57	35,71
Уважність	7,35	45,59	47,06	5,63	49,3	45,07	1,43	42,86	55,71	2,86	54,29	42,86
Цілеспрямованість	8,82	72,06	19,12	11,27	74,65	14,08	7,14	44,29	25,71	12,86	52,86	34,29

Найменш вираженими вольовими якостями у майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі виявилися «цілеспрямованість» (відсоткове співвідношення у межах діапазону низького рівня: 8,82% – на I; 11,27% – на II; 7,14% – на III; 12,86% – на IV) та «енергійність» – в студентів I – II курсів (17,76% – на I; 16,9% – на II). Незважаючи на високі показники за шкалою

«наполегливість», у досліджуваних відсутні добре усвідомлені цілі в житті. При цьому, недостатність чіткості цілей та труднощі у плануванні власних справ і часу характерні навіть для студентів випускного курсу. Низькі показники активності студентів I – II курсів можна пояснити складнощами, пов'язаними з навчальною діяльністю в контексті професійної діяльності, що призводить до зниження активності та працездатності [131].

Такі вольові якості, як відповідальність, витримка, енергійність (в студентів III – IV курсів) та уважність виражені в респондентів на середньому рівні. Це означає, що майбутні фахівці, як правило, дисципліновані та виконують свої обов'язки, але іноді роблять це «безладно», не перевантажують себе надмірними зобов'язаннями. Середній рівень прояву витримки вказує на те, що досліджувані вміють контролювати свої емоції, можуть справлятися зі складними обставинами, але, водночас, інколи відчують труднощі при необхідності переносити навантаження або виконувати нецікаву роботу. Значна частка досліджуваних здатна до довільної концентрації уваги, зібраності та глибокого занурення в роботу, що є украй важливим при роботі зі складними технічними приладами. Середній рівень розвитку уважності свідчить про те, що майбутні фахівці можуть стабільно утримувати увагу в разі потреби, а також насилу зосереджуватися, якщо діяльність не дуже їх цікавить [131].

Загальний показник за методикою М. В. Чумакова в студентів I та II курсів складає 163,29 та 162,94 бали відповідно, що дорівнює 7 стевів та вказує на середній рівень розвитку вольових якостей майбутніх фахівців. В студентів III та IV курсів підсумковий показник складає 179,15 та 177,25 бали відповідно, що дорівнює 8 стевів та вказує на високий рівень розвитку вольових якостей майбутніх фахівців. Отже, числові дані свідчать про наявність позитивної динаміки у розвитку вольових якостей студентів в процесі професійної підготовки. Водночас слід підкреслити, що числовий розрив між показниками досліджуваних I – II та III – IV курсів є незначним, хоча формально позначає різні рівні розвитку вольових якостей [131].

Таким чином, виходячи з аналізу показників за окремими шкалами та враховуючи загальний показник методики, досліджуваних можна охарактеризувати як ініціативних, діяльних, впевнених, рішучих, наполегливих, незалежних. Вони намагаються старанно виконувати свої обов'язки, мають гарний лідерський потенціал, швидко і незалежно приймають рішення. Однак у досліджуваних усіх курсів відсутні ясні життєві цілі, що може негативно впливати на успішність і стабільність майбутньої професійної діяльності [131].

Наступною професійно важливою психологічною якістю майбутнього фахівця ракетно-космічної галузі виступає інтернальність суб'єктивного контролю. Розглянемо результати, отримані за методикою О. Г. Ксенофонтової (рис. 2.3).

За результатами діагностики, в студентів усіх курсів інтернальність суб'єктивного контролю проявляється на середньому рівні (72,06% – на I; 67,61% – на II; 88,57% – на III; 80% – на IV). Це означає, що для більшості досліджуваних характерно в залежності від окремої ситуації приписувати відповідальність за події в житті, зокрема за результати своєї діяльності, як власним здібностям і зусиллям, так і зовнішнім чинникам [131].

Досить у значної кількості респондентів інтернальність суб'єктивного контролю проявляється на низькому рівні (22,06% – на I; 14,08% – на II; 25,71% – на III; 17,14% – на IV). Такі фахівці надають більш важливе значення у своїй професійній діяльності зовнішнім обставинам: прихильності з боку керівництва, підтримці колег, успішності. Відповідальність за невдачі та успіхи в професії вони схильні приписувати іншим людям, везінню, випадку, долі.

Високий рівень інтернальності локус контролю виявився в найменшій кількості досліджуваних (5,88% – на I; 4,23% – на II; 10% – на III; 2,86% – на IV). Такі особи вважають відповідальними за результати своєї діяльності і події свого життя тільки самих себе. Високий ступінь інтернальності може проявлятися в схильності звинувачувати самого себе у всіх своїх невдачах,

але, водночас, характеризує послідовну і наполегливу в досягненні поставленої мети особистість, здатну з успіхом досягати своїх цілей в майбутньому.

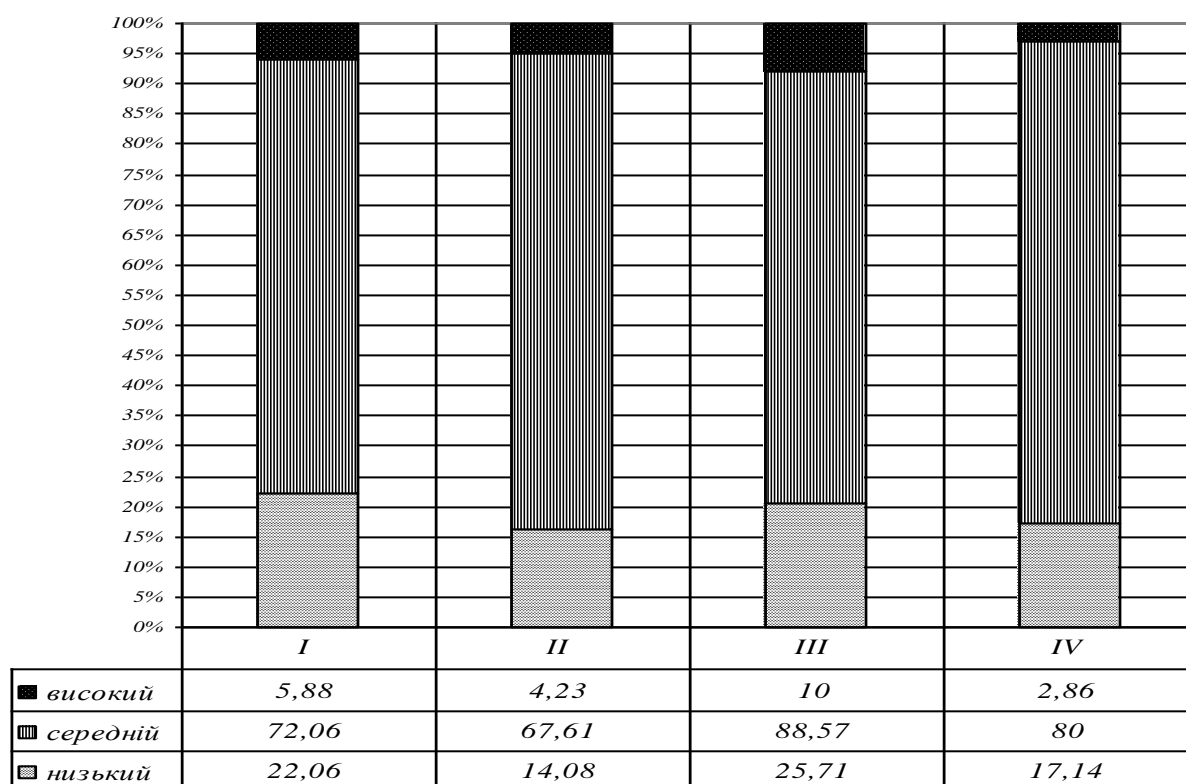


Рис. 2.3. Показники інтернальності локус контролю в студентів I–IV курсів (%)

Для фахівця ракетно-космічної галузі інтернальність локус контролю є суттєвим чинником, який визначає характер відповідальності особистості, зокрема, самостійність мислення, вміння приймати рішення та відповідати за свої дії. На думку дослідників, професійна інтернальність полягає у пошуку в самому собі причин професійних вдач або невдач [146, с. 27; 266].

Розглянемо особливості розвитку останньої складової мотиваційно-афективного компоненту професійної відповідальності – емоційних переживань, які регулюють професійну діяльність, а саме – вияви почуття совісності. В ході дослідження за методикою В. В. Мельникова, Л. Т. Ямпольського були отримані наступні результати (рис. 2.4).

Було зафіксовано, що в студентів всіх чотирьох курсів почуття совісності виражено переважно на середньому рівні (61,76% – на I; 59,15% –

на II; 67,14% – на III; 67,14% – на IV) [131]. Це означає, що молоді люди засвоюють етичні вимоги суспільства і намагаються дотримуватися їх у своїй поведінці та діяльності. Вони усвідомлюють високий ступінь відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі перед соціумом та природою; їм притаманні такі особливості особистості, як почуття обов'язку, прагнення до виконання соціальних норм. Водночас, моральний розвиток студентів не досягає рівня моральної автономії та глибокої моральної рефлексії [159, с. 275].

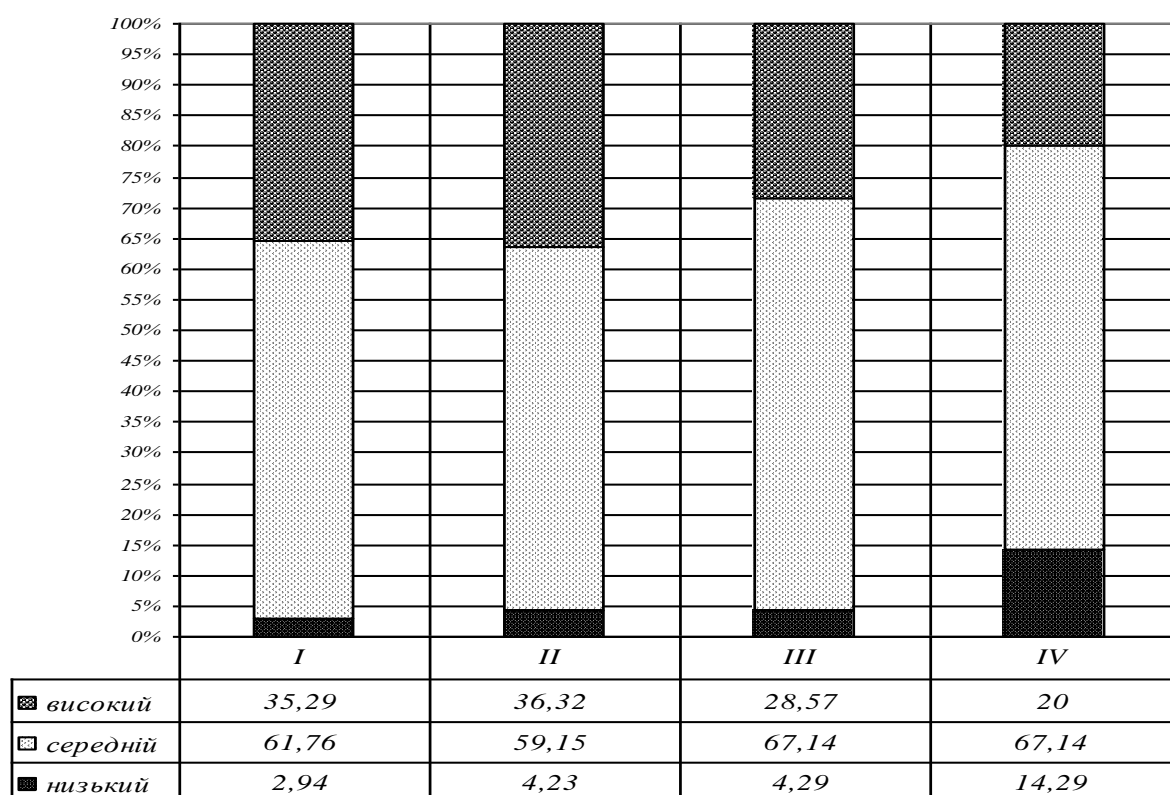


Рис. 2.4. Вияви почуття совісності в студентів I–IV курсів (%)

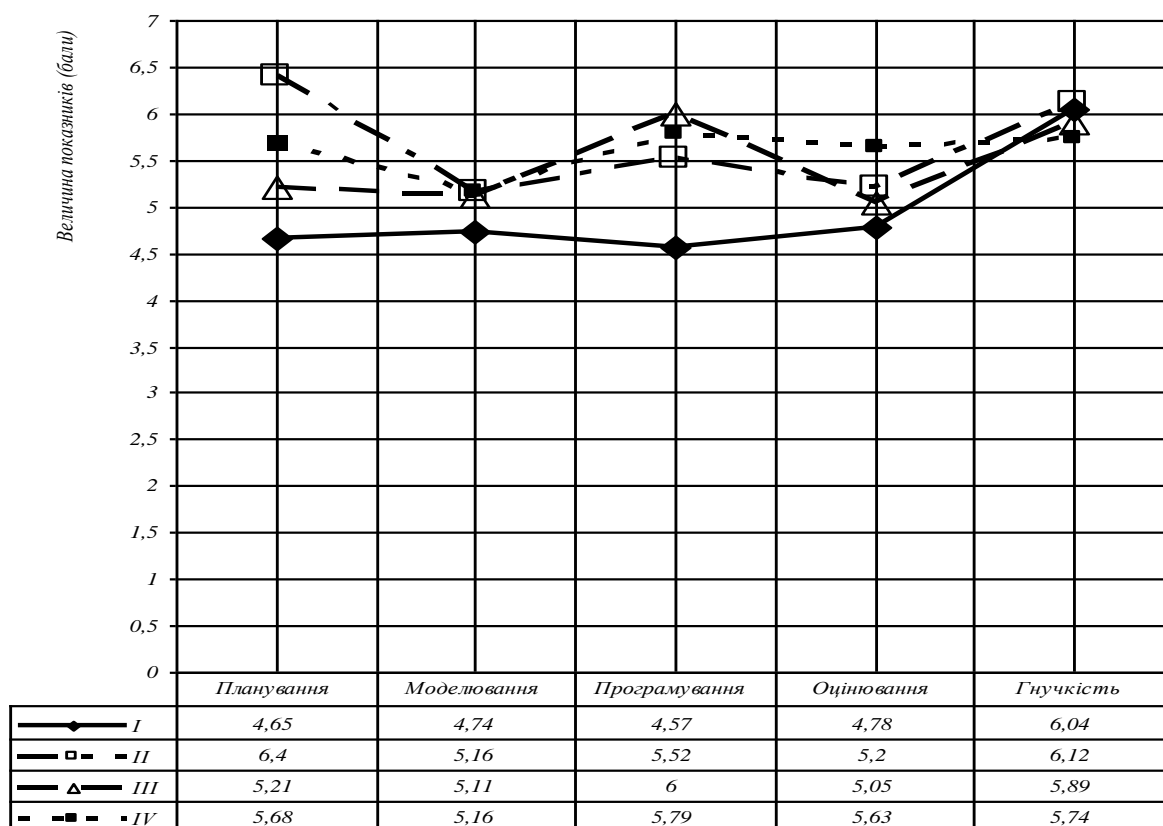
Низький рівень совісності було зафіксовано у значній кількості студентів усіх курсів, причому кількість показників у межах діапазону низького рівня збільшуються від курсу до курсу (від 2,94% на I курсі – до 14,29% на IV курсі), а в межах високо рівня – навпаки, зменшується (від 35,29% на I курсі – до 20% на IV курсі) [131]. Така негативна динаміка може бути пов'язана із початком здійснення студентами навчально-професійної діяльності, яка керується переважно механізмами зовнішнього соціального

контролю, а не внутрішніми моральними імперативами поведінки особистості [80; 181]. Майбутні фахівці можуть проявляти сумлінність і самоконтроль у діяльності, тобто формально виконувати моральні та професійні норми, не усвідомлюючи при цьому власний професійний обов'язок та відповідальність як особистий обов'язок та особисту відповідальність. Також студенти не схильні оцінювати власні вчинки, зокрема, професійні, відповідно до власних уявлень про добро, справедливість та суспільне благо.

В цілому, дослідження особливостей прояву мотиваційно-афективного компонента дозволило встановити, що в студентів усіх курсів переважає середній рівень розвитку соціальної відповідальності – майбутні фахівці усвідомлюють власну відповідальність та обов'язок перед суспільством, дотримуються законів та соціальних правил, однак індивідуальна громадська позиція в них не вироблена. Дослідження вольових якостей дозволило констатувати, що у переважній кількості студентів усіх курсів найбільш виражені такі якості, як ініціативність, рішучість, самостійність, наполегливість, та недостатньо виражені цілеспрямованість та енергійність. Вивчення інтернальності суб'єктивного контролю засвідчило, що в студентів усіх курсів показники знаходяться в межах середнього рівня розвитку, тобто для досліджуваних характерно в залежності від окремої ситуації приписувати відповідальність за результати своєї діяльності як власним здібностям і зусиллям, так і зовнішнім чинникам. За результатами діагностики емоційного переживання, яке регулює професійну діяльність, було виявлено, що в досліджуваних всіх курсів переважає середній рівень вираженості совісності, тобто молоді люди засвоюють етичні вимоги суспільства і намагаються дотримуватися їх у своїй поведінці та діяльності, але моральний розвиток студентів не досягає рівня моральної автономії та моральної рефлексії.

2.2.3. Розвиненість діяльнісно-поведінкового компонента професійної відповідальності

Перейдемо до аналізу результатів за діяльнісно-поведінковим компонентом професійної відповідальності, показником розвитку якого виступає усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності. Результати, отримані за методикою В. І. Моросанової, представлені в табл. 2.3 та рис. 2.5, 2.6.



Складові саморегуляції поведінки

Рис. 2.5. Профілі саморегуляції поведінки в студентів I – IV курсів

Розглянемо профілі саморегуляції довільної активності досліджуваних I – IV курсів за шкалами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів та гнучкості (рис. 2.5). На графіку наочно показано, що найнижчі числові показники майже за всіма складовими саморегуляції – в студентів I курсу, а найвищі – в студентів II (шкали планування, моделювання, гнучкості) та IV (шкали моделювання, оцінювання) курсів. У респондентів III

курсу найвищий показник представлений за шкалою програмування. Такі результати вказують на наявність позитивних зрушень у розвитку індивідуальної системи саморегуляції досліджуваних. Водночас, слід зауважити, що числові показники за всіма шкалами знаходяться у межах середнього рівня розвитку (від 4 до 6 балів за шкалами планування, моделювання, оцінювання; від 5 до 7 балів за шкалами програмування та гнучкості). Тобто, виявлена динаміка не може вважатися значущою. Більш детально ступінь розвиненості компонентів саморегуляції представлено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні розвитку складових саморегуляції поведінки в студентів I – IV курсів (%)

Якості саморегуляції	Рівні розвитку якостей саморегуляції студентів за курсами (%)											
	I			II			III			IV		
	Низький	середній	високій	низький	середній	високій	низький	середній	високій	низький	середній	високій
Планування	17,39	52,17	30,43	8,33	50	37,5	10,53	57,89	31,58	26,31	57,89	15,79
Моделювання	13,04	69,57	17,39	20,83	54,17	25	15,79	52,63	31,58	15,79	63,16	21,05
Програмування	30,43	56,52	13,04	37,5	45,83	12,5	15,79	53,16	21,05	21,05	57,89	21,05
Оцінювання	26,09	60,87	13,04	29,17	37,5	29,17	15,79	47,37	36,84	21,05	52,63	26,31
Гнучкість	21,74	60,87	17,39	16,67	66,67	12,5	26,31	52,63	21,05	15,79	73,68	10,53

Дані табл. 2.3 також підтверджують те, що в більшості студентів I – IV курсів компоненти системи саморегуляції розвинені на середньому рівні. За шкалою планування отримані показники вказують на сформованість у досліджуваних потреби в усвідомленому плануванні діяльності, самостійність висунутих цілей діяльності, деталізованість планів, які разом, не завжди стійкі та ієрархічні (це також підтверджується показниками вольових якостей досліджуваних). Показники за шкалою моделювання свідчать про те, що респонденти здатні виділяти значущі умови досягнення цілей в поточній ситуації та перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій та планів діяльності. Показники за шкалами програмування і гнучкості вказують на сформованість у студентів потреби самостійно продумувати способи своїх дій для досягнення цілей, але, водночас, свідчать про недостатню регуляторну гнучкість, що негативно впливає на здатність до корекції і швидкої перебудови планів і програм дій і поведінки. Показники за шкалою оцінювання результатів засвідчують адекватність самооцінки респондентів, відносну сформованість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів [166]. Специфіка праці в ракетно-космічній галузі передбачає не тільки здатність фахівця адекватно оцінювати як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причин, які призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов. Зазначене вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку системи саморегуляції досліджуваних [131].

Розглянемо показники загального рівня саморегуляції в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі (рис. 2.6). Згідно з отриманими даними, в студентів усвідомлення саморегуляції професійної поведінки – на середньому (55,88% – на I; 57,75% – на II; 45,71% – на III; 48,57% – на IV) та низькому (27,94% – на I; 22,54% – на II; 48,57% – на III; 31,43% – на IV) рівнях, причому від курсу до курсу простежується тенденція до збільшення кількості досліджуваних з низьким рівнем саморегуляції поведінки. Означені результати вказують на те, що в майбутніх фахівців потреба в усвідомленому

плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. Окрім цього, в таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з досліджуваними з високим рівнем саморегуляції. Виявлена негативна динаміка може бути пов'язана з труднощами при оволодінні новими видами діяльності, зокрема, при виконанні навчально-професійної діяльності, а також – із виявленими стильовими особливостями регуляції та специфічними вимогами виду професійної активності [131].

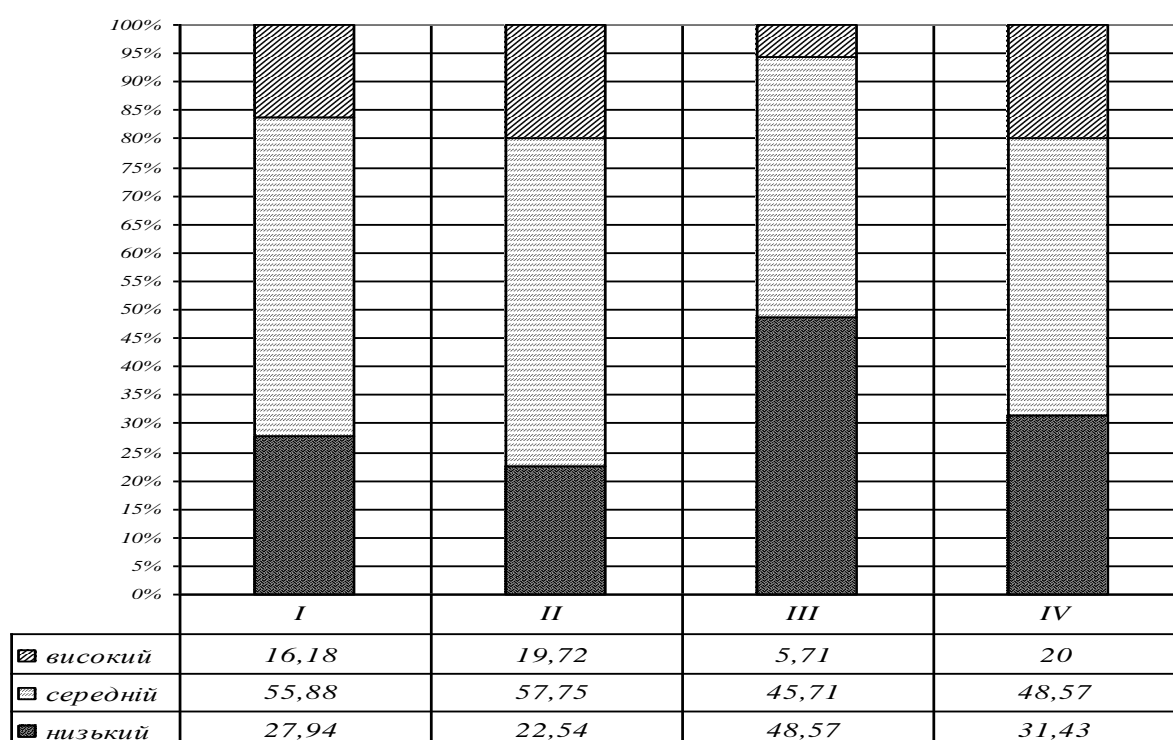


Рис. 2.6. Загальний рівень усвідомлення саморегуляції поведінки в студентів I – IV курсів (%)

Показники в діапазоні високо рівня виявлено в найменшій кількості досліджуваних (16,18% – на I; 19,72% – на II; 5,71% – на III; 20% – на IV). Водночас, можна говорити про позитивну тенденцію до збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довольної активності. Такі респонденти здатні гнучко і адекватно реагувати на зміну умов, висунення і досягнення мети в

них значною мірою усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають досягненню мети. За даними досліджень В. І. Моросанової [166], чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

Отже, в результаті вивчення усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності, як показника розвитку діяльнісно-поведінкового компонента, було виявлено, що показники загального рівня саморегуляції студентів знаходяться на та низькому рівнях. Зазначене свідчить про несформованість у майбутніх фахівців потреби в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки, залежність від ситуації і думки оточуючих людей [131].

2.3. Встановлення рівнів розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

З метою виявлення загальної картини взаємозв'язку структурних компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців на загальній вибірці респондентів (n=289) було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції r-Пірсона. Встановлення системи взаємозв'язків дає змогу перевірити припущення про те, що професійна відповідальність фахівця ракетно-космічної галузі включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти, розвиток яких визначається певними психологічними умовами. Результати кореляційного аналізу представлені в табл. 2.4 та додатку А.

За результатами кореляційного аналізу було зафіксовано наявність позитивних взаємозв'язків між всіма компонентами професійної

відповідальності. Так, *когнітивна осмисленість* (когнітивний компонент) має позитивний кореляційний зв'язок зі складовими *мотиваційно-афективного* компонента – *соціальною відповідальністю* (0,258 при $p \leq 0,01$), *локус контролю* (0,127 при $p \leq 0,05$), *цілеспрямованістю* (0,160 при $p \leq 0,01$) та почуттям *совісності* (0,143 при $p \leq 0,05$). Очевидно, глибоке і цілісне уявлення про відповідальність, зокрема, про професійну відповідальність, сприяє розгляду її з позиції необхідності, боргу і свободи, совісті.

Таблиця 2.4

Результати кореляційного аналізу показників структурних компонентів професійної відповідальності за загальною вибіркою

	Когнітивна осмисленість	Соціальна відповідальність	Цілеспрямованість	Локус контролю	Совісність	Саморегуляція
Когнітивна осмисленість	1	0,258**	-0,098	0,127*	0,143*	0,024
Соціальна відповідальність	0,258**	1	-0,152*	0,344**	0,188**	0,058
Цілеспрямованість	0,160**	0,113	1	0,131*	0,152*	-0,031
Локус контролю	0,127*	0,344**	-0,225**	1	0,212**	0,493**
Совісність	0,143*	0,188**	-0,346**	0,212**	1	0,204**
Саморегуляція	0,024	0,058	-0,334**	0,493**	0,204**	1

Примітка: * – зв'язок значущий на рівні $p < 0,05$;

** – зв'язок значущий на рівні $p < 0,01$.

В свою чергу, наступні складові *мотиваційно-афективного* компонента мають прямий зв'язок з усвідомленням *саморегуляції* поведінки (*діяльнісно-поведінковий* компонент): *локус контролю* (0,493 при $p \leq 0,01$), *совісність* (0,204 при $p \leq 0,01$). Це означає, що вияви певних професійно-

важливих якостей та емоційних переживань, які регулюють професійну відповідальність особистості, сприяють усвідомленому вибору та реалізації певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях.

Окрім цього, аналіз даних виявив також важливі інтеркореляції. Так, всередині *мотиваційно-афективного* компонента були встановлені значущі зв'язки між змінними *соціальна відповідальність* та *інтернальність локус контролю* (0,344 при $p \leq 0,01$); *соціальна відповідальність* та *почуття совісності* (0,188 при $p \leq 0,01$); *інтернальність локус контролю* та *почуття совісності* (0,212 при $p \leq 0,01$); *інтернальність локус контролю* та *цілеспрямованість* (0,131 при $p \leq 0,05$); *почуття совісності* та *цілеспрямованість* (0,152 при $p \leq 0,05$). Наявність інтеркореляційного зв'язку між складовими *мотиваційно-афективного* компонента може вказувати на їх інтегрованість та досить тісний взаємозв'язок у функціонуванні та розвитку професійної відповідальності студентів.

Слід зауважити, що серед *вольових якостей* тільки змінна *цілеспрямованість* має позитивний кореляційний взаємозв'язок з іншими змістовними компонентами професійної відповідальності. На попередньому етапі дослідження було виявлено, що в студентів усіх курсів саме ця вольова якість є найменш вираженою, в той час як інші сформовані на досить високому рівні. Зазначене свідчить про те, що розвиток професійної відповідальності прямо пов'язаний з наявністю в майбутніх фахівців добре усвідомлених цілей в житті та професії, прагненням планувати свій час і порядок виконання справ.

Виявлена міцність кореляційних зв'язків між компонентами професійної відповідальності дозволила нам при розробці програми формувального експерименту визначати вплив тієї чи іншої психологічної умови на складові професійної відповідальності студентів.

Наступним етапом дослідження стало встановлення рівнів розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Зупинимось на питанні щодо визначення рівнів розвитку професійної

відповідальності українськими та зарубіжними науковцями. Вітчизняний науковець А. О. Орлов виокремив чотири рівня сформованості професійної відповідальності як інтегративної складової професійної готовності майбутніх менеджерів: низький, достатній, середній та високий. При цьому, оцінка сформованості професійної відповідальності здійснювалося завдяки спостереженню за особистістю в умовах штучно створюваних ситуацій [177].

Українські науковці Л. А. Сатановська та В.В. Шусть виділили три рівні сформованості відповідальності майбутніх спеціалістів-аграрників – формально-відповідальний, виконавчо-відповідальний, ініціативно-відповідальний – за такими параметрами: мотивація відповідальної поведінки, система знань і уявлень про відповідальність як особистісну якість; система професійних умінь, досвід відповідального розв'язання проблем, готовність до самоконтролю; ціннісні орієнтації, особистісний сенс відповідальної поведінки; погляди і переконання особистості, світоглядна готовність її до відповідальності; моральна, психологічна, інтелектуальна, комунікативна, інформаційна готовність до відповідальної поведінки [224; 279].

Дослідниця Н. Ю. Макеєва визначила такі рівні розвитку професійної відповідальності: низький, нормальний, наднормативний. Низький рівень характеризується слабким усвідомленням соціальної значущості професійної діяльності, її якісного і сумлінного виконання, низьким рівнем саморегуляції, організації діяльності та прагнення до професійного розвитку. Наднормативний рівень розвитку професійної відповідальності характеризується усвідомленням в повній мірі значущості діяльності і переживанням за її процес і результат, а також усіма супутніми її поведінковими аспектами – слідування професійним нормам, планування і організації своєї діяльності, прагнення якомога краще і якісніше виконати свої функції, досягти майстерності у професійній діяльності [150].

М.В. Муконіною виокремлено наступні рівні професійно-відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків: базовий –

характеризується розумінням і нейтральною оцінкою особистістю необхідності слідувати посадовим інструкціям, що закріплено в «звичці» виконувати правила, які регламентують професійну діяльність; виконавчий – характеризується помірно-позитивним ставленням особистості до своїх професійних обов'язків, готовністю до виконання діяльності; наднормативний рівень – передбачає, що сумлінне виконання особистістю професійних обов'язків виступає як єдино прийнятний спосіб діяльності [169].

Ґрунтуючись на дослідженнях зазначених авторів було визначено такі рівні розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі: низький, базовий, виконавчий, ініціативно-відповідальний. Саме ці рівні, згідно з кваліфікаційною характеристикою, описують специфіку становлення соціально-особистісних, інструментальних, загально-наукових та професійних компетенцій фахівця ракетно-космічної галузі: від несформованості певної якості (низький рівень); наявності базових уявлень, знань та умінь (базовий рівень); до застосування на практиці певних технологій (виконавчий рівень); здатності до оптимізації технологічних процесів та підвищення якості виробів (ініціативно-відповідальний рівень).

За допомогою вказаної чотирьохрівневої шкали нормативів числові показники відповідно до виокремлених критеріїв було переведено в єдину систему оцінювання. Для визначення стандартних показників для кожного з досліджуваних критеріїв було розраховано середні значення (\bar{x}) та стандартне відхилення (σ).

Встановлені межі рівнів розвитку професійної відповідальності за першим критерієм – засвоєнням сутності професійної відповідальності, представлені в табл. 2.4.

Згідно з отриманими даними в студентів I – III курсів переважає виконавчий рівень розвитку професійної відповідальності (42,65% показників студентів I курсу; 39,44% – II; 38,57% показників студентів III курсу знаходяться в межах цього рівня). В досліджуваних IV курсу числові

показники потрапили до проміжку базового рівня розвитку професійної відповідальності (34,29%). Зниження показників когнітивної осмисленості в студентів випускного курсу вказує на недостатній рівень усвідомленості ними сутності професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі внаслідок зіткнення з професійною реальністю.

Таблиця 2.4

Розподіл рівнів розвитку професійної відповідальності в студентів I – IV курсів за першим критерієм

<i>Рівень</i>	<i>Низький</i>	<i>Базовий</i>	<i>Виконавчий</i>	<i>Ініціативно-відповідальний</i>
Межі рівнів	від X_{\min} до $\bar{x} - \sigma$	від $\bar{x} - \sigma$ до \bar{x}	від \bar{x} до $\bar{x} + \sigma$	від $\bar{x} + \sigma$ до X_{\max}
Стандарт. показники	0 – 18	19 – 24	25 – 30	31 – 41

Розглянемо результати за другим критерієм розвитку професійної відповідальності – суб'єктивацією мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки (табл. 2.5).

За першим показником – рівнем розвитку соціальної відповідальності результати студентів I та II курсів зафіксовано в діапазоні базового рівня (29,41%; 42,25% відповідно), а в студентів III та IV курсів – в межах виконавчого рівня розвитку (38,57% та 40% відповідно).

Результати за другим показником – розвиненістю волевих якостей особистості (цілеспрямованістю) в респондентів I та IV курсів знаходяться в межах базового рівня (38,24% та 44,29% відповідно), а II та III – в діапазоні виконавчого рівня розвитку професійної відповідальності (54,93% та 38,57% відповідно).

Числові дані досліджуваних I – III курсів за третім показником – інтернальністю локус контролю – відповідають базовому рівню (45,59%– на

I; 43,66% – на II; 41,43% – на III курсі). В студентів IV курсу зафіксовано найвищий – ініціативно-відповідальний – рівень цього показника (30%).

За останнім показником – вираженістю почуття совісності – виявлено перевагу базового рівня розвитку (55,88% та 48,57% відповідно) в досліджуваних I та III курсів. На II та IV курсі числові результати виявлено в діапазоні виконавчого рівня (46,48% та 37,14%).

Таблиця 2.5

Розподіл рівнів розвитку професійної відповідальності у студентів I – IV курсів за другим критерієм

Рівень		Низький	Базовий	Виконавчий	Ініціативно-відповідальний
Межі рівнів		від x_{\min} до $\bar{x}-\sigma$	від $\bar{x}-\sigma$ до \bar{x}	від \bar{x} до $\bar{x}+\sigma$	від $\bar{x}+\sigma$ до x_{\max}
Стандартні показники	Соціальна відповідальність	54 – 105	106 – 129	130 – 153	154 – 189
	Цілеспрямованість	9 – 14	15 – 19	20 – 24	25 – 38
	Інтернальність локус контролю	8 – 17	18 – 21	22 – 25	26 – 34
	Совісність	1 – 5	6 – 8	9 – 11	12 – 14

Отже, за сукупністю числових даних можна сказати, що в студентів I курсів професійна відповідальність за другим критерієм представлена переважно на базовому рівні; в студентів II курсу – на базовому та виконавчому; в респондентів III та IV курсів переважає виконавчий рівень. Отримані результати вказують на наявність позитивної динаміки суб'єктивації мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки. Водночас, слід зауважити, що окрім показника інтернальності локус контролю (в студентів IV року навчання), жоден з показників досліджуваних не досягає ініціативно-відповідального рівня розвитку.

Перейдемо до розгляду результатів за третім критерієм розвитку професійної відповідальності – осмисленістю професійної діяльності, яка

проявляється сформованістю індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції поведінки (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Розподіл рівнів розвитку професійної відповідальності в студентів I – IV курсів за третім критерієм

<i>Рівень</i>	<i>Низький</i>	<i>Базовий</i>	<i>Виконавчий</i>	<i>Ініціативно-відповідальний</i>
Межі рівнів	від x_{\min} до $\bar{x} - \sigma$	від $\bar{x} - \sigma$ до \bar{x}	від \bar{x} до $\bar{x} + \sigma$	від $\bar{x} + \sigma$ до x_{\max}
Стандарт. показники	15 – 21	22 – 27	28 – 33	34 – 43

Згідно з отриманими даними, числові показники досліджуваних I та III курсів належать до базового рівня (39,71% та 50% відповідно). Показники студентів II та IV курсів виявилися найвищими: 59,16% та 28,57% всіх відповідей знаходиться в межах виконавчого рівня розвитку. Очевидно, в процесі професійної підготовки в майбутніх фахівців поступово навчаються обирати певну лінію професійної поведінки відповідно до норм відповідальності.

Узагальнені результати розподілу рівнів розвитку професійної відповідальності в студентів I – IV курсів представлені в табл. 2.7.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що найнижчі показники рівня розвитку професійної відповідальності за інтегральною оцінкою виявився в студентів I курсу – базовий рівень за більшістю показників складає 40,93%. В студентів II – IV курсів рівень розвитку професійної відповідальності за інтегральною оцінкою відповідає виконавчому рівню – 41,08%; 35,48%; 33,81%.

Таблиця 2.7

Розподіл рівнів розвитку професійної відповідальності в студентів

I – IV курсів

Критерії	Показники	Курс	Числові дані за рівнем розвитку (%)			
			Низький	Базовий	Виконавчий	Ініціативно-відповідальний
Засвоєння сутності професійної відповідальності	Усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості	I	0	36,76	42,65	20,59
		II	11,27	35,21	39,44	14,08
		III	12,86	32,86	38,57	15,71
		IV	25,71	34,29	32,86	7,14
Суб'єктивація мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки	Високий рівень розвитку соціальної відповідальності	I	23,53	29,41	27,94	19,12
		II	19,72	42,25	22,54	15,49
		III	14,29	31,43	38,57	15,71
		IV	14,29	31,43	40	14,29
	Розвиненість вольових якостей особистості	I	17,65	38,24	30,88	13,24
		II	15,49	28,17	54,93	1,41
		III	22,86	24,29	38,57	14,29
		IV	14,29	44,29	22,86	18,57
	Вияви інтернальності локус контролю	I	17,65	45,59	8,82	27,94
		II	14,08	43,66	23,94	18,31
		III	25,71	41,43	22,86	10
		IV	20	28,57	21,43	30
Вияви почуття совісності	I	2,94	55,88	35,29	5,88	
	II	5,63	38,03	46,48	9,86	
	III	11,43	48,57	24,29	15,71	
	IV	32,86	27,14	37,14	2,86	
Осмисленість професійної діяльності	Сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції поведінки	I	11,76	39,71	36,76	11,76
		II	9,86	23,94	59,16	7,04
		III	37,14	50	8,57	4,29
		IV	22,86	28,57	27,14	21,43

Показників, які б відповідали низькому рівню розвитку зафіксовано не було, а ініціативно-відповідальному – незначною мірою лише на IV курсі. Таким чином, незважаючи на те, що протягом усього періоду професійної підготовки відбувається певний розвиток професійної відповідальності студентів за всіма її структурними компонентами – когнітивним, мотиваційно-афективним та діяльнісно-поведінковим, – цей процес відбувається дуже повільно, а рівень розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців можна визначити як *базовий* (в студентів I курсу) та *виконавчий* (у студентів II – IV курсів).

У процесі дослідження була розроблена розгорнута характеристика рівнів розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. При обґрунтуванні рівнів розвитку ми спиралися на матеріали інтерпретацій психодіагностичних методик (В. П. Прядеїна; О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскури; М. В. Чумакова; О. Г. Ксенофонтової; В. В. Мельникова, Л. Т. Ямпольського; В. І. Моросанової).

Студентам з *ініціативно-відповідальним* рівнем розвитку професійної відповідальності притаманне глибоке розуміння сутності професійної відповідальності в ракетно-космічній галузі, норм і правил діяльності. В них розвинена індивідуальна система смислів професійно відповідальної поведінки, що проявляється в усвідомленні значущості власної діяльності та переживанням за її процес і результат (соціальна відповідальність), високим рівнем розвитку таких професійно-важливих якостей, як цілеспрямованість, інтернальність суб'єктивного контролю та совісність. Такі студенти демонструють схильність до планування і організації своєї діяльності, ініціативність та прагнення якомога краще і якісніше виконувати свої функції, досягати майстерності у професійній діяльності (I курс – 16,42%; II курс – 11,03%; III курс – 12,62%; IV курс – 15,72%).

Майбутні фахівці з *виконавчим* рівнем розвитку професійної відповідальності засвоюють в ході навчання норми та правила, які регулюють професійну діяльність фахівця ракетно-космічної галузі. Їхні мотиви та цінності професійно відповідальної поведінки характеризуються вибірковою суб'єктивацією: помірно-позитивним ставленням до професійних обов'язків та готовністю нести відповідальність перед соціумом і навколишнім середовищем; їх професійні плани не є конкретними та остаточно визначеними. Такі студенти здатні до реалізації професійно відповідальної поведінки на належному рівні завдяки дотриманню професійних норм, плануванню діяльності, але без прояву активності та ініціативності у вирішенні організаційних питань (I курс – 30,39%; II курс – 41,08%; III курс – 35,48%; IV курс – 33,81%).

Студенти з *базовим* рівнем розвитку професійної відповідальності на теоретичному рівні засвоюють професійні норми, правила та обов'язки; для них характерне слабе усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності, її якісного і сумлінного виконання. Для майбутніх фахівців мотиви, інтереси та цінності діяльності в ракетно-космічній галузі не виступають у якості професійно реальних та суб'єктивно вагомих; вони в недостатній мірі усвідомлюють власні професійно-важливі якості та не відчують внутрішньої потреби в дотриманні професійних норм та обов'язків. Для фахівців з базовим рівнем розвитку професійної відповідальності характерний низький рівень саморегуляції та організації діяльності, не виражено прагнення до професійного розвитку (I курс – 40,93%; II курс – 35,21%; III курс – 31,19%; IV курс – 28,81%).

Низький рівень розвитку характеризується поверховістю уявлень студентів стосовно професійної відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі. Їх життєві плани знаходяться поза сферою професійної діяльності; їм властива нейтральна оцінка необхідності слідувати певним посадовим інструкціям, «звичка» виконувати правила, які регламентують діяльність та надання важливого значення у своїй діяльності зовнішнім обставинам. Респонденти з низьким рівнем розвитку професійної відповідальності не виявляють активності та ініціативності у вирішенні навчальних та організаційних питань (I курс – 12,26%; II курс – 12,68%; III курс – 20,72%; IV курс – 21,67%).

Визначаючи рівні розвитку професійної відповідальності студентів курсів, акцентуємо увагу на відсутності значних зрушень між числовими показниками досліджуваних II – IV курсів за даними психодіагностики. Тобто, незважаючи на розширення, поглиблення і доповнення компетенцій майбутніх фахівців, суттєвого зростання рівня їх професійної відповідальності не відбувається.

Результати констатувального експерименту вказують на необхідність розробки та впровадження практичних заходів цілеспрямованого розвитку

професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі вже на другому році навчання. На цьому етапі професійного становлення особистості можна достатньо адекватно визначити особливості прояву професійної відповідальності фахівців, адже зазначений етап характеризується становленням когнітивної компетентності студентів, ознайомленням з цілісними фрагментами виробництва, їх предметно-технологічним та соціально-рольовим змістом [51; 268]. Це стає підґрунтям для здійснення майбутніми фахівцями дій та вчинків, які відповідають нормам власне професійних і соціальних відносин фахівців ракетно-космічної галузі.

Висновки до другого розділу

1. На підставі теоретичного аналізу наукових джерел виокремлено критерії розвитку кожного компонента професійної відповідальності: для когнітивного компонента – засвоєння сутності професійної відповідальності; для мотиваційно-афективного – суб'єктивація мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки; для діяльнісно-поведінкового – осмисленість професійної діяльності. Згідно з цими критеріями було визначено комплекс психодіагностичних методик дослідження професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі та математично-статистичні методи обробки емпіричних даних.

2. Дослідження когнітивного компонента професійної відповідальності показало, що в студентів I та II курсів переважає високий рівень когнітивної осмисленості, а в студентів III та IV – середній. Зниження рівня когнітивної осмисленості було пояснено наявністю внутрішнього конфлікту, пов'язаним із включенням студентів старших курсів до професійної реальності, що впливає на рівень усвідомленості сутності професійної відповідальності, уявлень про її межі.

3. Дослідження особливостей прояву мотиваційно-афективного компонента дозволило встановити, що в студентів всіх курсів переважає

середній рівень розвитку соціальної відповідальності. Це означає, що майбутні фахівці усвідомлюють власну відповідальність та обов'язок перед суспільством, дотримуються законів та соціальних правил, однак індивідуальна громадська позиція в них не вироблена.

Дослідження вольових якостей дозволило констатувати, що у переважної кількості студентів всіх курсів найбільш виражені такі якості, як ініціативність, рішучість, самостійність та наполегливість. Водночас, в майбутніх фахівців недостатньо вираженими виявилися цілеспрямованість та енергійність. Це означає, що у досліджуваних відсутні чіткі та усвідомлювані цілі; студенти мають труднощі у плануванні власних справ і часу, що може призводити до гальмування професійної активності.

Вивчення інтернальності суб'єктивного контролю засвідчило, що в студентів всіх курсів показники знаходяться в межах середнього рівня розвитку. Такі результати вказують на те, що для досліджуваних характерно в залежності від окремої ситуації приписувати відповідальність за результати своєї діяльності як власним здібностям і зусиллям, так і зовнішнім чинникам.

За результатами діагностики емоційного переживання, яке регулює професійну діяльність, було виявлено, що в досліджуваних всіх курсів переважає середній рівень вираженості совісності. Це дозволяє сказати, що молоді люди засвоюють етичні вимоги суспільства і намагаються дотримуватися їх у своїй поведінці та діяльності, але моральний розвиток студентів не досягає рівня моральної автономії та моральної рефлексії.

4. В результаті вивчення усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності, як показника розвитку діяльнісно-поведінкового компонента, було виявлено, що найнижчі числові показники майже за всіма складовими саморегуляції – в студентів I курсу, а найвищі – в студентів II (шкали планування, моделювання, гнучкості) та IV (шкали моделювання, оцінювання) курсів. У респондентів III курсу найвищий показник представлений за шкалою програмування, що вказує на наявність позитивних зрушень у розвитку індивідуальної системи

саморегуляції. Водночас, показники загального рівня саморегуляції студентів знаходяться на середньому та низькому рівнях, що свідчить про несформованість у майбутніх фахівців потреби в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки, залежність від ситуації і думки оточуючих людей.

5. На підставі досліджень науковців (Н. Ю. Макеєвої; М. В. Муконіної; А. О. Орлова; Л. А. Сатановської, В. В. Шусть) та інтерпретацій психодіагностичних методик (В. П. Прядеїна; О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскури; М. В. Чумакова; О. Г. Ксенофонтової; В. В. Мельникова, Л. Т. Ямпольського; В. І. Моросанової) було визначено рівні розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі (низький, базовий, виконавчий, ініціативно-відповідальний) та представлено їх розгорнуту характеристику, яка включає показники когнітивного, мотиваційно-афективного, діяльнісно-поведінкового компонентів.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що найнижчі показники рівня розвитку професійної відповідальності за інтегральною оцінкою – в студентів I курсу: базовий рівень за більшістю показників. В студентів II – IV курсів рівень розвитку професійної відповідальності за інтегральною оцінкою відповідає виконавчому рівню.

7. Результати констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень розвитку професійної відповідальності та необхідність розробки та впровадження практичних заходів цілеспрямованого розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РАКЕТНО-КОСМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

3.1. Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

Аналіз результатів констатувального етапу дисертаційного дослідження, представлений у попередньому розділі роботи, засвідчив недостатній рівень розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі (базовий – в студентів I курсу; виконавчий – в студентів II – IV курсів). Зазначене обумовило необхідність:

1) представити експериментальну модель розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі у процесі професійної підготовки;

2) обґрунтувати та розробити програму розвитку досліджуваної якості, яка забезпечить створення і реалізацію визначених на основі теоретичного аналізу психологічних умов розвитку професійної відповідальності;

3) апробувати розвивальну програму шляхом її впровадження до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

В контексті нашого дослідження під психолого-педагогічною програмою ми розуміємо цілісну систему послідовних і взаємозумовлених заходів, спрямованих на створення та реалізацію визначених психологічних умов з метою сприяння розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в процесі професійної підготовки.

Перейдемо до окреслення наукових засад формувального етапу дисертаційного дослідження. У якості концептуального підґрунтя експериментального дослідження ми спираємося на основні положення

особистісно-орієнтованого підходу (І. Д. Бех; [27]; І. С. Булах [40]), в рамках якого, мета розвивального виховання полягає у створенні зовнішніх і внутрішніх умов для побудови індивідуальної траєкторії ціннісно-смислового самовизначення особистості, яке виступає орієнтовною основою її свідомої поведінки у природному і соціокультурному світі. Компонентами такої виховної моделі є: моральний зразок (ознайомлення вихованця з моральним зразком; подолання морального сумніву вихованця), моральний намір (рефлексивно-емоційна діяльність вихованця щодо морального зразка призводить до трансформації його у моральний намір), моральні труднощі (переживання бажання певного морально-духовного припису), образ наміру (одержані моральні знання, самостійно зроблені моральні судження й умовиводи, вольові зусилля проєктуються в уявлення), моральна дія. Сформований у такий спосіб «моральний гештальт» виступить достатньо емоційно насиченою спонукою для включення вихованця у реальні моральні діяння-вчинки [27, с.13].

В контексті організації програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі завданнями мають стати активізація моральної складової професійної культури майбутнього фахівця (почуття совісті); сприяння розвитку мотивів соціально-відповідальної поведінки; осмислення знань щодо професійної відповідальності з позиції необхідності, свободи та обов'язку перед собою, колегами, клієнтами, суспільством.

При розробці програми ми також спираємося на положення *компетентнісного підходу* (І. Д. Бех [28, 27 с. 27-33; 29]; Н. М. Бібік [30]; В. О. Болотов [36]; М. Б. Євтух [86]; І. Г. Єрмаков [87]; І. О. Зимня [95]; О. І. Локшина [147]; О. І. Пометун [201]; В. О. Радкевич [210]; О. Я. Савченко [220]; Ю. Ф. Фролов [262]; А. В. Хуторський [264]; Н. В. Чепелєва [268] та ін.), який передбачає спрямованість освітнього процесу на комплексне оволодіння знаннями і способами практичної діяльності, які забезпечують успішне функціонування людини в ключових

сферах життєдіяльності в інтересах як самої людини, так і суспільства, держави [190, с. 18].

Серед ключових положень цього підходу, особливо важливим у контексті організації програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі виступає те, що компетентнісний підхід ґрунтується на формалізованих кваліфікаційних вимогах до знань і навичок, які є обов'язковими для фахівця певної галузі для обіймання відповідної посади та виконання службових обов'язків, що належать до сфери його відповідальності [48, с. 26]. При цьому, відповідальність у рамках компетентнісного підходу багатofункціональна – оволодіння нею дозволяє конструктивно вирішувати ряд завдань у повсякденній, професійній та соціальній сферах життя; вона – надпредметна і міждисциплінарна, оскільки її застосування можливо в різних предметних галузях і різних ситуаціях [209].

Під час розробки та апробації програми розвитку ми виходили з основних принципів навчально-виховної роботи, принципів побудови і проведення тренінгової роботи. Серед них ми виокремлюємо ті *принципи*, які, з нашої точки зору, забезпечують успішність проведення та високу результативність розробленої нами програми розвитку професійної відповідальності [15; 18; 23; 40; 45; 77; 98; 83; 99; 117; 123; 125; 134; 161; 178; 198; 199; 259; 269; 281].

Принцип науковості, який передбачає спрямованість процесу навчання на формування в студентів концептуального бачення навколишнього простору і створення його адекватного та реалістичного образу відповідно до соціуму [76, с. 395]; орієнтацію навчально-методичного забезпечення розвивальної програми на основні поняття ракетно-космічної галузі; використання науково обґрунтованих методів розвитку відповідальності в професійній діяльності; стимулювання та заохочення пізнавального, дослідницького інтересу студентів.

Принцип системності та послідовності передбачає організацію програми розвитку професійної відповідальності відповідно до системи професійної підготовки фахівців ракетно-космічної галузі; найбільш раціональне розташування розвивальних заходів за тематичними блоками програми.

Принцип індивідуалізації характеризує використання інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, при проведенні якої майбутній фахівець розглядається як індивідуальність.

Принцип гуманізму та демократизації передбачає визнання особистості студента найвищою цінністю у навчально-виховному процесі; розвиток гуманістично спрямованої особистості студента; вільний вибір майбутнім фахівцем способів творчої самореалізації та саморозвитку у гармонії із собою і суспільством.

Принцип свідомості та активності передбачає сприяння розвитку в студентів мотивації, зацікавленості та осмисленого ставлення до процесу розвивальної програми, прояв активності у здобутті нових вмінь та розвитку певних якостей; формування навичок планування, самоорганізації, самоконтролю й самооцінки власної пізнавальної та професійної діяльності.

Принцип оптимізації передбачає оптимальний вибір змісту блоків та комплексне планування завдань заняття; нормалізація навчального навантаження студентів; використання таких методів та форм психолого-педагогічного впливу, які забезпечать максимально можливу ефективність розвивальної програми [144; 148; 234; 252; 276; 286].

При розробці та організації формувального експерименту ми спираємося на основні положення психологічних теорій відповідальності (К. О. Абульханова-Славська [3], Б. Г. Ананьєв [9], І. Д. Бех [25; 26], А. В. Брушлинський [39], Л. І. Дементій [72], Г. С. Костюк [122], Л. П. Татомир [246], Т. М. Титаренко [248], К. К. Муздибаєв [167], М. В. Савчин [221], Дж. Роттер [295], К. Роджерс [294], А. Маслоу [292] та

ін.); наукові уявлення про закономірності розвитку особистості студентського віку (Б. Г. Ананьєв [8], І. М. Іллінський [102], Е. Еріксон [85], І. С. Кон [118], О. В. Скориніна-Погребна [232], Г. Г. Петрученя [191] та ін.) та професійний розвиток (В. О. Бодров [34], Н. Ю. Волянчук [54], Е. Ф. Зеєр [93], Є. О. Климов [110], Ю. П. Поваренков [195], В. Д. Шадриков [274] та ін.); теоретичні положення та концептуальні засади дослідження і розвитку професійної відповідальності (В. О. Бодров [33], О. В. Лазорко [138], О. П. Патинок [186], В. В. Пшенична [209], Н. М. Сатоніна [225]); теорії особистісно-діяльнісного спрямування (Г. О. Балл [16]; Л. В. Долинська [79]; І. О. Зимняя [94]; С. Д. Максименко [151]; А. К. Маркова [154]; С. Л. Рубінштейн [217]; В. В. Серіков [228]; В. О. Татенко [245]; Т. В. Тихонова [250]; Ю. М. Швалб [277]; І. С. Якиманська [284] та ін.). Парадигма особистісно-діяльнісного спрямування полягає у суб'єктній проблематиці в теорії діяльності: створенні особистості, яка самоорганізується і саморозвивається в процесі самостійної роботи, самоосвіти, самонавчання, саморозвитку; формуванні творчої особистості, розкритті креативних здібностей студентів [236]. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу передбачає дотримання таких організаційно-методологічних умов: антропоцентрична орієнтація освітнього процесу (завдань, змісту, форм організації, методів навчання) – у центрі навчального процесу знаходиться особа майбутнього магістра з фізичної реабілітації; в основі організації освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктна взаємодія його учасників, що характеризується їх рівноправністю, взаємоповагою, діалогічністю, співробітництвом; спрямування навчального процесу на забезпечення можливості кожному студенту індивідуально сприймати та творчо перетворювати навколишню дійсність та себе, ураховуючи особистісно значущі потреби, цінності та внутрішні установки; створення оптимальних, комфортних умов для розвитку особистості та самоактуалізації студентів в процесі різних видів діяльності [10; 57; 148]. Отже, реалізація особистісно-діяльнісного спрямування в контексті розвитку професійної

відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі полягає в забезпеченні розвитку та подальшому саморозвитку психіки, пізнавальних процесів, особистісних та професійних якостей студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; розвиток ціннісно-сислового ставлення до професійної діяльності.

Спираючись на вищенаведені наукові підходи та дослідження, а також на результати констатувального експерименту ми розробили модель розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі (рис. 3.1.).

Представлена модель дозволяє ґрунтовно пояснити реалізацію розробленої програми та наочно представити динамічний аспект розвитку професійної відповідальності, що виявляється у взаємозв'язку структурних елементів моделі – напрямках роботи і заходах програми, психологічних умов розвитку, структурних компонентів професійної відповідальності [130].

Центральним елементом програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі нами визначаються *психологічні умови*, які мають бути створені та реалізовані в процесі професійної підготовки. На основі теоретичного аналізу психологічних характеристик професійної діяльності та його узгодження із структурою професійної відповідальності, – до цих умов було віднесено: усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності [130].

Реалізація програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі передбачає, що визначені умови є взаємопов'язаними, взаємозалежними та взаємозумовленими. Так, усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості (когнітивний

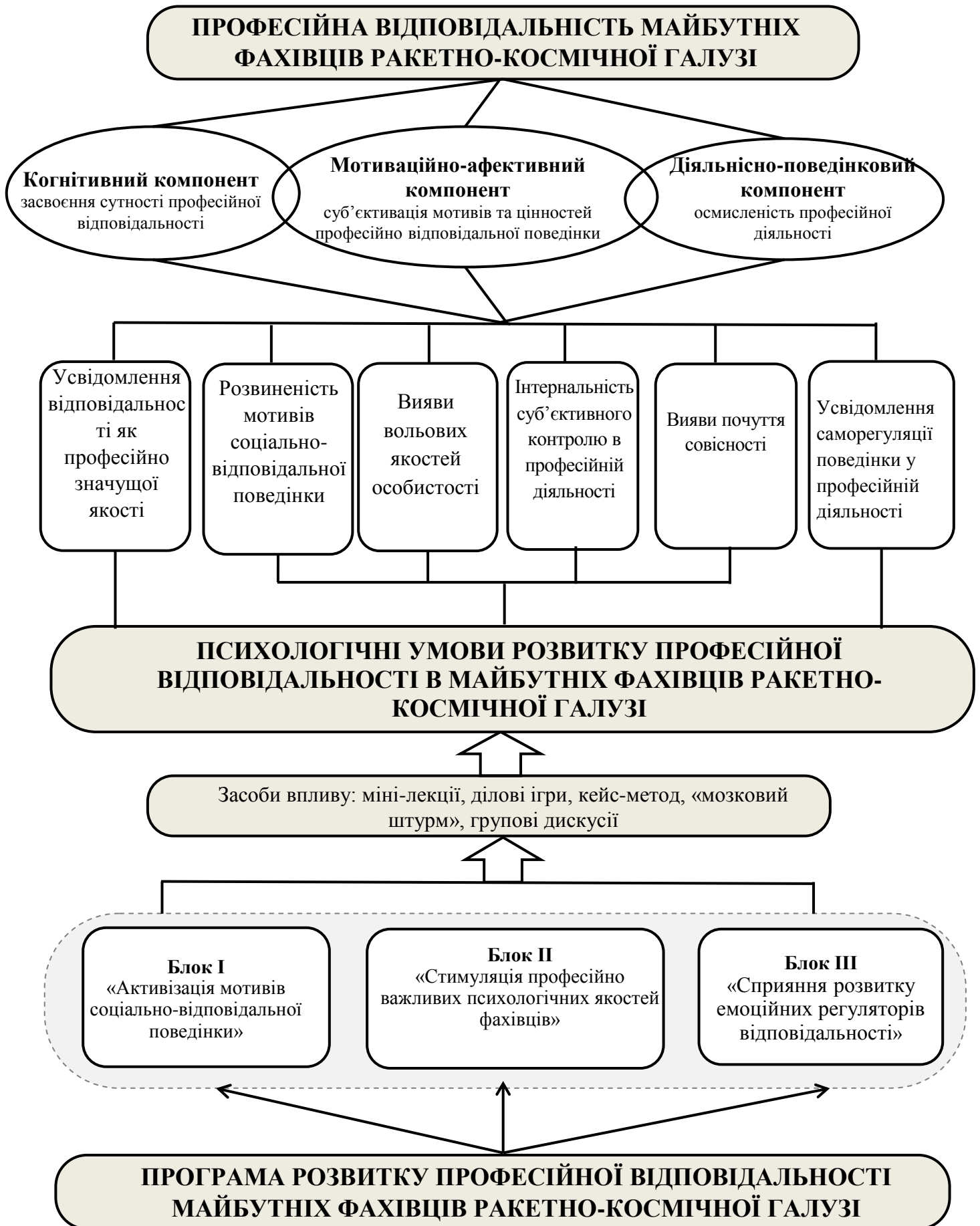


Рис. 3.1. Психологічна модель розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

компонент) сприяє прийняттю майбутнім фахівцем професійних норм, правил, обов'язків, необхідності їх реалізації в рамках певної професійної ролі, усвідомленню власних професійно-важливих якостей, тобто призводить до суб'єктивації мотивів та цінностей професійної відповідальності. Прийняття відповідальності на особистісному рівні впливає на вироблення громадянської позиції, етичної поведінки, відчуття обов'язку перед собою та суспільством за результати професійної діяльності (мотиваційно-афективний компонент) [112].

В свою чергу, вироблення індивідуальної системи смислів професійно-відповідальної поведінки призводить до підвищення рівня самоконтролю і самоорганізації особистості, самомобілізацію внутрішніх зусиль, спрямованих на розвиток професійної відповідальності, сприяє усвідомленню залежності життєдіяльності індивіда від суспільних цілей та цінностей, професійній рефлексії. Все це активізує вироблення фахівцем оптимальної стратегії і тактики діяльності, прояв творчого характеру активності (діяльнісно-поведінковий компонент) [1].

Отже, цілеспрямована актуалізація зазначених умов у процесі професійної підготовки може сприяти більш успішному розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі [130].

Визначені умови та заходи розвивальної програми узгоджуються зі *структурною організацією професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі*, яка включає когнітивний (система засвоєних особистістю знань про сутність професійної відповідальності та їх усвідомлення), мотиваційно-афективний (індивідуальна система мотивів і смислів соціально-відповідальної поведінки, емоційні переживання, які регулюють професійну відповідальність, професійно-важливі якості фахівця ракетно-космічної галузі) та діяльнісно-поведінковий (вибір та реалізація певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях) компоненти [130].

У запропонованій моделі також представлено *критерії розвитку* професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, які були виділені нами на констатувальному етапі експериментального дослідження з урахуванням результатів теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та наукових розробок щодо структури професійної відповідальності [187]. Виокремлені критерії співвідносяться зі структурою професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, а наявність позитивної динаміки числових показників студентів за цими критеріями може свідчити про активний процес розвитку професійної відповідальності. Так, про розвиненість когнітивного компонента може свідчити засвоєння студентами сутності професійної відповідальності. Для мотиваційно-афективного компонента критерієм розвитку виступає суб'єктивація мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки. Для діяльнісно-поведінкового компонента критерієм розвитку може виступати осмисленість професійної діяльності. Однак результати констатувального етапу дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку професійної відповідальності (базовий – в студентів I курсу; виконавчий – в студентів II – IV курсів) та необхідність розробки та впровадження практичних заходів цілеспрямованого розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі [130; 131].

Формувальний вплив на розвиток професійної відповідальності студентів здійснювався за допомогою професійно-психологічного тренінгу (ППТ). Вибір такої форми організації навчальної діяльності студентів із-поміж інших зумовлений низкою причин. Цей вид тренінгу заповнює проміжок між функціональним (доведення до автоматизму професійно необхідних умінь та навичок) і власне психологічним тренінгом (проробка актуальних психологічних проблем, саморозвиток учасників) й визначається як навчально-розвивальна технологія, метою якої є формування професійних знань та умінь, становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності. ППТ – не лише навчання новим знанням та умінням, а творчий, переважно

спрямований на вирішення інноваційних проблем процес, коли готові рішення відсутні і учасникам необхідно проявляти ініціативу, активність, винахідливість, вміти здійснювати продуктивну спільну діяльність [162; 137].

Найбільш важливою ознакою ППТ, на думку Л. І. Мороз, є відтворення в модельованих ситуаціях суттєвих компонентів професійної діяльності, виконання тренінгових вправ, які активізують пізнавальні та регулятивні психічні процеси, потреби, мотиви та якості особистості, необхідні для їх практичного здійснення. Завдяки цьому суб'єкт не стільки відтворює, скільки створює (спільно з іншими) нові ідеї та засоби діяльності, наповнює навчально-професійну діяльність особистісним смислом. Здобуті знання й уміння, разом з психічними якостями, утворюють нові «функціональні органи» особистості, яка набуває нових системних властивостей компетентного фахівця [164].

До суттєвих рис ППТ відносяться: діяльнісне опосередкування наданих знань, багаторазове виконання вправи для формування умінь і навичок у спеціально створених навчальних ситуаціях, рефлексія виконавчих дій і власних психічних властивостей завдяки зворотному зв'язку, опора на групові форми роботи (утворення колективної зони найближчого розвитку). Таке поєднання елементів професійного, психологічного й соціально-психологічного тренінгу утворює новий, відмінний за цілями та засобами вид професійної підготовки [163].

Стрижневим моментом при розробці психолого-педагогічної програми стало визначення адекватних розвивальних *заходів*. Враховуючи специфіку структурної організації професійної відповідальності, блоки програми та тематичні блоки було побудовано таким чином, щоб сприяти процесу інтеріоризації зовнішнього професійного контексту: від теоретичних повідомлень у формі міні-лекцій та пропонованих зразків поведінки і діяльності (методичний блок) – до їх усвідомлення і включення у пізнавальні та регулятивні структури психіки у вигляді умінь, навичок, настанов щодо відповідальності в професійній діяльності (практичний блок). У практичному

блоці сприяння розвитку професійної відповідальності здійснювалося головним чином через застосування комплексу психотехнічних та імітаційних тренінгових методів, які використовуються в навчально-розвивальній технології ППТ. Це, рольові ігри та кейс-метод, що застосовуються для імітаційного моделювання ситуації професійного спілкування та взаємодії, апробації варіантів нової поведінки – з метою розвитку професійного мислення, здібності аналізувати професійну ситуацію, формування навичок прийняття рішень за допомогою імітації конкретних умов професійної діяльності. Серед інших засобів впливу – технології арт-коучинга, дискусії, метод мозкового штурму, виконання психодіагностичних методик, метод метафори (аналіз притч).

В рамках професійно-психологічного тренінгу нами застосовувались технології арт-коучингу, головна мета якого полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здібностей творчого самовираження і самопізнання у професійній діяльності [208; 244]. Застосування методів арт-терапії в роботі з персоналом описують деякі автори. У своєму дослідженні В. Є. Рожнов [213] відзначав, що активні методи психотерапевтичного впливу з використанням художньої форми, які застосовуються в трудовому колективі, сприяють розширенню контактів між людьми. Арт-терапевтичне малювання на вільні теми сприяє звільненню від внутрішньої напруги, катарсичному очищенню і є потужним засобом впливу на емоційну сферу особистості та її ціннісні орієнтації. З його допомогою можна змінювати відносини і планомірно їх перебудовувати, а також забезпечити глибокий відпочинок і захопити приємною, творчою діяльністю. В. В. Горєв проаналізував художню діяльність як фактор особистісного розвитку. Позитивні зміни були відзначені науковцем у наступних сферах особистості: мотивація досягнення, чуттєво-емоційна сфера, креативність, процес самопізнання, ставлення до інших людей, духовна сфера [61].

Унікальність методу арт-терапії в роботі з персоналом багато в чому пояснюється тим, що арт-терапія – метод художньої терапії, заснований на

злитті творчості і терапевтичної (або консультаційної) практики, спрямований на корекцію емоційної, мотиваційної, комунікативної, регулятивної сфер, і сприяє розвитку особистості. Цей метод дозволяє досліджувати несвідомі процеси і настанови, вираження певних не проявлених можливостей, соціальних ролей і форм поведінки, які з різних причин слабо виражені і реалізовані в особистому житті і професійній діяльності людини [244, с. 6-7].

Для розвитку моральних складових професійної відповідальності (соціальна відповідальність, громадська свідомість, моральні свідомість, етика відповідальності) ми також використовували метод метафори, зокрема, аналіз притч та розповідей, вирішення моральних дилем. Метод метафори, на думку багатьох авторів є ефективним методом аналізу та осмисленню категорій етики, сприяє розширенню свідомості людини за кордони звичних рамок, стереотипів та шаблонів мислення, формальної логіки. Серед основних функцій метафори – наступні: 1) функція дзеркала, оскільки слухачі ототожнюють себе з персонажами притчі і її подіями, що призводить до появи почуття розділеного переживання, сприяє новому погляду на ситуацію; 2) моделі, оскільки кожна розповідь будується навколо певної ситуації та містить моделі її вирішення; 3) опосередкування – абстрактний характер історії полегшує взаємодію і вирішує складності в прийнятті проблеми; 4) зберігання досвіду, оскільки історії легко запам'ятовуються і продовжують працювати навіть після закінчення заняття і участі в програмі [115; 120; 180]. Приклади притч та творів, які застосовані в програмі, наведено в додатку Б.

Отже, розроблена нами комплексна розвивальна програма передбачала створення таких психологічних умов, які сприяють розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в процесі професійної підготовки [130].

3.2. Змістові та процесуальні аспекти формувального експерименту з розвитку професійної відповідальності студентів

Змістовою стороною формувального експерименту виступила система спеціально організованої роботи з метою розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців шляхом реалізації розробленої програми професійно-психологічного тренінгу. Апробацію програми здійснено на базі коледжу ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара у першому семестрі 2018/2019 навчального року в межах позанавчальної роботи.

Програма з розвитку професійної відповідальності реалізовувалася засобами професійно-психологічного тренінгу та включала 10 занять тривалістю по 4 академічні години, один раз на тиждень. Психолого-педагогічна програма містить три основні блоки, зміст яких здійснює цілеспрямоване посилення визначених нами психологічних умов. Шляхом актуалізації таких психологічних умов як розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки, вияви вольових якостей особистості, інтернальність суб'єктивного контролю, вияви почуття совісності (як емоційного регулятора відповідальності) здійснювався формувальний вплив на мотиваційно-афективний компонент – системоутворювальний компонент професійної відповідальності. За рахунок включення до кожного блоку програми тематичних розділів, спрямованих на актуалізацію психологічних умов усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості та усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності, забезпечувався розвиток когнітивного та діяльнісно-поведінкового компонентів.

Перший блок – «Активізація мотивів соціально-відповідальної поведінки» спирається на ідеї О.В. Винославської, О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскури [52; 113; 112; 114], які вважають, що соціальна відповідальність є способом свідомої психологічної регуляції діяльності, яка

проявляється у дотриманні норм й інтересів суспільства, та виступає важливим напрямом підготовки фахівців технічних спеціальностей.

Другий блок – «Стимуляція професійно важливих психологічних якостей фахівців» ґрунтується на наукових розробках О. О. Бокової [35]; Л. І. Дементій [67]; В. П. Прядеїна [203]; М. В. Савчина [222]; С. О. Татяненко [247]. На думку науковців, становлення професійної відповідальності нерозривно пов'язане із рівнем суб'єктивного контролю, який, як інтегральна риса індивіда сполучає між собою почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовність до активності. Важливим завданням розвитку професійної відповідальності має бути стимулювання змін в емоційній, вольовій та поведінковій сферах особистості, віднаходження адекватного пояснення власних невдач, моделювання навичок наполегливості у подоланні труднощів.

Третій блок – «Сприяння розвитку емоційних регуляторів відповідальності» ґрунтується на ідеях Н.І. Демченко [75]; А. В. Донцова [80]; Л. М. Євменової [82]; Р.В.Павелківа [182, 183], згідно з якими усвідомлення майбутніми фахівцями інженерних спеціальностей об'єктивних критеріїв морального сенсу суспільного блага, внутрішнє усвідомлення свого професійного обов'язку створюють правильні світоглядні орієнтири, які виступають підґрунтям оцінювального ставлення до своїх вчинків в професійній діяльності.

Зміст розвивальних занять передбачав створення специфічного професійного середовища. Професійно-психологічний тренінг спрямований на привласнення людиною специфічних професійних знань, умінь, корекцію настанов, розвиток особистісних якостей через інтеріоризацію особливостей професійного середовища, об'єктів та характеру взаємодії з ним професіонала. Усе це зумовлює потребу створення під час тренінгу специфічного середовища, що враховує вимоги професійної реальності, індивідуально-психологічні особливості його учасників і створює ефекти системної детермінації психологічних властивостей та утворень, які мають

зазнати відповідних позитивних змін. При цьому враховується і та обставина, що психологічні утворення, котрі виникають у процесі інтеріоризації зовнішнього професійного контексту, активізують самокорекцію, самоуправління і в підсумку – впливають на діяльність, яка їх породжує [163].

Програму сприяння розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі реалізовано у формі групових занять. Для інформування й визначення теоретичних підходів до аналізу проблеми професійної відповідальності використовувалися такі *техніки*, як: міні-лекції; заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо); групове та міжгрупове обговорення; метод «мозкового штурму» [163|32].

Здійснення розвивальних впливів відбувається завдяки використанню таких *методичних прийомів і технік*, як: тренінгові вправи, арт-тренеринг, кейс-метод, ділові ігри, дискусії, метод метафори, рефлексивні техніки (рефлексія станів та відчуттів; вправи на самопізнання; виконання психодіагностичних методик; зворотний зв'язок) [163|32].

Основна *мета програми* полягає у здійсненні систематичного і цілеспрямованого впливу на розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі за рахунок створення та реалізації спеціальних психологічних умов у процесі навчальної діяльності.

Основними *завданнями* програми розвитку професійної відповідальності є наступні:

- активізувати в студентів потребу у розвитку професійної відповідальності;
- забезпечити засвоєння теоретичних знань щодо сутності професійної відповідальності, її складових та особливостей розвитку;
- забезпечити адаптивну функцію професійної підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, пов'язану з набуттям студентами вмінням саморегуляції та реалізації відповідальної поведінки у професійних

ситуаціях;

– формування мотиваційної настанови на подальший розвиток професійно важливих якостей, зокрема, відповідальності в професійній діяльності.

Структура розробленої програми визначається принципами системності та послідовності. Так, структура програми характеризується збереженням наступності змістовної і процесуальної сторін навчання: кожне нове заняття – це логічне продовження попереднього та підґрунтя для наступного. При цьому, кожне заняття певного блоку спрямовано на вирішення специфічних задач, зумовлених загальною метою та завданнями програми, для досягнення яких застосовуються окремі методичні прийоми та техніки.

Керівними принципами поведіння учасників тренінгу визначаються наступні:

– чітке визначення і дотримання учасниками тренінгу правил поведінки, розпорядку занять, пунктуальність – з метою формування почуття відповідальності та мотивації участі в розвивальній програмі;

– принцип активності, який вимагає максимального суб'єктного задіяння в інтенсивну роботу всіх учасників тренінгу. Під час занять кожен отримує змогу прилучитися до спеціально розробленої тренером чи самопродуктивної діяльності (виконання тренінгових вправ, програвання певної професійно значущої ситуації, спостереження за поведінкою інших за спеціальною схемою, розробка проектів діяльності в індивідуальному чи груповому режимі тощо). Принцип активності спирається на встановлену закономірність: у привласненні людиною досвіду 10% інформації сприйнятої на слух, 50% – за допомогою зорового каналу і 90% – у ситуаціях самостійної практичної діяльності;

– неформальний, демократичний стиль спілкування в групі. Цей принцип має важливе значення для створення відкритої, невимушеної, творчої атмосфери психосоціальної взаємодії;

– прийняття творчої, дослідницької позиції – з метою самостійного відкриття та усвідомлення учасниками ідеї, закономірності, альтернативи розв’язання проблем, свої особисті ресурси, здібності й особливості, тобто експериментувати зі своєю та чужою поведінкою в широкому діапазоні психологічних ситуацій. З цією метою у тренінговій групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемність, невизначеність, внутрішнє взаємоприйняття тренером, а згодом і групою, поведінки кожного учасника;

– об’єктивації поведінки шляхом надання адекватного зворотного зв’язку – універсального засобу трансформації поведінки з реактивного рівня самоусвідомлення професійної діяльності на власне рефлексивний, коли у будь-якій ситуації фахівець свідомо досягає її мету у єдності обраних ним засобів її реалізації, зважаючи на власний особистий потенціал. Зворотній зв’язок забезпечує емоційно-інтелектуальне насичення навчального процесу та майбутнє практичне застосування набутих знань, умінь, норм і цінностей;

– толерантність та щирість взаємостосунків, конфіденційність – полягає у такій взаємодії учасників тренінгу, за якої враховуються інтереси, почуття, переживання, стани інших, визнається цінність їхньої особистості. Реалізація вимог цього принципу створює у групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє кожному експериментувати зі своєю поведінкою, не побоюючись помилок і не соромлячись [163].

Структура кожного заняття розвивальної програми складається з наступних частин:

- 1) привітання та оголошення теми заняття;
- 2) рефлексія психологічного настрою та обговорення очікувань від заняття;
- 3) введення у тему та підготовка групи до її сприйняття; інформаційне повідомлення у формі міні-лекції;
- 4) основна частина заняття – отримання учасниками певного досвіду: індивідуально-групові форми роботи (тренінгові вправи, ділові ігри, арт-

тренеринг), спрямовані на актуалізацію визначених психологічних умов з метою розвитку професійної відповідальності;

5) активізація здобутого досвіду, його усвідомлення та обдумування; рефлексія емоційного стану, особистих здобутків; обмін враженнями та обговорення труднощів роботи; висловлювання побажань; розробка плану дій.

За тематикою зміст блоків програми складається наступним чином.

I блок – «Активізація мотивів соціально-відповідальної поведінки» (16 годин)

Мета блоку: сформувати в студентів уявлення про соціально-відповідальну поведінку як необхідну характеристику особистості фахівця ракетно-космічної галузі; сприяти розвитку громадянської та моральної свідомості; формування осмисленого ставлення до наслідків своїх дій; розвиток моральнісного ставлення до роботи, взаємодії з колегами та навколишнього середовища.

Змістовою основою першого блоку є міні-лекції, тренінгові вправи, ділова гра, кейс-метод, міні-дискусія, психодіагностичні вправи, мозковий штурм, розв'язання моральної дилеми, аналіз притч.

Заняття 1.

1. Вступне слово тренера-ведучого, в якому він налаштовує студентів на активну участь у професійно-психологічному тренінгу.

2. Вправа «Презентація товариша»

Мета: знайомство учасників; виявлення загальної емоційної атмосфери та специфіки взаємовідносин в групі.

Хід проведення. Спочатку перший учасник називає своє ім'я. Ведучий просить всіх інших добре подумати і згадати, що вони знають про цього члена команди. Описувати треба саме те, що відомо про людину, а не свої припущення, здогади або власне ставлення до неї. Поки учасники

розповідають все, що вони знають про життя обраного гравця, він мовчки слухає, не даючи жодних коментарів. Ведучий підбадьорює групу і стимулює її на опис якомога більшої кількості фактів. Презентація закінчується, коли учасникам зовсім нема чого додати. Після цього гравець, якого представляли, додає щось про себе і вносить поправки в почуте. На завершення він дякує всім, хто розповідав про нього.

Та ж процедура презентації повторюється для всіх інших учасників. Закінчується гра, коли всі в групі будуть представлені. У процесі виконання вправи ведучому важливо стежити за тим, щоб учасники не давали один одному негативних характеристик і описів. При будь-якому прояві недобррозичливості, будь-яких критичних зауваженнях, тренер повинен зупинити презентацію і ще раз підкреслити, що суть гри полягає не у визначенні відносин між гравцями, а в зборі якомога більшої кількості достовірної інформації про кожного.

2. Вправа «Дух групи» [260].

Мета: створення наочного списку правил і цілей спільної роботи.

Час: 30 хв.

Обладнання: аркуш паперу розміром 1х2 м, кольорові фломастери.

Хід проведення. 1) Доброволець лягає на аркуш паперу, а інший учасник фломастером обводить контури його тіла. Таким чином, на аркуші паперу з'являється людська фігура, з якою кожен може себе ідентифікувати. Після цього доброволець займає місце серед інших гравців.

2) Протягом 1 хвилини учасникам пропонується подумати, яка манера поведження і які настанови будуть корисні для спільної роботи, а які – ні.

3) Тренер пропонує учасникам написати всередині фігури ключове слово – назву якості, почуття, відчуття, які здаються їм корисними для ефективної роботи групи (кооперація, вміння слухати, підтримка, задоволення, терпимість тощо).

4) З іншого боку, на цьому ж аркуші, але за межами фігури учасники записують й те, чого вони хотіли б уникнути: упередження, неуважність, індивідуалізм, критиканство тощо.

5) Після цього тренер пропонує групі підібрати для фігури ім'я.

3. Міні-лекція *«Відповідальність в професійній діяльності фахівця ракетно-космічної галузі»*

4. Вправа «Навіщо мені потрібна ця група?» [260].

Мета: активізація процесів групової динаміки; обмін думками про індивідуальні цілі перебування в групі розвитку професійної відповідальності; формування почуття єдності в групі.

Час: 45 хв.

Матеріали: стопка карток форматом 7x10 см; настінна дошка.

Хід проведення. 1) Тренер задає гравцям фундаментальне питання: навіщо вам потрібна ця група? З яких причин ви захотіли працювати в цій групі? З яких причин будь-хто захотів прийняти участь в програмі?

2) Один з гравців фіксує відповіді на дошці. Потім кожна відповідь записується на двох картках.

3) Картки переміщуються і роздаються учасникам. Учасники обмінюються картками. Кожен намагається знайти і отримати картки, на яких записані три його власні найважливіші цілі (15 хвилин).

4) Після завершення цієї фази група збирається в коло, кожен розповідає оточуючим, чи зібрав він картки з найважливішими цілями, і перераховує ці цілі.

5) Потім учасники відповідають на інші питання: чи з'явилися у когось нові цілі і чи змінилися власні пріоритети протягом гри? Нові цілі та пріоритети додають до раніше складеного списку. Наприкінці вправи кожен член групи має записати свої найважливіші цілі.

5. Вправа «Ліцензія на навчання» [260].

Мета: створення позитивної мотивації та зацікавленості в роботі з розвитку професійної відповідальності.

Час: 40 хв.

Матеріали: папір і олівці за кількістю учасників.

Хід проведення. 1) Тренер пропонує учасникам групи згадати всілякі ліцензії, які вони отримували в своєму житті раніше: водійські права, сертифікати, дипломи тощо.

2) В ході вправи кожен з учасників має сам видати собі ліцензію на навчання: «Напишіть, що ви маєте право експериментувати тут зі своєю поведінкою і тим самим розширяти межі звичайної манери поводитися: ви можете бути більш цікавими, ніж завжди; можете глибше замислитися про себе самого і задавати питання іншим; можете використовувати цю групу як лабораторію, щоб змінити себе. Візьміть аркуш паперу, в якості заголовка напишіть «Ліцензія на навчання для ...» і поставте своє ім'я. Напишіть сьогоднішнє число і починайте складати свій текст. Ви можете сформулювати всі цілком серйозно, а можете – з гумором».

3) Тренер збирає кожен аркуш і читає ліцензії одну за одною, не називаючи імен авторів. Потім група може спробувати відгадати, хто яку ліцензію склав.

Заняття 2.

1. Міні-лекція «Соціальна відповідальність і суспільство»

2. Рефлексія особистого рівня законослухняності. Опрацювання опитувальника діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності (авт. І. О. Кочарян) [124]. Обговорення результатів психодіагностики, зокрема, шкал «нормативність» та «етичність».

3. Розв'язання моральної дилеми

Мета: формування особистого ставлення до моральних норм та соціальних вимог (законів)

Час: 50 хв.

Хід проведення. Тренер зачитує учасникам дилему морального змісту (за Л. Колбергом). Обговорення дилеми.

В одному європейському місті жінка вмирала від особливої форми раку. Існували ліки, які, на думку лікарів, могли б її врятувати. Це був різновид радію, недавно виявлений фармацевтом із цього міста. Виробництво ліків дорого коштувало, а фармацевт запросив у десять разів більше того, що коштувало йому виробництво ліки. Він витратив 400 доларів, а запросив 4000 доларів за маленьку дозу ліків. Чоловік хворої жінки, Хайнц, ходив до всіх знайомих, щоб позичити гроші й випробував усі законні засоби, але зібрав лише 2000 доларів – половину потрібної суми. Він сказав фармацевту, що його дружина помирає, і попросив або той продав дешевше, або дозволив заплатити пізніше. Але фармацевт сказав: «Ні, я винайшов ліки і хочу заробити на цьому». Отже, випробувавши всі законні засоби, Хайнц впав у відчай, і вирішив зламати аптеку і вкрасти ліки для своєї дружини [157].

Питання для обговорення: Чи повинен Хайнц красти ліки? Чому так чи ні? Чому це правильно чи погано? Чи є у Хайнца обов'язок або зобов'язання вкрасти ліки? Чому так або ні? Якби Хайнц не любив свою дружину, чи повинен був він вкрасти ліки для неї? Чи буде відмінність в його вчинці, якщо він любить чи не любить свою дружину? Припустимо, що вмирає не його дружина, а чужа людина. Чи повинен Хайнц вкрасти ліки для чужого? Чому так чи ні? Припустимо, що це домашня тварина, яке він любить. Чи повинен Хайнц вкрасти, щоб врятувати улюблену тварину? Чи важливо для людей робити все, що вони можуть, щоб врятувати життя іншого? Красти – протизаконно. Чи погано це в моральному відношенні? Взагалі, чи повинні люди намагатися робити все, що вони можуть, щоб підкорятися закону? Осмілюючи знову дилему, що б ви сказали, яка найвідповідальніша річ, яку потрібно зробити в цій ситуації Хайнцу? Чому?

4. Мозковий штурм «Ознаки громадянської свідомості».

Мета: визначити основні ознаки громадянської свідомості; посилення інтеграції групи; стимуляція ініціативи та творчого мислення учасників.

Час: 30 хв.

Хід проведення: учасники об'єднуються в малі групи по 4–5 чоловік. Кожній підгрупі протягом 10 хвилин слід написати, якими ознаками, на думку учасників, можна охарактеризувати людину з розвиненою громадянською свідомістю. Після презентації понять кожної з груп тренер запитує всіх інших учасників, з чим вони згодні; в чому різниця між законослухняністю та громадянською свідомістю. Таким чином, тренер влаштовує та спрямовує міні-дискусію. Наприкінці вправи складається загальний (суспільний) список ознак громадянської свідомості.

5. Міні-дискусія «Що ми можемо зробити для становлення громадянського суспільства в Україні?» [254, с. 484-485]

Мета: сприяти усвідомленню і використанню в практичній діяльності можливостей неурядових організацій, свого особистого потенціалу для становлення і розвитку громадянського суспільства в Україні.

Час: 20 хв.

Матеріали й устаткування: написані на великих аркушах визначення «громадянського суспільства».

Хід проведення: учасники обмінюються думками та досвідом роботи тих громадських організацій про діяльність яких їм відомо.

Нотатки: завдання тренера полягає в тому, щоб: контролювати час; дати можливість висловитися всім учасникам; «вести» дискусію в потрібному напрямку; підвищити інформованість учасників про можливі дії, спрямовані на розвиток громадянського суспільства; «підштовхнути» їх до ідеї доцільності соціального партнерства між державними і недержавними структурами, а також між неурядовими організаціями на рівні регіону. У підсумковому коментарі тренер дякує всім, хто прийняв участь в обговоренні, підкреслити цінність ідей, що пролунали, відзначаючи, що задача побудови громадянського суспільства вимагає спільних зусиль усіх зацікавлених осіб, серед яких, безсумнівно, важлива роль належить молодим лідерам.

6. Ділова гра «Соціальне партнерство» [254; с. 484-485]

Мета: закріпити результати вивчення матеріалів з блоку «соціальна відповідальність і суспільство»; показати на конкретних прикладах ефективність соціальної взаємодії на мікро- і макрорівнях.

Час: 30 хв.

Матеріали й устаткування – 4 великих аркуші паперу (для кожної з підгруп), фломастери.

Хід проведення: тренер визначає з числа учасників 4 людини і пропонує їм сформувати команду, що протягом 20 хвилин буде здатна запропонувати ідею соціального проекту, обґрунтувавши його актуальність і визначивши механізм реалізації. Після закінчення часу на підготовку проекту представник / представники від кожної групи за 3-4 хвилини повинні презентувати підсумки роботи. Наприкінці презентації кожного проекту учасникам пропонується поаплодувати авторам.

Заняття 3

1. Міні-лекція *«Психологічні характеристики соціальної відповідальності».*

2. Рефлексія особистого рівня морально-етичної відповідальності. Виконання психодіагностичної методики «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимощук) [248].

Мета: рефлексія студентами власних зовнішніх і внутрішніх (несвідомі аспекти мотивації, ступінь усвідомленості і рефлексії) проявів моральних і етичних якостей в діях і вчинках. Обговорення результатів діагностики.

3. Вправа: «Парадокс» [100, с. 139-141].

Мета: усвідомлення морально-етичної відповідальності за власне життя та оточуючий світ.

Час проведення: 45 хвилин.

Хід проведення. Вправа виконується індивідуально. Кожен учасник ділить виданий аркуш паперу на три рівні колонки. В першій частині в стовпчик тренер просить написати будь-які 10 дієслів, у другій – будь-які 10

прикметників або дієприкметників, а в третій частині – 10 якостей ідеального світу, в якому всі були б щасливі. Потім в перших двох колонках треба вибрати і підкреслити по три слова, які мають відношення до учасника. У третій колонці треба вибрати і підкреслити три якості, без яких неможливо уявити світ. Після цього потрібно проранжувати підкреслені слова в кожному стовпчику, виходячи з того, наскільки вони до душі учаснику. Потім необхідно записати одну під одною три фрази: «я буду...», «щоб стати...», «і тоді світ стане...». Після виконання вказаних вище дій ці записані фрази необхідно об'єднати в одну. Тобто продовжити фразу «я буду ...» трьома дієсловами; фразу «щоб стати ...» – трьома прикметниками або дієприкметниками; фразу «і тоді світ стане ...» – трьома якостями ідеального світу.

Після виконання вправи, ведучий пропонує відповісти учасникам на питання: чи можливо це (ця фраза, яку кожен сформулював)? Ми багато хочемо, але що ми робимо для того, щоб домогтися бажаного?

4. Обговорення притч (Додаток Б) «Острів цінностей» [100, с. 165-166], «Як зірвався один альпініст» [120, с. 50-51], казки «Як важливо бути...» (А. М. Іванов) [100, с. 188-190].

Мета: рефлексія моральних цінностей людини; усвідомлення цінності людського життя; розвиток альтруїстичних цінностей

Зразок проведення групового обговорення притчі (казки)

Аналіз твору проводиться у формі бесіди, в ході якої обговорюються питання:

- Які думки з'явилися у вас при слуханні цієї притчі? Які відчуття вона викликає?

- Як ви вважаєте, яку думку має донести до нас ця розповідь? В якому контексті ви могли б розповісти її?

- Якби ви перетворилися в певних персонажів розповіді, яку життєву позицію зайняли б по відношенню до оточуючих (в творі). Обґрунтуйте свою позицію.

- Чи не виникає у вас бажання змінити кінцівку історії? На яку конкретно і чому?

Аналіз твору здійснює на людину вплив на таких рівнях:

1. Функціональний – самий верхній. Це те, що лежить на поверхні, та верхівка, яку видно людині, знайомство з притчею (почув, прочитав і т. п.);

2. Фізіологічний. До нього відносяться сприйняття жестів тренера при розповіданні притчі (пересування в момент розповіді, поза, рухи рук, долонь тощо);

3. Психологічний – вплив притчі на психіку людини (розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви);

4. Особистісний – це те, що відноситься до відстроченого результату, що приводить до особистісного розвитку того, хто слухає (чув) притчу. Цей результат виявляється значно пізніше знайомства з притчею та сприяє осмисленню своїх пріоритетів, становленню системи цінностей, формулюванню переконань і настанов [100, с. 7].

5. Вправа «Всесвітнє щастя»

Мета: рефлексія загальнолюдських цінностей; визнання права оточуючих на вибір особистої системи цінностей.

Час: 20 хв.

Матеріали: великий аркуш паперу, папір для додаткових позначок і олівець.

Хід проведення. 1) Тренер пропонує учасникам подумати, що необхідно для того, щоб всі люди в нашій країні були задоволені своїм життям. Що для цього найважливіше (здоров'я, працьовитість, щирість, любо, щастя тощо)? Учасники мають дати відповідь на ці питання письмово і докладно пояснити свою точку зору (15 хвилин).

2) Учасники повертаються до кола для висловлення різних думок. Кожен учасник може відстоювати свою точку зору. Водночас, процедура вправи передбачає визнання права інших людей на вибір іншої системи цінностей.

3) Підбиття підсумків вправи включає обговорення таких питань: що було б, якби всі люди в нашій країні дійсно керувалися у своєму житті однією з цих цінностей? Які переваги і недоліки того, що в нашому суспільстві існує ціла палітра різноманітних цінностей? Яку роль відіграє цінність, яку вибрали ви, в вашому власному житті? Яку роль відіграє в житті людей цінність, яка для вас найменш значима?

Заняття 4

1. Вправа «Мій робочий ландшафт»

Мета: сприяти усвідомленню певних аспектів праці в ракетно-космічній галузі; аналіз взаємостосунків та окремих проблем професійного життя

Час: 70 хв.

Матеріали: для кожного учасника – великий аркуш паперу, різнокольорові олівці та фломастери.

Хід проведення. 1) Тренер пропонує учасникам з боку подивитися на професійний світ, в який вони включені, і скласти карту «робочого ландшафту». Це завдання допомагає з висоти пташиного польоту поглянути на те, що є для кожного важливим в робочому середовищі: «Виберіть самі масштаб і площу, в межах якої ви будете працювати. Вирішіть самі, чи хочете ви уявити всю організацію або тільки певний відділ. Намалюйте узбережжя і кордони, позначте гори і долини, озера і річки, пустелі і ліси, міста і села. Дайте їм назви. Ви можете населити ваш ландшафт людьми, тваринами, засадити рослинами, позначити погоду і клімат в окремих його частинах, а також зобразити природні зміни, які вже відбулися або прийдешні. У будь-якому випадку покажіть ваше власне місце в цьому ландшафті і ваше безпосереднє оточення» (30 хвилин).

2) Кожен учасник особисто аналізує власний малюнок: Яке враження справляє на нього ландшафт? Яке слово, пропозицію або символ може передати головну тему малюнка (3 хвилини)? Що найбільше радує в цьому

малюнку (2 хвилини)? Що викликає, скоріш, неприємні відчуття (2 хвилини)? Що хотілося змінити в малюнку, якби це було можливо (3 хвилини)?

3) Учасники діляться на групи по 3-4 особи. Обмін індивідуальним сприйняттям робочого середовища (30 хвилин).

4) Підведення підсумків вправи. Групове обговорення питань: яка частина завдання далася вам легко? З чим мені було складно впоратися? Яким чином ви отримуєте уявлення про своє робоче оточення? Що ви можете зробити, щоб ще краще знати і розуміти колег? За яких умов ви змогли б відчувати себе на роботі чи навчанні ще краще? Звідки ви черпаете важливу інформацію? Хто є для вас джерелом різного роду інформації? Як би ви назвали свою карту?

2. Мозковий штурм «Специфіка соціальної відповідальності фахівців ракетно-космічної галузі»

Мета: визначити психологічні характеристики фахівців різних спеціальностей; визначити специфіку соціальної відповідальності особистості з урахуванням певної посади.

Час: 20 хв.

Хід проведення: учасники об'єднуються в малі групи по 4–5 чоловік. Кожній підгрупі слід скласти класифікацію посад фахівця ракетно-космічної галузі (наприклад, інженер автоматизованих систем управління виробництвом, інженер з комплектування обладнання, інженер-метролог, інженер-механік з автоматизації виробничих процесів, інженер з настроювання й тестування, інженер з науково-технічної інформації, інженер з організації й нормування праці, інженер з організації управління виробництвом, інженер з підготовки виробництва, інженер з ремонту, інженер якості, інженер-дослідник, інженер-електрик, інженер-конструктор, інженер-програміст, інженер-технолог тощо). Після цього необхідно визначити провідні психологічні якості фахівця з урахуванням певної посади та охарактеризувати специфіку його соціальної відповідальності. Після

презентації проекту кожної з груп тренер влаштовує обговорення поданого матеріалу.

3. Міні-лекція «Етика відповідальності у професіях «людина-техніка» та групове обговорення

Час: 30 хв.

Теоретичний матеріал висвітлює такі питання: об'єктивна необхідність виникнення етичних кодексів в інженерній практиці. Етичні кодекси інженерів як основа інженерної етики, що узагальнює етичні вимоги та обов'язки інженерів стосовно безпеки спільного блага усього людства. Етичні кодекси інженерних товариств та інженерних організацій різних країн: Американської ради інженерів-консультантів, інженерів-електриків, інженерів-теплотехніків, інженерів-механіків; Австралійської асоціації інженерів консультантів; Національної Ради інженерів та науковців Франції; Канадської ради професійних інженерів; Міжнародної федерації інженерів-консультантів та ін [237]. Групове обговорення особливостей етичних кодексів інженера різних країн (у чому розбіжність та подібність).

4. Кейс-метод. Аналіз безвідповідальних інженерних рішень в ракетно-космічній галузі (Катастрофа на Байконурі (1960 рік); Катастрофи космічних кораблів серії «Союз» (1967, 1971); Катастрофа шаттла «Челленджер» (1986 рік); Катастрофа шаттла «Колумбія» (2003 рік); Аварії ракет-носіїв «Протон» (2010-2015 роки). Обговорення особливостей роботи, що призводять до таких негативних ефектів: невпевненість у моделі та дизайні; властивості матеріалу; контролю якості на виробництві; систематичної відповіді на запит. Студенти аналізують: швидкий ефект, шкоду нанесену оточуючому середовищу, психологічні наслідки, питання безпеки та етичні питання, дотичні до кейсу.

5. Вправа «Етичний кодекс фахівця ракетно-космічної галузі»

Мета: розвиток морального ставлення до роботи, взаємодії з колегами та навколишнього середовища.

Час: 20 хв.

Хід проведення. Учасники розподіляються в групи по 4 особи. Тренер дає завдання створити проект етичного кодексу обраної організації з будівництва літальних апаратів (організація – приватна компанія, організація – підприємство, науково-дослідна організація, інша сфера діяльності організації). Презентація кодексу кожної команди з подальшою експертною оцінкою колег [52].

II блок – «Стимуляція професійно важливих психологічних якостей фахівців» (16 годин)

Мета блоку: сформувати в студентів уявлення про професійно важливі якості фахівця ракетно-космічної галузі; сприяти розвитку вольових якостей (цілеспрямованості) та інтернальності суб'єктивного контролю в професійній діяльності в майбутніх фахівців.

Змістовою основою другого блока є міні-лекції, тренінгові вправи, техніки арт-тренінгу.

Заняття 5.

1. Міні-лекція *«Професійно важливі якості фахівця ракетно-космічної галузі. Цілеспрямованість в професійній діяльності».*

2. Техніка «Персональні метафоричні рольові карти»

Час: 60 хв.

Мета: усвідомлення учасниками своїх базових цінностей і ролей, які виконуються у житті. Також може використовуватись, як додатковий інструмент у роботі протягом усього розвивального процесу.

Інвентар: стікери невеликого розміру: 10 x 10 см, 10-15 шт., кольорові олівці або фломастери. Матеріал карток може бути будь-який - картон, папір.

Інструкція: кожен учасник малює коло з десятьма секторами і буквою «Я» в центрі на аркуші паперу.

Інструкція від тренера: «У тому віці, в якому Ви зараз, вкажіть в колі найбільш важливі для Вас ролі, які Ви виконуєте в житті». Один сектор

відповідає однієї ролі. Учасник вписує ролі прямо в секторі. Ролей може бути більше або менше десяти. Якщо ролей більше десяти, тренер просить учасника обрати з усіх ролей десять найбільш значущих і важливих для нього зараз! Далі учасник створює образ кожної ролі на окремій картці.

Після цього учаснику пропонується намалювати схематично або метафорично кожну роль на окремому стікері. промальовування однієї картки іде від 30 секунд до 2 хвилин максимум. Виготовлення всіх десяти карт має займати не більше 20 хвилин. Достатньо символічне зображення ролей. Назви ролей можна підписувати, можна не підписувати.

Після завершення цього етапу – групове обговорення карт. Метафоричні карти будуть використовуватися на наступних заняттях, оскільки можуть «вбудовуватися» і поєднуватися з будь-якими техніками як допоміжний механізм: пошук ресурсу, перевірка на екологічність, побудова стратегії.

3. Вправа «Декартові координати»

Мета: прояснити мотивацію до досягнення мети і намітити перші кроки

Інвентар: аркуш паперу А4, ручка \ олівець

Час: 20 хв.

Хід проведення. Ведучий задає учасникам питання щодо бажаної мети кожного:

1. Що не зміниться в твоєму житті і залишиться колишнім, якщо ти не почнеш рухатися до своєї мети? Які три речі залишаться незмінними (речі, в яких ти будеш ходити по колу)?

2. Що прийде в твоє життя і стане призом, вдячністю, нагородою, якщо ти почнеш рухатися до своєї мети?

3. З чим тобі доведеться розлучитися, якщо ти досягнеш мети? Поклади в три полички шафи чотири речі, з якими тобі доведеться розлучитися. Що тобі доведеться перестати робити, про що тобі доведеться перестати думати, про що тобі доведеться перестати страждати, чого тобі доведеться перестати

боятися? Простіше кажучи, з чим тобі доведеться розлучитися - з якими звичками, переконаннями, можливо, і фізичними предметами, речами, якщо ти почнеш рухатися до своєї мети?

4. Що ти втратиш, якщо не зробиш це?

5. Яку одну просту дію ти можеш запланувати вже на завтра для досягнення мети?

6. У кого ти можеш попросити підтримки?

7. Як ти будеш до себе ставитися, коли ти потихеньку, дуже повільно будеш рухатися до своєї мети?

Групове обговорення вправи.

4. Вправа «Скульптура ресурсів»

Час: 50 хв.

Мета: аналіз і усвідомлення зовнішніх і внутрішніх, матеріальних, духовних і соціальних ресурсів на шляху до досягнення мети в професійній діяльності

Інвентар: підручні і природні матеріали, папір, сміття і т.д.

Хід проведення. 1. Ведучий задає учасникам питання щодо бажаної професійної мети кожного.

2. З підручних і природних матеріалів створіть скульптуру, яка була б символічним відтворенням всіх видів ресурсів, якими ви володієте на шляху до досягнення своєї мети (15 хв). Скульптуру розмістити на папері формату А4.

3. Розкажи, що ти створив? Як ти можеш назвати свою скульптуру? Яких ресурсів у тебе більше? Всіма ти користуєшся на шляху до своєї мети? Чи хочеш ти додати до своєї скульптури ще що-небудь, щоб вона стала ще більш стійкою, ґрунтовною? Що це за ресурси?

4. На яких етапах мети, які ресурси будуть найбільш корисними?

5. Чи є ресурси, цінність яких ти занижуєш або перебільшуєш?

6. Що ти можеш в цілому сказати про свої ресурси, і про те, як ти їх використовуєш?

Заняття 6.

1. Вправа «Навіщо я працюю?»

Мета: виявлення настанов щодо майбутньої професійної діяльності; сприяння осмисленню мотивів та цілей професійної діяльності.

Час: 60 хв.

Матеріали: робочий аркуш «Для чого я працюю?» (Додаток В)

Хід проведення. 1) Тренер пропонує учасникам поміркувати про те, за яких причин вони планують працювати в ракетно-космічній галузі і які цілі при цьому переслідують. На заповнення робочого аркушу дається 30 хвилин.

2) Учасники діляться на групи з чотирьох чоловік. Обмін інформацією про цілі професійної діяльності (30 хвилин).

3) Підведення підсумків вправи. Групове обговорення питань: чи дізнався кожен щось нового? Як пройшов обмін інформацією в підгрупах? Наскільки кожен задоволений своєю внутрішньою настановою щодо праці? На що хотіли би звертати увагу в майбутньому? Чи хотіли би я зайнятися чим-небудь іншим?

2. Техніка «Полярність»

Час: 60 хв.

Мета: усвідомлення особистісних якостей для кожного з етапів досягнення цілей.

Інвентар: папір і ручка; плакат «Коло полярностей».

Хід проведення. 1. Тренер пропонує кожному учаснику замислитися, з яких етапів складається його мета, та просить назвати їх і коротко охарактеризувати.

2. Далі учасники знайомляться з колом полярностей. Тренер просить прописати, на яких етапах, які полярності потребують власної особливої уваги. Які якості допоможуть просуватися до мети? Чи є полярності, які знадобляться на шляху до мети, але у тебе не вистачає компетенції в них? Якщо так, то де ти можеш цьому навчитися? У кого попросити допомоги?

3. Тренер просить виявити полярності, в яких кожен учасник найбільш компетентний, експертний. Що важливо вписати в план, щоб підвищити рівень компетентності у значущих полярностях?

4. Групове обговорення результатів вправи.

3. Техніка «Сходи подолання»

Час: 40 хв.

Мета: робота з можливим самосаботажем, лінню і опором на шляху до мети.

Інвентар: кольорові олівці, папір А4.

Хід проведення. 1. Тренер пропонує заплющити очі і уявити, що шлях до мети складається зі сходів. Як вони виглядають? На що вони схожі? Яка твоя сходинка, опиши її? Коли ти уявляєш собі цю драбину, яка кількість сходинок постає перед твоїми очима в першу чергу?

2. Намалюй основні сходинки (зазвичай п'ять-сім). Якщо їх багато, визначте їх в групі. Назвіть кожен зі сходинок «Сходи подолання». Оцініть кожен сходинку за десятибальною шкалою за складністю подолання.

3. Почавши подолання, з якої сходинки ви відчуваєте себе найбільш впевнено та із силою волі? Які три дії, події, зустрічі можна внести в ваш план для того, щоб почати рух до подолання? Що ще має обов'язково бути у вашому плані, щоб ви перемогли свої «сходи»?

4. Групова робота. Тренер пропонує учасникам пройти ходою людини, яка вже подолала свою драбину. Учасники описують свої почуття. Дайте відповідь на питання: «Чому ви можете більше, ніж ви робите? Що буде, якщо ви наважитесь на більше?»

4. Техніка «GROU»

Час: 40 хв.

Мета: включити творчий початок до досягнення своєї мети найкращим чином.

Інвентар: персональні рольові карти, ручка, аркуш А4.

Хід проведення. 1. Учасники діляться на пари. G – мета. Дайте відповіді на питання. Якби ти знав, що можеш досягти все що завгодно, то як би тоді виглядала твоя мета? Як ти дізнаєшся, що досягнеш результату?

Покажи рукою або всім тілом перший рух, який асоціюється у тебе з метою. З якої ролі на карті цей рух? Партнер запам'ятовує і кілька разів показує це рухове зображення, віддзеркалює і уточнює.

2. R – оточення. Дайте відповіді на питання. Що є на даний момент вже зараз у тебе? Що відбувається щодо цього завдання в твоєму житті? Який ефект вже дали зроблені тобою дії? Які ще фактори впливають на рішення твого завдання? Покажи одне рухове зображення, яке асоціюється (те що тебе оточує, що у тебе є зараз: люди, ресурси, твій досвід – це ... Як можна це висловити в русі?) Цей рух з якої ролі? З'єднайте перший рух з другим так, щоб вийшов танець, мікроеюд.

3. O – можливості. Дайте відповіді на питання. Що ти можеш зробити для вирішення твого завдання? Які в тебе є ще варіанти і можливості? Хто ще може допомогти тобі в цій ситуації? Як би вчинила авторитетна для тебе людина? Який останній коник, козир можна дістати? Якими ресурсами ти володієш? Покажи рух, який у тебе асоціюється з можливостями. З якої ролі цей рух? З'єднай цей рух з першим і другим в мікроеюд.

4. U – дія. Дайте відповіді на питання. Який перший, найпростіший крок ти можеш зробити на шляху до своєї мети? Найпростіший, найменший ... Що може тобі перешкодити зараз? Як цьому запобігти? Якщо знаєш про ці проблеми, що можеш зробити, щоб їх мінімізувати? Хто або що тебе підтримає, якщо ти попросиш допомоги? Які три дії можна запланувати на найближчий тиждень для досягнення твоєї мети? Покажи рух, який у тебе асоціюється з діями. З якої ролі цей рух? З'єднай цей рух з іншими в мікротанець. Що ти відчуваєш, виконуючи ці рухи? Що ще можна додати в ці рухи, щоб просуватися до мети стало максимально ресурсним?

Заняття 7.

1. Міні-лекція *«Інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності»*

2. Вправа «Діаграма відповідальності»

Мета: сприяти усвідомленню ступеня відповідальності за результати діяльності.

Час: 30 хв.

Хід проведення. 1) Тренер пропонує кожному учаснику намалювати коло, яке в цілому буде позначати відповідальність за робочий процес на виробництві. Кожному учаснику необхідно замислитись, яка частина цієї відповідальності лягає особисто на нього, яка – на інших людей, наприклад, колег, керівників, працівників інших підрозділів тощо. Відповідно до цих уявлень про ступінь відповідальності різних сторін учасникам треба розділити коло на сектори різної величини (5 хвилин).

2) Для кожного виокремленого сектора відповідальності треба написати, за що конкретно, з точки зору певного часника, вони несуть відповідальність (10 хвилин).

3) Учасники діляться на групи з чотирьох чоловік. Обговорення і порівняння уявлень (15 хвилин).

4) Підведення підсумків вправи. Кожна група коротко розповідає про свою роботу. Обговорення питань: хто з учасників чітко усвідомлює свою відповідальність за професійну діяльність? За що складно взяти на себе відповідальність? Чи не перекладаєте на інших ту частину відповідальності, яка повинна повністю лежати на вас?

2. Техніка «Тренінгове колесо»

Час: 70 хв.

Мета: допомагає сформулювати мету, визначити варіанти можливостей, підвищує самооцінку.

Інвентар: аркуш паперу формат А-4, олівець, ручка.

Хід проведення. 1. Сформулюйте запит, в якому ви хочете зараз просунути. Запит повинен звучати в позитивному ключі (Наприклад: як я можу найкращим чином ...?)

2. Намалюйте коло на аркуші формату А-4.

3. Назвіть цифру від 1 до 8, яка одразу прийшла в голову.

4. Розбийте коло на ту кількість секторів, яка відповідає названій вами цифрі.

5. Уявіть собі, що кожен із секторів відображає можливість, яка допомагає вам у просуванні до мети.

6. Назвіть і позначте кожен із секторів (дайте визначення кожної можливості в секторі, яка зараз просуває вас в досягненні мети).

Питання може звучати так: «Які напрямки я можу створити, щоб я міг найкращим чином ... (і далі слід ваш запит)»? або «Які дії я можу здійснити, щоб найкращим чином ...?» або «Що я повинен зробити, щоб я міг найкращим чином ...?»

7. У вас вийде кілька важливих варіантів (можливостей) в колі.

8. Оцініть, наскільки на сьогодні ви задоволені кожній з цих можливостей. На скільки відсотків від 0 до 100 вже зараз ви можете оцінити свої дії в цьому секторі, як ви реалізуєте кожен з варіантів, якщо припустити, що 100% - це найліпший результат, все ідеально, краще просто не буває, а 0 % - повна незадоволеність і нереалізованість. При цьому дуже важливо, щоб ви ставили собі оцінку, виходячи з ваших особистих відчуттів. Керуйтеся своїми власними переконаннями. Чи не дозволяєте чужим думкам впливати на оцінку вашої діяльності.

9. Тепер ви можете побачити, який сектор вам необхідно «підтягнути» і більш плідно попрацювати в цьому напрямку. Або, можливо, ви хочете вдосконалитися в секторі, де стоїть оцінка 100%?

10. Виберіть, з яким із секторів ви хочете зараз працювати. Визначте найголовніший для вас сектор. Назвіть цей сектор. І коли цей сектор або кілька будуть визначені, необхідно вирішити, що ви будете робити в них

далі, в самий найближчий час. Які кроки, нехай навіть найменші, змінять ваш нинішній стан і наблизять вас до успіху? Може бути, ви давно хотіли, але не наважувалися або не вистачало часу або терпіння?

11. Напишіть три дії для обраного вами сектора, які ви можете зробити протягом тижня, щоб просунути до наміченої мети.

12. Напишіть три дії для обраного вами сектора, які ви можете зробити протягом місяця, щоб просунути до наміченої мети.

13. Напишіть три дії для обраного вами сектора, які ви можете зробити протягом наступного місяця, щоб просунути до наміченої мети.

14. Складіть короткочасний план. Під час виконання техніки задавати прояснювальні питання учаснику. Прив'язувати питання до «моменту уваги» учасника, до того, що саме зараз цікавить учасника.

3. Вправа «Успіх і провал»

Мета: сприяти усвідомленню особистої відповідальності за успішність власного професійного життя.

Час: 50 хв.

Хід проведення. 1) Учасники діляться на пари і обговорюють наступні питання: «Якого найбільшого професійного успіху (в навчанні) я досяг за останній рік, і яка моя найсерйозніша професійна невдача?» Кожен партнер розповідає про безпосередні обставини і причини свого успіху і невдачі: що сталося, що він зробив, що він при цьому відчував, які наслідки для нього це мало (20 хвилин).

2) Групове обговорення вправи. По черзі кожен повинен представити свого партнера групі і протягом двох-трьох хвилин розповісти, що він про нього дізнався. На закінчення той учасник, про якого йшла мова, може щонебудь додати до сказаного або виправити неточності.

3) Підведення підсумків вправи. Групове обговорення питань: На що ви звернули увагу перш за все? Чи є щось спільне в тому, що ми почули?

Заняття 8.

1. Вправа «Бажання змін»

Мета: сприяти усвідомленню особистої відповідальності за успішність власного професійного життя; усвідомлення особистих професійних інтересів; конкретизація особистих професійних домагань.

Час: 90 хв.

Матеріали: робочий аркуш «Бажання змін» (Додаток Г)

Хід проведення. 1) Кожному учаснику пропонується заповнити робочий аркуш (30 хвилин).

2) Учасники діляться на групи з чотирьох чоловік та інформують один одного про записи. Тренер просить учасників зосередитися переважно на останньому етапі завдання, а саме – на представленні та відстоюванні своїх вимог, перевагах і недоліках різних способів ведення переговорів (60 хвилин).

3) Групове обговорення та підведення підсумків вправи: як часто ви заявляєте про свої побажання і вимоги на навчанні чи роботі? З чим довелося зіткнутися в результаті цього? Як ви висуваєте свої вимоги? Наскільки враховуєте інтереси інших в ході переговорів?

2. Техніка «Генератор»

Час: 40 хв.

Мета: усвідомлення можливостей самопідтримки і самомотивації на шляху до мети.

Інвентар: пластилін або фольга.

Хід проведення. Індивідуальна робота. Уяви, що у тебе є твій власний генератор енергії. Опиши його.

2. Виліпи його з пластиліну (фольги), приблизно спираючись на свій візуальний образ.

3. Пропиши перелік (список) справ, які наповнюють тебе енергією, завжди бадьорять і запускають твій генератор внутрішніх сил? Ці справи можуть відноситись необов'язково до роботи, вони можуть бути з різних сфер життя.

4. Які з цих справ, і з якою частотою важливо внести в твій життєвий розклад для того, щоб тобі вистачило енергії на шляху до цієї мети?

5. Склади реальний список справ-самотиваторів і внеси їх в свій розклад прямо зараз. Пам'ятай, самотивація – це виключно твоя справа.

3. Техніка «Фото-коучинг»

Час: 60 хв.

Мета: допомогти учасникам в усвідомленні короткострокових і тривалих ресурсів на шляху до досягнення мети.

Інвентар: фотоапарат, папір, ручка

Хід проведення. 1. Сформулюй мету стосовно кар'єрного успіху. Що буде для тебе найкращим результатом? Які ресурси ти маєш для досягнення своєї мети вже зараз?

2. Прогуляйся 15-20 хв. і зроби десять фото:

- п'ять – де ти в своїй мети зараз (моя мета на зараз);
- п'ять – моя мета на момент досягнення (моя мета в фіналі).

3. Обговорення фотографій. Починаємо роботу з фото «зараз». Після цього з фото «хочу».

- назви по одній якості, які є ключовими характеристиками кожної з фотографій.

- із десяти якостей обери п'ять які максимально допомагатимуть тобі в досягненні мети.

- п'ять якостей – п'ять простих маленьких дій, які можуть стати маленькими простими кроками на шляху до твоєї мети. Запишіть щодо кожної якості одну дію в своє планування, в якому воно зможе проявитися, і обов'язково вкажіть терміни.

III блок – «Сприяння розвитку емоційних регуляторів відповідальності» (8 годин)

Мета блоку: сформувати в студентів уявлення про емоційні

регулятори професійної відповідальності (страх, мотивація досягнення та запобігання невдач, внутрішня критика); стимулювати прагнення до професійного саморозвитку; сприяти осмисленню отриманого під час участі в розвивальній програмі досвіду[132].

Змістовою основою третього блоку є міні-лекції, тренінгові вправи, техніки арт-тренерингу, аналіз притч [132].

Заняття 9.

1. Міні-лекція «Емоційні регулятори професійної відповідальності»

2. Техніка «SMART та колажування»

Час: 60 хв.

Мета: планування майбутнього, прояснення мети, розвиток рефлексії, підвищення самооцінки.

Інвентар: листок А3, клей, журнали, ножиці.

Хід проведення.

1. Сформулюйте свій запит на найближчий рік за важливими сферами життя.

2. Ознайомлення з правилами створення колажів. Створення роботи: вибір сторінок журналу (15 хв.); вирізання потрібних зображень, фраз і т.д. (10 хв.); складання макета на аркуші А3 (5-7 хв.); затвердження макета майстром; наклеювання (5-7 хв.); позначення назви колажу.

3. Презентація роботи. Проведення аналізу по запропонованим питанням:

- Як називається колаж, що ви на ньому створили? Чи відповідає назва вашій меті?

- З якою сферою (сім'я, особисте, друзі, здоров'я, саморозвиток, відпочинок, дозвілля) життя пов'язаний ваш колаж?

- Що можна сказати, виходячи з вашого колажу про вас, наскільки ваша мета актуальна, відповідає меті? Наскільки те, що ви робите, наближає

вас до того, що ви хочете? Що ви робите вже зараз для того, щоб наблизитися до своєї мети?

- Як ви особисто впливаєте на створення мети? Наскільки мета залежить тільки від вас? Що можете зробити особисто ви, щоб її створити? Чи знаходиться мета в зоні вашого контролю?

- До якого часу, де, з ким, за який термін ви хочете досягти своєї мети?

2. Техніка «Робота з гремлінами»

Час: 50 хв.

Мета: робота з обмежуючими переконаннями емоційного характеру.

Інвентар: папір А-4, ручка.

Хід проведення. 1. Визначте і сформулюйте обмежуючі переконання, які вам заважають. Формування обмежуючого переконання (гремліна) за типом «я – дура», «я – повна», «я – боягуз» тощо.

2. Кожен учасник візуально представляє образ гремліна зліва від себе. Детально описує, як він виглядає, як одягнений, як пахне, яка зачіска, як себе поводить, охайний чи ні і т.п. Дає ім'я гремліну. Важливо, щоб учасник вжився в роль свого гремліна, озвучив кілька фраз, відіграв. Важливо намалювати гремліна на папері.

3. Тренер запитує учасників: «Чи розумієте, що це частина вас? Чи хочете бути такими? »

4. Тренер дізнається в кожного учасника: «А яким ти хочеш бути?». Учасник візуалізує праворуч від себе позитивного гремліна. Детально його описує і дає йому ім'я, малює його. Максимально вживається в його роль.

5. Тренер до кожного учасника: «Тепер подивися направо і наліво, яким ти хочеш бути?» Чому для тебе важливо бути таким? Якщо людина вибирає негативний образ гремліна, шукаємо вторинні вигоди і працюємо над ними.

6. Кожен учасник прописує: «Які три прості дії можна зробити найближчим часом, щоб стати таким» (на шляху до своєї мети - бути красивим, розумним, струнким і т.д.)

3. Техніка «Робота зі страхами»

Час: 50 хв.

Мета: усвідомлення можливих страхів на шляху до мети і можливостей їх подолання.

Інвентар: природний ландшафт, папір А3, кольорові олівці, робоча таблиця «Перешкода – Емоція – Реальна перешкода у житті».

Хід проведення.

1. Якщо уявити, що у людини є завдання з пункту А потрапити в пункт Б, то які природні перешкоди, перешкоди і небезпеки можуть виникнути на її шляху, уяви таку ситуацію і опиши ті перепони, які виникають в твоїй уяві?

2. Склади список можливих перешкод, які тобі представилися. Навпроти кожної перешкоди напиши емоцію, з якою вона у тебе асоціюється. Далі клієнту пропонується попрацювати з таблицею.

3. Якщо подумати про шляхи до твоєї мети, то які перешкоди зможуть викликати у тебе емоцію № 1, № 2, № 3 і т. п. Якщо уявити, що всі свої реальні перешкоди можна об'єднати в дві групи: я можу на це вплинути; я не можу на це вплинути. Очевидно, що про перешкоди другої групи думати немає сенсу, так як вони знаходяться поза зоною твого впливу.

4. Склади перелік дій, які допоможуть запобігти впливу перешкод з першої групи, мінімізують втрати і підвищать твою стійкість. Буде добре, якщо вкажеш терміни реалізації кожної дії.

Заняття 10.

1. Техніка «Стоп Критик»

Час: 40 хв.

Мета: усвідомлення можливостей корисності критики на шляху до мети, аналіз стратегій реагування на критику

Інвентар: фотоапарат, ноутбук, шнур.

Хід проведення. 1. Дайте визначення поняттю «КРИТИКА».

2. Опишіть, що ви відчуваєте, коли критикують ваші емоції, ваші думки, вашу віру?

3. Опишіть, що ви відчуваєте, коли критика стосується вашого Его? Чим вона відрізняється від першої?

4. Опишіть, що ви відчуваєте, коли критика загрожує вашій репутації?

5. Яка з цих трьох для вас найболючіша?

6. Зробіть три фотографії свого «внутрішнього критика».

- Мій критик в душі;

- Мій власний критик в голові;

- Мій критик моєї репутації;

+ Ще три фотографії

- Мій стан всередині на критику душі;

- Мій стан всередині на критику Его;

- Мій стан всередині на критику репутації.

7. Розгляньте отримані фото в парах.

8. Визначте за десятибальною шкалою рівень вашої стійкості до кожної критики.

9. Над якою з трьох критик важливо попрацювати насамперед?

10. Які прості три дії можна внести в ваш план до кінця дня, до кінця тижня, до кінця місяця, кварталу, року, щоб підсилити вашу стійкість до критики.

2. Обговорення притч «Мис Канаверал» та «Три муляра» (Додаток Г) [180]

Мета: усвідомлення цінності праці кожної людини; рефлексія професійних інтересів та цінностей

4. Вправа «Незакінчені речення»

Мета: розвиток свідомого підходу до власного навчання і регулярного використання отриманих в ході вправи навичок; рефлексія отриманого під час участі в розвивальній програмі досвіду; стимуляція прагнення до саморозвитку.

Матеріали: робочий аркуш «Незакінчені речення» (Додаток Д)

Час: 40 хв.

Хід проведення. Тренер пропонує учасникам завершити висловлювання, які стосуються отриманої інформації, навичок, досвіду. Після індивідуального заповнення робочих аркушів проводиться групове обговорення результатів.

5. Вправа «Визнання»

Мета: рефлексія отриманого під час участі в розвивальній програмі досвіду; підкреслення значення навчально-розвивального процесу для кожного окремого учасника; полегшення внутрішнього переходу, пов'язаного з закінченням процесу.

Час: 40 хв.

Хід проведення. По колу кожному учаснику надається можливість сказати про те, що йому сподобалося в курсі в цілому, висловити подяку кому-небудь з одногрупників за допомогу. Кожен може розповісти, що з того, чого він навчився, було особливо важливим, чого він тут досяг, чим найбільше пишається. Кожен має право або висловити свою думку або сказати: «Я утримуюся». Доброволець починає, потім естафету підхоплює його сусід зліва і так далі.

3.3. Результати експериментального впровадження авторської програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі

Завершальним етапом дисертаційного дослідження стало проведення контрольного етапу експерименту, мета якого полягала у визначенні ефективності розробленої психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі шляхом її впровадження в процес професійної підготовки. Апробація

програми була проведена на базі коледжу ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара серед студентів другого року навчання (Шифр 134 «Авіаційна та ракетно-космічна техніка»).

Для одержання надійних і валідних результатів формувального експерименту нами були сформовані експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ) групи. Експериментальна група, у якій запроваджувалася психолого-педагогічна програма розвитку професійної відповідальності, складалася з 32 студентів другого курсу. До складу контрольної групи, у якій спеціальна розвивальна робота не проводилася, увійшло 31 студент другого курсу. Загальну вибірку формувального експерименту склали 63 респондента.

Визначення ефективності та результативності запропонованої програми розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі здійснювалося у першому семестрі 2018/2019 навчального року. Програма реалізовувалася в межах позанавчальної роботи та включала 10 занять тривалістю по 4 академічні години, один раз на тиждень.

В якості показників ефективності впровадженої розвивальної програми виступала наявність позитивної динаміки за основними компонентами професійної відповідальності в студентів: когнітивним компонентом (система засвоєних особистістю знань про сутність професійної відповідальності та їх усвідомлення), мотиваційно-афективним (індивідуальна система мотивів і смислів соціально-відповідальної поведінки, емоційні переживання, які регулюють професійну відповідальність, професійно-важливі якості фахівця ракетно-космічної галузі) та діяльнісно-поведінковим компонентом (вибір та реалізація певної лінії поведінки та вчинків у професійних ситуаціях). Про розвиненість когнітивного компонента може свідчити засвоєння студентами сутності професійної відповідальності; про розвиненість мотиваційно-афективного компонента – суб'єктивізація мотивів та цінностей професійно відповідальної

поведінки; про розвиненість діяльнісно-поведінкового компонента – осмисленість професійної діяльності.

Оцінювання впливу розвивальної програми здійснювалося за рахунок проведення послідовних психодіагностичних зрізів:

– перший зріз було спрямовано на фіксацію показників розвиненості основних компонентів професійної відповідальності досліджуваних експериментальної та контрольної груп на початку експерименту. Слід зауважити, що серед студентської молоді в експериментальній та контрольній групі рівень показників досліджуваних параметрів суттєво не відрізнявся;

– другий зріз відображав динаміку змін за показниками розвиненості структурних компонентів професійної відповідальності в експериментальній та контрольній групах після завершення формувального впливу.

Для оцінки динаміки показників професійної відповідальності були використані методики, які застосовувалися й на констатувальному етапі дослідження. Отримання статистично значущої різниці в змінах приросту показників контрольної та експериментальної груп слугували індикатором ефективності впливу авторської програми. Для констатації значущості змін, які відбулися у контрольній та експериментальній, нами використовувався Т-критерій Вілкоксона, який дозволяє оцінити відмінності експериментальних даних, отриманих в двох різних умовах на одній експериментальній вибірці [179].

Перейдемо до аналізу результатів динаміки розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі відповідно до структурно-змістової сутності цього особистісного утворення.

Перш за все, були зіставлені числові показники розвитку когнітивного компонента професійної відповідальності у контрольній та експериментальній групах. На рис. 3.1 представлено розподіл показників когнітивної осмисленості до проведення формувального експерименту, які виявилися майже однаковими в експериментальній та контрольній групах.

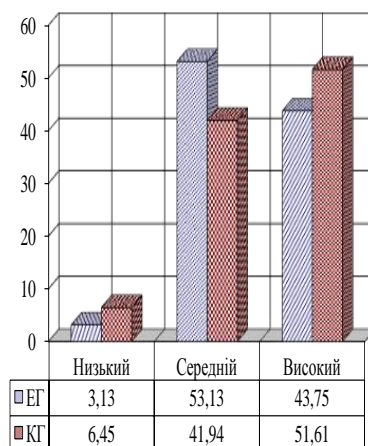


Рис. 3.1. Розподіл показників когнітивної осмисленості до формувального експерименту (%)

У порівняльній характеристиці попередньої та контрольної діагностики, представленої на рис. 3.1, рис. 3.2, можна відзначити відсоткове підвищення кількості респондентів в експериментальній групі, чії результати знаходяться в межах високого рівня (43,75% – до експерименту; 84,38% – після), а також зменшення кількості респондентів з низьким рівнем професійної відповідальності (3,13% – до експерименту; 0% – після). Такі дані свідчать, про позитивні зрушення в експериментальній групі, де показники вираженості когнітивної осмисленості, а відповідно й когнітивного компонента професійної відповідальності, збільшилися. Суттєвих змін у показниках контрольної групи не спостерігалось.

З метою підтвердження значущості зрушень досліджуваного параметру в EG та KG до та після формувального впливу, нами було використано Т-критерій Вілкоксона ($t_{кр}=0,01$). Порівняння числових даних виявило статистично значущі зміни в експериментальній групі ($p=0,001$; $p \leq t_{кр}$) та їх відсутність у контрольній ($p=0,640$; $p > t_{кр}$). Детальніше числові параметри подано у табл. 3.1.

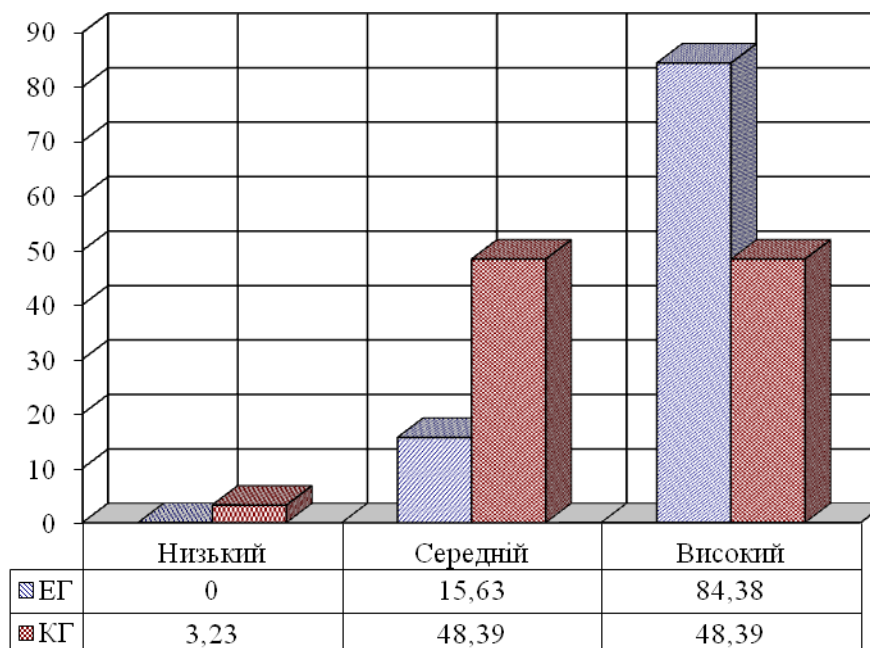


Рис. 3.2. Розподіл показників когнітивної осмисленості після формувального експерименту (%)

Отримані результати вказують на те, що в умовах розробленої нами програми збільшилася кількість досліджуваних, які усвідомлюють значущість професійної відповідальності у роботі фахівця ракетно-космічної галузі, мають глибоке та цілісне уявлення про цю якість. Такі студенти почали більш старанно ставитися до виконання доручених завдань, проявляти активність в навчально-професійних ситуаціях.

Перейдемо до аналізу результатів соціальної відповідальності майбутніх фахівців – чинника розвитку мотиваційно-афективного компонента професійної відповідальності. Дані рис. 3.3 свідчать про те, що до проведення формувального експерименту відсоткове співвідношення відповідей в обох групах респондентів були рівнозначними – з переважанням середнього та низького рівнів соціальної відповідальності. Показники в межах високого рівня було зафіксовано в незначній кількості досліджуваних (9,38% – в EG; 12,9% – в KG).

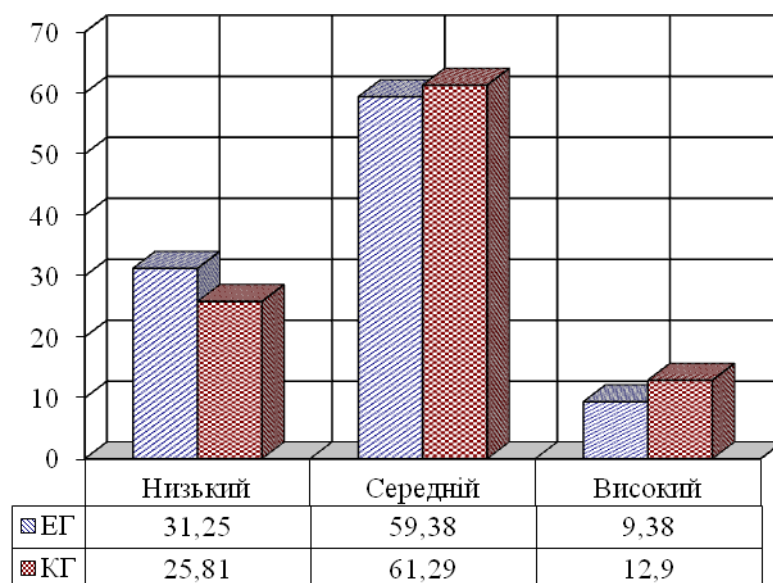


Рис. 3.3. Розподіл показників соціальної відповідальності студентів початкової діагностики груп (%)

Після завершення формувальних заходів в експериментальній групі простежувались динамічні зрушення за показниками соціальної відповідальності (рис. 3.3). Так, зменшилася кількість відповідей в межах низького рівня (з 31,25% – до 15,63%). Водночас, було зафіксовано значне збільшення кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку соціальної відповідальності (з 9,38% – до 34,38%). Показники соціальної відповідальності контрольної групи залишилися майже незмінними (рис. 3.3, 3.4). Цей факт також підтверджується статистично: Т-критерій Вілкоксона виявив значущі зміни в експериментальній групі ($p=0,005$; $p \leq t_{кр}$) та їх відсутність у контрольній ($p=0,513$; $p > t_{кр}$) [132].

В умовах розробленої нами програми розвиток мотивів соціально-відповідальної поведінки здійснювався завдяки методу метафори, зокрема, аналізу притч та розповідей, вирішення моральних дилем, а також завдань, спрямованих на усвідомлення особистісних та соціальних цінностей. Як свідчать отримані результати, досліджувані почали більше замислюватися над власною громадською позицією, обов'язком перед суспільством, наслідками своїх дій, зокрема, професійних. Окрім цього, слід відзначити

розвиток моральнісного ставлення майбутніх фахівців до роботи, взаємодії з колегами та навколишнього середовища, керування почуттям боргу у власних вчинках, дотримання соціальних стандартів.

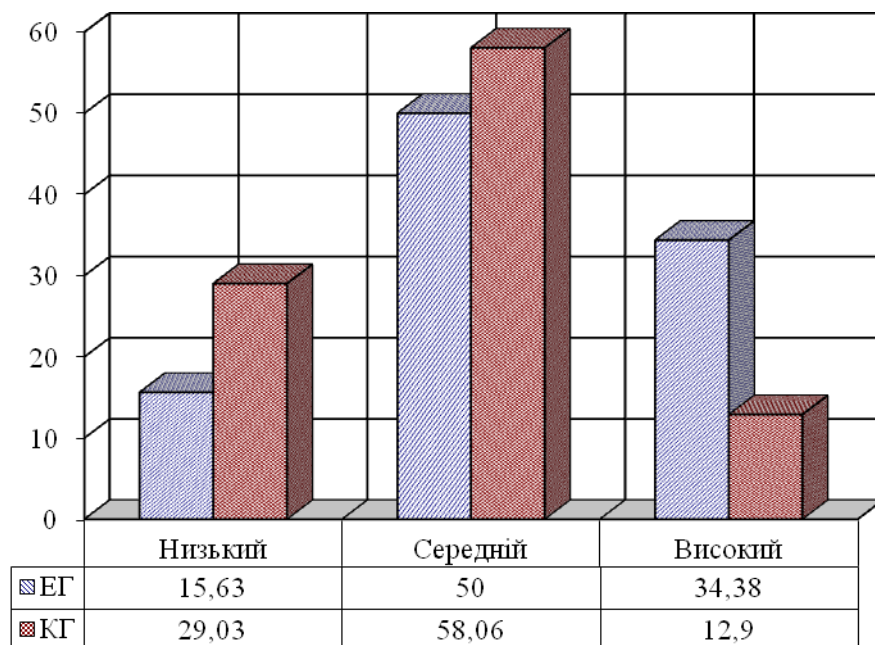


Рис. 3.4. Розподіл показників соціальної відповідальності студентів контрольної діагностики груп (%)

Перейдемо до аналізу показників за наступною складовою мотиваційно-афективного компоненту професійної відповідальності – вольових якостей фахівця, зокрема – цілеспрямованості. На констатувальному етапі дослідження було встановлено, що саме цілеспрямованість з-поміж інших вольових якостей має позитивний кореляційний зв'язок зі змістовними компонентами професійної відповідальності.

На початку експерименту показники обох груп досліджуваних знаходились в схожих числових діапазонах (рис. 3.5.).

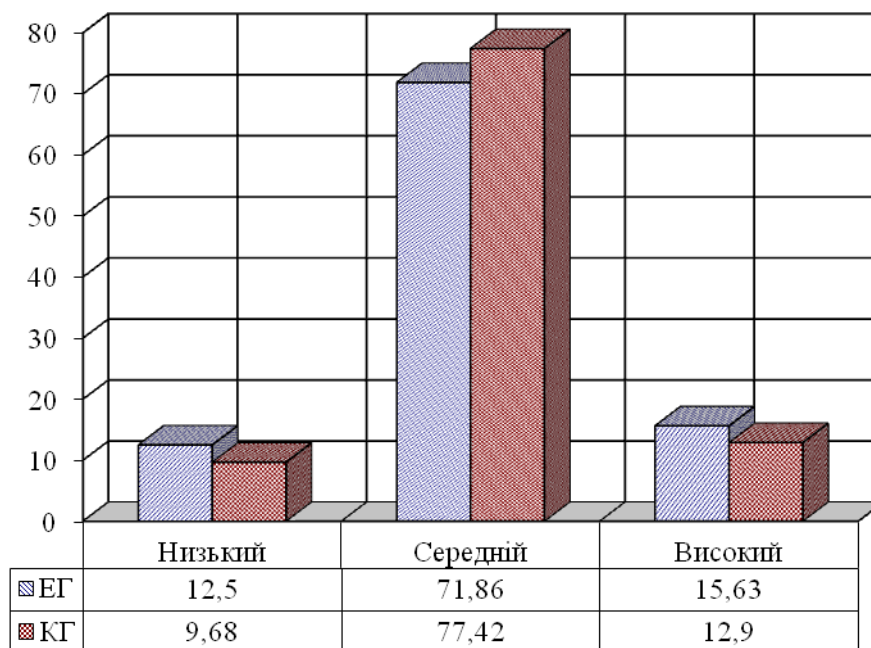


Рис. 3.5. Розподіл показників цілеспрямованості до проведення формувального експерименту (%)

Рис. 3.6 наочно демонструє, що в учасників експериментальної групи після участі в розвивальній програмі збільшилося відсоткове співвідношення показників високого рівня вираженості цілеспрямованості (15,63% – до експерименту; 31,25%– після) порівняно з початковою діагностикою та результатами контрольної групи. Поряд із цим, в ЕГ було відзначено зменшення показників в межах низького рівня (12,5% – до експерименту; 3,13% – після), що також свідчить про позитивну динаміку розвитку цієї вольової якості.

За допомогою Т-критерію Вілкоксона ми перевірили значущість зрушень досліджуваного параметра в експериментальній та контрольній групах до та після формувального експерименту. Порівняння даних виявило статистично значущі зміни в показниках ЕГ ($p=0,010 \leq 0,01$) та відсутність змін у КГ ($p=0,894 \geq 0,01$) [132].

В умовах розробленої нами програми, сприяння розвитку цілеспрямованості студентів здійснювалося переважно завдяки технік з

арсеналу арт-коучинга, вправ на самопізнання та рефлексію. Зазначене сприяло проясненню мотивації до досягнення мети і визначенню перших кроків; аналізу і усвідомленню молодими людьми зовнішніх і внутрішніх, матеріальних, духовних і соціальних ресурсів на шляху до досягнення мети в професійній діяльності; виявленню настанов щодо майбутньої професійної діяльності; осмисленню мотивів та цілей професійної діяльності; дозволило включити творчий початок до досягнення своєї мети найкращим чином. Отже, проведені розвивальні заходи сприяли розвитку цілеспрямованості, що може свідчити про ефективність тематичних блоків розвивальної програми.

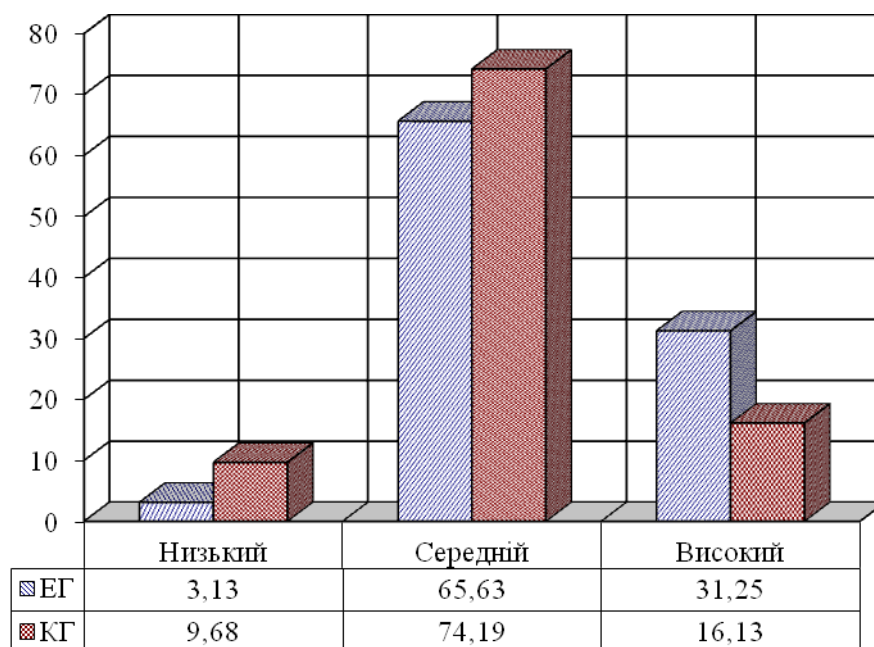


Рис. 3.6. Розподіл показників цілеспрямованості після проведення формувального експерименту (%)

Розглянемо результати за наступною складовою мотиваційно-афективного компоненту професійної відповідальності – інтернальністю суб'єктивного контролю.

На рис. 3.7 представлено показники інтернальності локус контролю початкової діагностики груп. На початку експерименту в студентів експериментальної та контрольної груп переважав середній рівень

інтернальності (68,75% респондентів ЕГ; 70,97% респондентів КГ); показники високого рівня прагнення до автономії виявилися нижчими (15,63% досліджуваних ЕГ; 16,13% досліджуваних КГ). Тобто, на початку експерименту більша частка досліджуваних була схильна приписувати відповідальність за результати своїх вчинків та діяльності, як власним здібностям і зусиллям, так і зовнішнім чинникам [132].

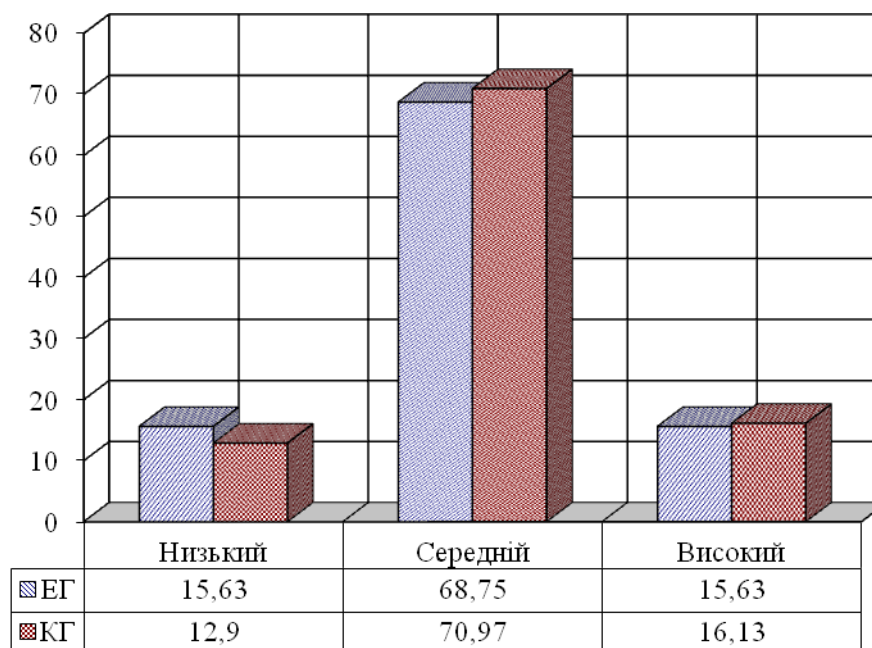


Рис. 3.7. Розподіл показників інтернальності студентів початкової діагностики груп (%)

Після участі у розвивальних заходах показники в студентів експериментальної групи суттєво змінилися: зменшилася кількість досліджуваних з низьким та середнім рівнями прояву інтернальності (від 15,63% – до 6,25%; від 68,75% – до 37,5%), проте збільшилася кількість досліджуваних з високим рівнем інтернальності локус контролю (від 15,63% – до 56,25%). У показниках респондентів контрольної групи значних змін не відбулося (рис. 3.8).

За допомогою Т-критерію Вілкоксона ми перевірили значущість означених зрушень ($t_{кр}=0,01$). Порівняння даних виявило статистично

значущі зміни в експериментальній групі ($p=0,000$; $p \leq t_{кр}$) та відсутність суттєвих змін в контрольній ($p=0,797$; $p > t_{кр}$).

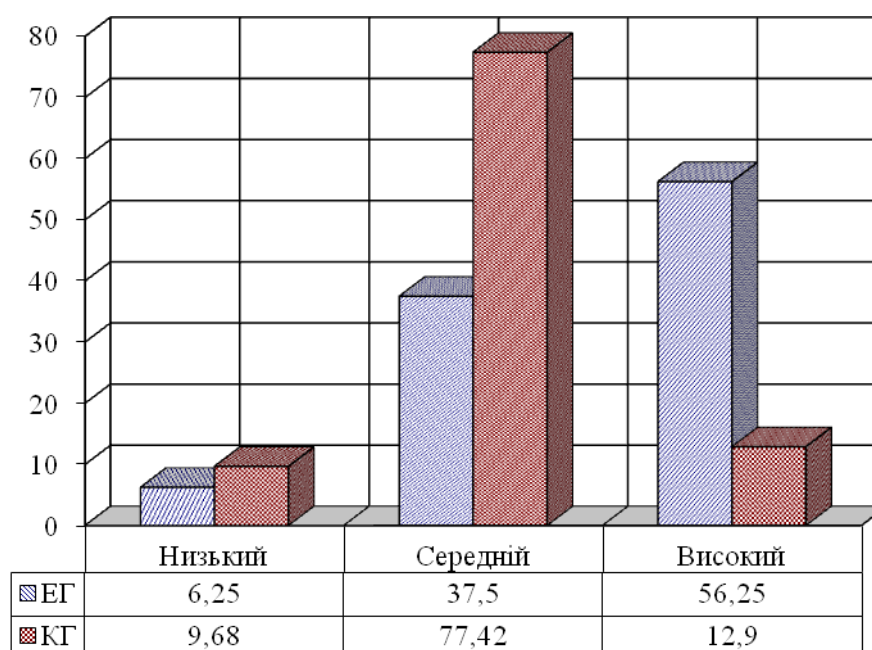


Рис. 3.8. Розподіл показників інтернальності студентів контрольної діагностики груп (%)

Як свідчать отримані дані, в результаті участі у розвивальній програмі в досліджуваних посилилося відчуття власної відповідальності за своє життя в цілому та за окремі вчинки, підвищився рівень самооцінки стосовно здатності з успіхом досягати свої цілі в майбутньому, зокрема, досягати професійного успіху, усвідомлення короткострокових і тривалих особистісних ресурсів на шляху до досягнення мети.

Перейдемо до аналізу результатів за останнім показником мотиваційно-афективного компоненту професійної відповідальності – вираженістю почуття совісності.

Як можна побачити з рис. 3.9, до формувального експерименту показники совісності в обох групах знаходились в однаковому числовому діапазоні. При чому, в досліджуваних переважав середній рівень розвитку совісності як внутрішнього морального імперативу поведінки та емоційного

регулятора професійної діяльності. Це означає, що для переважної кількості досліджуваних було характерно дотримання соціальних норм у поведінці та діяльності, усвідомлення високого ступеню відповідальності фахівця ракетно-космічної галузі перед соціумом та природою.

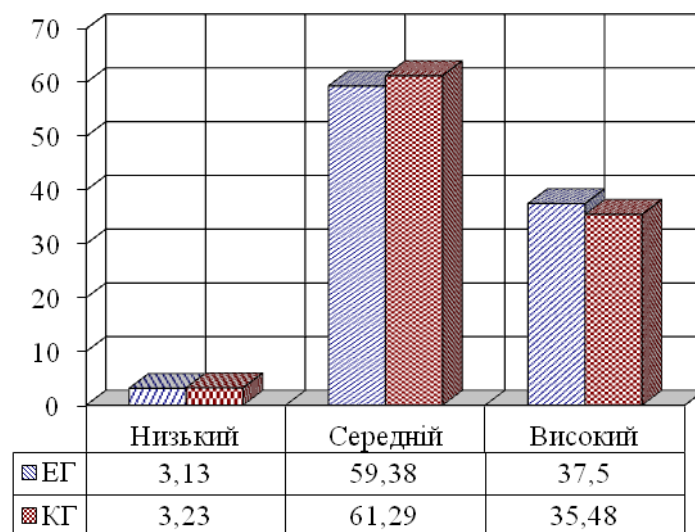


Рис. 3.9. Показники совісності початкової діагностики груп (%)

Після участі в експериментальній програмі в досліджуваних ЕГ було відзначено значні динамічні зрушення за показниками совісності: зменшення кількості студентів низьким (3,13% – до експерименту; 0% – після) і середнім (59,38% – до експерименту; 46,88% – після) рівнями совісності та підвищення – з високим (37,5% – до експерименту; 53,13% – після). Показники совісності контрольної групи залишилися майже незмінними (рис. 3.10).

Підвищення рівня совісності в майбутніх фахівців внаслідок участі у розвивальній програмі може бути ознакою розвитку в них внутрішніх моральних імперативів поведінки, усвідомлення професійного обов'язку та відповідальності, схильність оцінювати власні вчинки, в тому числі й професійні, відповідно до власних уявлень про добро, борг, справедливість та суспільне благо.

Підтверджуючи значущість зрушень досліджуваного параметра в експериментальній та контрольній до та після формуального впливу, ми

розрахували Т-критерій Вілкоксона ($t_{кр}=0,01$). Так, порівняння даних виявило статистично значущі зміни в експериментальній групі ($p=0,014$; $p \leq t_{кр}$) та їх відсутність в контрольній ($p=0,563$; $p > t_{кр}$).

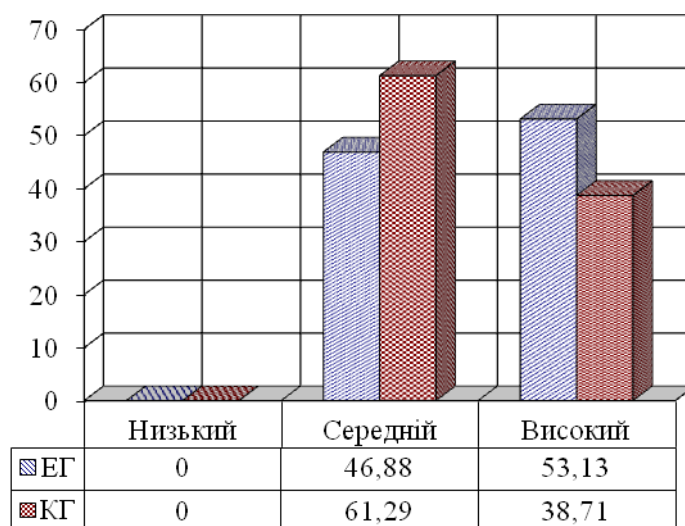


Рис. 3.10. Показники совісності контрольної діагностики груп (у %)

Розглянемо результати за діяльнісно-поведінковим компонентом професійної відповідальності, розвиток якого виражається в ступені усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

Дані рис. 3.11 свідчать про те, що до формувального експерименту відсоткове співвідношення відповідей за рівнями сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності у двох групах респондентів були майже однаковими; показники в діапазоні високо рівня виявлено лише в 21,88% досліджуваних експериментальної та в 22,58% досліджуваних контрольної групи. Це означає, що на початку експерименту в більшості студентів потреба в усвідомленому плануванні діяльності була сформована на недостатньому рівні, що проявляється в нереалістичності планів, недостатній деталізованості, ієрархічності та стійкості планів, залежності від думки та оцінки оточуючих.

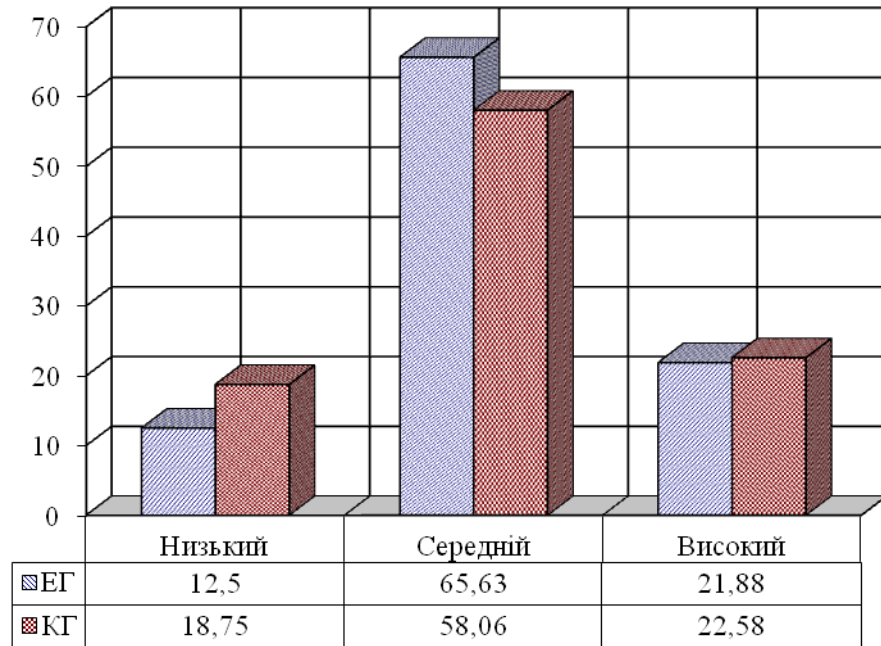


Рис. 3.11. Розподіл показників усвідомлення саморегуляції поведінки до проведення формувального експерименту (%)

Після завершення формувального експерименту в експериментальній групі простежувались динамічні зрушення за показниками індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності (рис. 3.12). Так, зменшилася кількість відповідей, які відносяться до низького рівня (12,5% – до експерименту; 6,25% – після). Водночас, було зафіксовано зростання кількості відповідей високого рівня (21,88% – до експерименту; 40,63% – після).

Отримані результати є свідченням ефективності розвивальних заходів програми, спрямованих на усвідомлення майбутніми фахівцями своєї відповідальності та ролі в постановці професійних завдань, у формуванні цілей та виборі засобів виконання діяльності, сприяння готовності до професійного саморозвитку, самовизначення і самореалізації. За даними дослідження, у контрольній групі помітних змін у показниках індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності не відбулося. Цей факт було підтверджено статистично: Т-критерій Вілкоксона виявив значущі

зміни в експериментальній групі ($p=0,005$; $p \leq t_{кр}$) та їх відсутність у контрольній групі ($p=0,206$; $p > t_{кр}$).

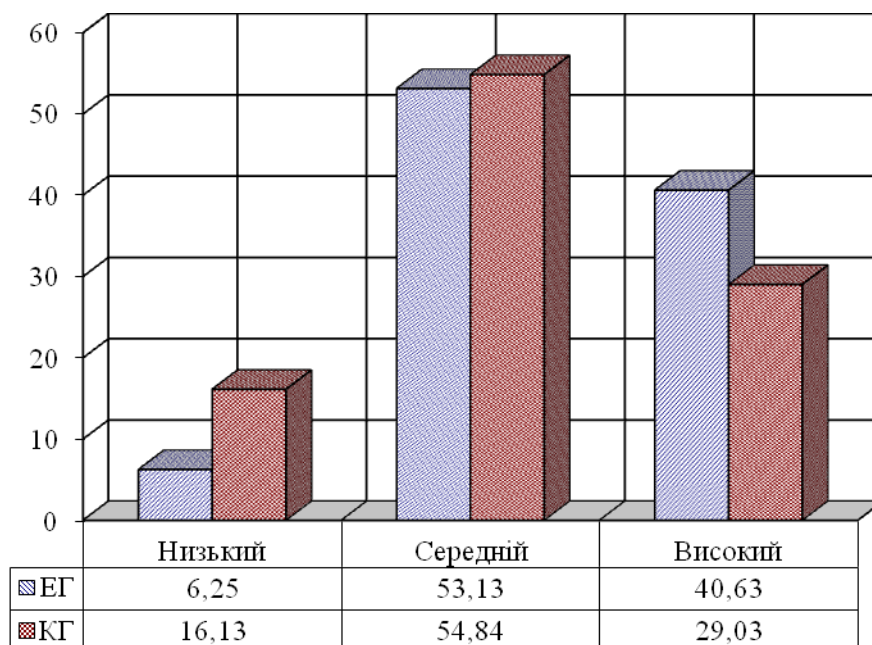


Рис. 3.12. Розподіл показників усвідомлення саморегуляції поведінки після проведення формувального експерименту (%)

Загальні показники досліджуваних параметрів в експериментальній та контрольній групах до та після формувального впливу за Т-критерієм Вілкоксона подані у табл. 3.1.

В цілому відзначено підвищення рівня розвитку професійної відповідальності респондентів експериментальної групи (ініціативно-відповідальний рівень професійної відповідальності: з 11,03% – до 33,22% за загальною кількістю відповідей).

Отже, отримані дані довели, що структурні компоненти професійної відповідальності піддаються розвивальному впливу за умови впровадження запропонованої програми. У свою чергу, розвиток цих структурних компонентів впливає на зростання загального рівня професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Таблиця 3.1

**Показники досліджуваних параметрів в ЕГ та КГ до та після
формуального впливу за Т-критерієм Вілкоксона**

Компоненти професійної відповідальності	Досліджувані параметри	Показники ЕГ та КГ до / після експерименту	Парні різниці			t	Значущість (2-стороння)
			Середнє	Стд. відхилення	Стд. помилка середнього		
Когнітивний	Когнітивна осмисленість	ЕГдо – Егпісля	-3,71875	5,65819	1,00024	-3,718	0,001
		КГдо – Кгпісля	-0,56667	6,55840	1,19740	-0,473	0,640
Мотиваційно-афективний	Соціальна відповідальність	ЕГдо – Егпісля	-14,93750	27,92610	4,93668	-3,026	0,005
		КГдо – Кгпісля	4,32258	36,36884	6,53204	0,662	0,513
	Цілеспрямованість	ЕГдо – Егпісля	-3,28125	6,80244	1,20251	-2,729	0,010
		КГдо – Кгпісля	-0,16129	6,69376	1,20224	-0,134	0,894
	Локус-контролю	ЕГдо – Егпісля	-6,25000	6,10658	1,07950	-5,790	0,000
		КГдо – Кгпісля	-0,29032	6,22465	1,11798	-0,260	0,797
	Совісність	ЕГдо – Егпісля	-1,37500	2,98112	0,52699	-2,609	0,014
		КГдо – Кгпісля	-0,32258	3,07015	0,55141	-0,585	0,563
Діяльнісно-поведінковий	Саморегуляція	ЕГдо – Егпісля	-4,09375	7,58334	1,34056	-3,054	0,005
		КГдо – Кгпісля	-1,87097	8,05292	1,44635	-1,294	0,206

Результати формуального експерименту підтвердили робочу гіпотезу, відповідно до положень якої розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі визначається комплексом взаємопов'язаних психологічних умов (усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у

професійній діяльності), а її функціонування буде більш успішним шляхом реалізації розвивальної програми цілеспрямованої актуалізації визначених психологічних умов у процесі професійної підготовки.

Отримані результати свідчать про правомірність визначених психологічних умов розвитку професійної відповідальності та ефективність апробованої програми. Відсутність статистично значущих змін у контрольній групі є підтвердженням необхідності цілеспрямованого розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, оскільки рівень розвитку цієї професійно важливої якості виявився недостатнім (базовий та виконавчий рівні) для здійснення ефективної та безпечної професійної діяльності.

Вищенаведені результати підтверджують ефективність і доцільність використання розробленої та апробованої в дисертаційному дослідженні психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в процесі професійної підготовки [132].

Висновки до третього розділу

1. У розділі обґрунтовано необхідність запровадження психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі до навчального процесу. Визначено основні положення цієї програми: її змістові та процесуальні аспекти; , методологічним підґрунтям якої є положення особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, провідні принципи навчально-виховної та тренінгової роботи (науковості, системності та послідовності, індивідуалізації, гуманізму та демократизації, свідомості та активності, оптимізації).

2. Обґрунтовано теоретичну модель розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. Виокремлено

її структурні елементи: психологічні умови розвитку (усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності), тематичні блоки програми та засоби формувального впливу на структурні компоненти професійної відповідальності. Встановлено, що формувальний вплив на розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі має здійснюватися за допомогою професійно-психологічного тренінгу.

3. Визначено, що мета програми полягає у здійсненні систематичного і цілеспрямованого впливу на розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі за рахунок створення та реалізації спеціальних психологічних умов у процесі навчальної діяльності. Окреслено основні завданнями програми розвитку професійної відповідальності: активізувати в студентів потребу у розвитку професійної відповідальності; забезпечити засвоєння теоретичних знань щодо сутності професійної відповідальності, її складових та особливостей розвитку; забезпечити адаптивну функцію професійної підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, пов'язану з набуттям студентами вмінням саморегуляції та реалізації відповідальної поведінки у професійних ситуаціях; формування мотиваційної настанови на подальший розвиток професійно важливих якостей, зокрема, відповідальності в професійній діяльності.

4. Зміст програми, спрямованої на розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, містить три блоки, зміст яких здійснює цілеспрямоване посилення визначених психологічних умов: 1) «Активізація мотивів соціально-відповідальної поведінки»; 2) «Стимуляція професійно важливих психологічних якостей фахівців»; 3) «Сприяння розвитку емоційних регуляторів відповідальності».

Кожен блок містить мету, завдання, змістовий аспект: теоретичну та практичну складові.

5. Порівняльний аналіз динаміки показників розвитку кожного компонента (когнітивного, мотиваційно-афективного, діяльнісно-поведінкового) професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі до та після формувального експерименту показав, що в експериментальній групі, порівняно із контрольною, відбулися значні кількісні зрушення. Констатовано статистичну значущість відмінностей у контрольній та експериментальній групах по закінченню формувального експерименту. Розроблена та впроваджена розвивальна програма показала високу ефективність та підтвердила можливість актуалізації визначених психологічних умов, створення та реалізація яких веде до розвитку структурних компонентів професійної відповідальності, що, у свою чергу, сприяє розвитку цілісної професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

6. Вищенаведені результати доводять правомірність визначених психологічних умов розвитку професійної відповідальності, підтверджують ефективність розробленої психолого-педагогічної програми розвитку цієї професійно важливої якості. Зазначене вказує на доцільність подальшого впровадження запропонованої програми до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення і запропоновано практичне розв'язання наукової проблеми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, що виявилось у визначенні теоретичних засад означеної проблеми; виявленні особливостей розвитку структурних компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі в процесі професійної підготовки; обґрунтуванні психологічних умов її розвитку; створенні експериментальної моделі та обґрунтуванні, розробці й апробації психолого-педагогічної програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі шляхом актуалізації визначених психологічних умов.

1. Професійна відповідальність є формою відповідальності особистості, психологічною характеристикою особистості фахівця, яка сприяє усвідомленому і якісному виконанню ним професійних обов'язків, а також готовності відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством. Професійна відповідальність починає формуватися в ході професіоналізації, але особливу роль у процесі її становлення та розвитку відіграє етап професійної підготовки. Розвиток професійної відповідальності відбувається лише у процесі спільної діяльності в професійному середовищі. Вивчення психологічних характеристик професійної діяльності фахівця ракетно-космічної галузі показало, що високий рівень розвитку професійної відповідальності є необхідною умовою ефективної та безпечної діяльності.

Професійна відповідальність майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі є професійно важливою якістю, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти, що диктуються характеристиками предмета й цілей професійної діяльності фахівця ракетно-космічної галузі.

2. Психологічною основою розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі виступає комплекс взаємопов'язаних та взаємозалежних умов, які мають бути актуалізовані в процесі професійної підготовки. На основі теоретичного аналізу психологічних характеристик професійної діяльності та його узгодження із структурою професійної відповідальності до цих умов віднесено: усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості фахівця ракетно-космічної галузі; розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки; вияви вольових якостей особистості; інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності; вияви почуття совісності; усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності.

3. Обґрунтовано критерії та показники кожного компонента професійної відповідальності. Критерієм розвитку когнітивного компонента визначено засвоєння сутності професійної відповідальності, показником якого є усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості; мотиваційно-афективного – суб'єктивізацію мотивів та цінностей професійно відповідальної поведінки за показниками: розвиненість соціальної відповідальності, вольових якостей особистості, інтернальності локус контролю, почуття совісності; діяльнісно-поведінкового – осмисленість професійної діяльності, а показником – сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції поведінки.

Емпірично досліджено особливості та динаміку розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі відповідно до визначених критеріїв та показників. Вивчення когнітивного компонента показало середній та високий рівні когнітивної осмисленості студентів. Дослідження особливостей прояву мотиваційно-афективного компонента дозволило встановити, що в студентів всіх курсів переважає середній рівень розвитку соціальної відповідальності, недостатньо виражені вольові якості цілеспрямованості та енергійності. Вивчення інтернальності суб'єктивного контролю засвідчило, що в студентів всіх курсів показники знаходяться в

межах середнього рівня розвитку. За результатами діагностики емоційного переживання, яке регулює професійну діяльність, було виявлено, що в досліджуваних всіх курсів переважає середній рівень вияву совісності. В результаті вивчення усвідомлення майбутніми фахівцями саморегуляції поведінки у професійній діяльності (діяльнісно-поведінковий компонент), було виявлено, що показники загального рівня саморегуляції студентів знаходяться на середньому та низькому рівнях, що свідчить про несформованість потреби в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки, залежність від ситуації і думки оточуючих.

Розвиток професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі характеризується низьким, базовим, виконавчим та ініціативно-відповідальним рівнями. За результатами дослідження в студентів I курсу переважає базовий рівень розвитку професійної відповідальності, а в студентів II – IV курсів – виконавчий. Показники в межах ініціативно-відповідального – оптимального рівня розвитку професійної відповідальності – зафіксовано в недостатній кількості, що й обумовило необхідність розробки програми психолого-педагогічного впливу на розвиток компонентів професійної відповідальності студентів.

4. Методологічним підґрунтям розробки програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі стали положення особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, емпіричні дослідження про можливість розвитку професійної відповідальності за певних психологічних умов організації навчально-професійної підготовки. Структурна, змістовна й організаційна цілісність програми забезпечила активізацію в студентів потреби у розвитку професійної відповідальності; формування теоретичних уявлень щодо сутності професійної відповідальності, її складових та особливостей розвитку; адаптивну функцію професійної підготовки майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі, пов'язану з набуттям студентами вмінням саморегуляції та реалізації відповідальної поведінки у професійних

ситуаціях; формування мотиваційної настанови на подальший розвиток професійно важливих якостей, зокрема, відповідальності.

Розроблена та апробована розвивальна програма довела ефективність створення та реалізації визначених психологічних умов (усвідомлення відповідальності як професійно значущої якості, розвиненість мотивів соціально-відповідальної поведінки, вияви волевих якостей особистості, інтернальність суб'єктивного контролю в професійній діяльності, вияви почуття совісності, усвідомлення саморегуляції поведінки у професійній діяльності) щодо розвитку як структурних компонентів, так і цілісної професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи її вивчення, на нашу думку, пов'язані з виявленням та дослідженням психологічних механізмів становлення професійної відповідальності та розробкою методичного інструментарію вивчення особливостей розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців різних інженерних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности : Психологический журнал , 2014. Т. 35, № 2. С. 5–18.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности. М.: Воронеж, Институт практической психологии, 1999. 224 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. О путях построения типологии личности : Психол. журн. 1983. Т. 4. № 1. С. 14–29.
4. Агеев В. С. Атрибуция ответственности за успех или неудачу группы в межгрупповом взаимодействии : Вопросы психологи, 1982. № 6. С. 101–106.
5. Алексеева И. Ю., Батаршев А.В, Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб : Питер, 2007. 192с.
6. Алексеева Т. В. Відповідальність як значущий показник професійної компетентності майбутнього фахівця. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. Том. VI. Психологія обдарованості. Вип. 9. С. 61–71.
7. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 208с. (Библиотека психологи и психотерапии)
8. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / за ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Л. : ЛГУ, 1974. Вып. 2. С. 3–15.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.
10. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. К. : Знання України, 2008. 819 с.

11. Анисимов С. Ф. О Первоценности морали в структуре человеческой духовности .Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия, 2001. № 1. С. 26–36.
12. Бабич М. Я. Професійна відповідальність молодшого медичного спеціаліста як психологічна проблема : Збірник наукових праць. Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч.4. С. 31–32.
13. Базаров Т. Ю. Психологические грани изменяющейся организации. М.: Аспект пресс, 2007. 278 с.
14. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) .Житомир : Рута ; Волинь, 2008. 232 с.
15. Балл Г. О. Психологічний супровід розвитку особистості в системі освіти. Біла книга національної освіти України : Акад. пед. наук України; [за ред. В. Г. Кременя]. К., 2009. 185 с.
16. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти. Практична психологія та соціальна робота, 2001. № 1. С. 2–4.
17. Балл Г. О., Рубінштейн С. Л., Нікуленко О. О. Тракткування вчинку в теоретичному доробку : Психологія і суспільство. 2011. № 2. (85-я річниця з Дня народження В. А. Роменця). С. 124–129.
18. Балл Г. О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 1.: Соціальна психологія, 2006. № 4. С. 3–14.
19. Баранова С. В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.05 / Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2004. 315с.
20. Баранова С. В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05. Луганськ, 2004. 19с.

21. Бахтин М. М. Искусство и ответственность : веб-сайт. URL: <http://ru.philosophy.kiev.ua/library/bahtin/otv.html>, свободный. Загл. с экрана. (дата звернення: 24.11.2016)
22. Бессмертная С. В. Психологические детерминанты ответственности студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Северо-кавказский гос. тех. университет. Ставрополь, 2006. 184 с.
23. Бех І. Д. Людиноцентризм і демократизація освіти : Біла книга національної освіти України, Акад. пед. наук України /за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2009. 185с.
24. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Ін-т змісту і методів навчання. Київ, 1998. 204 с.
25. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4. С. 5-15.
26. Бех І. Д. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини : Початкова школа, 2001. № 2. С. 3–7.
27. Бех І.Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 1. С. 7–13.
28. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія: вісник АПН України*, 2009. № 2. С. 27–33
29. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія : веб-сайт. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf>
30. Бібік Н. М. Компетентніший підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентніший підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К : «К.І.С.», 2004. – (Бібліотека з освітньої політики). С. 45–50.
31. Білокінь Р. М. Соціальна відповідальність і її вплив на розуміння сутності кримінальної процесуальної відповідальності. *Кримінально-процесуальне право та криміналістика*, 2005. № 5. С.212–213.
32. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М. : Флинта : Наука, 1998. 165 с.

33. Бодров В. А., Луценко А. Г. Профессиональная ответственность как психологическая категория субъекта деятельности : Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. М. : Институт психологии АН СССР, 1991. С. 58.

34. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов . М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.

35. Бокова О. А. К вопросу о теоретических основах изучения психологических феноменов ответственности и локуса контроля : МНКО, 2014. №5 (48) С.181–183.

36. Болотов В. А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе : Педагогика, 2003. № 10. С. 8–14.

37. Большой психологический словарь / за ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»)

38. Борцова М. В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: Монография. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. 125 с.

39. Брушлинский А. В. Психология субъекта / за ред. проф. В. В. Знаков. М.: ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.

40. Булах І. С., Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник, Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 114 с.

41. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике : 3-е изд., перераб. и доп., СПб. : Питер, 2007. 686 с. (Серия «Мастера психологии»).

42. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Київ : Наукова думка, 1989. 200 с.

43. Быков С.В. Проблемы психологи ответственности личности : монографія / под ред. Г.В. Акопова. Тольятти : ВУиТ, 2004. 213 с.

44. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. Спб.: Питер, 2001. 304 с.
45. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2008. 44 с.
46. Васильев С. Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / КНУ. Кострома, 2006. 214 с.
47. Василюк Ф. Е. Психотехніка вибору. Психологія з людським обличчям : гуманістична перспектива в пострадянській психології : зб. ст. 1997. С. 284–314.
48. Вачевський М. В. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті : Молодь і ринок, 2012. № 8. С. 25–32.
49. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе : Вопросы психологии : науч. журнал / под ред. А. М. Матюшкина, 1987. № 5. С. 31–39.
50. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : учеб. издание. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
51. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.
52. Винославська О. В., Ковальчук О. С. Розвиток соціальної відповідальності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки в технічному університеті : Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. № 2. С. 87–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2012_2_13 (дата звернення 25.06.2017).
53. Винославська О. В., Ковальчук О. С. Соціальна відповідальність в інженерії як важливий напрям підготовки фахівців у технічних

університетах : Правничий вісник університету "КРОК", 2011. Вип. 7. С. 72–77. Веб-сайт. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2011_7_14

54. Волянюк Н. Ю., Кузьмина И. П. Интуитивная модель профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля : Психологическое сопровождение образования : теория и практика : сборник статей V Международной научно-практической конференции 24–26 декабря 2014 : в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л.М.Повова, проф. Н.М. Швецова. Йошкар-Ола : МОСИ-ООО «СТРИНГ», 2015. Ч. 1. С. 161–164.

55. Гаврилушкин С. А. Ответственность как профессиональное качество личности : Вектор науки ТГУ. 2011. № 1 (15). С. 15–17.

56. Гамула І. А. Формування відповідальності в курсантів військових інститутів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України, Київ, 2002. 209 с.

57. Гаранина Ж. Г., Мальцева О. Е. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов : Интеграция образования. 2016. №3 (84) С. 374–381.

58. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М. : Совершенство, 1998. 608 с.

59. Гладешева О. В. Професіограма фахівця інженера-механіка : веб-сайт. URL: http://rusnauka.com/PNR_2006/Pedagogica/2 (дата звернення 11.10.2017)

60. Глушаниця Н. В. Формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки у процесі фахової підготовки : автореф. бібліотека ГПА «КФУим. В.И. Вернадского» г. Ялта, 2013, 25 с.

61. Горев В. В. Художественная деятельность как способ самопознания и развития личности: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Астрахань, 2003. 17 с.

62. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов, М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

63. Грущук В. К. Соціальна відповідальність: навч. Посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 9.
64. Гулевская А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей : монографія. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012. 208 с.
65. Гура О. І. Логіко-концептуальні аспекти дослідження формування особистісно-професійних характеристик педагога : Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2009. № 1. С. 106–112.
66. Гюрджян Г. А. Волевые качества личности как субъектные характеристики специалиста в сфере безопасности жизнедеятельности : Наука и современность, 2010. №4 (1) С. 285–288.
67. Дементий Л. И., Купченко В. Е. Жизненная стратегия личностей с различным типом ответственности : Вестник ОмГУ, 2011. №4 С. 317–324.
68. Дементий Л. И., Лейфрид Н. В. Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения : Вестник ОмГУ, 2012. №3 (65). С. 289–295.
69. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности. Омск : Омский госуниверситет, 2005. 189 с.
70. Дементий Л. И. Ответственность как характеристика субъекта жизнедеятельности и ресурс личности : сб. научных трудов / за ред. П. С. Гуревич, Н. К. Поздняков.: ИФ РАН, 2004. С. 562–573.
71. Дементий Л. И. К проблеме меры ответственности. Личность. Культура. Общество, 2004. № 3 (№ 23). С. 264–274.
72. Дементий Л. И. Типология ответственности личности. Актуальные проблемы психологии: сб. науч. трудов / под общ. ред. Л. И. Дементий. Омск : ОмГУ, 2000. С. 56–62.
73. Дементій Л. І. Відповідальність як копінг-ресурс в ситуації іспиту. Теоретичні та емпіричні дослідження активності особистості : Омськ, 2001. С. 10.

74. Демченко Н. І. Синергетичний підхід до розвитку професійної культури авіафахівців в системі післядипломної освіти. ScienceRise : Педагогічна освіта, 2015. № 12(5). С. 48–53.

75. Демченко Н. І. Професійна культура сучасного інженера : Молодь і ринок, 2009. № 9. С. 110–113.

76. Дерепаско С. В., Правдюк В. Н. Принципы подготовки педагога профессионального обучения отрасль «Дизайн» : Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки: науч. журн. 2011. № 6. С. 394–398.

77. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала : РАО, Моск. психол.-соц. ин-т. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с. – (Психологи Отечества : избр. психол. тр. : В 70 т.).

78. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників веб-сайт .URL: <http://zakon.golovbukh.ua>

79. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя. Психологія : зб. наук. пр. Вип. 3. Київ : НПУ, 1998. С. 65–71.

80. Донцов А. В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді : монографія. Харків : Шлях, 1999. 226 с.

81. Дорофеев Е. Д. Внутригрупповая ответственность в условиях совместной деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1994. С.7.

82. Евменова Л. Н. Духовно-нравственная подготовка инженера в вузе : Новая университетская жизнь, 2010. №11(073). С. 14–15.

83. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб. : Издательство “Речь”, 2007. 256 с.

84. Емельянова Т. П. Профессиональная ответственность в обыденном сознании студентов-энергетиков : Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». №2, 2013. URL:

http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Emelianova_Professional-Responsibility-Students/

85. Еріксон Э. Г. Идентичность : юность и кризис / пер. с англ. общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. М. : Флинта: МПСИ : Прогресс, 2006. 352 с. (Библиотека зарубежной психологии).

86. Євтух М. Б. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів : Вісник Львівського університету. Сер. : педагогічна. Львівський нац. університет ім. І. Франка / редкол. Т. Кошманова (голов. ред.) та ін. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 3–8.

87. Єрмаков І. Г. Феномен компетентісно спрямованої освіти. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / МОН України ; наук.-метод. центр серед. освіти / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ, 2003. С. 488–501.

88. Желаевская Н. Ф. Профессиональная ответственность личности как детерминанта карьерного продвижения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Желаевская Надежда Федоровна; Институт образовательных технологий. Сочи, 2010. 240 с.

89. Жигимонт С. Н. Роль совершенствования механизмов самоуправления в профессиональном и личностном самоопределении юношей и девушек. Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. № S30. С. 11–15. веб-сайт. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22585236>

90. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников. Минск : Нар освіта, 1981. 152 с.

91. Закон України про затвердження загальнодержавної цільової науково-технічної космічної програми України на 2013-2017 роки. Веб-сайт Національного космічного агентства України. URL: http://nkau.gov.ua/pdf/ZNKPU_2013-2017_small.pdf

92. Зарипов Р. Н. Новые образовательные технологии подготовки современных инженеров. Казанский гос. технологический университет. Казань, 2001. 196 с.

93. Зеер Э. Ф Психология профессионального развития : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению подгот. бакалавра и магистра «Психология» и психол. специальностям 3-е изд., стер. М. : Академия, 2009. 239 с.

94. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : коллективная монография. в 2 книгах. книга 1 / под общ. ред. И. А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244–252.

95. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия : учеб. изд. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 40 с.

96. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова): учеб. пособие (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.). М. : Гардарики, 2002. 431 с.

97. Зінченко О. О., П'ясковський Д. В., Водоп'ян С. В Космічна галузь України – перспективи розвитку : зб. наукових праць : ЖВІ НАУ. Випуск 2, 2009. С. 26–33.

98. Зязюн І. А. Аксіологічні орієнтири сучасної культури. Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ: КІМ, 2009. С. 37–48.

99. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.

100. Иванов А. Н. Притчи и истории для тренера и консультанта. СПб.: Речь, 2007. 192 с.

101. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2011. (Мастера психологии). 512 с.
102. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. М.: Голос, 2001. 696 с.
103. Йонас Г. М. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. М. : Айрис-пресс, 2004. 480 с. (Человек и мир).
104. Іваненко О. В. Сутність юридичної відповідальності та роль правоохоронних органів у її забезпеченні: автореф. дис. ... на здобуття ступеня канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2007. 20 с.
105. Ильинский И. М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
106. Кант И. Критика практического разума: изд. третье, стереотип. СПб. : Наука, 2007. 528 с. (Слово о сущем).
107. Кашапова Г. И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития : КПЖ, 2012. №1 (91). С.110–116.
108. Кибальна Н. А. Виховання професійної відповідальності майбутніх фахівців цивільного захисту : автореф. дис. ... на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2016. 20 с.
109. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): учеб. пособ. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. 320 с.
110. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. вузов, Ростов н/д : Феникс, 1996. 509 с.
111. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений 4-е изд., стер. М. : Издательский дом «Академия», 2010. 304 с.
112. Ковальчук О. С. Операціоналізація феномену соціальної відповідальності та концепція уявлень про роботу. Організаційна психологія. Економічна психологія, 2015. № 3. С. 52–58

113. Ковальчук О. С., Проскура Ю.В. Розробка опитувальника для виміру соціальної відповідальності інженера : Актуальні проблеми психології. Т.1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : «А.С.К.», 2010. Ч. 25/26. С. 282–288.

114. Ковальчук О. С. Співвідношення локус контролю та соціальної відповідальності особистості : Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" : зб. наук. пр. Нац. техн. ун-т України "КПІ". Київ : Політехніка, 2014. №3(42) / 2014 : Філософія : Психологія : Педагогіка. С. 72–77.

115. Ковпак Д. В. 111 баек для психотерапевтов: истории, мифы, сказки, анекдоты. СПб. : Питер, 2013. 176 с.

116. Ковтун О. В. Діяльність авіаційного оператора: психолого-педагогічний аналіз : Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2009. Вип. 27. С. 56–62.

117. Кожевников В. М. Теоретико-методологічні основи оптимізації педагогічного процесу вищого навчального закладу : наукові праці вищого навчального закладу "Донецький національний технічний університет". Серія Педагогіка, психологія і соціологія, 2013. № 1. С. 26–29.

118. Кон И. С. Социологическая психология / И.С. Кон. М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. 560 с. (Психологи отечества)

119. Кон И.С. Выбор и ответственность. Моральный выбор. М., 1980. С. 306–317.

120. Кононович К. Ю. Притчи тренера, или Искусство слов попадать прямо в сердце. СПб. : Речь, 2010. 160 с.

121. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности : Вопросы психологи, 2008. № 3. С. 22–34.

122. Костюк Г. С. Розвиток і виховання : Навчально-виховний процес и психічний розвиток особистості / за ред. Л. Н. Проколієнко: Радий. школа, 1989. С. 98–133.

123. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко, В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.

124. Кочарян И. А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик : Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, серія «Психологія». Харків : Вид-во ХНУ, 2008, № 807. Вип. 40. С.179–186.

125. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : підруч. для студ. пед. ун-тів . Київ : Освіта України, 2005. 434 с.

126. Крик Э. Введение в инженерное дело / пер. с англ. М., «Энергия», 1970. 176 с.

127. Крошка Н. П. Психологічні умови розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип.1. Херсон : Гельветика, 2017. С.77–81.

128. Крошка Н. П. Аналіз наукових підходів до визначення поняття «Відповідальність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип.3. Херсон : Гельветика, 2016. С.54–59.

129. Крошка Н. П. Методичний інструментарій для дослідження професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2017. № 1 (11). С. 40–46.

130. Крошка Н. П. Модель розвитку професійної відповідальності в майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Проблеми сучасної психології* :

зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2018. №6 (16). С.109–120.

131. Крошка Н. П. Особливості розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Science and Education a New Demension. Pedagogy and Psychology*, VI (64), Issue: 154, 2018. С. 73–76.

132. Крошка Н. П. Ефективність впровадження програми розвитку професійної відповідальності майбутніх фахівців ракетно-космічної галузі. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Запорізького національного університету та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Запоріжжя, 2019. С. 66–72.

133. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локуса контроля личности – новая версия методики "УСК". *Психологический журнал*. 1999. №2. С.18–26.

134. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: проблемный анализ : монографія. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.

135. Куниця Т. Ю. Відповідальність особистості як наукова категорія : Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 5. С. 32–37.

136. Куриця А. І. Відповідальність як чинник розвитку лідерських якостей студента : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 20 с.

137. Лазорко О. В. Професійно-психологічний тренінг менеджерів як метод корекції та розвитку професійно важливих якостей : Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 3. С. 132–135.

138. Лазорко О. В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2007. С. 9

139. Лазорко О. В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. С.79.

140. Леонтьев Д. А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем. Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Т.2. Бирштонас, Вильнюс : «ВЕАЭТ», 2005. С.7–22.

141. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : монография : 2-е изд-е, испр. М. : Смысл, 2003. 487 с. (Фундаментальная психология).

142. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени : Психологическое обозрение : научный журнал, 1998.№ 1. С. 13–25.

143. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции : Вопросы философии, 1996. Вип. № 4. С. 5–26.

144. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті : Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Чернігів, 2013. Вип. 110. С. 137–140.

145. Ложкін Г., Лазарко О. Поняття відповідальності в історико-філософському психологічному дискурсі : Психологія і суспільство. 2003. №4. С.61–71.

146. Локалова Н. П. Психология. Введение в профессию. СПб. : учеб. пособие. Питер, 2016. 176 с.

147. Локшина О. І. Становлення "компетентнісної" ідеї в європейській освіті. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.

148. Лянной Ю. О. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. психол. наук : 13.00.04 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 663с.

149. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : радянська школа, 1990. С. 452.

150. Макеева Н. Ю. Психологическая структура профессиональной ответственности специалистов пенсионного обеспечения (на примере Пенсионного фонда Российской Федерации): дисс. ... канд. пед. наук : 19.00.03 / Тверской государственный университет. Тверь, 2014. 232 с.

151. Максименко С. Д. Психологічні проблеми особистісно орієнтованого навчання. Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти : зб. матеріалів міжрегіон. наук.-практ. семінару (28-30 берез. 1996 р.). Рівне, 1997. С. 39–42.

152. Максименко С. Д., Рождественский Ю. Т. Теоретические предпосылки построения логики исследовательской процедуры в психологии : Проблемы развивающего навчання : зб. статей. Київ : Наукова думка, 1997. С. 304–315.

153. Малкина И. Г. Псих. Техники гештальта и когнитивной терапии : Эксмо. Москва, 2004. 358с.

154. Маркова А. К. Психология профессионализма. Международный гуманитарный фонд «Знание». М., 1996. 312 с.

155. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.

156. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е издание / пер. с англ. Гутман Т., Мухина Н. Питер, 2016. 400 с.

157. Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л. Колберга) . Диагностика эмоционально-нравственного развития / за ред. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С.103–112.

158. Милерян В. С. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять у медичних вузах : метод. Посіб. Київ «Хрещатик», 2004. 80 с.

159. Милтс А. А. Совесть. Этическая мысль : научно-публицистические чтения. М. : Политиздат, 1990. С. 274–283.

160. Миль Дж. Ст.Представительное правление : изд-во Ф. Павленкова. С, 1897 300 с.
161. Міняйлова А. В. Гуманістичне виховання студентів у сучасних технічних університетах: реалії та перспективи. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. Вип.46. С. 302–305.
162. Мороз Л. І. Тренінгі як засіб розвитку професійно значущих та особистісних якостей : Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 2009. Вип. 23. С. 55–57.
163. Мороз Л. Принципи організації та проведення тренінгу професійно-психологічного спрямування : Психологія і суспільство. 2003. С. 133–140.
164. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу (у запитаннях та відповідях) : навч. посіб. Київ : вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. 130 с.
165. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей : Мир образования – образование в мире, 2014. № 2. С. 182–193
166. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М. : Институт психологии РАН, 2007. 214 с.
167. Муздибаев К. Психология ответственности : 2-е издание, М. : URSS, 2010. 248 с.
168. Муконина М. В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Московская гуманитарно-социальная академия. Москва, 2002. 185 с.
169. Муконина М. В. Проблема профессиональной ответственности в контексте психологии отношений : научные труды Московского гуманитарного университета. № 87. 2002. 258 с.

170. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / пер. с англ. В. В. Лучкова, вступ. статья и общая ред. Б. М. Величковского. М. : “Прогресс”, 1981. 232 с.

171. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности : Материалы к пятому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» (8 февраля 2005 г.) М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 92 с. (Труды методологического семинара)

172. Носенко Е. Л., Пушков О. О. Особливості зв'язку відповідальності як інтегральної особистісної властивості з психологічним благополуччям людини URL:

http://distance.dnu.edu.ua/ukr/conference/teor/nosenko_pushkov.doc.

173. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. СПб. : Речь, 2000. 438 с.

174. Орленко Н. А. Дидактичні умови формування загальної фізичної підготовки майбутніх авіаційних фахівців : Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології». Рівне : РДГУ, 2007. №2. Дод 1. Т. 2. С. 108–113.

175. Орленко Н. А. Психолого-педагогічні чинники формування професійних якостей майбутніх авіаційних фахівців у профільному вищому навчальному закладі : Вища освіта України. Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2006. Дод. 3. С. 305–310.

176. Орлов А. О. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний Авіаційний Університет Київ, 2009. 201с.

177. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / МГУ. М., 1984. 21 с.

178. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

179. Остапенко Р. И. Математические основы психологии : учеб. метод. пособие : Воронежский гос. пед. ун-т. Воронеж. : ВГПУ, 2010. 76 с.

180. Оуэн Н. Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / пер. с англ. Е. Рачковой. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.

181. Павелків Р.В. Проблема морального розвитку особистості у психологічній науці. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції, 14-15 травня 2015р., Мукачево. Том 2. Мукачево: Карпатська вежа, 2015. 146–148.

182. Павелків Р.В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія : реальність і перспективи* : Збірник наукових праць. Випуск 11. Рівне : РДГУ, 2018. С. 5–10.

183. Павелків Р.В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти*: Збірник наукових праць; НАПН України ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти»; Київ: Юстон, 2019. Вип. 8 (37). С.84–98.

184. Пазина О. Е. Социальная ответственность личности в современном обществе : автореф. дисс. ... на здобуття наук. ступеня канд.. филос. наук : 17.00.06, Київ, 2007. 36 с.

185. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2008. 398 с.

186. Патинок О. П. Відповідальність як компонент професійно-етичної поведінки практичного психолога : *Науковий часопис Національного Педагогічного Університету ім. М. П. Драгоманова*: До 170-річного ювілею. Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління / МОН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ, 2004. Вип. 1 (23) С. 139–145.

187. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього фахівця соціальної сфери: психологічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота, 2016. Вип. 2. С. 176-179.

188. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 265 с.

189. Пауер Ф. К., Хиггинс Э., Колберг Л. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию : *Психологический журнал*. 1992. Т.13. № 3 С. 175–182.

190. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : автореф. дис. ... на здобуття ступеня докт. пед. наук / Киров, 2005. 43 с.

191. Петрученя Г. Г. Студентська молодь другої половини ХХ – початку ХХІ ст. У фокусі історично-педагогічного дослідження: конкретизація поняття. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя. 2013. Вип. 28. С. 30–34.

192. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / пер. с фр. Москва : Академический проект, 2006. 480 с.

193. Плахотный А. Ф. Проблема социальной ответственности. Харьков : Металлика, 1981. 192 с.

194. Плахотный А. Ф. Свобода и ответственность (социальный аспект) Харьков : Изд-во Харьков. ун-та, 1972. 158 с.

195. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека : монографія. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.

196. Повітряний кодекс України. веб-доступ. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3393-17>

197. Поддубная А. В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания. Психология и жизнь. Вып. №1 М.: МОСУ, 2000. С. 53–57.

198. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 250 с.

199. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І Психологія вищої школи: підруч. для студ. ВНЗ: вид. 3-є. Київ : Каравела, 2011. 360 с.

200. Положення про порядок та розслідування нещасних випадків, професійних захворювань і аварій на підприємствах, установах і організаціях веб-доступ. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/623-93-%D0%BF>

201. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В кн.: “Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики” / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : “К.І.С.”, 2004. 112 с.

202. Попова Л. А. Духовно-нравственные качества инженеров спасателей : МНКО. 2011 №5 С. 211–214.

203. Прядеин В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности : дисс. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.01 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1999. 299 с.

204. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. 209 с.

205. Прядеин В. П. Психодиагностика личности : Избранные психологические тесты : Практикум. Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. 215 с.

206. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности : моногр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1998. 291 с.

207. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степатов. Київ : Академвидав, 2006. С. 60–61.

208. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала. СПб.: Речь, 2008. 176 с.
209. Пшеничная В. В. Формирование ответственности как общей компетенции студентов в системе среднего профессионального образования : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», 2014. 160 с.
210. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. Проф.-техн. освіта. 2012. № 3 (56). С. 8–10.
211. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : «Прогресс», 1994. 250 с.
212. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. 380 с. (Психологическая коллекция).
213. Рожнов В. Е., Свешников А. В. Психоэстетотерапия: Руководство по психотерапии. Ташкент : Медицина УзССР, 1979. 639 с.
214. Розанова В. А. Психология управления : учеб. пособие. Москва : Бизнес-школа Интел-Синтез, 2000. 384 с.
215. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. Москва, 1959. С. 65.
216. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 678 с.
217. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности : Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–107.
218. Рымарева Т. Ф. Профессиональная ответственность авиатехников как педагогическое понятие : Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012, №26. С. 125–126.
219. Рязанова В. А. Психология управления : учеб. пособ. Веб-досту. URL: <http://uchebnik-online.net/book/166-psixologiya-upravleniya-uchebnoe-posobie-rozanova-va/35-chast-4.html>

220. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя : Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 17. 2010. С. 10–16.

221. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис... докт. психол. наук.: 19.00.07 / Інститут педагогічної і психологічної професійної освіти АПН України. Київ., 1997. 410 с.

222. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

223. Садова М. А. Особливості професійної відповідальності колективних суб'єктів управління персоналом : Міжнародний науковий форум :соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2013. Вип. 13. С. 191–200.

224. Сатановська Л. А. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів освіти в умовах вищого навчального закладу : Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка Педагогіка.1(1), 2015. С. 67.

225. Сатонина Н. Н. Психология ответственного профессионального поведения личности: автореф. дисс. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Самара, 2005. 20 с.

226. Сафин В. Ф. Психологическая сущность ответственности личности : Теория и практика формирования коммунистического сознания. Уфа, 1986. С. 43–57.

227. Сахарова В. Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Восточный унив-т путей сообщения. Хабаровск, 2003. 184 с.

228. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : ИК «Логос», 1999. 272 с.

229. Сидорова Т. Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников : Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 56–62.

230. Силкін О. О. Зміст терміну «професійно значущі якості особистості» і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця : Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 9 (191) Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. С. 45.

231. Сичевський Ю. А. Формування відповідальності як професійно-особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 196 с.

232. Скориніна-Погребна О.В. Студентська молодь як потенційна економічна еліта суспільства. Український соціум : науковий журнал. №1 (32). Київ, 2010. С. 83–91.

233. Сковорода Г. С. Твори: у 2-х т. Київ : Обереги, 1994. 356 с.

234. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. Заведений. М.: Издательский центр “Академия”, 2003. 192 с.

235. Созикіна Г. С. Суть і зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2016. Вип. 52. С.70–78.

236. Сороковых Г. В. Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов : автореф. дис. на здобуття ступеня док. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02. Курск, 2004. 40 с.

237. Соціальна відповідальність в інженерії : навчальна програма дисципліни для бакалаврів усіх інженерних напрямів підготовки / Уклад. : О.В.Винославська, О.В.Лазорко, О.С.Ковальчук та ін. Київ : НТУУ «КПІ», 2010. 20 с.

238. Сперанський В. И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. Москва : Изд-во МГУ, 1987. 150 с.

239. Спиркин А. Г. Основы философии: учеб.пособ для вузов : Москва «Политиздат», 1988. 592 с.

240. Срезневський Ізмаїл. Історія української літератури: Перші десятиліття ХІХ століття. Київ, 1992. С. 418–421.

241. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. – Київ : Радянська школа, 1997. Т.4 С. 442.

242. Сысоева О. В. Психологические особенности ответственности врача в зависимости от этапа профессионализации: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Казанский гос. технический университет им. А.Н. Туполева. Казань, 2006. 149 с.

243. Табунов Н. Д. К вопросу социальной ответственности в условиях групп новой деятельности человека : Сознание и личность. Москва, 1998. С. 244–259.

244. Тарарина Е. ART-коучинг. Техники пРОСТых решений. Київ: САММИТ-КНИГА, 2015. 88 с.

245. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології : Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. К. : Либідь, 2006. С. 316–358.

246. Татомир Л. П. Розвиток відповідальності у дітей підліткового і старшого шкільного віку : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 1998. 17 с.

247. Татьянаенко С. А. Профессионально важные качества личности современного инженера. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2011. веб-сайт. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/vii/36721>

248. Тимощук И.Г. Формирование морально-этической ответственности личности будущего практического психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Центральный ин-т последипломного педагогического образования АПН Украины. Київ, 2003. 185 с

249. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 373 с.

250. Тихонова Т. В. Особистісно–діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики : Наукові праці: Збірник. Миколаїв : МФ НаУКМА, 2000. С. 92–95.

251. Тітаренко О. Г. Відповідальність в управлінні (соціально-філософський аналіз) : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / ХУПС ім. І. Кожедуба. Харків, 2006. 178 с.

252. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : Монографія Л. – Х. : “Каравелла”, 2006. 300 с.

253. Толкачова А. Педагогічний дискурс. Вип. 18. Бердянськ, 2015. С. 229

254. Турбан В. В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі.: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2013. 487с.

255. Українські космічні технології. світ ідей та інновацій / За ред. Е. І. Кузнецова; На замовлення НКАУ. Київ : Український науково-інженерний центр Співки наукових та інженерних об'єднань України, 2008. 48 с.

256. Ушакова Т. Ю. Теоретичний аналіз мотиваційного компонента відповідальності : Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. 2015. Т.20. Вип. 4 (38). С.177–184.

257. Ушинський К. Д. Вибрані пед. Твори: у 2-х т. Київ : Рад. Школа, 1983 С. 467.

258. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : Монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 334 с.

259. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / 2-е вид. Тернопіль: навчальна книга. Богдан, 2004. 192 с.

260. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. Москва : Генезис, 2002. 336 с.

261. Фотинюк В. Г. Дослідження професійно важливих якостей майбутніх фахівців з обслуговування та ремонту повітряних суден : Міжнародний науковий журнал "Науковий огляд" Том 9, № 30 (2016) URL: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/959>

262. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов : Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34–41.

263. Хомич В. М. Професійно-прикладна фізична підготовка техніків-механіків: автореф. дис. на здобуття ступення канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. Львів, 2009. 20 с.

264. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. Москва : Эйдос; Институт образования человека, 2013. 73 с.

265. Хьелл Л., Зиглер Д. Теорії особистості. СПб. : Пітер, 1999. 608с.

266. Челикина И.А. Локус контроля как социально-психологическая детерминанта представлений о лидерских качествах: дис. ... канд. наук : 19.0.05 / Социальная психология Государственный университет управления .Москва, 2010. 258 с.

267. Чепелева Н. В., Повякель Н. И. Динамика внутренних конфликтов студентов-психологов в процессе их профессиональной идентификации. Конфлікти у суспільстві : діагностика і профілактика : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ – Чернівці). Чернівці : ЧДУ, 1995. С. 391–394.

268. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика : Актуальні проблеми психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Ніка-Центр, 1999. Вип. 19. С. 271–278.

269. Чигиринская Н. В. Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы. Педагогические науки. № 1. Москва, 2006. С. 119–121.

270. Чумакова Є. В., Лук'янова С. П. Структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности : "Психология № 18 (151), 2009. С. 56.

271. Чумаков М. В. Диагностика волевых свойств : Вопр. психологии. 2006. № 1. С. 169–178.

272. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию как приоритетное направление развития вуза : Современная высшая школа, 2014. № 1. С. 18–21.

273. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Логос, 2002. 256 с.

274. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. для вузов 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Логос, 1996. 320 с.

275. Шалдыбина О. Н. Профессиональная ответственность в структуре социально-психологических характеристик личности руководителя низового звена : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Саратовский государственный универ-т. Саратов, 2009. 256 с.

276. Шафранова О. Е. Непрерывное образование преподавателя высшей школы – основа оптимизации его профессионального развития: аксиологический подход: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / ВГУ. Владивосток, 2012. 40 с.

277. Швалб Ю. М. Поняття суб'єкта учбової діяльності. Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – Київ : Либідь, 2006. С. 303–315.

278. Шевченко Н. Ф., Крошка Н. П. Характеристика професійної відповідальності фахівця авіаційної та ракетно-космічної техніки : Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого

навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН / За ред.. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. №2(10). С.137–144.

279. Шусть В. В.Формування професійної відповідальності майбутніх спеціалістів у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2009. 20 с.

280. Шушерина О. А. Ответственность как профессионально значимое качество будущего специалиста (педагогический аспект) : Монография. Красноярск : СибГТУ, 2002. 186 с.

281. Щербак І. М. Індивідуальний підхід до формування професійних умінь і навичок майбутнього вчителя. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. Харків: Вид-во ХНУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 37. С. 203–206.

282. Щербан Т.Д., Райко В.В. Відповідальність особистості як чинник до професійної діяльності : збірн. наук. праць Психологічні науки, Том 2. Вип. 10(91). 2013. С. 235–341.

283. Эриксон Э.Г. Идентичность : юность и кризис / пер. с англ. Э.Г. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. Москва. Флинта: МПСИ : Прогресс, 2006. 352 с.

284. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения : Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–42.

285. Ялом І Екзистенціальна психотерапія. Москва :. Клас, 1999. 576 с.

286. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.

287. Berkowitz L., Lutterman K. The traditionally socially responsible personality. Public Opinion Quarterly, 1969-1985

288. Bier G. Cognitive complexity-simplicity and predicative behavior : J. of Abnormal and Social Psychology. 1955. V.51. P. 34–57.

289. Boone C., Van Olffen, W. & van Witteloostuijn, A. Team locus-of-control composition, leadership structure, information acquisition, and financial performance: A business simulation study : *Academy of Management Journal*, Vol. 48, No. 5 (Oct., 2005), pp. 889–909.

290. Jackson S. E., & Schuler, R. S. 1985. A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 36: 16–78.

291. Kovalchuk O. Model of Engineer's Social Responsibility. 5th International Conference on Interdisciplinary Social Sciences Humanities (London, UK, 2–5 August 2010). University of Cambridge, Cambridge, UK. Access mode : <http://2010.thesocialsciences.com/sessions/index.html>.

292. Maslow Abraham Harold A Theory of Human Motivation (опубліковано у *Psychological Review*, 1943, Vol. 50 #4, pp. 370-396)

293. Rogers C On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961

294. Rogers C., Kingel M., 1962. *Psychothérapie et relations humaines*, Louvain, Publications universitaires.

295. Rotter J.B. Expectancies for internal versus external locus of control of rein for cement. Washington: American Psychological Association, 1966. 28 p.

296. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of rein for cement. *Psychologie Monographs*. 1967. № 80 P. 15–24.

297. Rotter. J.B., Mulrly R.C. Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 1965. P. 598–604.

298. Rotter J.B. A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust Text. : *Journal of Personality*, 1967. № 35. P. 45–54.

299. Wessman F.E., Thayer S., Gorman D.S. The relationship of locus of control and temporal experience: *J. of Genetic Psychology*. 1975. V.1 26. P. 275–279.

300. Wotson D. Baupal E. Effects of locus of control and expectation of future control upon present performance : J. of Personality and Social locus of control. 1967.V/6.P. 212–215.

301. Wulry R. J.Rotter J. Internal versus external control of reinforcement and design time //J. of Personality. 1965. -V.2. - P .598-604.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати кореляційного аналізу

	Когнітив на осмысле ність	Соціальна відповідаль ність	Цілеспрям ованість	Локус контролю	Совісність	Саморегуля ція
Когнітивна осмисленість	1	0,258**	-0,098	0,127*	0,143*	0,024
Соціальна відповідаль ність	0,258**	1	-0,152*	0,344**	0,188**	0,058
Цілеспрямова ність	0,160**	0,113	1	0,131*	0,152*	-0,031
Локус контролю	0,127*	0,344**	-0,225**	1	0,212**	0,493**
Совісність	0,143*	0,188**	-0,346**	0,212**	1	0,204**
Саморегуля ція	0,024	0,058	-0,334**	0,493**	0,204**	1

Додаток Б***Приклади притч та творів, які застосовані в психолого-педагогічній програмі з розвитку професійної відповідальності******Притча «Святі слова»***

Одного разу прозорливий старець зайшов до храму. За чистоту його думок і почуттів Бог дав йому дар бачити різних ангелів – і світлих, і темних.

Як же був здивований Божий чоловік, помітивши, що священник є бісом, який вимовляє проповідь. Це викликало пильну увагу людини з вірою. Він не упустив жодного слова. Коли ж повчальна мова була завершена, старець підійшов до уявного проповідника і сказав йому прямо:

– Ти – біс. Я впізнав тебе. Уважно вислухавши все сказане тобою, повинен зізнатися, що не помітив, щоб ти хоч у чомусь відступив від Святого Письма.

– Я намагався, – посміхнувся біс.

– Але навіщо ти це робив? Для чого говорив народу святі слова?

Біс був відвертий:

– Я говорив ці слова так байдуже, що жоден з прихожан не покладе їх в серце, не стане жити по ним. А почувши знову, відмахнеться від них, як від настирливої мухи.

Притча «Острів цінностей»

Давним-давно на землі був острів, на якому жили всі духовні цінності. І одного разу цінності помітили, що їх острів повільно, але вірно йде під воду. У кожної цінності був свій човен, на човнах вони і стали залишати острів. Лише Любов все ще залишалася на острові: хтось вкрав її човен, але Любов не хотіла вірити в крадіжку і все чекала, що човен знайдеться. Лише коли вода вже торкнулася її ніг, Любов зважилася покинути потопаючий острів.

Любов звернулася до Багатства і попросилася в нього човен. Але Багатство відповіло, що в його човні багато золота і що тут немає місця Любові. Смуток, який пропливав повз сказав:

– Як сумно, що для тебе ніде немає місця, – і поплив геть.

Радість так веселилася своєму порятунку з острова, що навіть не почула поклику Любові.

Любов зневірилася. Вода вже була по коліно. Раптом хтось ніжно поклав їй на плече руку. Любов обернулася і побачила старого.

– Лізь в мій човен, – сказав він.

Цього старого Любов бачила вперше, але міркувати зараз про те, хто це, часу не було: вода катастрофічно прибувала. І Любов забралася в човен старого. Як тільки Любов ступила на довгоочікуваний берег, старий в своєму човні швидко поплив. Вона навіть не встигла йому подякувати за свій порятунок, більш того, вона так і не зважилася запитати його ім'я. Побачивши на березі Пізнання, Любов звернулася до нього:

– Хто мене врятував?

Пізнання, не замислюючись, відповіло:

– Це був Час.

– Але чому він врятував мене, – здивувалася Любов, – адже ми навіть не знайомі?

І відповіло Пізнання:

– Час врятував тебе, тому що тільки він знає, як важлива в житті Любов!

Притча «Як зірвався один альпініст»

Один альпініст, милувався видом з вершини високої скелі, підійшов надто близько до краю, послизнувся і впав.

У падінні він вивернувся і якимсь дивом зумів зачепитися за невеликий кущ. Опори для ніг він не міг знайти і бачив, що коріння куща під його вагою потроху вириваються зі схилу.

У панічному страху, що через кілька хвилин він зірветься з величезної висоти і розіб'ється на смерть, він глянув угору, сподіваючись на допомогу.

Нікого так і не побачивши, в розпачі він крикнув:

– Гей !!! Є там хто-небудь, хто може допомогти мені ?!

Йому відповів голос з Небес:

– Так. Я – твій Янгол-Охоронець і можу допомогти тобі. Що тобі потрібно?

– Заради Бога, поверни мене назад наверх, – почав благати альпініст.

– Гаразд, – сказав Янгол. – Я буду під тобою, але ти – відпусти руку і Я зловлю тебе і перенесу наверх.

– Мені – відпустити руку? – подумав він. Після нетривалого мовчання він спитав:

– Гей !!! Є там ще хто-небудь, хто може допомогти мені ?! У відповідь була тиша ... І він – зірвався ...

Казка «Як важливо бути...»

У приміському лісі посеред красивих сосен народився гриб. Він був маленький, з білим, бліденьким капелюшком. Поруч з ним з'явилися інші гриби, але на нашого героя вони не були схожі. Гриби харчувалися дощовою водою, солодкою вранішньою росою, грілися на сонечку і, самі того не помічаючи, росли. Поки грибочки були маленькі, вони соромилися один одного і мовчки, скромно дивилися по сторонам. Але ось вони підросли, і прийшов час дізнатися, хто є хто.

– Я - сиріжка, - сказала сиріжка. - Я самий невибагливий гриб, можу без води рости. Людина мене любить найбільше, адже я смачна!

Наш герой знав, що його звать Мухомор, але він не знав, що йому відповісти тим, хто його дратував. А дражнили його всі. Всі гриби в один голос запевняли, що вони - найсмачніші, що людина має потребу в них, і тільки в них. У ліс часто заходили люди з кошиками і чимось блискучим на сонечку і ріжучим, тим, що здавалося маленькому Мухоморові страшним. Це страшне виявилось ножем. Ніж зрізав корінці грибів, і гриби слухняно вкладалися в кошик.

Одного разу в ліс прийшли хлопчик і дівчинка. Всі гриби разом вилізли зі своїх укриттів - з опалого листя і ялинових голок. «Візьміть нас!» Перебиваючи один одного, кричали гриби на своїй грибній мові. Діти не

могли їх чути, але могли їх бачити. Незабаром кошик швидко заповнився грибами. Коли діти зібралися йти, дівчинка побачила мухомор.

– Подивися, який гарний мухомор, - сказала дівчинка і простягнула руку до грибу.

– Не чіпай його, - сердито сказав хлопчик,

– мухомор - гриб отруйний. Він ні на що не придатний.

– Шкода! - зітхнула дівчинка. - Він такий гарний.

Діти пішли, а Мухоморові стало дуже сумно, і він заплакав.

– Отруйний! Неїстівний і непотрібний! - пролунало раптом з усіх боків. Це все їстівні гриби сміялися над мухомором, дражнили його.

– Тс-с-сс !!! - почулося раптом чиєсь шипіння. Це проповзла повз стара мудра змія.

– Перестаньте, дурні.

Гриби злякалися змії, замовкли і сховалися в свої укриття з листя: нікому не хотілося випробувати на собі силу зміїних зубів.

Але змія і не збиралася нікого кусати. Вона підповзла до Мухомора.

– Не плач, дурненький, - сказала змія так м'яко і ласкаво, що мухомор перестав плакати.

Він подивився на змію і сумно промовив:

– Я неїстівний і не потрібен людині. Якщо я такий вже марний, то чому я живу?

– Хі-хі-хі, - засміялися гриби в своїх укриттях. Мудра змія обернулася навколо мухомора.

– Ні, ти не марний. Ти дуже-дуже потрібен цьому світу. Просто твій час, дружок, ще не настав! У цьому світі всьому є своє призначення і всьому свій час, - сказала змія і поповзла.

Всі в лісі знали, що мудра змія нічого просто так не говорить, і тому перестали сміятися над мухомором.

Йшов час, приходили і йшли люди, але ніхто навіть не нагнувся над мухомором. І знову гриби стали сміятися над ним. Коли бідний мухомор зовсім зневірився, в ліс прийшли дівчинка і хлопчик. Ті самі, що вже були тут одного разу, - хлопчик тоді сказав, що мухомор марний.

– Дівчинка така красива, - подумав у своєму укритті мухомор.

– Раз я неістивний, непотрібний, то мені і невідома навіщо жити. Обдурила мене змія. Коли-небудь мене хтось розчавить. Хай вже краще це буде ця красива дівчинка . Так подумав мухомор і виліз зі свого укриття. Мовчки, тихо і покійно схилив він яскравий капелюшок в очікуванні своєї долі. Єдине, чого він зараз хотів, так це того, щоб його розчавила дівчинка, а не хлопчик.

– Я знайшов мухомор, - пролунав раптом голос хлопчика прямо над нашим героєм. Сердце мухомора стислося в передчутті страшної долі.

– Який він гарний, - почувся поруч голос дівчинки. - Як добре, що ми його знайшли.

– Ти думаєш, - звернувся хлопчик до дівчинки, – його буде досить, щоб врятувати нашу маму?

– Не знаю, - тихо відповіла дівчинка, – але доктор сказав, що настоянка червоного мухомора - це єдине, що врятує маму від страшної хвороби.

Дівчинка акуратно зрізала мухомор під самий корінець, і діти дбайливо понесли його додому. Мухомор не вірив своєму щастю. Тільки тепер він зрозумів, як була права змія: на все свій час. Треба лише набратися терпіння і чекати. А сиріжки, маслоки, підберезники і підосичники з заздрістю дивилися на дітей. Вони зрозуміли, що можуть лише нагодувати людину, вгамувати її голод і дати їй енергію для життя. А мухомор, над яким вони сміялися, врятує життя людини. Чи врятувати життя мамі цих двох чудових дітей. А що для гриба може бути цінніше порятунку життя людині?

Додаток В

Матеріали до заняття № 6 психолого-педагогічної програми з розвитку професійної відповідальності.

Вправа «Навіщо я працюю»

Робочий аркуш «Для чого я працюю?»

Нижче наведені завдання і цілі, до яких ми часто прагнемо, займаючись роботою. Прочитайте перелік від початку до кінця і постарайся зрозуміти, що мається на увазі.

Я працюю:

- щоб завоювати повагу інших: я хочу, щоб вони визнали мої здібності і результати моєї праці;

- щоб мною захоплювалися: я хочу, щоб інші раділи моїй праці;

- щоб мною пишалися: я хочу мати можливість сказати: «Це моя праця.

Це я зробив»;

- щоб не відчувати почуття провини: я говорю собі: «Якщо я

буду багато і напружено працювати, повністю викладитися, тоді моя совість може бути спокійна»;

- щоб спілкуватися на рівних з колегами: я відчуваю себе при цьому більш самостійним;

- щоб досягти певного рівня: тоді я зможу дозволити собі речі, які для мене важливі;

- щоб вижити: я хочу забезпечити собі прожиток і дах над головою;

- щоб здобути перемогу: завдяки трудовим успіхам я хочу отримати перевагу перед своїми конкурентами;

- щоб бути частиною стабільної структури з встановленим порядком: без жорстких рамок і певних виробничих цілей і процесів я б почувався невпевнено і безпорадно;

- щоб задовольнити свою цікавість і спрагу змін: мені подобається розробляти нові ідеї та проекти, а впроваджувати і доводити їх до кінця можуть інші;

- щоб відволіктися: коли я інтенсивно працюю, я можу відволіктися від неспокійних і неприємних думок і почуттів, перш за все від печалі і негативних переживань;

- щоб відчувати себе більш впевнено: мені подобається, коли визнані авторитети кажуть мені, що треба робити, мені не подобається приймати на себе повну відповідальність за виконання будь-якого завдання;

- щоб мати владу: я хочу вказувати іншим, що їм треба робити, і контролювати виконання завдань.

Відзначте ті пункти, які так чи інакше відображають ваші цілі. Потім проранжуйте їх. Надайте твердженню, яке найбільш відповідає вашій установці, порядковий номер 1, наступному – номер 2 і так далі.

Подивіться уважно на перші п'ять тверджень і припам'ятайте для кожного з них ситуації, в яких ці внутрішні настанови визначали вашу поведінку. Коротко опишіть їх.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Перегляньте свій список ще раз і поставте собі наступні питання:

- Які з позначених настанов ви б хотіли зберегти, посилити, послабити і від яких ви б хотів відмовитися?

- Чи є в списку інші настанови, які ви хотів би перейняти?

Додаток Г

*Матеріали до заняття № 8 психолого-педагогічної програми з розвитку
професійної відповідальності*

Вправа «Бажання змін»

Робочий аркуш «Бажання змін»

Подумайте, що вас не влаштовує в нинішній ситуації в навчальній діяльності чи на роботі. Напишіть, чим ви незадоволені, чого вам не вистачає.

1. Відносини з керівництвом

- а) _____
б) _____
в) _____

2. Відносини з колегами

- а) _____
б) _____
в) _____

3. Умови праці

- а) _____
б) _____
в) _____

4. Організація робочого часу

- а) _____
б) _____
в) _____

5. Організація роботи в цілому

- а) _____
б) _____
в) _____

6. Оплата праці

- а) _____
б) _____
в) _____

7. Стиль спілкування, в тому числі і зі мною

- а) _____
 б) _____
 в) _____

8. Система заохочення

- а) _____
 б) _____
 в) _____

9. Сфера моїх обов'язків

- а) _____
 б) _____
 в) _____

10. Якщо ви вважаєте, що у вас є проблеми ще в якийсь сфері, заповніть наступний пункт

- а) _____
 б) _____
 в) _____

По кожній з десяти проблемних сфер виберіть те, що вам здається найбільш важливим і серйозним, і запишіть це в таблицю. Потім проти кожної проблеми сформулюйте, чого б ви хотіли.

Проблема	Побажання
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Подумайте про те, що ви можете зробити, щоб деякі з побажань реалізувалися. Виберіть одну або дві проблеми і сплануйте конкретні кроки по досягненню бажаного. З ким і як ви будете розмовляти? Що робитимете і в якій послідовності?

Проблема _____

Додаток Г

Матеріали до заняття № 10 психолого-педагогічної програми з розвитку професійної відповідальності

Техніка «Стоп критик» Завдання 2 «Обговорення притч»

Притча-історія «мис Канаверал»

В ті дні, коли космічні дослідження ще тільки починалися, Джон Кеннеді відвідав базу НАСА, що розташовується на мисі Канаверал. Він зустрівся з багатьма відомими вченими і дослідниками. Він зустрівся з людьми, чиїм найбільшим прагненням було підкорити космос і одного разу про гуляти по поверхні Місяця. Він поспілкувався з адміністраторами і бухгалтерами та багатьма іншими, хто докладає свої сили до того, щоб проект був втілений в життя. З чоловіками і жінками, які наполегливо прагнули до мети і були горді своєю діяльністю.

Йдучи по коридору до свого лімузина, він наткнувся на схилився над гіркою сміття сивого негра, в одній руці якого був пакет для сміття, а в іншій – совок. Це могло здаватися зайвим, але президент ввічливо запитав його:

– А що ви робите тут?

Розігнувши спину, прибиральник уважно подивився на президента і з почуттям гордості і власної гідності, виразно проступає в його голосі, відповів:

– Те ж, що і будь-яка інша людина. Я працюю, щоб зробити можливим політ людини на Місяць. Ось чим я тут займаюся.

Притча «Три муляра»

На початку XIV століття в Центральній Європі проводилися роботи з будівництва чудового собору. Керівник робіт був священиком, якому доручили стежити за роботою всіх чорноробів і ремісників. Священик вирішив подивитися, як працюють муляри. Він вибрав трьох каменярів, як представників різних позицій, представлених в їх професії.

Він підійшов до першого муляра і сказав:

– Брат мій, розкажи мені про твою роботу.

Каменяр відірвався від роботи і відповів тремтячим голосом, повним злості й обурення:

– Як бачиш, я сиджу перед кам'яною плитою метр у висоту, півметра в довжину і ширину. І з кожним ударом різця з цього каменю я відчуваю, як йде частинка мого життя. Подивися, мої руки натруджені і покриті мозолями. Моє обличчя змарніло, а волосся посивіло. Ця робота ніколи не скінчиться, вона триває нескінченно, день у день. Це виснажує мене. Де задоволення? Я помру задовго до того, як собор буде побудований.

Чернець підійшов до другого муляра.

– Брат мій, – сказав він, – розкажи мені про свою роботу.

– Брат, – відповів муляр тихим, спокійним голосом, – як ти бачиш, я сиджу перед кам'яною плитою метр у висоту і півметра в довжину і ширину. І з кожним ударом різця по каменю я відчуваю, що я створюю життя і майбутнє. Дивись, я зміг зробити так, щоб моя родина жила в комфортабельному будинку, набагато кращому, ніж той, де я виріс. Мої діти ходять до школи. Без сумніву, вони досягнуть в житті більшого, ніж я. І все це стало можливим завдяки моїй роботі. Я віддаю собору своє вміння, і він теж обдаровує мене.

Чернець підійшов до третього муляра.

– Брат, – сказав він, – розкажи мені про свою роботу.

– Брат, – відповів муляр, широко посміхнувшись, голосом, повним радощі.

– Бачиш, я сиджу перед кам'яною плитою метр у висоту і півметра завширшки і довжину. І з кожним дотиком різця до каменю я відчуваю, що я висікаю свою долю. Подивися, ти бачиш, які прекрасні риси проступають з каменю. Сидячи тут, я не тільки втілюю своє вміння і своє ремесло, я роблю свій внесок у те, що я ціную і у що я вірю. Всесвіт, відображена в соборі, віддасть кожному з нас. Тут, біля цього каменю, я перебуваю в мирі з собою, і я знаю, що, хоча я не побачу цього собору завершеним, він буде стояти ще

тисячу років, уособлюючи те, що істинно в нас, і служачи цілі, заради якої всемогутній послав на цю землю і мене.

Чернець пішов і деякий час роздумував над тим, що почув. Він заснув спокійним сном, яким не спав уже давно, а на наступний день він зняв з себе повноваження керівника робіт і запропонував цю посаду третьому мулярові.

Додаток Д

*Матеріали до заняття № 9 психолого-педагогічної програми з розвитку
професійної відповідальності*

Вправа «Незакінчені речення»

Робочий аркуш «Незакінчені речення»

- З того, чого я навчився, найкориснішим було ...
- Я вважаю, що необхідно змінити ...
- З того, чого я навчився, реально застосувати я можу ...
- Я сподіваюся...
- Я хотів би знати...
- Я гордий ...
- Найважливішими відчуттями на цьому етапі навчання були ...
- Я хотів би...
- Я не зрозумів наступного ...
- У процесі навчання мені допомогло (заважало) ...
- У процесі навчання стався позитивний зсув, коли ...
- У процесі навчання у мене була криза, коли ...
- Я б хотів домовитися сам з собою (з одногрупниками, колегами) про наступне ...
- Я очікую, що ...
- Найціннішим для мене є ...
- Я розмірковую про ...
- Сьогодні (завтра) я ...