

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет

Кафедра соціальної роботи

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему:

**СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У
ВНЗ**

спеціальність 7.040202 – “Соціальна робота”

Виконала:

Студентка групи СРзс-51
Жеребна Ірина Василівна

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Надвинична Т. Л. _____

Нормоконтролер:

ст. викладач кафедри
Підгурська М.В. _____

Допущена до захисту

На засіданні кафедри (протокол № ____ від «__» _____ 2012 р.)

Завідувач кафедри СР, д.психол.н., **професор Фурман А.В.** _____

Оцінка роботи на засіданні ДЕК _____

Голова ДЕК **Бабій Надія Романівна** _____

АНОТАЦІЯ

Жеребна Ірина Василівна. Становлення відповідальної поведінки у студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ. Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста за спеціальністю 7.13010201 «Соціальна робота». – Тернопільський національний економічний університет, юридичний факультет. – Тернопіль, 2012.

У дипломній роботі із наукових позицій теоретично обґрунтовано та здійснено аналіз психологічних механізмів становлення відповідальної поведінки у студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ. Описані результати констатуючого і формуючого експериментів.

ANNOTATION

Gerebna Irina. The formation of responsible behavior in students specialty "Social work" while studying at university. Manuscript.

Research on education and qualification level of Specialist 7.13010201 "Social Work". - Ternopil National Economic University, Faculty of Law. - Ternopil, 2012.

In the thesis work of the scientific position theoretically studies and analyzes psychological mechanisms of responsible behavior in students of specialty "Social work" while studying at university. We describe the results of ascertaining and forming experiments.

ПЛАН

ВСТУП

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ

1.1. Основні підходи до визначення поняття «відповідальність» та «відповідальна поведінка»

1.2. Складові, рівні, показники та критерії відповідальної поведінки

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ II. СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

2. 1. Мотиваційний аспект становлення відповідальної поведінки особистості

2. 2. Прийняття обов'язку – основа становлення відповідальної поведінки майбутнього соціального працівника

2. 3. Динамічні показники становлення відповідальної поведінки студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ

Висновки до другого розділу

РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

3.1. Організація і зміст експериментального дослідження

3.2. Емпіричний аналіз кількісних і якісних результатів вивчення становлення відповідальної поведінки студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ

Висновки до третього розділу

ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ	8
1.1. Основні підходи до визначення поняття «відповідальність» та «відповідальна поведінка».....	8
1.2. Складові, рівні, показники та критерії відповідальної поведінки.....	16
Висновки до першого розділу	28
РОЗДІЛ II. СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ	30
2. 1. Мотиваційний аспект становлення відповідальної поведінки особистості.....	30
2. 2. Прийняття обов'язку – основа становлення відповідальної поведінки майбутнього соціального працівника.....	40
2. 3. Динамічні показники становлення відповідальної поведінки студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ.....	56
Висновки до другого розділу	73
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ	75
3.1. Організація і зміст експериментального дослідження.....	75
3.2. Емпіричний аналіз кількісних і якісних результатів вивчення становлення відповідальної поведінки студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ.....	77
Висновки до третього розділу	97
ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ	100
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	102
ДОДАТКИ	109

ВСТУП

Актуальність теми. Трансформаційні перетворення соціального, економічного та освітнього характеру, що нині відбуваються у нашому суспільстві, загострюють проблему інтенсивного становлення професійно-особистісних якостей, свідомості та поведінки майбутнього соціального працівника як активного, відповідального суб'єкта. Становлення відповідальної поведінки студента у стінах ВНЗ має відбуватися як цілісний процес, формуючи при цьому сукупність знань, переконань, умінь, потреб на основі гуманної позиції особистості, що складають базис успішної діяльності соціального працівника. А це вимагає особливої уваги до організації освітнього процесу ВНЗ, інтеграції навчальної, позааудиторної, практичної, соціально-педагогічної діяльності студентів.

Соціальний працівник – професіонал, що володіє компетентністю у вирішенні соціальних і ситуативних проблем життєдіяльності конкретної особистості, здатний своєчасно надати допомогу людям, котрі її потребують, володіє комплексом загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупністю необхідних умінь і навичок, володіє комунікативними, аналітичними та організаторськими здібностями. Відповідальність соціального працівника виступає як особистісна складова професіоналізму, що базується на почутті обов'язку, виражена чуттєво-емоційними проявами, що включає емпатійність, соціальну активність, позитивну мотивацію, доброзичливе ставлення до людей.

Проведений аналіз досліджень, присвячених даній проблематиці засвідчив, що поняття відповідальності достатньо по-різному трактується різними науковцями. Зокрема М.В.Савчин [62] відповідальність визначає як смислове утворення особистості, загальний принцип співвіднесення мотивів, цілей і засобів життєдіяльності, що не зводиться до правил або кодексу правил поведінки, не є конкретним мотивом або їх сукупністю, К. Муздибаєв, співвідносить її із виконанням обов'язку, звітуванням за свої дії

та вчинки [48], а Ж. Піаже формулює підхід до внутрішньої відповідальності, як основи морального розвитку людини [53]. У професійному аспекті безвідповідальна поведінка соціального працівника загрожує не лише порушенню правил надання допомоги особам, котрі її потребують, а й може привести до трагічних наслідків.

Метою дослідження є виявити психосоціальні особливості становлення відповідальної поведінки у студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ.

Об'єктом дослідження є особистість майбутнього соціального працівника, а **предметом** – становлення відповідальної поведінки у студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі **завдання**: 1) обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблематики; 2) проаналізувати соціально-психологічні механізми становлення відповідальної поведінки; 3) здійснити відбір методів, провести емпіричне дослідження психосоціальних особливостей становлення відповідальної поведінки у студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ та висвітлити результати на кількісному і якісному рівнях.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів застосовувався комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження: теоретичні – ідеалізації, аналіз, концептуалізація, класифікація, узагальнення, систематизація; емпіричні - спостереження, бесіда, опитування, тестування, анкетування, експеримент, вивчення продуктів інноваційно-психологічної діяльності.

Практичне значення роботи. Результати дослідження можуть бути використані при розробці навчальних програм для підвищення рівня ефективності навчально-виховного процесу, оптимізації методів керівництва студентським колективом і створення соціально-психологічних умов, сприятливих для становлення відповідальної поведінки кожного студента під

час навчання у ВНЗ. Досвід дослідження може бути використаний при проведенні широкого спектра соціально-психологічних досліджень, в практиці викладання дисциплін фахового спрямування.

Впровадження результатів дослідження. Дослідження здійснювалося на базі кафедри соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного факультету зі студентами I-IV курсів спеціальності «Соціальна робота». Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 144 студенти-майбутні соціальні працівники та професорсько-викладацький склад кафедри.

Структура і об'єм роботи. Дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків, додатків і списку літератури, що нараховує 94 найменування. Робота ілюстрована таблицями.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ

1.1 Основні підходи до визначення поняття «відповідальність» та «відповідальна поведінка».

Поняття «відповідальність» широко використовується в таких науках, як філософія, соціологія, юриспруденція і психологія. Найбільш поширеним є уявлення про відповідальність як категорію етики і права, що відображає соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства, яке характеризується виконанням свого морального обов'язку і правових норм. У психології це поняття має множинні дефініції, що використовуються при аналізі різних сторін життєдіяльності індивіда. Відповідальність як властивість особистості формується в процесі соціалізації в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил і проявляється не тільки в характері, а й у почуттях, світогляді, в різних формах соціальної поведінки.

Відповідальність виступає як різні форми контролю над діяльністю суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил. Розрізняють зовнішні форми контролю реалізовані суспільством, і внутрішні форми у вигляді саморегуляції (почуття відповідальності, обов'язку). Напрямки в дослідженнях, присвячених проблемі відповідальності та відповідальної поведінки достатньо різноманітні. Серед різних підходів до вивчення відповідальності особистості і її відповідальної поведінки слід насамперед відзначити: концепцію локус-контролю особистості, згідно з якою відповідальність за те, що вже відбулося або може відбутися приписується або зовнішнім силам, або власним здібностям і старанням, тобто проявляється схильність особистості бачити джерело управління своїм життям переважно у зовнішньому середовищі або в самому собі (Д.Роттер та ін); теорії морального розвитку особистості та формування відповідальності (Ж.Піаже, Л.Колберг, М.

Бахтін); теорії атрибуції відповідальності (Ф. Хайдер, Г.Келлі тощо); вивчення відповідальності в рамках педагогічних теорій (А.С.Макаренко, В.А.Сухомлінській, В.А.Горбачева, К. А. Клімова, М.В.Матюхіна тощо); нормативний підхід до вивчення відповідальності (Е.В.Шорохова, М.І.Бобнева та ін.). Кожен з представлених підходів розкриває важливі психологічні питання складної проблеми відповідальності та відповідальної поведінки.

Аналіз відповідальності у загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда, її зв'язок зі свободою й необхідністю як передумовою реалізації в особистості функцій суб'єкта оновлення світу. Вихідним пунктом визначення міри відповідальності у загальнофілософському аспекті в усі епохи було вирішення питання про співвідношення свободи і необхідності. Передумовою відповідальності є вибір індивідом можливої поведінки. Вибір визначається життєвою позицією особистості, в основі якої лежать моральні імперативи. Всі дії пов'язані з вибором і передбачають активність особистості, незалежно від того, нав'язана їй відповідальність ззовні чи взята нею добровільно. За В. Гегелем, В. Плахотним, Л. Сахань, співвідношення свободи й відповідальності розкривається, перш за все, у взаємовідносинах людей. Як зазначає Т. Тульчинський, "стати вільним можна, лише розширивши зону відповідальності, тобто ставлячись до інших як до таких же вільних істот і співвідносячись з їх інтересами", що дає можливість "вступити у взаємовільні, взаємовідповідальні відносини" [70, с. 119].

Відповідальність органічно пов'язана зі свободою прийняття рішень, вибору цілей та способів, методів і стилів її досягнення. Так, С. К'єркегор вважав, що лише право вибору надає можливість індивіду робити своє життя справді прекрасним, врятувати себе і свою душу, знайти мир і спокій [41, с.383].

Свобода людини як суб'єкта, за М. Бердяєвим, полягає в тому, щоб стати особистістю, припинити жити відповідно до зовнішніх принципів і вийти за

межі себе, щоб вибирати себе, бути самим собою і нести відповідальність за свій вибір перед самим собою. М. Бердяєв писав, що "свобода не є легенькою, як гадають її вороги, що зводять на неї наклеп, свобода важка, вона завжди тягар. І люди легко відмовляється від свободи, щоб полегшити собі життя" [9, с. 35].

Як *філософсько-соціологічна категорія*, зазначає П. Мінкіна, "відповідальність репрезентує об'єктивно необхідні взаємовідносини між особистістю, колективом, суспільством, а також враховує історично-конкретний характер їх взаємних обов'язків, котрі реалізуються у свідомій вольовій поведінці та діяльності" [47, с. 58].

Відповідно до тематики нашого дослідження, питання відповідальності невід'ємно пов'язано із *соціалізацією особистості*, оскільки перша утверджується як новоутворення онтогенетичного етапу розвитку індивіда у період соціальної зрілості. У вітчизняній та зарубіжній людинознавчих науках в останні десятиліття чітко утвердилася система поглядів на соціалізацію, що об'єднує наступні ідеї: про нерозривний зв'язок соціального становлення особистості з освітою та вихованням; про зв'язок соціалізації з адаптивними процесами; про соціальні контакти як одну із змістовних сторін соціалізації; про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для успішної соціалізації. У контексті цих ідей соціалізація розглядається як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей [10, с.23].

Серед сучасних моделей соціалізації особистості можна виділити: психоаналітичну, або "особистісного контролю" (З. Фройд); "рольового тренінгу" (Т. Парсонс); "соціального навчання" (Дж. Г. Доллард, Б. Скіннер, Р. Уолтерс та ін.); "міжособистісного спілкування" (Ч. Х. Кулі, Дж. П. Мід та ін.); когнітивну (Ж. Піаже, А. Маслоу та ін.); "модель інкультурації" (Ж. Баос, В.

Маліновський та ін.); "еволюційну" (Е.Г. Еріксон). В аспекті проблеми відповідальності особистості заслуговують на особливу увагу моделі *"міжособистісного спілкування"*, *"когнітивна"* та *"еволюційна"*. Суть моделі *"міжособистісного спілкування"* полягає у тому, що особистість виростає з множини інтеракцій людей з оточуючим світом, у результаті якого вона навчається дивитися на себе очима інших, тобто думати про себе як про інших, а також розуміти поведінку інших людей.

Когнітивна модель соціалізації має 4 стадії: сенсорно-моторну (до двох років), яка передбачає розвиток у дітей здатності утримувати в пам'яті образи об'єктів навколишнього світу; передопераційну стадію (до семи років), коли діти навчаються розрізняти символи та їх значення, розуміти відмінність; стадію конкретних ситуацій (від семи до одинадцяти років), коли діти вчаться виконувати деякі дії подумки, тобто уявляти необхідні дії "про себе", без виконання їх у житті; стадію формальних операцій (від дванадцяти до п'ятнадцяти років). На цій стадії підліток вчиться аналізувати абстрактні (математичні, моральні, логічні та ін.) проблеми, а також вміння розмірковувати про майбутнє. Ця концепція була доповнена американським психологом О. Колбергом, який в основу переходу від однієї стадії до іншої поклав здатність до розуміння і співпереживання (емпатії) почуттів інших людей.

За "еволюційною" моделлю Е. Еріксона, індивіду (як у дитинстві, так і у дорослому віці) доводиться долати критичні ситуації, що закономірно виникають на його життєвому шляху і мають специфічний характер на кожному етапі (стадії). Долаючи ці критичні ситуації (яких є вісім) успішно, індивід збагачується новим соціальним досвідом і переходить до нової стадії. Якщо соціалізації на якій-небудь стадії не відбулося (не вдалося розв'язати головну на цій стадії проблему індивіда, або ж здійснити її частково), то це негативно позначається на подальших стадіях та на соціалізації в цілому.

Зокрема, основною проблемою на стадії підлітково-юнацького віку є

становлення індивідуальності (ідентифікація) або рольова дифузія (невизначеність у виборі ролей). Загальновідомо, що саме цей період є періодом статевого дозрівання і пошуку партнера в інтимній сфері. Також – це час пошуку свого місця в житті, вибір подальшого шляху (навчання, робота тощо). У цей період небезпечними є як невдачі в одній зі сфер, так і перевищування значущості якоїсь із них. Загалом кожна невдача може негативно вплинути на вибір роботи, друзів, супутника життя. Варто зазначити, що всі названі моделі соціалізації розглядають виховання як один із її механізмів [41, с. 26–30]. Як зазначає І. Кон: "Особистість, що формується, – не об'єкт якихось зовнішніх впливів, а активний суб'єкт самоосвіти" [39, с.190].

Людина як активний суб'єкт є вихідним пунктом усього суспільного руху в його соціальній формі: суспільство творить людину, а вона – суспільство. Перебуваючи у зв'язках з іншими людьми, природою, суспільством, особистість відтворює себе за допомогою процесів усвідомленої саморегуляції. Остання є здатністю людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення актів власної поведінки [52, с. 74]. Процес соціалізації студентів відбувається у всіх сферах життєдіяльності, але усвідомлена їх реалізація здійснюється за допомогою навчання та виховання. Вікова психологія характеризує молодість як період формування системи цінностей, становлення самосвідомості, соціального статусу людини. До найважливіших цінностей сьогодні належить вміння орієнтуватися і робити правильний вибір в умовах невизначеності. Вільний, невимушений вибір як соціально-етична цінність пов'язаний з конкретною відповідальністю.

Отже, соціалізація – це процес становлення особистості на основі навчання, виховання, засвоєння, ідеалів, цінностей, норм та соціальних ролей. Внаслідок цього людина стає членом суспільства з конкретними соціально-політичними, соціально-економічними та культурними параметрами [52, с. 79–80].

Психологами К. Абульхановою-Славською, І. Бехом, М. Боришевським, М. Савчином доведено, що становлення відповідальності як особистісної риси відбувається за умови формування у молоді прагнення до свободи. Йдеться передовсім про вільні вчинки і дії людини, тобто такі, що не залежать від зовнішніх причин. Відповідно вчинки, які звершені особистістю, ніби розширюють межі її свободи. Усвідомлення свого життя як вчинку є початком формування себе як вільної і відповідальної особистості. Тому даремно існує така філософська істина, згідно з якою неможлива ні особистість без суспільства, ні суспільство без особистості.

Методологічною основою психологічного аналізу відповідальності є розгляд цієї проблеми у філософсько-етичній літературі, де вона розглядається як «поняття, що відбиває об'єктивний, історично-конкретний характер стосунків між особистістю, групою, суспільством “ з точки зору свідомого здійснення висування взаємних вимог» [72, с.176], а також сучасні філософсько осмислені концепції особистості; зокрема, уявлення про фундаментальні спонукальні сили активності та самоактивності людини, уявлення про визначальну роль самосвідомості та духовності у її життєдіяльності.

На рівні психологічного аналізу відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка поєднує в собі складові афективно-спонукальної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності. На думку К. Муздибаєва, відповідальність – це «результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних особистісних ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [48, с.19].

Розуміння відповідальності лише як узятих особистістю на себе зобов'язань, як дисциплінованості не розкриває всієї її глибинної психологічної суті. «Слово «відповідальність», – пише Е. Фромм, - втратило свій початковий

зміст і використовується звичайно як синонім обов'язку. Обов'язок – поняття із сфери несвободи, тоді як відповідальність – поняття зі сфери свободи» [78, с.281]. «Відповідальність - не нав'язаний іззовні обов'язок, а моя відповідь на звернене до мене прохання, яке я переживаю, як власну проблему. Не випадково відповідальність та відповідь мають однаковий корінь» [78, с.87]. Відповідальність у прямому значенні цього слова – цілком добровільний акт; це моя відповідь на потреби іншого, виражені або не виражені. Бути «відповідальним» – значить бути вільним і готовим відповісти [78, с.124].

В даний час не викликає суперечок твердження, що основна закономірність, що визначає природу індивіда, його місце в суспільстві, полягає в тому, що він є продуктом всієї конкретно-історичної системи соціальної життєдіяльності людей, специфічно людських форм соціальної активності, творчої праці, пізнання і спілкування. У той же час, як справедливо вказує Б.Д.Паригін, особистість – не тільки продукт певних конкретно-історичних умов її існування та життєдіяльності, вона одночасно і суб'єкт соціальної діяльності, соціальних відносин і змін. Історичний процес є результатом переплетення і взаємодії безлічі людських зусиль, включаючи як дії окремих особистостей, так і соціальні рухи мас. У всіх випадках суб'єктом соціальних зрушень і змін виявляється сама людина. Будучи продуктом історії і суб'єктом відбуваються в ній змін, людина виступає тим самим і в якості її постійної передумови [60].

Таким чином, враховуючи в соціально-психологічних дослідженнях соціальну сутність людини і вирішальний вплив соціальних умов на формування громадської і колективної свідомості, не можна недооцінювати при цьому активну роль кожної особистості. Саме з цих позицій можна об'єктивно розглядати психологічні механізми та закономірності соціальної, в тому числі професійної, поведінки особистості, тобто тієї проблеми, яка невиправдано, як

зазначав Б.Ф.Ломов, виявилася поза увагою дослідників у вітчизняній психології [62].

Між тим, саме поведінка являє собою одну з форм організації психічного життя людини, яка зачіпає особливості її існування в навколишньому світі. Соціальна поведінка є формою, зовнішньою стороною людської діяльності. Тому однієї і тієї ж діяльності можуть відповідати різні форми і способи поведінки, одна і та ж *поведінка* може розглядатися як прояв діяльності різного змісту. При цьому усвідомлені наміри людей далеко не завжди узгоджуються з їх реальною поведінкою. Зазначене невідповідність пояснюється відмінностями у змісті та структурі індивідуальних і суспільних цінностей. Перші виступають передумовою індивідуальних "поведінкових програм", а другі утворюють нормативні приписи, часом не узгоджуються з першими.

Отже, соціально-психологічну проблему відповідальної поведінки особистості можна конкретизувати як проблему 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 погоджувати цінності, норми і рольові приписи, засвоєні в одній сфері діяльності, з вимогами, які діють в іншій сфері, або шукати відповідні компроміси. Однак, слід враховувати й активну роль самої особистості в системі соціальних (групових) відносин і, отже, відносну незалежність особистісних цінностей та норм, а також їх вплив на соціальну (групову) ціннісно-нормативну систему. Тобто, мова йде про взаємодію індивідуальних і соціальних (групових) регуляторів поведінки особистості.

1.2. Складові, рівні, показники та критерії відповідальної поведінки

Проблема відповідальності була предметом уваги таких зарубіжних авторів, як Ж. Піаже, Л. Колберг, А. Блазі, К. Хелкана, Ф. Хайдер та ін. Так, Ж. Піаже [53] виділяє *об'єктивну і суб'єктивну відповідальність*. На думку вченого, для дітей молодшого віку об'єктивна відповідальність є одною з характеристик «морального реалізму» – тенденції вважати обов'язок і норму такими, що існують незалежно від особистості, тобто незалежно від обставин, за яких здійснюється вчинок» [53, с.106]. Після семи років у дітей починає розвиватися «суб'єктивна відповідальність», сутність якої полягає в оцінці дій на основі мотивів та намірів людини. Такий тип відповідальності є частиною «автономної моралі», незалежної від зовнішніх обставин» [там само].

Для Л. Колберга [62] основною проблемою було з'ясування зв'язку між розвитком когнітивних структур і становленням моральних почуттів та дій індивіда. У результаті тривалих досліджень автором було виділено *три рівні розвитку моральних суджень особистості*, на кожному з яких виділено по два ступені:

I рівень - доугодний (передконвенційний) -індивід уникає порушень правил, знаючи, що це призводить до покарання, може завдати фізичної шкоди і збитків як людям, так і їх власності. Головними спонуками правильної (справедливої) поведінки є уникнення покарання і вища сила влади.

- на першому ступені моралі індивід уникає порушень правил, знаючи, що це призводить до покарання, може завдати фізичної шкоди і збитків як людям, так і їх власності. Це слухняність для слухняності. Головними спонуками правильної (справедливої) поведінки є уникнення покарання і вища сила влади;

- на другому ступені (індивідуалізм, інструментальна мета та обмін) дотримання правил має місце тільки тоді, коли це відповідає життєвим інтересам особистості. Її поведінка спрямована на реалізацію власних інтересів та потреб. Іншим особам дозволяється чинити так само. Правильною, справедливою є поведінка, яка відповідає рівному обміну, домовленості, договору.

II рівень традиційної угодної (конвенційної) моралі, теж містить два ступені – третій і четвертий.

- третій ступінь – ступінь взаємних особистісних очікувань і підпорядкування – характеризується тим, що індивід живе відповідно з очікуваннями близьких йому осіб або того, що люди взагалі очікують від інших у ролі сина, брата, приятеля, співпрацівника тощо. Для особистості на цьому ступені розвитку моралі «бути добрим» важливо та означає наявність позитивних мотивів, пов'язаних з турботою про інших, насамперед, підтримування взаємних родинних стосунків і ставлення до оточуючих на основі принципів довіри, толерантності, поваги та вдячності. Спонуками правильної поведінки є потреба у власних очах і очах оточуючих бути моральною людиною, турбота про інших, віра в «золоте моральне правило», бажання зберігати правила та авторитети, які стереотипно підтримують добру поведінку;

- четвертий ступінь – соціальної системи та совісті – характеризується тим, що особистість виконує справжні обов'язки, з якими погодилася. Вона підтримує закони, за винятком екстремальних випадків, де виникає конфлікт з іншими зафіксованими соціальними зобов'язаннями. Правильним сприймається те, що приноситься в жертву суспільству, групі чи установі.

III рівень принципів (постконвенційний) і теж має два ступені.

- на п'ятому ступені єдності соціального договору або корисливості та індивідуальних прав людина знає, що інші індивіди володіють цінностями і

поглядами, які погоджуються з груповими. Людині необхідно неупереджено підтримувати і дотримуватися відповідних правил, оскільки вони є результатом соціального договору. Деякі безумовні вартості та права, наприклад, життя і свобода, повинні підтримуватися в будь-якому суспільстві, незалежно від протилежної думки більшості. Головними спонуками поведінки тут виступають: а) почуття обов'язку перед законом у зв'язку з прийняттям соціального договору і збереженням вірності цим законам заради добробуту та захисту прав людини; б) почуття договірної зобов'язання, вільного володіння ним у зв'язку з сім'єю, дружбою, довірою, зобов'язаннями працівника; в) турбота про те, щоб закони та зобов'язання базувалися на раціональній обґрунтованості загальної користі, вищого блага для найбільшої кількості людей;

- на шостому ступені універсальних етичних принципів суб'єкт самостійно дотримується вибраних принципів і правил. Специфічні закони, соціальні домовленості справедливі лише в тому випадку, коли вони опираються на універсальні моральні норми. Коли ж вони (домовленості) порушують ці принципи, то індивід має діяти відповідно до принципів справедливості: рівність людських прав і повага гідності кожної особистості. Головною спонукою моральної поведінки на цьому ступені виступає віра розумної людини в обґрунтованість універсальних етичних принципів та почуття особистої відданості їм.

На основі теорії Л. Колберга психолог К. Хелкана [94] детальніше дослідив і описав стадії розвитку відповідальності. На його погляд, стадії морального розвитку, виділені Л. Колбергом, дозволяють систематизувати *рівні розвитку відповідальності*, починаючи з найбільш ранніх, де оцінка дії здійснюється за зовнішніми ознаками (наслідки та результати) до перехідних стадій, де враховується співвідношення між мотиваційними й зовнішніми

оцінками вчинків, і, нарешті, до тієї стадії відповідальності, де визначальним критерієм виступає система засвоєних особистістю норм і правил суспільної моралі:

1) *об'єктивна відповідальність*. Основним критерієм виступає конформність стосовно зовнішніх правил. У характеристиці такого типу поведінки відсутнє прийняття і розрізнення внутрішньої і зовнішньої причинності;

2) *гетерономна (суб'єктивна) відповідальність* її критерієм виступає визнання негативних намірів особистості головними. Поступово стають менш значущими результати та наслідки дії, диференціюються негативні наміри й випадкові результати, але позитивні наміри не беруться до уваги;

3) *автономна суб'єктивна відповідальність*. Тут критеріями виступають особисті мотиви дії, незалежність поведінки індивіда від впливу навколишніх людей чи групи. На цій стадії намір особистості є головним визначальним моментом дії;

4) *відповідальність як «соціальна повинність»*, критеріями якої виступає почуття обов'язку, індивідуальної свободи (як дещо протилежне соціальному тиску) та мотиви поведінки і розуміння об'єктивної необхідності. Вважається, що людина є носієм правил певної соціальної системи, а її обов'язок – дотримуватись цих правил;

5) *перехідна (відносна) відповідальність* характеризується тим, що тут критеріями виступають усвідомлення норм і правил поведінки відповідно до потреб та намірів особистості. Сама відповідальність залежна від того, яким чином вона визначається та усвідомлюється самою особистістю, виходячи з її моральних переконань;

б) *обґрунтована відповідальність*, критерієм якої виступає незалежність та переконаність. Усвідомлення моральної норми залежить від прийняття людиною моральних принципів, що дає їй моральну автономію та можливість самостійного вибору рішень.

Разом з тим, багато авторів (К. Хелкана, Л. Колберг, Дж. Лавінджер, Т. Ліксона та ін.) відзначають, що сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому. Дослідниками підкреслюється необхідність вивчення прийняття суб'єктом відповідальності залежно від умов реальної дії.

Психологи [1, с. 86] обґрунтовують такі *показники відповідальності*, як: 1) розуміння й усвідомлення людиною важливості виконання дотримання зобов'язань іншими людьми обов'язків та своїх особистих; 2) передбачення можливих труднощів у виконанні доручень; 3) планування способів подолання цих труднощів; 4) позитивне переживання завдання та очікування радості від виконання обов'язків; 5) сприйняття необхідності відповідати за виконання (невиконання) завдання, доручення, зобов'язання; 6) самоорганізація діяльності та поведінки, спрямованих на виконання зобов'язань; 7) постійність прояву такого типу поведінки; 8) ефективне використання і збагачення досвіду відповідальної поведінки.

На основі цього науковці виділяють *критерії прийняття відповідальності*:

- погодженість необхідності з бажаннями та потребами особистості, тобто виникнення ініціативи як вихід за межі необхідного;
- здійснення необхідності своїми силами, самостійно та згідно з вимогами, висунутими до себе.

Показником справжньої гармонії між необхідністю та потребами особистості є задоволення, пов'язане, насамперед, з одержанням результату. Це буває тоді, коли відповідальний результат досягається своїми силами, шляхом подолання труднощів. Це задоволення зумовлене також співвідношенням між потребами та домаганнями особистості на успіх, з уявленнями про свої можливості щодо одержання позитивного результату, а також з моральними вимогами до власної діяльності за критеріями відповідності-невідповідності зусиль до одержаного результату, до його цінності та рівня трудности.

Щодо дослідження проблематики становлення відповідальної поведінки особистості, то саме цей аспект широко вивчається в рамках теорії соціального навчання, яка враховує залежність поведінки як від когнітивних чинників, так і від факторів оточення. В аналізі соціального розвитку дітей виділяються три основні процеси впливу зовнішніх умов на поведінку: а) класичне зумовлення; б) інструментальне зумовлення; в) навчання в результаті спостереження.

У біхевіоризмі основні ідеї, що стосуються психології виховання, вніс Б. Ф. Скіннер [83, с. 194-239]. На основі аналізу поведінкових теорій учений охарактеризував *два типи поведінки*: умовну (як за класичного набору умов) та оперантну. Б. Ф. Скіннер погоджувався з думкою про те, що рефлексії зумовлюють емоційні реакції і, отже, можуть бути визначені як відповідні реакції. Вони виникають завдяки заміні одного безумовного стимулу іншим. Тому автор називав це явище типом 3 (заміни). Однак, за Скіннером, не усі моделі людської поведінки засвоюють в такий спосіб. Найбільша кількість поведінкових моделей – таких, як мовлення або спів, – не впливають на середовище з метою досягнення результатів. Скіннер підкреслював, що компонент відповідної реакції є оперантним. Ці моделі поведінки впливають на оточення з метою реалізувати певний ефект.

Наукове пояснення поведінки повинно визначати функціональні зв'язки між поведінкою і фізичними подіями у зовнішніх умовах. Але, на нашу думку, якщо до Скіннера біхевіористи вивчали зв'язок поведінки та подій, що передують їй, то він аналізував зв'язок поведінки з подіями, що, навпаки, виходять з цієї поведінки, слідує за нею. Фактично, у майбутньому ці події зворотним чином впливають на поведінку. І класична формула S-R, таким чином набирала вигляду R-S. Але ситуація ускладнена тим, що наслідок однієї реакції не впливає безпосередньо на неї, а він (наслідок) впливає вже на наступну аналогічну реакцію (поведінку). Умови поведінки тлумачаться як незалежна змінна, а сама поведінка – як залежна змінна. На думку Б. Ф. Скінера, для визначення цих відношень не варто будувати спеціальних теорій, а просто треба експериментально їх виявити.

Вчений досить детально описав основні процеси оперантного навчання, підсилення, його типи та схеми. Зокрема, він зосередився на аналізі наслідків реакцій, які можна пов'язати з появою відповідної реакції. Вважалося, що наслідок діє як підсилювальний фактор для наступної дії, а дія, що викликає цей наслідок, називається підсиленням.

Б. Ф. Скіннер проаналізував різні типи підсилення. Не треба аргументувати, що природні нагороди збільшують імовірність відповідної реакції як споконвічно значущі. Заохочення, прояв уваги, визнання й усмішки тощо – приклади загальних позитивних стимулів, що використовуються в соціальному спілкуванні. Споконвічно умовні позитивні стимули, такі, як гроші, що самі по собі практично не являють цінності, збільшують імовірність закріплення поведінки, оскільки за ними стоять природні нагороди.

Однозначно позитивні стимули також можуть бути позитивними і негативними. Скіннер назвав позитивними стимулами ті, що через свою появу збільшують імовірність виникнення поведінки. Ті позитивні стимули, що

підсилюють поведінку при їх зникненні, він назвав негативними. Гроші, похвала, усмішки, іграшки, поплескування по плечу, відмінні оцінки, призи, цукерки і подовження канікул – усі ці моменти є позитивними стимулами. Відсутність негативного стимулу є позитивним підсиленням. Докори батьків, контрольні у школі, незручний стілець, сильний холод чи важке і втомливе домашнє завдання підсилюють певну поведінку, якщо їх немає. Це приклади негативних позитивних стимулів. Наприклад, якщо студенти збільшували час на підготовку домашнього завдання, щоб відповісти на всі запитання у підручнику, і викладач у наслідок цього скасував призначену контрольну роботу, то перенесення іспиту на пізніший термін можна розглядати як негативне підсилення. Підлітки, що швидко прибирають у своїй кімнаті, щоб уникнути критики з боку батьків, демонструють дію негативного підсилення, збільшуючи визначений тип поведінки. Скіннер називав критику, докори, тести у класі й інші подібні події, поява яких для індивіда небажана, стимулами антипатії.

У цьому сенсі негативне підсилення не можна однозначно зводити до покарання, вживаючи як синонім цього поняття. Насправді ж, покарання не має ніякого відношення до позитивного й негативного підсилення з погляду поняття вироблення інструментальних умовних рефлексів. «Покарання» у Скіннера полягає у зменшенні ймовірності виникнення позитивного підсилення. Покарання може виявлятися двома способами: 1) появою стимулу антипатії (наприклад, вдарити дитину; критика; сильний шум; тривале перебування в одній і тій же кімнаті, тощо); 2) через припинення дії позитивних стимулів. Іншими словами, ми можемо сказати, що те чи інше є приємним, тільки якщо тільки його поява підсилює поведінку. Антипатією називається усе те, поява чого викликає послаблення поведінки.

Отже, *на поведінку впливають наслідки*, які роблять відповідну реакцію значущішою. Деякі події не спричиняють наслідків. Це означає, що вони не

змінюють коефіцієнту появи відповідної реакції. Тому в термінології Скіннера вони названі нейтральними стимулами. Можемо сказати, що подія не є нейтральною, як тільки виявимо, що вона впливає на наступну поведінку. Скіннер називав це емпіричним законом ефекту, бо вважав, що ефект, вироблений стимулом, може визначатися тільки з допомогою емпіричної перевірки. Необхідність емпіричної перевірки, на думку Скіннера, зумовлена тим, що один і той же стимул (наслідок), може по-різному впливати на різних індивідів, навіть на одних впливати, а на інших – ні.

Самоактивність як першоджерело становлення відповідальної поведінки.

У плані цілісного аналізу проблеми становлення відповідальної поведінки виділяється ще один її аспект – співвідношення відповідальності та самоактивності. Психологічно відповідальність пов'язана з вищими рівнями активності індивіда, зокрема, з:

1) соціальною активністю, що полягає у свідомому здійсненні соціально значущих дій (вчинків), включаючи взяття на себе відповідальності за них;

2) побудовою та реалізацією життєвих стратегій, організацією свого життєвого шляху, свідомим саморозвитком [2]. Активність зорієнтованого на особистісний розвиток, саморегулювання підтримує незавершеність психологічної організації особистості як передумову цього розвитку [там само], і, водночас, сприяє подоланню дисгармоній, які постають;

3) наднормативною активністю, що відрізняється перевищенням, збагаченням і/або узагальненням поставлених ззовні вимог до діяльності, яку вона здійснює;

4) ініціативною активністю, що виявляється в ініціації і розгортанні певної діяльності без суттєво сильного зовнішнього спонукання;

5) вольовою активністю, що забезпечує мобілізацію ресурсів індивіда на подолання усвідомлених ним об'єктивних і суб'єктивних перешкод у здійсненні діяльності;

6) творчою активністю, що виявляється у розв'язанні завдань (у широкому розумінні цього терміна), для яких ні засіб розв'язування, ні можливі результати заздалегідь суб'єктові не відомі;

7) надситуативною активністю – виходом за межі ситуації, яка задається організатором діяльності чи соціокультурною нормою або відповідає досвіду самого суб'єкта.

Психологічно відповідальність передбачає творчу та вольову активність (а також їхнє емоційно-мотиваційне забезпечення). Дж. Гаррісон зазначає: «Щоб бути вільними в найглибиннішому сенсі, ми повинні бажати уявні об'єкти, достатньо пристрасно, несхильно домагатися можливого, переборювати опір реального і, якщо вдасться, втілювати в реальність об'єкти нашої уяви» [94].

Отже, у відповідальних вчинках знаходять вияв різноманітні види суб'єктної активності – такі, зокрема, як вольова, цілетвірна, творча, надситуативна й рефлексивна активності. Остання передбачає самостійне осмислення життєвих ситуацій та своєї ролі у них і прийняття на цій основі рішень про подальші дії.

Відповідальність також пов'язана з ініціативою. Як пише К. О. Абульханова-Славська, «ініціатива – це випередження зовнішніх умов або зустрічна щодо них вільна активність суб'єкта. Вона виявляється у певних починаннях, пропозиціях, з якими виступає людина. Ініціатива є вираженням спонукань і бажань, мотивів суб'єкта» [3, с.109]. Відповідальність розглядається як «самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначених самим суб'єктом. Вона виступає як ідеальне моделювання суб'єктом подумки відповідальної ситуації, її меж і рівня складності, а потім –

практичне здійснення» [3, с.109]. Суб'єкт відповідальності сам уводить критерії, за якими обмежує поле своєї активності, сам веде контроль. Він виявляє готовність до самостійного досягнення результату своїми силами за встановленим ним критеріями якості та рівнем складності діяльності та часу виконання будь-яких умов, несподіванок і труднощів тощо. І для цього суб'єкт відповідальності має виявити творчість і самостійність. Одним з критеріїв повноти прийняття особистістю відповідальності, як зазначалося, може виступати погодження необхідного з її бажаннями й потребами, а тому й з ініціативою та творчістю у здійсненні справи.

Відповідальність та самоактивність пов'язані тоді, коли, наприклад, реалізуючи ініціативу, людина уявляє себе суб'єктом відповідальності. Тоді вона може протиставити власну впевненість і активність схваленню чи несхваленню оточення, чи навіть їх протидії. Однак між ініціативою та відповідальністю часом виникає суперечність. Це відбувається за умов спрощення особистістю задуму на стадії його реалізації.

Якщо ж особистість намагається «реалізувати лише свою ініціативу, не беручи на себе відповідальності, то зовнішні вимоги сприймаються як вимушені, неочікувані. Це призводить до емоційного дискомфорту, до незадоволеності і, в результаті, - до втрати ініціативи, творчості та самостійності. Якщо ж діяльність здійснюється тільки через відповідальність, обмежену досягненням результату або уникненням неуспіху, то констатуємо відсутність повноти самовтілення, а тому і неповноту задоволеності» [там само]. Відповідальність не можна пов'язувати тільки з обов'язком, необхідністю. Важливими для неї є почуття впевненості людини у своїх силах, наявність чітких власних критеріїв діяльності і здатність їх відстоювати.

Отже, якщо в структурі активності та самоактивності переважає відповідальність, то така особистість сама намагається створювати собі

необхідні умови, передбачити, що потрібно для досягнення мети, підготуватися до подолання зовнішніх і внутрішніх труднощів чи можливих невдач. Індивід з розвиненою ініціативою перебуває в стані постійного пошуку, прагне до нового, складнішого предмета відповідальності, а не задовольняється наявним, готовим, заданим, безперспективним.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз відповідальності у загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда, її зв'язок зі свободою й необхідністю як передумови реалізації в особистості функцій суб'єкта оновлення світу.
2. На рівні психологічного аналізу відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка поєднує в собі складові афективно-спонукальної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності.
3. Соціально-психологічну проблему відповідальної поведінки особистості можна конкретизувати як проблему 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.
4. Відповідальна поведінка – це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), вона внутрішньо опосередкована особистісним смыслом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанції відповідальності, а у зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації.
5. Сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому.
6. У відповідальних вчинках знаходять вияв різноманітні види суб'єктної активності – такі, зокрема, як вольова, цілетворча, творча, надситуативна й рефлексивна активність.
7. Важливим для аналізу відповідальної поведінки є принцип єдності особистості та її життєдіяльності, суть якого полягає в тому, що особистість виявляється (самовиражається, самореалізується,

самостверджується), розвивається та саморозвивається, виховується та самовиховується, навчається та самонавчається у цілісній системі життєдіяльності.

РОЗДІЛ II. СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

2. 1. Мотиваційний аспект становлення відповідальної поведінки особистості

Одним із складних завдань вивчення відповідальності є з'ясування механізмів мотивації даного типу поведінки. Це завдання актуальне не лише для дослідження процесу виникнення спонукань до активності індивіда. Воно є визначальним і для багатьох інших ліній психологічного аналізу розвитку людини, стосовно яких «необхідно... ще активніше вивчати й описувати явища, що дозволить відповісти на питання, яке можна сформулювати так: що в психіці з чого виникає, коли і в якій послідовності?» [1, с.13]. Так, Л. І. Анциферова зазначає: «Дослідити динаміку психічного життя особистості – означає вивчити різні форми існування та самовтілення особистості в часі, розкрити психологічні механізми цього існування. І це можна уявити собі як закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи її перетворення, у результаті чого різні психологічні новотвори, що підвищують або знижують рівень організованості особистісної системи, змінюють режим її функціонування» [4, с.8].

Нові дослідження все більше підтверджують тезу, що не тільки потреби людини виступають джерелом мотивації, а будь-які особистісні утворення мають мотиваційний потенціал. Отже, поглиблюється й конкретизується відоме твердження С. Л. Рубінштейна про загальну спонукальну значущість різноманітних явищ світу. Зокрема, показана мотиваційна валентність інтегрованого уявлення особистості про себе [57, с.169], особистісної ідентичності людини, виробленої суб'єктом стратегії поведінки, здібностей, що

розвиваються [6, с.5 – 8]. Реальна поведінка людини як соціальної істоти здійснюється в об'єктивному щодо неї ціннісно-смысловому світі (В. В. Налимов), де всі об'єкти – матеріальні речі та ідеальні феномени – початково мають для індивіда об'єктивну значущість і дані йому як позитивні чи негативні цінності.

Первинним джерелом безумовних мотиваційних значень виступають базові потреби особистості, котрі надають такого значення об'єктам, які стосуються їх безпосередньо (наприклад, ставлення до больових відчуттів, до дитини, до сексуального партнера). Згідно з духовною парадигмою психології, в особистості базовими потребами, окрім потреб фізіологічного, психологічного й соціального планів, є духовні потреби (любов, віра, надія, трансцендентне та іманентне Я). В онтогенезі сукупність базових мотиваційних тенденцій є основою для багатоступеневого й більш опосередкованого розвитку похідних мотиваційних ставлень до різних сторін дійсності, в т. ч. – до обов'язку.

Варто зауважити, що сучасні визначення поняття мотиву вживаються як для позначення першопричин поведінки і стійких психічних утворень, які мотивують вибір цілей, так і для позначення ситуативних утворень, що ініціюють конкретну поведінку, діяльність чи окремі дії [7, с.96]. Але у психології вже зібрано достатню кількість даних, які експериментально й емпірично підтверджують, що мотив, який актуально переживається як прагнення до чогось, безпосередню поведінку не спонукає [89].

Автори [66; 78] надають важливого значення матеріальним та ідеальним засобам в ініціюванні дій, оскільки поза ними «мета залишається лише абстрактним прагненням». Потенційні мотиви (цінності, мрії, ідеали, наміри, настанови великої життєвої ваги) тільки тоді стають справді дієвими, коли вони забезпечені засобами реалізації. Так, наприклад, це відбувається через відсутність в особистості засобів досягнення предмета потреби, цілей, тобто

коли вона не має способів дій. Можлива ситуація, коли наявних фізичних, психічних чи духовних сил недостатньо. Тоді мотив не спонукає поведінку. Звідси – неприємні емоційні переживання людини, пов'язані з тим, що значущий мотив, актуалізована потреба не можуть реалізуватися, задовольнятися. Але практично всіма дослідниками функція спонукання виділяється як одна з найважливіших функцій мотиву. Сам термін «мотив» походить від французького (*motif*), від латинського (*moveo*), що означає «рухати, приводити у рух». Отже, мотив, який актуально переживається як прагнення до чогось, безпосередньо поведінку не визначає. На ранній стадії онтогенезу він виступає у формі своєрідного «метамотиву», «метаплану» чи «метасхеми» поведінки [58].

Якщо «в реальних умовах через певні причини процес, наприклад, цілетворення, стає неможливим і цілі не формуються, то поведінка не змінюється, а мотив залишається в потенційному стані, підтримуючи лише готовність до дії» [43]. З цього випливає, що мета не просто дає напрямок дії, але й бере участь у формуванні спонукання. І, напевно, тому К. Обуховський до змісту мотиву включає як мету, так і програму діяльності, яка у свою чергу, містить засоби виконання.

І. А. Ільїн [34] виділяє психологічні складові мотиву, які взаємопов'язані зі стадіями його формування та належать до трьох блоків:

- 1) блок потреб: біологічні та соціальні потреби (*психологічні, духовні*);
- 2) «внутрішній фільтр», який включає моральний контроль, оцінку зовнішньої ситуації та власних можливостей, знань, умінь, здібностей, якостей, переваги (інтереси, нахили, рівень домагань);
- 3) цільовий блок - образ предмета, ситуації, що може задовольнити потребу, опредмечена дія (здійснити вчинок, розв'язати задачу), потребова мета

(задовільнити спрагу, голод тощо), уявлення про процес задоволення потреби (поїхати, зробити зарядку).

Усі виділені складові мотиву можуть виявлятися у свідомості людини вербально чи образно, та не всі одразу й одночасно. У кожному конкретному випадку із окремого блоку може бути задіяна як основа дії, вчинку (прийнятого рішення) одна зі складових. Структура конкретного мотиву виникає з поєднання тих складових, які зумовили прийняття людиною рішення. Сам мотив як психологічна структура фіксується в пам'яті людини, зберігаючись не тільки на момент реалізації дії, вчинку чи діяльності, але й після їх завершення. Тому про мотив можна говорити й ретроспективно. В ідеалі, мотив дає відповіддю на такі запитання: чому, для чого, чому саме так, який сенс, для кого, заради кого?

Мотив, окрім горизонтальної структури, має й вертикальну, адже до мотиву з одного блоку входять дві чи три складові, одній з яких відводиться головна роль, а решті – супутня, підпорядкована. Наприклад, серед декількох потреб, що одночасно спонукають до вибору однієї мети (наприклад, отримання вищої освіти), головною може бути бажання стати педагогом, а супутніми – бажання підвищити свій статус у суспільстві, свій культурний рівень. Такі ж співвідношення між складовими можуть виникати й у двох інших блоках.

Отже, психологічна структура мотиву як основи дії, вчинку, діяльності є багатокomпонентною, у ній найчастіше знаходять відображення декілька причин і цілей.

Мотив має динамічні, енергетичні (сила, стійкість) та змістові характеристики. До змістових характеристик належать: 1) повнота усвідомлення структури мотиву; 2) впевненість у правильності вибору, прийнятого рішення; 3) спрямованості мотиву – особистісна, індивідуальна чи суспільна, групова; 4) зорієнтованість на зовнішні чи внутрішні чинники в обґрунтуванні своєї поведінки; 5) задоволення конкретних потреб – біологічних, соціальних,

моральних чи духовних; вони спрямовані, пов'язані з якоюсь діяльністю — ігровою, навчальною, трудовою, спортивною тощо.

Про усвідомлення *особистістю мотивів* можна стверджувати у трьох аспектах: власне усвідомлення (почуття переживання, робота уяви), розуміння чи роздуми, які можуть бути більш чи менш повними, чому й виникають моменти усвідомленого та неусвідомленого, обмірковані чи необмірковані вчинки, дії (через некритичну, «на віру» сприйняту пораду, через брак часу на роздуми, як наслідок хвилювання). Розуміння «чого я хочу досягти?» означає розуміння мети. Розуміння «чому?» – усвідомлення потреби, а розуміння «для чого?» – сенс дії, вчинку, діяльності, позиції. Тому про справжній мотив (причину) можна довідатися тільки постфактум, коли активність уже розпочалася або й закінчилася.

Однак не вся структура мотиву не може бути усвідомленою, а тільки один-два мотиватори. Це залежить, наприклад, від локусу контролю, екстравертивності-інтровертивності, спрямованості людини на успіх чи уникнення невдачі, рівня домагань, головної спрямованості особистості, її смислової сфери, переважаючого мотиваційного стану, співвідношення потягів, пристрастей і бажань, нахилів, інтересів, мотиваційного досвіду, статевих і вікових відмінностей тощо.

Багато дослідників вказує, що на виникнення спонукання впливає суб'єктивна ймовірність очікуваного успіху поведінки та ймовірність підсилення. За інших рівних умов вони визначають вибір відповідних дій. Одним із чинників, який бере участь в ініціюванні діяльності, є поведінка інших людей. Навіть просте співіснування, присутність іншої особи в ситуації поведінки значно впливає на активність людини [49].

За даними досліджень Х. Стівенсона, Р. Кіна і Р. Найтса, навички, погляди та соціальні орієнтації людини, переважно є результатом соціального

підсилення з боку батьків та інших людей, котрі перебувають з нею в соціальних стосунках. Такі висловлювання батьків, як «молодець», «це добре», «у тебе це гарно виходить» тощо зміцнюють настанови дитини, і вже згодом їй вдасться успішніше діяти в цьому напрямі. «Ефекти соціального підсилення були ще вищими при фіксації соціальних настанов, результати яких вимірювалися за відповідною шкалою» [49].

На нашу думку, наведені факти дозволяють користуватися терміном «мотив» для позначення таких стійких утворень спонукальної сфери особистості, як опредмечення потреб. Для визначення конкретного ситуативного утворення, яке безпосередньо ініціює поведінку, доцільно вживати термін «спонукання». Останній термін досить широко використовується у психології, але передусім як синонім мотиву або позначення однієї з його функцій. Водночас, можна вказати і на спроби виділення спонукання як самостійного психічного утворення. Так будемо вважати й ми.

Як пише В. К. Вілюнас [17], «основним напрямом розвитку мотиваційної регуляції діяльності під час її здійснення виступає «не трансформація самого мотиву», а процеси «ситуативного розвитку мотивації». У них і виявляється, головним чином, сенсотворча функція мотиву. «Ситуативний розвиток мотивації полягає у формуванні особистісних і операційних сенсів, цілей, засобів та умов діяльності, а також власних настанов, що регулюють перебіг діяльності на різних її етапах» [43, с.80].

Людина як рефлексуючий автор побудови пріоритетів своєї мотивації «враховує, оцінює, зважує обставини, в яких перебуває; із співвідношення між ними й народжується мотив у його конкретній змістовності, необхідній для реальної конкретної дії» [56, с.564]. Крім того, особистість будує свою мотивацію, співвідносячи свої функціонально-енергетичні можливості з власними змістово-сенсовими настановами, з системою своїх цінностей, з

нагальністю вимог соціальних ситуацій, із дійсним і належним у сфері моралі [11, 69].

Отже, мотивацію можна уявити процесом, що починається з актуалізації мотиву та завершується формуванням спонукання як його результату. Аналіз численних даних, наведених у літературі, дозволяє стверджувати, що цей процес складається зі створення готовності до вчинку (дії), вибору спрямованості (мети), засобів і способів дії, місця і часу дії, оцінки ймовірності успіху, формування впевненості у доцільності та необхідності вчинку тощо. Тому у процесі мотивації беруть участь такі утворення, як потреби, мотиви, світогляд людини та її цінності, індивідуальні особливості та уявлення особистості про себе, свої можливості (фізичні, психологічні, мотиваційні, духовні), функціональні та емоційні стани і переживання, знання про оточення (насамперед, соціальне) та прогноз його змін, очікувані наслідки, включаючи соціальні очікування та домагання тощо.

Одним із важливих завдань психологічного аналізу нашої проблеми є *пошук і виділення визначальних основ для становлення й розвитку потенційної та актуальної мотивації відповідальної поведінки особистості*. Такою основою, на наш погляд, є найважливіші людські потреби – у самоствердженні, постійному підтвердженні реальності свого Я, самореалізації, самовираженні та самотрансцендентації (виходу за межі свого Я), духовні потреби. Задоволення суб'єктом цих потреб у процесі та результатах виконання завдань, доручень, дотриманні обов'язків тощо призводить до того, що останній набуває особистісного сенсу і значущості.

У психологічних дослідженнях показано, що потреба особистості в самоствердженні, постійному підтвердженні реальності свого Я виконує функцію одного з важливих чинників морального розвитку, постійно стимулюючи моральний саморозвиток [12; 59; 85]. При цьому ставиться акцент

на важливості утвердження особистості в певних сферах, зокрема, вказується на значення самовираження в системі стосунків, у діяльності, самоаналізі. Водночас дослідники вказують на важливість самореалізації сутності особистості для її морального та духовного розвитку. Так, психолог Ерік Фромм [78] вважає, що мету людського життя слід розуміти як розкриття сил і можливостей особистості відповідно до законів її природи. Він висуває дуже важливу, на наш погляд, тезу про найбільш «разючу рису людської поведінки» – «неймовірну глибину пристрасті до виявлення людських сил» [78, с.50]. І стосується цей вислів не тільки індивідуально неповторного, як стверджується у класичній гуманістичній психології, але й загальнолюдського, духовного.

Цікавою є заочна дискусія В. Франкла з А. Маслоу і К. Роджерсом із приводу того, що є головним у житті й розвитку особистості, – сенс чи самоактуалізація. В. Франкл [76; с.160] аргументовано доводить, що самоактуалізація (як прагнення людини стати тим, ким вона, у принципі, може стати) – лише момент, аспект прагнення людини до життєвого сенсу, а центральним напрямом розвитку особистості стає відкриття сенсу. Але переважна більшість сучасних теоретиків психології особистості дотримується саме позиції Маслоу і Роджерса, вважаючи, що саме самоактуалізація є магістральною лінією розвитку особистості. При цьому якимось чином не надається значення тому, що ці терміни – «саморозвиток», «самоактуалізація», «самоздійснення», «самореалізація» – укорінені в юнгівському психоаналізі. І всі вони є синонімами юнгівської «індивідуалізації», адже «самоактуалізуватися», насправді, зовсім не означає «актуалізувати самого себе». А означає це «актуалізувати самість», тобто справжню підсвідому потім і надсвідому підструктуру людської особистості.

Е. Фромм виділяє дві головні мотиваційні тенденції в людському житті: «мати» і «бути». Якраз остання важлива тому, що визначає напрям морального

та духовного розвитку особистості. «Основа для любові, ніжності, співчуття, зацікавленості, відповідальності та самототожності полягає якраз у тому, щоб бути, а не мати, а це означає перевершити Его (Ego). Це означає дозволити вашому Его покинути вас, дати вашій жадібності можливість відійти, спустошити себе, щоб знову наповнити, збіднити себе, щоб стати багатшим» [78, с.284]. Вчений зазначає, що «динамізм людської природи, наскільки вона людська, закорінений радше у потребі людини реалізувати свої потреби у ставленні до світу, ніж у потребі використати світ як засіб для задоволення фізіологічно необхідного» [78, с.271]. Він стверджує, що «ступінь деструктивності пропорційний ступеню блокування розвитку здібностей людини» [62].

Особистість характеризується ще однією онтологічною властивістю — здатністю до самотрансцендентації [76]. Остання виявляється в постійному «виході» індивіда за межі самого себе, у спрямуванні на щось таке, що існує поза ним. Людина – це більше, ніж психіка, людина – це дух [76, с.68]. Горизонтом людського є святе, вище, абсолютне. Трансцендентація як функція людської психіки не прив'язана жорстко до актуальної дійсності, а радше спрямована в майбутнє. Її сенс – у встановленні деяких абсолютних меж для людських, фізичних, душевних і духовних можливостей, а також для життя в цілому. Тому асиміляція вічних цінностей – це адекватна природна здатність людини як істоти з Божою іскрою. Центрація людини на вічних цінностях є основою для її справжньої свободи та відповідальності [62].

Мотиваційні тенденції до самоствердження, самореалізації, самовираження та самотрансцендентації є універсальними для особистості. Однак вони можуть мати неоднакову спрямованість, різну сферу свого опредмечення. Лише моральне та активне самоствердження, самовираження та самореалізація, конструктивне використання своїх сил для творення добра й не

менш активної боротьби зі злом є умовою розвитку справжньої моральності та духовності особистості, що невіддільні від справжньої відповідальності.

В. Г. Асєєв виділяє *дві тенденції у функціонуванні мотивації*: 1) змістову, спрямовану на досягнення чогось позитивно значущого, до бажаного стану дійсності як сприятливої умови життєдіяльності і, водночас, на уникнення негативного, незначущого, небажаного стану; 2) динамічну тенденцію спонукання до реалізації потреб, пов'язаних із самим процесом діяльності [5]. На різних етапах формування поведінки співвідношення між ними буває неоднаковим. Крім того, автор зазначає, що психологічне теперішнє характеризується нагальною необхідністю реалізації спонукань і високою поведінковою готовністю до цієї реалізації, а для психологічних минулого та майбутнього притаманні велика бажаність і динамічна складність реалізації [12].

Для характеристики мотивації відповідальної поведінки важливим є широко вживане поняття *«соціальна настанова»*. Із факторів, котрі визначають процес формування настанови, М. Сміт, І. Брунер і Р. Уайт [93] виділили мотиваційні процеси. Автори, зокрема, зазначають, що нерідко за умов наявності відповідних мотивів в людей відносно того чи іншого класу явищ виникають настанови спрямованої активності. Особистість має внутрішню схильність до певної поведінки, якщо та може задовольнити її потреби та реалізувати цілі. Тоді в суб'єкта виробляються позитивні або негативні настанови на предмети, пов'язані з його потребами та мотивами. Серед факторів, що формують настанову, Т. Ньюком [93] звернув особливу увагу на соціальний чинник. Автор вважає, що для її формування і зміни суттєве значення мають особистісні стосунки.

Одним з компонентів спонукальної сфери особистості є її звички, зокрема моральні. Ще Г. В. Гегель розглядав звички як «найбільш суттєву умову, на

основі якої моральна свідомість суб'єкта лише й може здійснювати перехід від виявленого уявлення до його дійсного, діяльного буття» [21]. Звички є однією з суб'єктивних основ опредмечення переконань людини. Здійснювана за аналогічних умов поведінка автоматизується не лише у своїй виконавчій, але й у мотиваційній частині [33].

Отже, спонукальна сфера особистості складається з численних пристрасних ставлень суб'єкта до всього, що колись ним сприймалося або зараз сприймається, з чим він контактує, взаємодіє в матеріальному чи ідеальному планах. Ряд важливих людських спонук взагалі не має результативної спрямованості, наприклад, насолода від прекрасного, потреба у спілкуванні, віра. Вони можуть актуалізуватися двома способами: ендогенно – завдяки спонтанному загостренню, чи екзогенно, внаслідок впливу ситуації. Мотиваційне поле спонукань індивіда зазнає впливу з боку інших людей.

2. 2. Прийняття обов'язку – основа становлення відповідальної поведінки майбутнього соціального працівника

Серед загальних механізмів, які забезпечують прийняття обов'язку людини, дослідники проблеми виділяють зараження, наслідування значущих дорослих і ровесників, ідентифікацію з ними, емпатію, усвідомлення, смислотворення та саморегуляцію. Причому з деяким спрощенням можна стверджувати, що на більш ранніх етапах онтогенетичного розвитку дитини важливе значення мають механізми зараження, наслідування та емпатії, а на пізніших – зростає роль механізму ідентифікації та усвідомленне наслідування, власне усвідомлення і мотиваційна регуляція. Маловивченими залишаються функції того чи іншого механізму у різних вікових періодах. Крім того, у психологічних дослідженнях не виявлено умов, за яких кожен з них «спрацьовує» і дає найбільший виховний ефект.

Коротко охарактеризуємо визначені механізми. Так, *психічне зараження* розглядається дослідниками як процес безпосереднього передання емоційного стану від одного індивіда до іншого на рівні психофізіологічного контакту та поза власним осмисленням або як доповнення до нього. Воно здійснюється через передання психічного настрою, що має власний емоційний заряд, від одного індивіда до іншого. Отже, розглядуваний механізм – це пасивне споглядання й неусвідомлене прийняття зовнішньо очевидних зразків поведінки (як у наслідуванні); це форма спонтанного вияву внутрішнього механізму поведінки людини, яка має, як правило, невербальний характер.

Відомо, що ознаки реальності та предметного змісту емоцій дитина інтуїтивно вловлює рано і досить адекватно. Так, вона досить легко відрізняє чергові бурхливі докори дорослого з приводу її неправильної поведінки від його спокійних вказівок на щось абсолютно неприпустиме, табуйоване та святе. Зараження «серйозними» емоціями, які стабільно й несуперечливо виявляються людьми з найближчого оточення, виступають важливою основою фіксації безумовних мотиваційних ставлень. Це і є онтогенетично раннім механізмом ірраціонального прийняття соціальних заборон і норм, які в психоаналізі виділяються в окрему інстанцію Над-Я [77]. Відповідальне виконання дорослим своїх обов'язків мотивуюче впливає не тільки на дитину, але й на іншого дорослого. За цих умов особистість може неусвідомлено перебирати обов'язок на себе.

Другий механізм прийняття обов'язку – *наслідування*. Ця особлива форма зовнішньої та внутрішньої активності суб'єкта полягає у відтворенні ним у більш чи менш перетвореному вигляді певних зовнішніх рис, зразків поведінки, манер, дій, учинків, позицій, поглядів, сенсів інших людей. Це також можливий шлях відтворення рис характеру, ідеалів, манер, творчості осіб, що є поруч. У того, хто наслідує, виникають нові мотиваційні утворення, притаманні об'єктові

наслідування. «Дії дорослих є зовнішнім зразком для наслідування. Проте дитина наслідує те, що значуще, привабливе, зрозуміле і доступне їй. Вона може схоплювати зовнішній процесуальний бік дій дорослого, як це буває у ранньому віці; може приймати власне їх зміст і стосунки людей, що в ньому виявляються ...» [40, 147-148].

Психологічна структура наслідування складна. Вирізна пізнавальна, емоційно-вольова й поведінкова складові. Їх співвідношення неоднакове в різні вікові періоди. Так, якщо в ранньому віці вагомою є емоційна складова, що зближує наслідування з механізмом зараження, то пізніше зростає значення пізнавальних, вольових і, особливо, поведінкових складових.

Отже, йдеться про мотиваційне наслідування – психологічний феномен, що передбачає як небайдужість особистості до емоційних ставлень і переживань, сенсів, цінностей інших людей, особливо близьких, так і готовність особистості їх переймати, розділяти, «заражатися» ними відповідно до власних потреб, можливостей і перспектив. Не тільки дитину, але й підлітка, юнака, дорослого багато чого у світі хвилює, цікавить, лякає, змушує діяти не на основі відповідного особистого досвіду, а тому, що це так сприймається іншими людьми. У цій ситуації, як і у випадку зараження, відбувається мотиваційне наслідування. Воно зумовлюється психологічними умовами, особливостями об'єкта наслідування та залежить від характеру активності суб'єкта, його індивідуальних особливостей. Відтворюватися можуть як позитивні, так і негативні ознаки поведінки. Наслідування буває несвідомим, мимовільним, і свідомим, цілеспрямованим. Зовнішнім щодо індивіда спонукальним фактором наслідування є, наприклад, поведінка іншої людини в незвичайних умовах.

Специфічним механізмом прийняття особистістю обов'язку є *емпатія*. У загальнопсихологічному визначенні вона кваліфікується як виконана за іншого інтроспекція, або здатність відчувати, бачити, виділяти, відтворювати та

реагувати на почуття й переживання інших людей. Цей феномен має складну структуру, включаючи когнітивну, емоційну й поведінкову складові. Як когнітивне явище, емпатія – це спосіб розуміння іншої людини, спрямований на аналіз її особистості, це інтелектуальна комунікація або інтелектуальна реконструкція в уяві внутрішнього світу іншого. Це не тільки осмислене, але й інтуїтивне пізнання його емоційних переживань. Як суто емоційне явище, емпатія – це здатність проникати до афективних орієнтацій іншої людини, це співчутливість до її переживань, здатність долучатися до її емоційного життя, поділяти емоційні стани, відчувати емоційний комфорт чи дискомфорт. Поведінкова складова виявляється в підтримуючих вчинках (здатності «вкладати» себе в іншого і впливати на зміни його особистості, активна допомога і підтримка тощо).

Охарактеризуємо механізм *ідентифікації*. Його своєрідність полягає в тому, що суб'єкт ставить себе на місце іншої людини заглиблюючись, «поринаючи», «переносячись» до чужого внутрішнього світу з його просторовими, часовими і смисловими координатами. Це процес, внаслідок якого людина, маючи емоційні зв'язки, свідомо або частково чи цілком несвідомо поводить ся так (або уявляє, що поводить ся), ніби вона і є тією особистістю, з якою існує даний зв'язок. Індивід ототожнює іншого з собою. Таке уподібнення супроводжується безпосереднім переживанням певного ступеня власної тотожності з об'єктом ідентифікації, результатом чого є навчання через спостереження індивіда за об'єктом. Водночас суб'єкт копіює не тільки зовнішні форми поведінки та дії індивіда, а також його внутрішні переживання, особистісні сенси. У цьому процесі набуваються цінності, норми, ідеали, воля і моральні якості іншої особистості.

Останнім часом психологи доходять розуміння того, що механізм ототожнення, ідентифікації є первинним в онтогенетичному плані, що

зароджується в діалозі матері й немовляти. Механізм індивідуалізації розвивається пізніше, надбудовуючись над ним. Ідентифікація дуже часто відбувається в перехідному віці. Так, завдяки їй підлітки пізнають і розвивають свій внутрішній світ, своє Я. Вже згадані дослідження Ш. А. Надірашвілі [49] свідчать про те, що молодим подобаються погляди, орієнтації, дії людей, яких вони вважають своїм ідеалом і з якими ідентифікуються.

У прийнятті обов'язку має значення механізм *раціонального усвідомлення*, на якому найбільше акцентується увага в етико-зорієнтованих концепціях виховання відповідальності. Цей механізм виявляється в раціональному прийнятті індивідом необхідності виконання обов'язку, реалізації предмета відповідальності. Це може бути його розмірковування щодо інстанції та ступеня відповідальності, а також можливості «одержання переваг» від виконання доручення (наприклад, для задоволення актуальних потреб у процесі суспільно значущої діяльності) чи, відповідно, від програвів. Наші тривалі дослідження відповідальності дозволили виділити ще один момент аналізу цього механізму – вивчення соціальної пам'яті й соціального мислення як механізмів становлення та функціонування відповідальності. *Соціальна пам'ять* – це специфічний вид пам'яті, що спрямований на запам'ятовування, збереження (забування) і відтворення суб'єктом у полі своєї свідомості соціально-психологічних регуляторів особистісної взаємодії (цінностей, норм), змісту та характеру людських стосунків, власного життєвого шляху, матриці способів поведінки й санкцій зовнішньої чи внутрішньої інстанції (власного сумління) у ситуації виконання (невиконання) обов'язку, дотримання норм тощо.

Соціальна пам'ять тісно пов'язана зі спонукальною сферою і самосвідомістю особистості. У зв'язку з цим можна виділити два її типи: алоцентричну (гуманістичну) та егоцентричну [12]. Для індивідів з яскраво вираженою алоцентричною спрямованістю характерні здатність пам'ятати про

свої обов'язки, завдання, самозобов'язання, обіцянки, про людські стосунки, добро, інтереси інших людей, про свої негідні вчинки, невиконані завдання (щоб у потрібний момент виконати) тощо. Індивід з егоцентричною спрямованістю перш за все пам'ятає про свої права, прагматичні інтереси і завдання, негідні вчинки і зло, заподіяні йому іншими людьми, невиконані кимось завдання та доручення, дані ним особисто. Водночас, така особистість не пам'ятає власних обов'язків перед іншими, своїх завдань, обіцянок, забуває просити вибачення за власні негідні вчинки.

Із соціальною пам'яттю тісно пов'язане *соціальне мислення* як розмірковування особистості про соціальну й моральну дійсність, предметом якого є людські стосунки, соціальні процеси, в яких реалізуються соціальні та моральні стосунки і, нарешті, сам життєвий шлях особистості.

Соціальне мислення реалізується через ряд загальнорациональних процедур, а саме: розуміння, проблематизацію, пояснення та інтерпретацію [2]. Розуміння полягає у з'ясуванні суті соціальної інформації, цінностей, повідомлень, а також конкретної поведінки та її мотивації, котрі пропонуються суспільством індивідові, вихователем – вихованцеві. У процесі соціального мислення є елемент певної суб'єктивності, що зумовлений віковими та статусними відмінностями людей, а також тим, що до цього процесу залучаються емоції. Проблематизація – це здатність людини усвідомлювати конкретні соціальні та власні проблеми, моральні колізії. Сама здатність особистості розглядати соціальні проблеми своєї поведінки й в цілому критично ставитися до дійсності зумовлена: а) рівнем розвитку загального інтелекту; б) пізнавальною мотивацією у сфері соціальної дійсності; в) особистісною значущістю цих проблем. Перешкодою на шляху усвідомлення соціальних проблем є наявність стереотипів, інтелектуальна пасивність чи, навпаки, звичка до інтелектуальної поспішності, категоричності, схильність до спрощення

завдань, а також актуальні життєві потреби та переживання людини. Присутність завдань у свідомості індивіда ще не свідчить про готовність до їх вирішення.

У прийнятті особистістю обов'язку важливе місце належить і такому механізму, як *особистісна рефлексія*. Французький теолог, філософ-гуманіст Т. Тейяр де Шарден вважає, що «рефлексію необхідно розглядати як центральний феномен внутрішньої активності людини. Рефлексія – це набута здатність людини зосередитися на самій собі та оволодіти собою як предметом, для якого характерні специфічна стійкість і значення, – здатність не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш» [67, с.143]. Вчений наголошує, що рефлексивна здатність – це важлива умова розвитку людини у «новій сфері»: «Як води річки насичуються у контакті з мулистими берегами, так і життєвий потік, протікаючи через річище рефлексії, збагачується новими початками і, відповідно, він виявить нові види діяльності» [67, с.143].

У психології зазначений механізм розглядається як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів і актів, аналізу основ власних дій, супроводжуваний особливим зворотним зв'язком. Рефлексія трактується як загальний принцип існування індивідуальної (групової, національної) свідомості, що реалізує фундаментальну здатність людини перебувати у практичних стосунках з умовами свого життя, а не зливатися з ними. Вона, як правило, пов'язана, з одного боку, з усвідомлюванням перешкод, з якоюсь паузою, «вакуумом» у мисленні, у діяльності, у стосунках з іншими людьми, у самоаналізі, а з іншого – з фіксацією значущих моментів пошуку для знаходження розв'язку, спробою зрозуміти їх сенс та оцінити в контексті стратегії й перспективи, що відкриваються з виділенням орієнтирів подальшого пошуку та накресленням його першочергових кроків.

Особистісна рефлексія – це своєрідне дослідження людиною власної спонукальної сфери у процесі особистісної взаємодії переважно – у конфліктних і складних ситуаціях, у зв'язку з переживаннями та діями інших людей, суб'єктів взаємодії. У результаті такого дослідницького акту особистість бачить себе у новому світлі, оскільки співвіднесення власних ідеалів, цінностей, моральних норм, почуттів і переживань з ідеалами, цінностями, моральними нормами, почуттями і переживаннями інших людей, аналіз та розуміння власної поведінки дозволяє побачити конфліктну ситуацію й себе збоку (децентрація), що сприяє адекватнішій оцінці власної особистості, формуванню цілісної Я-концепції [80].

Особистісна рефлексія актуалізується в ситуаціях, коли людина стикається з такими проблемами, що вимагають здійснити стосовно себе як суб'єкта дії дослідницький акт. Вона невіддільна від рефлексивних очікувань (уявлень людини про те, що про неї думають інші люди).

Охарактеризуємо *саморегуляцію* мотивації як один з інтегральних та *основних механізмів відповідальної поведінки*. Зауважимо, що проблема саморегуляції має свій загальнотеоретичний аспект. Так, У. Р. Ешбі [88] відзначає, що необхідними і суттєвими чинниками регулювання є взаємодоповнюючі процеси нагромадження й обмеження різноманітності в системі, котра виконує функцію регулювання. Він формулює «закон необхідності різноманітності», оскільки «різноманітність результатів, якщо вона мінімальна, може бути ще більше зменшена лише за рахунок відповідного збільшення різноманітності, якою володіє Я» [88, с.287], або, іншими словами, «тільки різноманітність може знищити різноманітність» [88, с.294].

Здійснювана особистістю саморегуляція будується на основі виявлення нею співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов своєї діяльності, активності, позиції в житті, а не виступає якоюсь іманентною властивістю, що виявляється

лише в діяльності [1]. Саморегуляція як психологічний феномен стає найважливішим інструментом ідентифікації з іншими людьми, засобом гармонізації і гуманізації стосунків, джерелом безперервного творення власної особистості. На всіх рівнях саморегуляція зумовлена змістом провідних ціннісних орієнтацій та загальної спрямованості індивіда. Водночас, вона, як механізм, опосередковує процес творення феноменів спонукальної сфери особистості.

Саморегуляція мотивації – це процес вибору між різними можливими діями, позиціями, сенсами з урахуванням взаємодії потреб, ціннісних орієнтацій, інтересів, подолання ситуативної амбівалентності спонукальної сфери, це «пошук» спонукань з більшою імперативною силою, з'єднання потенційної та актуальної мотивацій. Вона може здійснюватись у двох формах: а) як вольова поведінка, що спрямована насамперед на подолання внутрішніх перешкод на шляху до досягнення мети; б) як один із чинників процесу переживання [15], функція якого полягає в гармонізації спонукальної сфери, подоланні внутрішніх конфліктів і суперечності на основі свідомої перебудови та знаходження нових сенсів обов'язку, що потребує виконання.

Один із відомих механізмів регуляції поведінки – механізм вольової регуляції. Причому, процес саморегуляції передбачає не просто вольове зусилля, а перебудову сенсових утворень, умовою якої є їхня усвідомленість.

Особливість механізму саморегуляції як вольової поведінки полягає в підсиленні або послабленні вже існуючих мотивів, пошуку особистісних сенсів шляхом пов'язування їх з іншими мотивами, сенсами й ціннісними орієнтаціями. О. В. Запорожець з цього приводу зазначає: «Найбільш суттєвим для психології волі є перетворення свідомих соціальних, передовсім моральних, вимог у певні моральні мотиви та якості особистості, які визначають її вчинки» [30, с.7]. Вона створює штучні умови для здійснення вчинку або дії і в цьому

розумінні бере участь у створенні суб'єктивних цінностей [10]. Воля разом з моральними почуттями утворює суб'єктивні енергетичні фактори моральної діяльності [37], або, як іноді пишуть, «енергетичний блок» людської діяльності.

Нові сенси з'являються лише під час особистісних переживань. Очевидно, у цій точці своєрідно перетинаються три лінії становлення особистості – довільність, інтеграція, переживання. Механізм смислового зв'язування передбачає встановлення внутрішнього зв'язку мотиву із ціннісною сферою особистості. Нейтральне досі утворення набуває емоційно зарядженого змісту. У результаті, виникають нові інтенції, гармонізується внутрішній світ особистості. Найважливішими умовами дії механізму смислового зв'язування Б. В. Зейгарник вважає «розвинуту уяву, володіння широкою часовою перспективою, наявність ієрархізованої смислової сфери». Даний механізм повноцінно функціонує лише в інтегрованої, зрілої особистості. Процес саморегуляції є суто індивідуальним і пов'язаний із системою цінностей та мотивів даного суб'єкта, його сприйняттям світу.

Феноменологічна здатність до саморегуляції виражається в самозаборонах, підбадьоренні, самопокаранні, обіцянні самонагороди, уподібненні (ідентифікація себе з позитивним або негативним зразком), уявному підвищенні або зниженні цінності власного Я, встановленні їх зв'язку з передбачуваною ситуацією в цей момент, у різних формах мовного самовпливу («потрібно», «не можна», «ти не гірший» та ін.). Крім того, саморегулятивними діями є використання знакових засобів самостимуляції (поділ роботи на частини, визначення моментів відпочинку, поділ усього часу виконання завдання, доручення на певні періоди тощо), звертання до іншої людини з обіцянкою, запевненням, клятвою тощо. Як показали наші дослідження [61, с.60] мотиваційна саморегуляція трудової діяльності студентів виявляється в розширенні особистої значущості праці як засобу задоволення актуальних потреб

(засобу самовиховання, усвідомленої суспільної необхідності, духовної потреби, сфери професійного самовизначення, засобу розвитку та самопізнання особистості, необхідної умови існування, матеріального забезпечення життя, засобу самовираження і морального самоствердження та задоволення потреби у спілкуванні).

Як показали дослідження [61, с.60], саморегуляція мотивації трудової діяльності студентів є механізмом функціонування і, водночас, становлення відповідального ставлення до цієї діяльності. Виявлено, що рівень такого ставлення до праці позитивно корелює з рівнем саморегуляції. Умовами успішної мотиваційної саморегуляції є адекватна самооцінка особистості, розвинута уява, необхідний рівень когнітивної складності, сформованість смислової сфери, розвинутість внутрішнього діалогу, збалансованість атрибутивної стратегії і тактики.

Ефективність мотиваційної саморегуляції значною мірою залежить від здатності суб'єкта адекватно сприймати й оцінювати всі чинники діяльності. Будь-які крайнощі: і атрибуція відповідальності за результати всіх життєвих подій виключно інтернальними факторами (здібності, зусилля, знання, вміння та навички), і навпаки – приписування відповідальності тільки зовнішнім умовам (випадок, доля, збіг обставин) погіршують продуктивність і руйнівно діють на психіку людини та її особистість. Наявність невротичних потреб (прихильності, любові та схвалення, потреба обмежувати своє життя, невротичне прагнення до влади, потребування партнера, контролювання себе чи інших людей розумом і шляхом передбачуваності, невротична потреба вірити у всемогутність волі, бажання експлуатувати інших та прагнення за будь-яку ціну домогтися від інших переваги для себе тощо) майже однозначно визначає неадекватність усвідомлення обов'язку. Саморегуляція включається в єдиний механізм функціонування і розвитку відповідальності.

Отож, обов'язок – це перетворення вимог моральності, загальних для багатьох людей, у особисте завдання людини, сформульоване стосовно його становища і ситуації, у якій вона перебуває у даний момент. Якщо в моральних вимогах виражено відношення суспільства до особистості, то обов'язок – це відношення особистості до суспільства. Особистість тут виступає активним носієм певних моральних зобов'язань перед суспільством, професійною групою, як суб'єкт, що усвідомлює і реалізує їх у своїй діяльності.

Категорія «професійний обов'язок (повинність, зобов'язання)» виражає моральні обов'язки спеціаліста стосовно суспільства, колег, клієнтів та їх соціального оточення і є відображенням внутрішньої, моральної необхідності виконання своїх обов'язків, дотримання певної лінії поведінки, яка диктується перш за все зовнішніми стосовно особистості спеціаліста інтересами.

Усвідомлення соціальним працівником свого професійного обов'язку – це відображення його об'єктивних зобов'язань у ідеях, переконаннях, почуттях, звичках, у внутрішніх мотивах професійної діяльності і у втіленні їх в практичній щоденній діяльності. Таким чином, професійний обов'язок обумовлений сукупністю об'єктивних та суб'єктивних факторів, що визначають поведінку спеціаліста. Свідоме виконання свого обов'язку є умовою високоефективної діяльності як самого соціального працівника, так і всієї соціальної служби та інституту соціальної роботи в цілому.

При визначених умовах об'єктивний і професійний обов'язок стає фактично внутрішнім моральним обов'язком соціального працівника як особистості і як представника професії. Моральний обов'язок – як глибоко усвідомлена необхідність визначеної лінії поведінки, що диктується потребами досягнення блага у системі "людина-середовище" – для соціального працівника є продовженням професійного обов'язку і невід'ємним атрибутом професії. Для соціального працівника вимоги професійного обов'язку багато в чому співпадають з його особистими інтересами, тому він усвідомлює обов'язок як

необхідність, внутрішню потребу, моральне зобов'язання. Вимоги професійного обов'язку, що стали внутрішніми переконаннями соціального працівника, є провідним духовним стимулом його діяльності [25]. Вимоги морального обов'язку змушують соціального працівника розглядати свої обов'язки ширше, ніж цього вимагає професійний обов'язок (рис. 2.1).

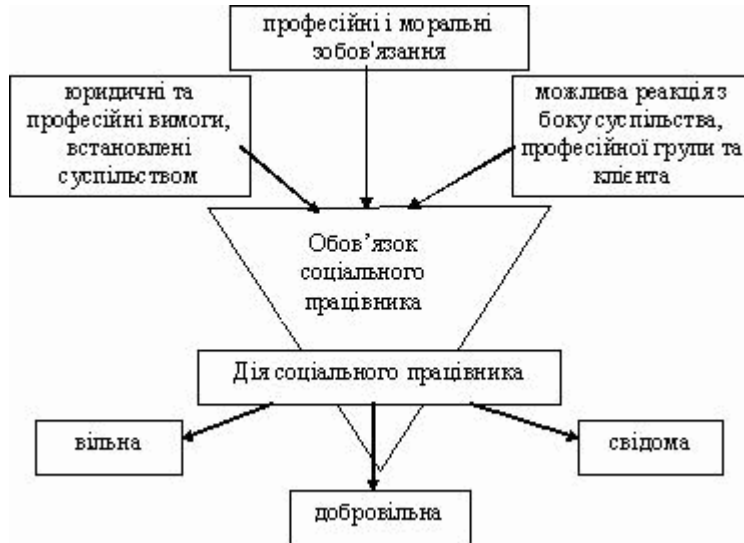


Рис.2. 1 Модель професійного обов'язку соціального працівника

Керуючись у своїй поведінці та діяльності професійним і моральним обов'язком, соціальний працівник враховує юридичні та професійні вимоги, встановлені для нього суспільством, можливу реакцію з боку суспільства, професійної групи та клієнта на виконання чи невиконання ним свого обов'язку. Поряд з цим, він діє:

- вільно, оскільки прийнята суспільством система моральних нормативів не є універсальною і з усього різноманіття норм спеціаліст може обирати ті, які найбільшою мірою відповідають його внутрішнім прагненням і уявленням про добро і зло;

- свідомо, оскільки рішення вчинити так чи інакше прийняте ним самостійно або в результаті консультації з колегами та клієнтом в міру усвідомленої, ситуативно обумовленої необхідності, шляхом вибору із значної кількості варіантів можливих рішень;

- добровільно, оскільки почуття обов'язку стало його переконанням і домінуючим мотивом діяльності спеціаліста у щоденній практиці.

Усвідомлення соціальним працівником свого професійного обов'язку означає:

- високий професійно-кваліфікаційний рівень як гарант якості роботи;
- чітке знання своїх професійних зобов'язань, добросовісне і неухильне їх виконання;
- професійну діяльність строго в рамках нормативно-правової бази;
- глибоку переконаність у необхідності виконання своїх професійних обов'язків, оскільки цього вимагають інтереси суспільства, колективу закладу соціального захисту і клієнта;
- свідому і активну участь у професійній діяльності з метою досягнення блага суспільства, трудового колективу та клієнта;
- зацікавленість у підвищенні ефективності роботи свого колективу та своєї індивідуальної роботи;
- високу організованість та свідому дисципліну, звичку до належної поведінки;
- наявність вольових якостей, необхідних для виконання свого професійного обов'язку;
- прагнення постійно удосконалюватися в професії, освоювати нові знання, набувати досвід практичної діяльності [31].

Якщо обов'язок соціального працівника полягає в тому, щоб усвідомити, застосувати до конкретного становища, у якому він перебуває, і практично здійснити моральні вимоги, то питання, якою мірою це завдання виконується

або якою мірою людина винна у його невиконанні, - це питання про особисту відповідальність спеціаліста. Відповідальність соціального працівника - це відповідність моральної діяльності спеціаліста його обов'язку, що розглядається з точки зору можливостей людини.

Виділяють наступні типи відповідальності соціального працівника [54].

1. Відповідальність і обов'язок соціального працівника перед суспільством і державою. Вимагають від соціального працівника використання всіх його професійних знань і навиків, таланту і душевних якостей, дотримання соціальним працівником настанов прийнятої державою соціальної політики. Обов'язок передбачає вибір пріоритетів діяльності і способів її здійснення на основі розуміння працівником цілей і задач професії та соціального змісту його діяльності.

2. Відповідальність і обов'язок соціального працівника перед професією. Соціальні працівники у професійній діяльності стверджують у суспільстві свою професію як невід'ємну галузь життєдіяльності, необхідну для благополуччя і стабільності суспільства і держави. Обов'язок полягає у турботі про підвищення престижу та статусу соціальної роботи.

3. Відповідальність і обов'язок соціального працівника перед колективом (колегами). Кожен соціальний працівник несе відповідальність за ефективність діяльності усього колективу. Обов'язком соціального працівника щодо колективу та колег є підпорядкування і узгодженість своїх дій та поведінки з єдиними для всього колективу цілями, надання підтримки, взаємодопомоги колегам.

4. Відповідальність і обов'язок соціального працівника перед клієнтом та його близькими. Соціальний працівник зобов'язаний докласти максимум зусиль для вирішення проблеми клієнта, ефективного виконання професійного обов'язку. Професійний обов'язок соціального працівника полягає у сприянні найповнішої самореалізації особистості клієнта.

5. Відповідальність і обов'язок соціального працівника перед самим собою. Соціальний працівник повинен виконувати свої професійні обов'язки в першу чергу задля реалізації особистого внутрішнього потенціалу. Обов'язок соціального працівника – підтримка своїх професійних честі та гідності, прагнення завоювати високий авторитет, постійно професійно і морально вдосконалюватися.

Отже, внутрішня необхідність, потреба брати на себе відповідальність виникає насамперед тоді, коли суб'єкт починає здійснювати власні ініціативи, виявляти самостійність і творчий підхід. Задоволення від виконання обов'язку завдяки підтвердженню реальності Я, самоствердженню, самореалізації та самовираженню – це також показник того, чи збігається необхідність із потребами особистості. Задоволення пов'язане з одержанням позитивного результату, який досягається власними силами, шляхом долаття труднощів, самореалізації можливостей, а також завдяки позитивній оцінці інших людей і самооцінці. Забезпечення цього процесу психічною енергією здійснюється завдяки можливості індивіда задовольняти свої актуальні потреби при виконанні обов'язку. Без такої можливості він суб'єктивно завжди буде сприйматися як зовнішній, отже – не буде якісно виконаним.

Узагальнено механізм розвитку та становлення відповідальності можна уявити у такій схемі: епізодичні переживання, які виникають у процесі здійснення дії і вчинків, спрямованих на виконання обов'язків, а також спонуки, що виникають у взаємодії із соціальним оточенням та в результаті саморегуляції мотивації інтегруються, внаслідок чого відповідальна поведінка стає стійкою особистісною якістю, значною мірою визначаючи морально-психологічну структуру особистості в цілому. Прийняття конкретного обов'язку до виконання забезпечується дією сукупності психологічних механізмів.

2. 3. Динамічні показники становлення відповідальної поведінки особистості студента.

Так як предметом нашого наукового дослідження є становлення відповідальної поведінки студента-майбутнього соціального працівника, то нас, насамперед, цікавлять саме динамічні показники даного процесу, так як термін «становлення» - філософська категорія, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних моментів розвитку – виникнення й зникнення [74].

Для початку проаналізуємо індивідуально-психологічні особливості студентського віку.

Науковці галузі вікової психології юнацький вік зараховують до дорослого життя, оскільки протягом історії людства процес дорослішання ставав тривалішим у міру зростання вимог (соціальних, професійних, правових, моральних тощо), які ставляться до нього з урахуванням можливостей суспільства нести додаткові витрати на тривале утримання і навчання молодого покоління. Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, Д.Б. Ельконін зауважували, що юнацький вік виділився історично недавно. Універсальним феноменом, який охоплює як хлопчиків, так і дівчаток, став тільки з кінця XIX ст., з розвитком індустріалізації та урбанізації. Період юності складає частину розгорнутого перехідного етапу від дитинства до дорослості, точніше, від підліткового віку до самостійного дорослого життя.

Психологічні теорії надають важливого значення суб'єктивній стороні, характерним рисам внутрішнього світу і самосвідомості юнака, його внеску як активного творця власного дорослішання.

У російській та вітчизняній психології юність розглядається як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття

психічної, ідейної і громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. Найчастіше дослідники виокремлюють ранню юність (від 15 до 18 років) і пізню юність (від 18 до 23 років).

У психологічних періодизаціях О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна при аналізі юнацького віку акцент робиться на зміні провідного типу діяльності, якою стає навчально-професійна діяльність. Л.І. Божович визначає старший шкільний вік відповідно до розвитку мотиваційної сфери: юнацтво пов'язується з визначенням свого місця в житті і внутрішньої позиції, формуванням світогляду, моральної свідомості й самосвідомості.

У період юності відбувається принципово важлива зміна в міркуваннях про майбутнє. Особлива складність припадає на професійне орієнтування та самовизначення. Для них значимим є вибір професії, що охоплює весь юнацький вік: відбувається сортування й оцінка різних видів діяльності з огляду на інтереси, здібності та цінності. Вибір професії для юнака – це визначення його рівня кваліфікації, обсягу і тривалості підготовки до неї; вибір спеціальності.

До об'єктивних умов професійного самовизначення належать: соціальне положення, матеріальний добробут сім'ї, рівень освіти батьків, соціальна престижність професії.

У сучасному розумінні професійне самовизначення розглядається не тільки як конкретний вибір професії, але і як неперервний процес пошуку смислу в обраній професійній діяльності. За такого розуміння професійне самовизначення – це процес виборів, що чергуються, кожен з яких розглядається як важлива життєва подія, яка визначає подальші кроки на шляху професійного розвитку особистості.

Уже на попередніх вікових ступенях складаються уявлення про ряд професій. Поінформованість про професії, урахування позиції близьких людей,

особисті схильності і здібності мають вплив на професійне самовизначення молодих людей.

Дослідники Б. Ананьєв, А. Дмитрієв, І. Кон, В. Лісовський [31], визначають вікові межі студентства від 18 до 23 років, класифікуючи його як період зрілою юності й початком ранньої дорослості. Саме цей період відрізняється від попередніх складністю у професійному й особистісному становленні. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки, зміцнюються ті якості, яких не вистачало в старших класах: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість та ін.. У цьому віці молода людина мусить самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самоутверджуватись у професійній діяльності, про що свідчать вибір професії та навчання у вищій школі.

Керуючись думкою спеціалістів у галузі вікової психології й фізіології зауважимо, що здатність людини до свідомої регуляції власної поведінки у віці 17-19 років розвинута не повною мірою, що нерідко призводить до невміння передбачити наслідки своїх учинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. В.Лісовський зауважував, що юнацький період – це вік безкорисливих жертв та повної самовіддачі, однак і нерідких негативних проявів, які часто є наслідками недостатнього рівня самоаналізу власних вчинків, неадекватної самооцінки. У даний віковий період самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального "Я" з реальним з певними труднощами, які притаманні молодій людині в об'єктивному оцінюванні власних рис, якостей і поведінки. Разом з тим, образ ідеального "Я" ще не ствердився і може бути випадковим, а реальне "Я" сприймається нечітко й ілюзорно. На жаль, дана ситуація викликає внутрішню невпевненість у собі, що часто супроводжується зовнішньою різкістю та розв'язністю, інколи агресивністю. Прояв агресії в студентському

віці ми пов'язуємо з ціннісно-смісловим самовизначенням особистості й тому, якщо цей вибір відбувається в напрямку росту й розвитку, ми будемо говорити про молоду людину, в якій є віра в себе, вона робить самостійний вибір, займає певну позицію, є відкритою та готовою до будь-яких ситуацій у своєму житті. Зрозуміло, що така людина стає незалежною від зовнішніх оцінок, її думки не затиснуті, вона висловлюється відверто і впевнено, знаходить у собі ту внутрішню основу, яка допомагає їй розкрити свій творчий потенціал. Така молода людина є вільною, вона є фундатором свого життя. Відтак, зростає віра в себе, з'являється впевненість у своїх вчинках, а це дозволяє молодій людині деколи на інтуїтивному рівні приймати рішення, вибирати ту чи іншу стратегію поведінки. Отже, ціннісно-сміслові самовизначення дозволяють молодій людині діяти конструктивно, втілюючи в життя свої плани.

За дослідженнями А.Сазонтова така життєва орієнтація, як "мати" характерна для більшості європейських студентів. За Е.Фромом вона виражається формулою "я є те, чим я володію і що я споживаю" [78]. Зрозуміло, що в основі даної поведінки лежать високі запити до життя. Переважно це – орієнтація на власність, соціальний статус, престиж, владу, ті правила, яких необхідно дотримуватися, щоб втриматися у круговерті соціального існування та зайняти в ньому відповідне становище.

Інша життєва орієнтація, або принцип "бути" означає, що людина "продуктивно використовує свої здібності й відчувається в єдності з усім світом". Орієнтація за цим принципом означає – пізнати свою сутність і реалізувати свій внутрішній духовний потенціал, бути креатором свого життя, нести за нього відповідальність. Останній принцип говорить про намагання активно реалізувати свої здібності й таланти, розвивати свою свідомість, бути здатним любити. Варто зауважити, що обидва принципи є головними цілеутворювальними векторами життя людини, адже поєднання їх "мати для

того, щоб бути" забезпечує для молодій людині можливість конструктивної творчої самореалізації в сучасному світі.

Саме в студентському віці молода людина знаходиться в пошуку серед категорій добра і зла. Такі моральні цінності як "честь", "право", "обов'язок", "гідність", які характеризують особистість, гостро хвилюють її в юності. У даний період діапазон добра і зла розширюється до критичної межі [20]. Молода людина випробовує свій розум і душу в діапазоні від прекрасного, піднесеного, доброго до чогось низького, жахливого, злого. Звісно не обов'язково кожен, хто усвідомив добро і зло, стане асертивним. Тільки ідентифікуючи себе з такими цінностями, які є життєво важливими, зі своїми істинними намірами, активністю, її форми та конструктивністю людина може зробити свій вибір. Зауважимо, що юнак намагається проявити й відчути себе в спокусах і схибленні, боротьбі й подоланні, падінні й відродженні – у всьому тому різноманітті духовного життя, яке властиве активному стану розуму й серця людини. Тому суттєве значення як для молодій людині, так і для спільноти буде її вибір на користь особистісного росту, духовного зростання.

О. Хохлова відзначає, що головна боротьба зі злом відбувається всередині самої людини. І тільки через подолання схильності до насильства в собі людина зможе успішно брати участь у суспільному житті на принципах ненасилля [82].

Актуальною проблемою студентського віку є незалежне життя. Для розв'язання цієї проблеми необхідні вміння організовувати свою діяльність, приймати відповідальні рішення і втілювати їх у життя. Усе це передбачає наявність певних психологічних передумов, передусім цілісності Я, яке володіє необхідним досвідом екзистенційних переживань вибору між власним буттям і небуттям, між добром і злом. Зрозуміло, що цей шлях не може бути легким та безхмарним. Більше того, він сповнений випробувань, труднощів, долавання яких вимагає великих зусиль, а іноді й титанічної праці над собою. Однак саме впевненість у собі, у своїх вчинках, свідома активізація своїх сил й дає той

результат життєтворчості молодій людині, до якого вона прагне. Це дозволяє нам говорити про те, що є така студентська молодь, яка намагається надати своєму життю глибокий екзистенційний смисл, що й веде особистість до асертивності.

Упродовж студентського життя майбутні фахівці досягають високого рівня інтелектуального розвитку, збагачують ментальний досвід, масштабно дивляться на свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формують цілісний образ Я, самовизначаються в життєвих і професійних планах, котрі свідчать про перехід до етапу дорослості. У міжособистісних стосунках важливого значення набуває спілкування з ровесниками, особливо з представниками протилежної статі. Нових якостей набуває юнацька дружба, а дружба з особою протилежної статі переростає в закоханість. Пошуки друга життя відіграють велику роль, справляючи вплив і на успішність, і на суспільну діяльність студентів. У цей віковий період існує велика потреба в інтеграції різних проявів свого Я. На думку Г. Абрамової для такої інтеграції потрібна інша людина, як сила, що дає психологічну інформацію для інтегрування Я. Саме взаємовідносини в студентському віці допомагають молодій людині усвідомити ким вона є насправді і ким вона себе уявляє. Але все це розпочинається з усвідомлення потреби в іншій людині. Варто зазначити, що конструктивна взаємодія містить у собі екзистенційний смисл, де розуміння й переживання цінностей іншої людини робить молоду людину чуттєвою як до своїх власних переживань, так і до переживань іншої людини. Ця здатність дозволяє нам говорити про асертивну позицію студентської молоді по відношенню до інших.

Таким чином, можна стверджувати, що в юнацькому віці людина здатна розуміти і усвідомлювати себе, свої вчинки та інших людей, а її позитивна позиція відображає співпрацю з іншими.

Студентський вік це період інтенсивної і активної соціалізації, становлення характеру, у процесі чого в молодій людині формується певний

досвід розуміння своїх можливостей і реалізації своїх здібностей, спрямованих на ту діяльність, якою вона планує в майбутньому займатися. Плануючи своє майбутнє, молоді люди формують у собі активну життєву стратегію й тим самим налаштовують себе на успіх. Студенти, які мотивовані на досягнення успіху, характеризуються чіткою постановкою позитивних цілей діяльності й активним послідовним прагненням до їх досягнення, упевненістю у своїх можливостях, адекватною самооцінкою. При невдачах вони мобілізують свої сили й підвищують активність. Прагнення успіху – це змагання з самим собою за успіх, за кращий результат будь-якої справи, за яку береться людина. Потреба в досягненнях стимулює людину до пошуку таких ситуацій, в яких вона змогла б отримувати задоволення від цього.

До причин досягнення успіху зараховують і уникнення невдач. Студенти мотивовані на уникнення невдачі, виявляють невпевненість у своїх силах, можливість невдачі викликає в них тривогу. Вони нерідко характеризуються неадекватною самооцінкою (значно завищеною або заниженою), низькою потребою покращення досягнутих результатів, використанням стандартних рішень, страхом творчості.

У дослідженнях М.Буянової вказується, що основною причиною формування неефективної мотиваційної стратегії поведінки студентів є орієнтація лише на зовнішні, об'єктивні критерії успіху – матеріальний стан, кар'єра, імідж – саме це викликає "страху провалу" [8]. Тому студенти, які мотивовані до уникнення невдач характеризуються високою тривожністю, неконструктивним ставленням до навчання, вони навчаються, як правило, не для того, щоб отримати задоволення від знань, а з метою уникнення неприємностей, пов'язаних саме з невдачами. Студенти мотивовані на досягнення успіху характеризуються відповідальністю, дисциплінованістю, ініціативністю, прагненням до самореалізації, пунктуальністю, готовністю до ризику, цілеспрямованістю. Вони спрямовані на життєвий успіх.

Важливою особливістю студентського віку є те, що молоді люди намагаються заявити про себе, про свої досягнення. Уміти самостверджуватись означає бути успішним. Прагнення до успіху формує в молодих юнаків віру в себе, а остання – прагнення стати кращим, бути авторитетним, здатність відстоювати свою думку, свої інтереси, ідеали, не порушуючи при цьому інтереси інших людей. Таку позицію можна спостерігати в тих студентів, які ставляться до себе позитивно й вірять у свої сили, у самого себе. Відтак, тільки позитивне ставлення до себе дає змогу побудувати стосунки з навколишніми на паритетних правах, на правах любові, довіри й поваги.

Саме в студентському віці посилюється усвідомленість і об'єктивна позитивізація мотивів поведінки, формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності. Говорячи про перспективу майбутнього, можна стверджувати, що молода людина, яка вірить у себе, у свої сили, здатна досягати поставленої мети, будучи при цьому сміливою, відважною, рішучою, спрямованою на позитивний результат. Водночас, невпевненість та невизначеність, говорить про відсутність змістожиттєвих орієнтацій. Така соціальна позиція сприяє інертності як стосовно себе, так і стосовно навколишніх. У такій ситуації поведінка юнака проявляється через такі якості, як: нерішучість, невпевненість, нездатність до прийняття рішень. У результаті високого рівня тривожності, юнаки стають залежними від обставин і характеризуються нездатною до самостійності та самореалізації, що є основною перепорою прояву їх асертивності.

Зазначене вище, дає можливість нам констатувати, що прийняття юнаками відповідальності за своє життя є необхідною умовою й водночас можливістю прийняття відповідальності і за іншу людину. Така особистісна властивість, що характеризує юнака на шляху формування в нього асертивної поведінки, не може базуватися на безлюб'ї, поваги, відповідальності й пізнанні іншої людини. Всі ці

особистісні якості роблять поведінку конструктивною. Саме така поведінка дозволяє молодій людині успішно реалізовувати свої цілі, вибудовуючи при цьому стратегію та способи їх досягнення, тим самим формуючи свою життєву позицію. Така позиція дає можливість студентській молоді відстоювати свої права, експериментувати з ними. Усвідомлення поведінки є важливим новоутворенням юнацького віку.

Таким чином, розглядаючи психологічні особливості студентського віку, варто зазначити, що це є період становлення асертивної поведінки. На нашу думку, зазначене вище можна аргументувати наступним:

- по-перше, особистість у студентські роки стає більш зрілою, а тому її вчинки стають більш усвідомленими;
- по-друге, ціннісно-сміслові самовизначення особистості молоді людини дозволяє підійти їй до вибору життєвої філософії.

Крім того, саме в студентському віці людина вчиться вірити в себе й у свої сили, набуває стійкості, мужності, упевненості. Прояв таких якостей свідчить про наявність у свідомості, світосприйнятті та світобаченні людини таких орієнтирів, що дозволяє нам говорити про становлення асертивної поведінки в студентському віці.

Можна констатувати, що процес розуміння іншої людини – складне явище, в якому виокремлюють два рівні. На першому відбувається усвідомлення цілей, мотивів, установок іншої людини. Другий рівень характеризується здатністю прийняти цілі, мотиви, установки іншої людини як свої власні. Проте "поглянути на речі чиймись очима" не обов'язково означає ототожнити себе з цією людиною. Якщо людина ототожнює себе з кимось, це означає, що вона будує свою поведінку так, як будує її цей інший. Асертивна особистість бере до уваги лінію поведінки іншої людини, але свою власну поведінку будує зовсім інакше. Вона володіє здатністю домовлятися і знаходити компромісне вирішення

проблеми, такий людині властиве позитивне ставлення до навколишніх, позитивне сприймання проблемних ситуацій і адекватна самооцінка.

Якщо говорити про асертивну позицію особистості, слід зазначити, що вона виражається в розвитку, самовдосконаленні, зрілості, творчому ставленню до життя. Їй як зрілій особистості будуть притаманні такі риси як психологічна свобода і довіра до себе. На думку Н. Бердяєва [9], лише вільна людина може бути суб'єктом справжньої творчості.

Довіра до себе – це сила, що має призвести до перевероту в усій діяльності, у всіх взаємовідносинах людей, в їх вірі, освіті, цілях, які вони ставлять перед собою. Без довіри людини до себе не можливий творчий характер життєдіяльності, не можливе самопроекування майбутнього. Довіра до себе – це складне утворення, яке не є постійною величиною, тому що цей рівень постійно визначається співвідношенням з одного боку себе з навколишнім світом, а з іншого – себе з самим собою. Оптимальний рівень довіри до себе передбачає оволодіння здатністю до самоорганізації свого життя. Самоорганізація особистості на суб'єктивному, особистісному рівні означає, у першу чергу, формування в людини довіри до себе, а саме здатність самостійно ставити цілі і діяти у відповідності до них, зберігаючи при цьому адекватну критичну позицію щодо себе, самостійно будувати стратегію досягнення цілей, уміння співвідносити потреби з можливостями їх реалізації в певних ситуаціях.

Теоретико-методологічна кваліфікація динамічного підходу у психології ґрунтується на концептуальних традиціях, які по-різному розкривають зміст поняття «динаміка». Однак вони мають спільний знаменник – акцентування уваги на безперервності, динамічності, мінливості, напруженості, постійності руху душевного життя людини. Мотивація активної особистості зумовлена як особистісними, так і ситуативними детермінантами.

Уперше системно динамічний аспект мотивації проаналізував К. Левін [42]. Його основна гіпотеза полягає в тому, що чинники поведінки необхідно

шукати як серед іманентних властивостей індивіда (інстинкт, сила волі тощо), так і в мотиваційних процесах взаємодії суб'єкта із оточенням, через конкретний випадок чи ситуацію. Для позначення сфери, що визначає поведінку людини в даний момент часу, він уводить поняття «життєвого простору» [42].

Тривалий час у вітчизняній психології дослідження мотивації традиційно обмежувалися вивченням особистісного аспекту. Останнім часом очевидним є той факт, що мотивація – це процес, який пов'язує в єдине ціле особистісні та ситуативні її параметри в регуляції поведінки і діяльності, спрямовані на перетворення предметної ситуації. Водночас вони реалізують релевантний мотив, виявляючи певне ставлення людини до навколишньої дійсності.

Дослідники розрізняють потенційні й актуальні спонуки відповідальної поведінки людини. При цьому актуальний мотив є не тільки функцією вже сформованого (потенційного) мотиву, що існує перед зустріччю з ситуацією, а й спонуканням, що виникає в цій ситуації.

Важливим підтвердженням необхідності аналізу функціонального аспекту мотивації відповідальної поведінки виступає теза про єдність афективних і когнітивних процесів. До структури мотивації відповідальної поведінки входять елементи потенційної мотивації - очікування, цінності, особистісні стандарти, атрибутивні стилі, тенденції поведінки тощо.

Для вивчення процесуального аспекту мотивації поведінки важливими є процеси і поняття, що аналізуються в динамічній теорії дії Дж. Аткинсона й Д. Берча [92]. Автори теорії розрізняють шість типів параметрів, за допомогою яких описується мотиваційний процес:

- спонукальні сили, що забезпечують зростання мотиваційних тенденцій;
- «сили погашення» (консумації), які, навпаки, викликають редукцію спонукальних сил;

- ступінь переносу, що виявляє специфічний ефект взаємодії між двома мотиваційними силами, спонуканнями, тенденціями дій, коли одна з них впливає на другу;

- ступінь заміщення, коли завдяки дії механізму погашення, реалізована тенденція дії частково редукує іншу, конкуруючу тенденцію невиконаної дії;

- перешкоджаючі сили, що зменшують інтенсивність тенденції дії, не редукуючи її як силу погашення;

- шостий тип параметрів контролю за виконанням дії складається з тих, що допомагають долати конфлікт, який виникає при зміні дії шляхом регуляції її початку та закінчення, а також з характеристики процесу взаємодії консуматорних сил.

Донедавна стверджувалося, що контроль за виконанням дії суб'єктом не є власне мотиваційно-психологічною проблемою. Згідно з даною позицією, дослідники мотивації повинні займатися виключно чинниками виникнення намірів дій. Аналогічна точка зору простежується у вітчизняній психології. Але відрив цих процесів є непродуктивним. У вивченні контролю за виконанням дії необхідно, по-перше, враховувати її мотиваційну основу, а по-друге, сам контроль має зворотний вплив на мотиваційний процес. Німецький психолог Ю. Куль розробив концепцію контролю за виконанням дії [92]. Особливості реалізації наміру (дії) у складних ситуаціях характеризують ступінь контролю. Для оцінки ефективності контролю вирішальним є те, яка з конкуруючих тенденцій дії до даного моменту досягла статусу наміру.

Щодо реалізації динамічного підходу при вивченні мотивації діяльності, її окремих дій та вчинків, продуктивним, на наш погляд, є дослідження М. Ш. Магомед-Емінова [16], де автор системно обґрунтовує динамічну модель мотивації дій. На його думку, у вивченні мотивації недостатньо з'ясувати тільки

запускну функцію мотиву – необхідно аналізувати механізми, структуру та фактори мотивації як процесу, що розгортається в часі.

В аналізованій моделі вирізняються основна та специфічні функції мотивації, які взаємно пов'язані. Суть перших полягає в регуляції поведінки та діяльності особистості, спрямованих на реалізацію мотиву. Основна функція мотивації знаходить вираження у специфічних функціях, а саме: 1) ініціюванні поведінки; 2) виборі дії, способу поведінки; 3) регулюванні фактичного виконання дії чи акту поведінки; 4) переході від однієї дії до іншої. У зв'язку з цим виділяються чотири структурні компоненти мотивації: а) ініціювання; б) вибір; в) реалізація; г) післяреалізація (постреалізація).

Наведені структурні елементи перебувають у функціональному зв'язку, внаслідок чого *в мотиваційному процесі виділяються чотири етапи або цикли: 1) етап актуалізації мотивації та ініціювання поведінки; 2) етап цілетворення, вибору дії та формування наміру; 3) етап реалізації наміру; 4) етап постреалізації.* На кожному з цих етапів функціонують специфічні механізми мотивації. Деякі механізми включаються протягом всього ходу мотиваційного процесу, а окремі є головними лише на певних етапах [62].

На *першому етапі* визначальною є функція ініціювання виникнення спонукання до відповідальної поведінки. У процесі «мотивації ініціювання поведінки» виділяють два аспекти: а) змістово-регулятивний, що полягає в оцінці того, наскільки дана ситуація є ситуацією особистої відповідальності, чи не суперечить її компоненти з моральним стандартам, системі ціннісних орієнтацій і смислів особистості; б) динамічний, що виявляється у формуванні мотиваційної тенденції (спонукання). На цьому етапі відбувається первинний синтез внутрішніх (пов'язаних з системою ціннісних орієнтацій, моральних стандартів, духовних ідеалів особистості) і зовнішніх спонукань, що зумовлені

мотиваційними характеристиками умов, інстанцій та предмета відповідальності. Часто це здійснюється миттєво, інтуїтивно, без очевидного усвідомлення.

Виділимо *чинники мотивації ініціювання* відповідальності:

- система ціннісних орієнтацій, мотивів і смислів, моральні стандарти, духовні ідеали особистості тощо;
- мотиваційна значущість для людини конкретної ситуації відповідальності – її спонукальні характеристики (ситуативні валентності), що виникають на основі мотиваційної оцінки ситуації;
- група, окремі люди чи власне сумління;
- компетентність людини в ситуації (почуття самоєфективності, локус контролю, здібності, знання, вміння, навички, звички, сила волі, фізичні та моральні сили тощо);
- ситуаційний стан (фізичний, психофізіологічний, психічний, соціально-психологічний, моральний, духовний) [62].

Отже, на етапі ініціювання змістовним результатом мотиваційних процесів є виділення в ситуації потенційного предмета відповідальності (конкретного обов'язку, завдання, позиції тощо). У динамічному аспекті формується результативна мотиваційна тенденція, яка ініціює поведінку і спрямовує її в ситуацію належного й необхідного. Вона є результатом інтеграції в єдину цілісну систему внутрішніх (потенційних і актуальних) та зовнішніх спонукань. Це означає, що в суб'єкта виникає загальна спрямованість поведінки на певну більш-менш чітко окреслену предметну сферу відповідальності, яка визначається узагальненим адекватним спонуканням з одночасним блокуванням конкуруючих мотивів. Залежно від неповторного поєднання спонук у даний момент часу, а також від особливостей ситуації, мотиваційна тенденція матиме такі основні види: пошуковий (конструктивний) або уникаючий

(деструктивний). Таким чином, *на першому етапі здійснюється неконкретизований вибір*. Згодом починається другий етап мотиваційного процесу – етап вибору конкретних цілей, учинків і дій у межах уже виділеної предметної зони обов'язку, завдання тощо.

На *другому етапі в межах окресленої зони мотивації реалізації предмета відповідальності відбувається своєрідна конкретизація спонування та вибір актів поведінки й діяльності*. Провідна функція, яка реалізується, полягає у виборі конкретної мети і спрямованості поведінки суб'єкта на виконання обов'язку.

Мотивація вибору вчинку зумовлена рядом специфічних чинників:

- цільова структура – ієрархізована система цілей, кожна з яких розглядається особистістю як свідоме передбачення майбутнього результату вчинку;
- мотиваційна значущість мети (реалізувати відповідальність), що має складну будову, не зводяться лише до спонукальної цінності цієї мети;
- передбачуваність (антиципація) досягнення мети, що в поведінці виявляється як здатність людини уявити можливі наслідки вчинку ще до його здійснення;
- компетентність індивіда в завданні, що актуалізувалося на попередньому етапі мотиваційного процесу й виявляє себе як психологічний чинник. При цьому, вибір мети залежить як від загальної компетентності суб'єкта щодо типових ситуацій відповідальності, так і від специфічної компетентності у виконанні конкретного завдання;
- моральні ідеали, норми, індивідуальні еталони та критерії, що використовуються особистістю для оцінки вчинків, позицій та результатів дій.

Вони визначають ту зону, в якій людина переживає вчинок як відповідальний чи не відповідальний. Стандартні норми моралі значною мірою зумовлені компетентністю людини;

- властива індивідові потенційна сила тенденції до здійснення конкретного вчинку – субстанційного спонукання, спрямованого на певний тип мети.

Третій етап – реалізація відповідальної поведінки. Головна функція мотивації зараз полягає в підтриманні спонукання, контролю за реалізацією наміру та в керуванні поведінкою, що спрямована на виконання обов'язку. Іншими словами, *мотивація є своєрідною «динамічно-сміською» системою, яка виконує функцію опосередкування та регуляції процесів реалізації наміру як мотиваційно-когнітивної основи відповідальної поведінки.*

Одним з основних чинників цього етапу є намір в єдності його динамічних і змістових аспектів. Реалізація кінцевої мети вимагає від людини досягнення ряду проміжних цілей через виконання послідовності актів поведінки. Причому в часовій перспективі необхідно розрізнити актуально-діюче, близьке майбутнє та актуальнонедіюче, віддалене майбутнє. Перший аспект стосується цільової структури, яка задіяна у здійснюваному мотиваційному процесі. Другий аспект стосується цільової структури, яка може реалізуватись тільки за умови здійснення першого. За нездійснення суб'єктом першого кроку, та водночас, за стійкої спрямованості внутрішньої активності на другий, у нього виникає стан невідомості. Це також виявляється як надмірна фіксація на загальній меті. Ще одним важливим чинником на цьому етапі є різні види самоконтролю, а саме: контроль ситуації, часу виконання завдання й витрачання власних фізичних і психічних зусиль на його реалізацію.

Отже, *на етапі виконання обов'язку система детермінації складається з наміру, пізнавальної стратегії, інстанції відповідальності, можливості*

саморегуляції, контролю за ситуацією, часом – з виконання та розподілу фізичних і психічних зусиль.

Четвертий етап мотивації – переосмислення суб'єктом здійснених відповідальних (і безвідповідальних) учинків.

Одним із наслідків будь-якої поведінки та діяльності є нагромадження енергії, хоч і в різних кількостях, запасання її надалі для психічного розвитку [27]. *Після своєї реалізації відповідальний (безвідповідальний) учинок «застигає» в ідеальних структурах особистості, котра ніби ліпиться з досвіду цих учинків. Як виконувані предметні дії ведуть до фіксації перцептивних чи моторних настанов, так само здійснювані вчинки ведуть до фіксації соціальних, а точніше – особистісних настановок, мотивів та смислів*

Учинок суб'єкта – це не тільки його дії, позиція, але й кожна думка, переживання, що мають зміст і особистісний смисл. Вплив вчинку на особистість незворотний, бо завдяки йому особистість не тільки формується, але й модифікується, змінюється, піднімається над конкретною ситуацією, діяльністю та поведінкою, над свідомістю. Збільшується кількість ступенів свободи у порівнянні з тим, чим особистість володіла до здійснення вчинку. Завдяки усвідомленню самого себе, своїх можливостей, у тому числі – запасів фізичної, моральної та духовної енергії, суб'єкт піднімається з буттєвого на рефлексивний рівень. І чим значущіший був відповідальний вчинок, тим глибинніші й суттєвіші зміни відбуваються в особистості.

Висновки до другого розділу.

1. Первинним джерелом безумовних мотиваційних значень виступають базові потреби особистості, котрі надають такого значення об'єктам, які стосуються їх безпосередньо та одночасно є основою для багатоступеневого й більш опосередкованого розвитку похідних мотиваційних ставлень до різних сторін дійсності, в т. ч. – до обов'язку.

2. Мотивацію можна уявити процесом, що починається з актуалізації мотиву та завершується формуванням спонукання як його результату. Аналіз численних даних, наведених у літературі, дозволяє стверджувати, що цей процес складається зі створення готовності до вчинку (дії), вибору спрямованості (мети), засобів і способів дії, місця і часу дії, оцінки ймовірності успіху, формування впевненості у доцільності та необхідності вчинку тощо.

3. В мотиваційному процесі виділяються чотири етапи або цикли: 1) етап актуалізації мотивації та ініціювання поведінки; 2) етап цілетворення, вибору дії та формування наміру; 3) етап реалізації наміру; 4) етап постреалізації.

4. Одним із важливих завдань психологічного аналізу нашої проблеми є пошук і виділення визначальних основ для становлення й розвитку потенційної та актуальної мотивації відповідальної поведінки особистості. Такою основою, на наш погляд, є найважливіші людські потреби – у самоствердженні, постійному підтвердженні реальності свого Я, самореалізації, самовираженні та самотрансцендентації (виходу за межі свого Я), духовні потреби. Задоволення суб'єктом цих потреб у процесі та результатах виконання завдань, доручень, дотриманні обов'язків тощо призводить до того, що останній набуває особистісного сенсу і значущості.

5. Юність – психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної і громадянської зрілості,

формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. Саме в студентському віці посилюється усвідомленість і об'єктивна позитивізація мотивів поведінки, формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності.

6. Категорія «професійний обов'язок (повинність, зобов'язання)» виражає моральні обов'язки фахівця стосовно суспільства, колег, клієнтів та їх соціального оточення і є відображенням внутрішньої, моральної необхідності виконання своїх обов'язків, дотримання певної лінії поведінки, яка диктується перш за все зовнішніми стосовно особистості спеціаліста інтересами.

Усвідомлення соціальним працівником свого професійного обов'язку – це відображення його об'єктивних зобов'язань у ідеях, переконаннях, почуттях, звичках, у внутрішніх мотивах професійної діяльності і у втіленні їх в практичній щоденній діяльності. Таким чином, професійний обов'язок обумовлений сукупністю об'єктивних та суб'єктивних факторів, що визначають поведінку спеціаліста. Свідоме виконання свого обов'язку є умовою високоефективної діяльності як самого соціального працівника, так і всієї соціальної служби та інституту соціальної роботи в цілому.

7. Якщо обов'язок соціального працівника полягає в тому, щоб усвідомити, застосувати до конкретного становища, у якому він перебуває, і практично здійснити моральні вимоги, то питання, якою мірою це завдання виконується або якою мірою людина винна у його невиконанні, - це питання про особисту відповідальність. Відповідальність соціального працівника - це відповідність моральної діяльності фахівця його обов'язку, що розглядається з точки зору можливостей людини.

РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ

3.1. Організація і зміст експериментального дослідження

Структурними компонентами спонукальної сфери особистості є її цінності та ідеали, конкретні інтереси, наприклад, професійні. Так, цінності впорядковують дійсність, вносять в неї осмислені аксіологічні моменти, відображають інші, у порівнянні з наукою, аспекти оточення. Вони співвідносяться не з істиною, а з уявленнями про ідеал, бажане, нормативне.

Одним із компонентів спонукальної сфери особистості є її звички, зокрема, моральні, що мають своє вираження у відповідальній поведінці особистості, та професійні, що необхідні у кожному виді діяльності. Не виключенням з цього правила є діяльність майбутнього соціального працівника.

Отже, мотивацію професійної відповідальності майбутнього соціального працівника можна представити як процес, що починається з актуалізації мотиву і завершується формуванням спонукання як його результату. Аналіз численних даних, наведених у літературі, дозволяє стверджувати, що цей процес включає у себе створення готовності до вчинку (дії), вибору спрямованості (мети), засобів та способів дії, місця і часу виконання, оцінки ймовірності успіху, формування впевненості у правильності та необхідності вчинку тощо (див. розділ 2). Тому в процесі мотивації беруть участь такі утворення, як потреби, мотиви, світогляд людини та її цінності, індивідуальні особливості та уявлення про себе, свої можливості (фізичні, психологічні, мотиваційні, духовні), функціональні та емоційні стани і переживання, знання про середовище, у тому числі соціальне, та прогноз його змін, очікувані наслідки, включаючи соціальні очікування і домагання тощо.

Для того, щоб професійні зобов'язання “оволоділи” суб'єктом, вони повинні бути прийняті і присвоєні ним з урахуванням особистісних цілей та мотивів, інтелектуальних, фізичних, психофізіологічних і характерологічних можливостей. Як показує аналіз наукових джерел, саме процес прийняття та присвоєння особистістю суспільного обов'язку тривалий час залишався поза увагою дослідників. Спеціально цей аспект проблеми досліджує М.В. Савчин [59 – 62].

Мета нашого дослідження полягала у виявленні особливостей прояву та становлення відповідальної поведінки майбутніх соціальних працівників під час їх навчання у вищому навчальному закладі.

Експериментальне дослідження проводилося на базі кафедри соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали 144 студентів-майбутніх соціальних працівників (I-IV курс денної форми навчання). Окрім студентів до експерименту залучались куратори груп та викладацький склад кафедри (15 осіб).

Респондентам було запропоновано наступні методики:

1. Для виявлення мотивів відповідальної поведінки проводилось анкетне опитування студентів і викладачів, спостереження та бесіда з ними, яке дозволило виокремити 8 груп мотивів відповідальної поведінки: 1) широкі суспільні мотиви; 2) мотиви прямої соціально-професійної відповідальності; 3) мотиви особистісної відповідальності; 4) мотиви-стимули (негативні); 5) мотиви-стимули (позитивні); 6) мотиви особистісного самоствердження; 7) мотиви наслідування; 8) мотиви соціально-професійного самовиховання.

2. Для дослідження особистісної відповідальності соціальних працівників нами використовувалися: а) тест “Наскільки відповідальна Ви особистість?” О. Є. Гуменюк створений у 2007 року на теоретичній основі концепції чотирикомпонентної структури відповідальності особистості [24]. Крім того,

при розробці використані принципи та окремі процедури ще двох, повною мірою оригінальних діагностичних методів: а) здійснення проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики культурно-психологічної грамотності педагогів (тест “Хто підніме папірець?”) [81] б) вивчення відповідальності особистості методом аналізу цілісних життєвих ситуацій шляхом експертної оцінки найбільш відповідальних і найбільш невідповідальних осіб за окремою програмою (М.В. Савчин) [61].

3. Досліджуючи проблему відповідальності як структурного компонента професійної моделі соціального працівника та специфіку її становлення, нами було виявлено особливості взаємозв'язку цього феномену з професійною спрямованістю та професійною ідентичністю майбутніх соціальних працівників.

Для виявлення рівня професійної спрямованості було застосовано модифікований варіант “Тесту-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості студентів” Т.Д. Дубовицької [26], а вивчення статусів професійної ідентичності проводилось за допомогою методики “Вивчення статусів професійної ідентичності” [50, с. 67-75].

3.2. Емпіричний аналіз кількісних і якісних результатів вивчення становлення відповідальної поведінки.

На першому етапі нашого експериментального дослідження з метою виявлення мотивів відповідальної поведінки проводилось анкетне опитування студентів і викладачів, спостереження та бесіда з ними. Проведений аналіз одержаних матеріалів дозволив виділити 8 груп мотивів відповідальної поведінки: 1) широкі суспільні мотиви; 2) мотиви прямої соціально-професійної відповідальності; 3) мотиви особистісної відповідальності; 4) мотиви-стимули (негативні); 5) мотиви-стимули (позитивні); 6) мотиви особистісного

самоствердження; 7) мотиви наслідування; 8) мотиви соціально-професійного самовиховання.

Проаналізуємо результати вивчення мотивів відповідальної поведінки. Так, найбільш значущими мотивами професійної відповідальності студентів є такі: мотиви особистісної відповідальності (4,16 бали), мотиви професійного самовиховання соцпрацівника (4,15 бали), мотиви прямої фахової відповідальності (4,04 бали) та широкі суспільні мотиви (4,08 бали). Менш значущими виявилися такі групи мотивів: мотиви особистісного самоствердження (3,58 бали) і мотиви наслідування (3,52 бали). Найменш значущими є позитивні мотиви-стимули (2,78 бали) та негативні мотиви-стимули (2,43 бали). Отже, широко використовувані викладачами негативні мотиви (зауваження, покарання, моралізування) та навіть позитивні впливи не є вже такими ефективними впливами у плані становлення у студентів соціально-професійної відповідальності, хоч ситуативно вони спонукають студентів до реалізації предмета відповідальності. Найбільше впливають на становлення відповідальності студентів звертання до їх сумління, спонукання до професійного самовиховання та створення відповідних умов для одержання студентами позитивних результатів своєї діяльності, а також сприяння усвідомленню ними свого суспільного обов'язку як висококваліфікованої, високодуховної, відданої інтересам соціальноспрямованої професії людини.

У процесі експериментального дослідження відповідно до тематики дипломної роботи нами були виявлені відмінності в мотивації відповідальності, залежно від курсу студентів (таблиця 3.1). Так, для *першокурсників* найбільш значущими є мотиви наслідування (4,69 бали), широкі суспільні мотиви (4,49 бали), мотиви особистісної відповідальності (4,47 бали). Деяко на нижчому рівні проявляються мотиви особистісного самоствердження (4,04 бали), та мотиви наслідування (3,98 бали). Ще нижчу значущість мають мотиви позитивного підкріплення (3,15 б) і найнижчу – негативні мотиви-стимули (2,6 б). Це

означає, що на перших порах навчання в університеті для студентів створюються сприятливі умови для професійного самовиховання.

Таблиця 3. 1. Середнє значення вираженості різних груп мотивів у студентів-майбутніх соціальних працівників I-IV курсів ТНЕУ (стаціонарна форма навчання, вибірка -144 особи)

№	Групи мотивів	Перший	Другий	Третій	Четвертий	Усього
1	Широкі суспільні мотиви	4,49	3,86	3,72	3,56	4,08
2	Мотиви прямої фахової відповідальності	4,37	3,74	3,53	4,00	4,04
3	Мотиви особистісної (внутрішньої) відповідальності	4,47	3,86	3,92	4,18	4,16
4	Мотиви-стимули (негативні)	2,46	2,54	2,28	2,28	2,43
5	Мотиви-стимули (позитивні)	3,15	2,83	2,78	1,87	2,78
6	Мотиви особистісного самоствердження	4,04	3,05	3,60	3,53	3,58
7	Мотиви наслідування	3,98	3,00	3,39	3,50	3,52
8	Мотиви професійного самовиховання соціального працівника	4,69	3,71	3,78	4,12	4,15

Здійснюючи навчально-виховний вплив на студентів, викладачі можуть сміливо аргументувати їх суспільним обов'язком, внутрішнім сумлінням та прямим обов'язком соцпрацівника.

Для *другокурсників* найбільш значущими є мотиви особистісної відповідальності (3,86 бали), широкі суспільні мотиви (3,86 бали) та мотиви соціально-професійної відповідальності (3,74 бали). Менша вираженість виявлена у групі мотивів особистісного самоствердження (3,05 бали) і наслідування (3,00 бали). Найменша сила дії притаманна для мотивів позитивного (3,83 бали) і негативного підкріплення (2,54 бали). Спонукаючи *другокурсників* до соціальної відповідальності, викладачі повинні використовувати такі аргументи: звертатися до внутрішнього сумління, до їх суспільного обов'язку та прямої фахової відповідальності.

На *третьому курсі* теж виявлені зміни у структурі мотивації відповідальності студентів. Тут найбільш значущими виявилися мотиви особистісної відповідальності (3,92 бали), професійного самовиховання (3,78 бали) та широкі суспільні мотиви. На дещо нижчому рівні сформовані мотиви особистісного самоствердження (3,60 бали), соціально-професійної відповідальності (3,53 бали) та мотиви наслідування (3,39 бали). На третьому курсі найменш значущими виявилися мотиви позитивного стимулювання відповідального виконання обов'язків (2,78 бали) та негативні мотиви-стимули (2,28 бали).

На, четвертому курсі для мотивації відповідальності характерно таке: найбільш сильнодіючими мотивами є мотиви особистої відповідальності (4,18 бали), соціально-професійного самовиховання (4,12 бали) та соціально-професійного самовиховання (4,00 бали). У порівнянні з іншими курсами для четвертокурсників менш значущими мотивами є широкі суспільні мотиви (3,56 бали), особистісного самоствердження (3,53 бали) та мотиви наслідування (3,50 бали). Найменш значущими мотивами тут виявлені негативні мотиви-стимули (2,28 бали) та позитивні мотиви-стимули (1,87 бали). У навчально-виховній роботі з четвертокурсниками необхідно звертати увагу для посилення аргументації суспільного обов'язку у роботі в закладах соціального

забезпечення, створювати умови для їх особистісного самоствердження. Самим викладачам необхідно поставити більш високі вимоги до себе у плані сумлінного виконання своїх обов'язків, гідної поведінки, загальної культури. Це актуалізує мотиви наслідування у студентів.

Якщо на першому курсі мотиви прямої фахової відповідальності найбільше виражені (4,37 бали), то на другому і третьому курсі виявлена тенденція до їх зменшення відповідно (3,74 бали і 3,53 бали) та досить відчутне її посилення на третьому і четвертому курсах (майже на 0,5 балів). Це зумовлено тим, що випускники знаходяться в ситуації, коли найближчим часом необхідно буде приступити до безпосереднього виконання свого професійного обов'язку в закладах соціального забезпечення.

Для мотивів особистісної відповідальності характерна така динаміка: послаблення цих мотивів на другому курсі та тенденція до їх зростання на третьому та четвертому курсах за найбільшої сили на першому курсі (4,47 бали). Це можна пояснити тим, що на початкових етапах навчання студенти використовують особисту відповідальність як засіб самоствердження в очах однокурсників та викладачів.

У групі мотивів “Мотиви-стимули (негативні)” не виявлено значних змін від курсу до курсу. Для позитивних мотивів-стимулів (п'ята група) виявлена значна тенденція до їх послаблення. Так, якщо на першому курсі сила цієї мотивації становить 3,15 бали, то на четвертому - 1,87 бали (зменшення на 1,28 бали). Це означає, що нагороди, подяки, зауваження, покарання стають все меншим стимулом до відповідальності студента. Мабуть, така ситуація пояснюється недостатнім виховним впливом на студентів.

Для мотивів групи “мотиви особистісного самоствердження” характерна така динаміка: найбільше вона виражена на першому курсі (4,04 бали) і найменше – на другому курсі (3,05 бали), зменшення майже на 1 бал. Це

пояснюється тим, що першокурсники прагнуть у професійному навчанні та в позанавчальний час ствердити свою особистість. На третьому курсі знову дещо посилюється значущість мотивів особистісного самоствердження (зростання від другого курсу до третього на 0,55). Останнє можна пояснити тим, що студенти цього етапу навчання намагаються конкретно втілити свої особистісні якості та здібності у професійній діяльності. На четвертому курсі не відбувається значущих змін у даній групі мотивів.

Досить неоднозначна тенденція виявлена у групі мотивів “мотиви наслідування”. Встановлено, що найбільш значущими ці мотиви є для першокурсників, а найменш значущими - для другокурсників. На третьому та четвертому курсах знову дещо зростає значущість мотивів даної групи. Але якщо першокурсники наслідують викладачів, однокурсників та старших студентів, головним чином, у зовнішньому плані, то третьокурсники та особливо четвертокурсники - у внутрішньому, професійному плані.

Мотиви соціально-професійного самовиховання є найбільш значущими на першому курсі (4,69 бали) та досить значущими на останньому четвертому (4,12 бали). Це можна пояснити тим, що якщо на першому курсі студент входить у свою професійну діяльність, то на четвертому він безпосередньо готується до неї. Дещо менша значущість мотивів цієї групи на другому і третьому курсах (відповідно 3,71 бали та 3,78 бали) можна пояснити адаптованістю студентів до навчання у ВНЗ та дещо віддаленою перспективою (через 1-2 роки) безпосереднього виконання професійної діяльності. На цьому етапі студенти зосереджують свою увагу на інших моментах життєдіяльності в університеті (особистісні стосунки, розв'язання особистісних проблем юності тощо).

Отже, важливою внутрішньою детермінантою становлення відповідальної поведінки майбутнього соціального працівника є її мотивація, що включає змістовно-сміслову та динамічну складові. Таким чином, розвиток соціально-

професійної мотивації студентів має досить суперечливий характер та неоднозначно суперечливі тенденції, що засвідчує про відсутність науково-обґрунтованого підходу до виховання відповідальності у студентів.

На другому етапі експериментального дослідження нами був використаний тест “Наскільки відповідальна Ви особистість ?” О. Є. Гуменюк, який містить 20 життєвих ситуацій проблемного характеру, кожна з яких має 5 виходів-розв’язків, що є рівноцінними за діагностичним критерієм і являють собою набір різних психологічних задач. При цьому обстежуваний покликааний особистісно прийняти лише одну задачу як адекватний розв’язок, а решту чотири відхилити як неприйнятні. Відтак тест, крім 20 ситуацій, утримує ще й 100 психологічних задач, котрі обстежуваний повинен опрацювати – сприйняти, усвідомити їх зміст, внутрішньо прийняти чи відхилити й зафіксувати відповідь (Додаток А) [24].

Бланк відповідей до тесту (Додаток Б) складається із трьох частин: а) *верхньої*, на котрій обстежуваний фіксує основну інформацію про себе і дату обстеження; б) *середньої*, де він навпроти кожної із 20 ситуацій (горизонталь) “хрестиком” фіксує один із п’яти обраних варіант відповіді (вертикаль); в) *нижньої*, що заповнюється психологом після тестування – на етапі первинної обробки одержаних результатів.

Час виконня тесту необмежений, хоча досвід його проведення виявив, що обстежуванні справляються з його ситуативними завданнями в діапазоні 25–35 хв. (тест “Хто підніме папірець?” [81]), б) вивчення відповідальності особистості методом аналізу цілісних життєвих ситуацій шляхом експертної оцінки найбільш відповідальних і найбільш невідповідальних осіб за окремою програмою (М.В. Савчин [61]).

У першому варіанті авторкою взяті до уваги теоретико-методологічні напрацювання у сферах психології задачної організації соціального життя

людини; виникнення, розвитку і функціонування внутрішніх проблемних ситуацій у її психодуховному світі; проектування і моделювання можливих виходів особистості із складних життєвих ситуацій як взаємодоповнення позитивних і негативних розв'язків та позитивного і негативного зняття задач, проблем, запитань (мінізадач), а також вивчений досвід обробки і нормування результатів тестування у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з упровадження інноваційної моделі модульно-розвивального навчання. У другому випадку О.Є Гуменюк прийняті до інтелектуального зреалізування засадничі тези *ситуаційного підходу*: зовнішні чинники “справляють вплив на поведінку суб'єкта, переломлюючись через його когнітивну та спонукальну сфери, тобто ситуація має визначатися не лише як перелік об'єктивних стимульних елементів, а й з боку її інтелектуального розуміння, переживання та оцінювання”; принципи діагностичних процедур уможливають виявлення того “психологічного змісту, який залишається прихованим при використанні традиційних методик”; програма вивчення цілісних життєвих ситуацій людини дає змогу “працювати не тільки з актуальним змістом свідомості індивіда, а й дозволяє звертатися також до минулого досвіду і досліджувати їх у взаємозв'язку”; “в основу критеріїв оцінок експертів покладені надійні життєві показники (реальні характеристики поведінки обстежуваного у різних сферах життя протягом тривалих періодів)...”.

Обробка і нормування результатів тестування студентської молоді – майбутніх соціальних працівників проводилося нами з першого по четвертий курс денної форми навчання для отримання динамічних показників особливостей становлення відповідальної поведінки. Кожен обстежуваний самостійно працював із стимульним матеріалом і бланком відповідей. Загалом *процедурна схема* кількісно-статистичної обробки одержаних результатів охоплювала три кроки :

1) здійснювалося кількісне підрахування суми первинних оцінок у балах кожного учасника тестування за ключем і заповнення нижньої частини бланку відповідей, розмежовуючи кількість балів за кожним показником відповідальності та їх загальну суму як інтегральний показник відповідальності особистості. Наявність ключа (див. *Додаток В*), що створений як періодичне чергування спочатку діагностованих компонентів відповідальності, а потім – кватерних груп прямих і непрямих оцінювань відповідей. Така подвійна інваріантність змін у побудові ключа до тесту природно виключає як ефект навчіння, так і можливість розшифрування обстежуваним самого ключа. Достатній інтервальний ряд оцінок (0, 1, 2, 3, 5) та чітка пропорційність між моделями проблемних ситуацій, що характеризують концептуально задані компоненти відповідальності, дають змогу одержувати первинні оцінки за кожним компонентом у діапазоні від 0 до 25 балів, а в сукупності – від 0 до 100. Все це створює низку зручностей при обробці первинних результатів тестування.

2) проводилося нормування результатів тестування, стандартизації тестових оцінок та створення класифікації показників відповідальності особистості (загальний і за кожним її компонентом), що дає змогу зіставляти отримані результати у різних обстежуваних.

3) зважаючи на одержані кваліфікаційні показники, результати тестування кожного обстежуваного подавалися наочно у двох формах – графіка або дискограми. Причому усереднені дані в обох випадках фіксувалися штриховою лінією.

Отримані дані у результаті застосування даного тесту результати (таблиця 3.2) дали змогу зафіксувати динаміку становлення відповідальної поведінки у студентів-майбутніх соціальних працівників від першого по четвертий курс. Так, як видно із таблиці, від курсу до курсу спостерігається тенденція до постійного зростання рівня відповідальності студентів за всіма компонентами (49,84% та 62, 58%). Особливо помітні зміни на четвертому курсі у

поведінково-вольовому і морально-духовному компонентах (12, 92% та 17, 01% і 14,37% і 17,43 % відповідно), що свідчить про ефективність форм і методів навчально-виховної роботи, які застосовуються професорсько-викладацьким складом кафедри.

**Таблиця 3.2. Зведені результати обстеження студентів-майбутніх соціальних працівників за тестом “Наскільки Ви відповідальна особистість?”
(I–IV курс , вибірка 144 особи)**

Навчальний курс	Компоненти відповідальності: усереднені бали (маєх 25)				Усереднений коефіцієнт відповідальності особистості у % (маєх 100)
	Когні- тивний	Емоційно- мотива- ційний	Поведінк ово- вольовий	Моральн о- духовний	
I курс	9,80	12,75	12,92	14,37	49,84
II курс	10,90	14,70	14,56	14,01	54,17
III курс	11,88	15,69	15,74	16,25	59,56
IV курс	12,02	16,12	17, 01	17, 43	62, 58

Визначивши усереднений коефіцієнт особистісної відповідальності студентів ми перейшли до вивчення впливу професійної спрямованості на становлення відповідальності майбутніх працівників соціальної сфери.

Досліджуючи проблему відповідальності як структурного компонента професійної моделі соціального працівника та специфіку її становлення, виявлено особливості взаємозв'язку цього феномену з професійною спрямованістю майбутніх спеціалістів.

Професійна спрямованість особистості передбачає розуміння і внутрішнє прийняття нею цілей і завдань, переконань і поглядів.

На думку А.П. Черних, професійна спрямованість соціального працівника – це якість особистості, яка характеризується стійким інтересом до професії в єдності з суспільною і пізнавальною активністю, що виявляється у прагненні та готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки та функції.

Основними функціями професійної спрямованості є:

- мотивація навчання та самонавчання у ВНЗ;
- стимулювання опанування практичними вміннями та навичками майбутньої соціальної діяльності;
- є фактором та стимулятором виховання та самовиховання усіх інших якостей особистості майбутнього соціального працівника, його здібностей;
- прискорення формування відповідальності та активності студента у всіх видах діяльності.

У структурі професійної спрямованості дослідники виділяють такі компоненти: зміст, форми прояву, якості, показники та професійні мотиви соціального працівника.

Водночас професійна спрямованість у структурі особистості соціального працівника займає центральне місце та є професійно значущою характеристикою, яка зумовлює його індивідуальну та типологічну своєрідність [6, с. 38].

Добре побудований процес професійно-психологічного навчання, на думку П.О. Шавір [87], створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких набули студенти, ще до вступу у вищий навчальний заклад, але й розвитку і формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього соціального працівника, його професійної спрямованості.

Ми розглядаємо відповідальність як одну з найвпливовіших загальних властивостей особистості, що має цілісну розвинену структуру, що поєднує у собі такі її складові: інтелектуальну, мотиваційно-афективну та діяльнісно-поведінкову. Відповідальна поведінка проявляється в основних, важливих для особистості, сферах її життєдіяльності як відповідальне ставлення до себе, до інших та до дотримання прийнятих у суспільстві форм поведінки. Специфіка професійної відповідальності майбутнього соціального працівника передбачає опору на себе, впевненість у своїх силах та своїх професійних уміннях, адекватну самооцінку, незалежність від зовнішнього контролю - інтернальність локусу контролю, відповідальність за інших.

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

Рівень розвитку загальної відповідальності визначається особливостями розвитку її складових: когнітивного, мотиваційно-афективного та поведінкового. В свою чергу, різні рівні розвитку цих складових мають свою специфіку і змістове наповнення, що дає змогу вибудувати профілі відповідальності, характерні для кожного з її рівнів. Для студентів з високим рівнем відповідальності притаманний високий рівень її когнітивного та поведінкового компонентів, які характеризуються здатністю студентів усвідомлювати сутність відповідальності, їх поглибленим баченням шляхів розвитку відповідальності, високим рівнем усвідомленості істинних причин безвідповідальної поведінки, схильністю до самоаналізу та самовиховання у напрямку розвитку внутрішнього потенціалу в подоланні перешкод, а також наявністю нормативного відповідального способу регуляції поведінки як

принципу, що реалізується особистістю незалежно від ситуативних умов дії. В ієрархії мотивів відповідальності у таких студентів переважають мотиви самореалізації, самопізнання, морального само ствердження.

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

Вони переважають у 62-76 % студентів цієї групи (таблиця 1). Студентам з середнім рівнем відповідальності притаманний середній рівень розвитку її компонентів. Зокрема розвиток діяльнісноповедінкового компонента відзначається тим, що відповідальність як моральна норма не зовсім сформована, а регуляція поведінки здійснюється на основі аналізу ситуативних умов дії. Саме фактори ситуації визначають вибір відповідальної поведінки студентом. Щодо розвитку когнітивного компонента у таких студентів, то він характеризується осмисленістю своєї поведінки та прийнятих рішень.

Однак головні труднощі в дотриманні відповідальної поведінки у них пов'язані з відсутністю знань, умінь, навичок, а не з особистісними проблемами, які властиві студентам з ослабленою саморегуляцією.

Студентів з середнім рівнем відповідальності відзначає помірна наполегливість, орієнтованість на вимоги оточення, результативність діяльності, емоційність мобілізуючого характеру, володіння навичками самоконтролю. Виконуючи відповідальні справи, вони прагнуть зробити це якомога краще, отримуючи при цьому задоволення, тобто виконання справи має

для них самоцінний характер, відзначається самостійним сенсом. У мотиваційній структурі відповідальності переважають суспільні мотиви, морального самоствердження та прагматичні мотиви.

Низький рівень відповідальності студентів характеризується поверховим розумінням сутності відповідальної поведінки, низьким рівнем усвідомлення внутрішніх механізмів її розвитку, зосередження уваги під час аналізу власної безвідповідальної поведінки на зовнішніх причинах її виникнення. Такий рівень відповідальності студентів проявляється у поведінці, що спрямовується прагненням студента отримати якомога більше особистих переваг шляхом здійснення відповідальної поведінки, яка слугує своєрідним засобом досягнення студентом своїх корисливих цілей. Виконання відповідальних справ не супроводжується отриманням задоволення від цього процесу, а відзначається очікуванням позитивних результатів, винагород, які студент передбачає отримати під час своєї роботи.

Емоції відіграють роль перешкод, оскільки серед них панують явища астенічного (демобілізуючого характеру): лінь, розслабленість, байдужість. Відповідальна поведінка значною мірою залежить від зовнішніх обставин. Знання, як потрібно діяти, не переходять на рівень особистісного осмислення, не стають переконаннями. Переважають труднощі особистісного порядку: студент роздумує над тим, чи варто робити цю справу, яку користь вона зможе йому принести, що значно знижує його зусилля під час виконання справи. Низький рівень прояву діяльнісно-поведінкового компонента показує, що у студента - майбутнього соціального працівника - відповідальність не є нормою поведінки, а побудова взаємин з оточуючими залежить від ситуативних умов.

Студенти, які віднесені до групи із низьким рівнем відповідальності, відзначаються перевагою таких параметрів, як динамічна аергічність (78,24%), егоцентрична мотивація (78,24%), когнітивна осмисленість (63,04%), суб'єктна продуктивність (67,39%), астенічна емоційність (72,28%), регуляторна

екстернальність (54,35%), особистісні труднощі (59,24%), інструментально-стильові прагнення (67,93%). Найбільші прояви у студентів з низьким рівнем відповідальності мають такі параметри, як егоцентрична мотивація, особистісний характер труднощів та інструментально-стильові прагнення. Вони переважають у 55-78 % опитаних цієї групи.

У ході теоретичного обґрунтування тематики нашого дипломного дослідження нами було з'ясовано, що формування професійної спрямованості безпосередньо залежить і від рівня сформованості професійної ідентичності майбутнього соціального працівника, яка розуміється психологами як усвідомлення своєї належності до певної професії, що формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності [8, с 13].

На думку А.М. Лукашевич [44], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смислову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

У структурі професійної ідентичності Г.В. Гарбузова [51] виділяє такі компоненти як: переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта учбово-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; професійної ідентичності (усвідомлення своєї тотожності з професійним образом-Я); професійного образу-Я; Я-концепції та Я-образів (ідеального, нормального, реального); образу-професії. Дослідники виділяють три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності.

Перший етап - адаптаційний (1 курс) - це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний

етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента (“Я-студент”) та очікувань майбутньої професійної ідентичності.

Другий етап - стабілізуючий (2-3 курс) - це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, та можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. В цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності (“Я-майбутній спеціаліст”).

Третій етап - уточнюючий (4-5 курс) - період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та період розвитку професійної кар'єри (“Я-та моя професія та кар'єра”).

Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Л.Б. Шнейдер [11] виділяє зовнішні та внутрішні джерела формування професійної ідентичності. Зокрема до внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності дослідниця відносить такі як емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе у якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти; вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність спеціаліста прийняти на себе професійну відповідальність; характер прояву та самоприйняття екзистенційного та функціонального Я; мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії.

При цьому авторка підкреслює пріоритетність зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі навчання, до яких відносить інформаційно насичене оточуюче середовище, із якого отримується інформація про об'єкт та суб'єкт праці, цілі та завдання, засоби отримання освіти, вимоги професії до людини та ін.

Критеріями професійної ідентичності, як зазначає Г.В. Гарбузова є когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний критерій.

Метою нашого дослідження на даному етапі стало вивчення особливостей взаємозв'язку професійної спрямованості та професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників.

Вивчення статусів професійної ідентичності проводилось за допомогою методики “Вивчення статусів професійної ідентичності” [50, с. 67-75]. Зазначена методика дозволяє виявити статуси професійної ідентичності (невизначена, нав'язана, мораторій та сформована професійна ідентичність).

Отримані результати проведеного дослідження засвідчують, що статус сформованої професійної ідентичності має 50 % студентів I курсу (отримані данні представлені в табл. 3.3). Студенти цієї групи вже пройшли період кризи і сформулювали певну систему значущих для себе цілей, цінностей, визначилися і знають хто вони, і чого хочуть від життя. Невизначена професійна ідентичність (або дифузія) діагностується у 10 % першокурсників. У студентів з таким статусом професійної ідентичності відсутня професійна та особистісна спрямованість, ослабка мотивація. Ці студенти пройшли через кризу ідентичності, але не прийняли на себе жодних соціальних зобов'язань, не мають обраних професійних взірців для наслідування у власній педагогічній діяльності. Для них характерною є стратегія ухилення від відповідальності. Статус нав'язаної професійної ідентичності мають 5% студентів I курсу. Відповідно зазначеного статусу майбутні педагоги прийняли на себе певні

соціальні обов'язки, не проходячи через кризу ідентичності. У цьому випадку вибір професії був зроблений значущими іншими (батьками, знайомими, друзями). У 35 % першокурсників професійна ідентичність знаходиться у стані мораторію. Такий статус професійної ідентичності властивий тим студентам, які мають кризу ідентичності. Ці студенти знаходяться у стані кризи професійної ідентичності та активно намагаються вирішити її, використовуючи різні варіанти. Такі студенти знаходяться в стані пошуку інформації, взірцевих комунікативно-професійних ролей тощо.

Таблиця 3. 3. Взаємозв'язок статусів професійної ідентичності та професійної спрямованості студентів-майбутніх соціальних працівників (I-IV курс, вибірка 144 особи)

Курс	Статус професійної ідентичності	Кількість у%	Рівень професійно-педагогічної спрямованості	Кількість у%
I курс	Сформована	50	Високий	50
	Мораторій	35	Високий	5
			Середній	30
	Дифузія	10	Низький	15
	Нав'язана	5		
III курс	Сформована	35	Високий	32
			Середній	3
	Мораторій	65	Середній	65
IV курс	Сформована	50	Високий	43
			Середній	7

	Мораторій	50	Високий	15
			Середній	35

У 55 % досліджувальних студентів першого курсу, які мають статуси сформованої професійної ідентичності та мораторію діагностується високий рівень професійно-педагогічної спрямованості, а у 30 % - середній. Високий рівень професійно-педагогічної спрямованості свідчить про те, що студент прагне до оволодіння обраною професією, отримувана професія йому подобається; він хоче в майбутньому працювати та вдосконалювати свою майстерність за обраним фахом; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих - спеціалістів із галузі обраної професії; вважає свою професію справою свого життя.

Середній рівень професійно-педагогічної спрямованості характеризується захопленістю професією часто під впливом авторитетного вчителя або глибокого інтересу до окремих предметів, результат захоплення педагогікою та психологією.

Студенти першого курсу зі статусами нав'язаної професійної ідентичності та дифузії мають низький рівень професійної спрямованості - 15 %. Низькі показники професійної спрямованості є свідченням того, що студент вимушено навчається за даною спеціальністю; вступ до навчального закладу зумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати за отримуваним фахом, а іншими причинами: бажанням виправдати очікування батьків, близьким розташуванням навчального закладу від дому тощо; отримувана професія йому малоцікава; за першої ж нагоди хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність та працювати за нею.

Аналіз отриманих результатів демонструє, що 35% студентів третього курсу мають статус сформованої професійної ідентичності та в них діагностується високий – 32 % та середній – 3 % рівень професійної спрямованості. 65 %

студентів третього курсу знаходяться у стані мораторію професійної ідентичності та в них діагностується високий рівень професійної спрямованості (65 %). Для студентів четвертого курсу характерний рівномірний розділ на стан мораторію (50%) та сформовану професійну ідентичність (50%). У 43% четверокурсників, які мають статус сформованої професійної ідентичності діагностується високий рівень професійної спрямованості, а у 7 % - середній рівень. Середній рівень професійної спрямованості виявляється у 35 % студентів четвертого курсу зі статусом мораторію професійної ідентичності, а 15 % - високий.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що для статусів мораторію та сформованої професійної ідентичності характерними є високий та середній рівні професійно-педагогічної спрямованості. Середній рівень професійно-педагогічної спрямованості відповідає нав'язаній професійній ідентичності та статусу дифузії. Тому рівень професійної спрямованості майбутнього соціального працівника є показником сформованості його професійної ідентичності.

Зауважимо, що на лекційних і семінарських заняттях, які проводяться викладачами кафедри соціальної роботи застосовуються інноваційні програмово-методичні засоби (зокрема, граф-схеми навчальних курсів, розвивальні міні-підручники, тренінгові заняття, розробляються авторські навчальні програми дисциплін фахового спрямування, а також студентами виконуються програми самореалізації під керівництвом професорсько-викладацького складу кафедри), які позитивно впливають на становлення відповідальної поведінки студентів, що і було підтверджено нами в ході експерименту.

Висновки до третього розділу

1. Відповідальність майбутнього соціального працівника визначено як професійно значущу якість, яка має складну структуру, що включає когнітивний, мотиваційно-афективний та діяльнісно-поведінковий компоненти і є системою відповідального ставлення фахівця до людей, самого себе, визначеної системи мотивів, форм і способів поведінки, через які це ставлення реалізується в повсякденній професійній діяльності фахівців соціальної сфери.
2. Експериментальне дослідження становлення відповідальної поведінки студентів-майбутніх соціальних працівників під час навчання у ВНЗ проводилося за наступними етапами: 1) для виявлення мотивів відповідальної поведінки застосовувалося анкетне опитування студентів і викладачів, спостереження та бесіда; 2) для дослідження особистісної відповідальності майбутніх соціальних працівників нами використовувався тест “Наскільки відповідальна Ви особистість ?” О. Є. Гуменюк; 3) досліджуючи проблему відповідальності як структурного компонента професійної моделі соціального працівника та специфіку її становлення, нами було виявлено особливості взаємозв'язку цього феномену з професійною спрямованістю та професійною ідентичністю майбутніх соціальних працівників. Відтак для виявлення рівня професійної спрямованості було застосовано модифікований варіант “Тесту-опитувальника для визначення рівня професійної спрямованості студентів” Т.Д. Дубовицької [26], а вивчення статусів професійної ідентичності проводилось за допомогою методики “Вивчення статусів професійної ідентичності” [50, с. 67-75].

3. На першому етапі були виявлені відмінності в мотивації відповідальності, залежно від курсу, на якому навчаються студенти. Так, для *першокурсників* найбільш значущими є мотиви наслідування (4,69 бали), широкі суспільні мотиви (4,49 бали), мотиви особистісної відповідальності (4,47 бали). Дещо на нижчому рівні проявляються мотиви особистісного самоствердження (4,04 бали), та мотиви наслідування (3,98 бали). Ще нижчу значущість мають мотиви позитивного підкріплення (3,15 б) і найнижчу – негативні мотиви-стимули (2,6 б). На четвертому курсі для мотивації відповідальності характерно таке: найбільш сильнодіючими мотивами є мотиви особистої відповідальності (4,18 бали), соціально-професійного самовиховання (4,12 бали) та соціально-професійного самовиховання (4,00 бали). У порівнянні з іншими курсами для четвертокурсників менш значущими мотивами є широкі суспільні мотиви (3,56 бали), особистісного самоствердження (3,53 бали) та мотиви наслідування (3,50 бали). Найменш значущими мотивами тут виявлені негативні мотиви-стимули (2,28 бали) та позитивні мотиви-стимули (1,87 бали). У навчально-виховній роботі з четвертокурсниками необхідно звертати увагу для посилення аргументації суспільного обов'язку у роботі в закладах соціального забезпечення, створювати умови для їх особистісного самоствердження. Самим викладачам необхідно поставити більш високі вимоги до себе у плані сумлінного виконання своїх обов'язків, гідної поведінки, загальної культури. Це актуалізує мотиви наслідування у студентів.
4. Отримані дані на другому та третьому етапах експериментального дослідження дали змогу зафіксувати динаміку становлення відповідальної поведінки у студентів-майбутніх соціальних працівників від першого по четвертий курс, коли спостерігається тенденція до

постійного зростання рівня відповідальності студентів за всіма компонентами (49,84% та 62, 58%). Особливо помітні зміни на четвертому курсі у поведінково-вольовому і морально-духовному компонентах (12, 92% та 17, 01% і 14,37% і 17,43 % відповідно), що підтверджується і зростанням рівня професійної спрямованості професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників від курсу до курсу що свідчить про ефективність форм і методів навчально-виховної роботи, які застосовуються професорсько-викладацьким складом кафедри.

ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ

1. Відповідальність – якість особистості, що проявляється на установочному й поведінковому рівні як готовність і як реалізація цієї готовності взяти на себе тягар прийняття рішення і санкцій за невдачу не лише тоді, коли ця активність здійснюється самим відповідальним суб'єктом, але й коли на нього формально чи неформально покладений контроль за виявами групової активності та її наслідків (С.Мещерякова, К.Муздибаєв, В.Прядеїн, Т.Сидорова, М.Кондратьєв, В.Ільїн та ін.).

2. Для вивчення відповідальної поведінки особистості важливим є врахування загально визнаних принципів детермінізму, розвитку, єдності психіки та діяльності, активності тощо, єдність яких виявляється у наступному: особистість виявляється (самовиражається, самореалізується, самостверджується), розвивається та саморозвивається, виховується та само виховується, навчається і самонавчається у цілісній системі життєдіяльності.

3. У структурі особистісної відповідальності виділяються когнітивна, емоційно-мотиваційна, поведінкова та морально-духовна складові. Перша з них характеризує особливості раціональної саморегуляції поведінки, усвідомлення предмета й інстанції відповідальності, а також усвідомлення себе як суб'єкта відповідальної поведінки. Емоційно-мотиваційна складова включає субстанції та ситуативно-динамічні спонукання відповідальної поведінки та переживання особистості, що їх опосередковують і супроводжують. Третя, поведінкова складова, включає дії, конкретні акти поведінки, власне вчинки, наміри позиції, рішення тощо.

4. Найбільш концептуально доцільним, у контексті нашого дослідження, вважаємо розгляд відповідальної поведінки (В. А. Савчин) відповідно до психологічної структури вчинку В. А. Роменця (ситуація, мотивація, дія, післядія). Згідно неї, для того, щоб особистість мала можливість здійснювати діяльність-вчинок у будь-якій сфері, зокрема у професійній, насамперед

необхідно розпочати ефективну вчинкову діяльність у споріднених сферах. Для позначення сфери, що визначає поведінку людини в даний момент часу, К. Левін вводить поняття «життєвого простору», або вітакультурного простору за визначенням А. В. Фурмана. Однією із таких сфер у якій є реальна можливість не лише спостерігати за вчинковою діяльністю особистості, а ще мати реальну можливість впливати на її результативність є *освіта*. За умов вітакультурного методологічного підходу А. В. Фурмана до розвитку ціннісно-сміислової свідомості особистості створення паритетного культурно-психологічного простору актуальних педагогічних взаємин, ціннісно-індивідуалістичний вплив спрямований на збагачення вітакультурним досвідом власного Я учнів (студентів) як індивідів, особистостей, індивідуальностей та універсамів [4].

5. Морально-духовна зрілість особистості студента, яка зростає, розуміється як певний ступінь її розвитку в умовах конкретної сфери (навчально-виховний процес у ВНЗ), які, у свою чергу, утворюють простір розвитку особистості. Цей простір має функції формувального, розвивального, виховного впливу; він має містити всі цінності культури, соціальних, життєвих виборів особистості, яка самореалізується у різних середовищах; він повинен мати всі ознаки простору духовності. Якщо середовище, в якому розвивається особистість, є "обмеженим", це зумовлює "звуження" простору відповідальності, духовна зрілість особистості залишається несформованою.

6. Емпіричне дослідження дозволило виявити психосоціальні особливості становлення відповідальної поведінки у студентів спеціальності «Соціальна робота» під час навчання у ВНЗ та підтвердити ефективність використання інноваційних форма та методів у цьому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности (советско-финский симпозиум). – М.: Наука, 1982. – С. 92 – 98.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Андрущенко. - К.: Знання України, 2004. – 804 с.
4. Анцыферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психол. журнал. – 1981. – Т. 2. – № 2. – С. 16 – 26.
5. Асеев В. Г. Единство содержательной и динамических сторон мотивации // Принцип системности в психологических исследованиях / Отв. ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Баранчиков. – М.: Наука, 1990. – С. 78-75.
6. Асеев В. Г. Структура мотивации поведения // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности: Темат. сб. науч. работ. – М.: ИПАН, 1988. – С. 5 – 8.
7. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Просвещение, 1984. – 367 с.
8. Безпалько О.В. Концептуальні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2008. – № 4. – С.30-39.
9. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
10. Бех І.Д. Виховання особистості: / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003.– Т.2 – 341 с.
11. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Наука, 1972. – 134 с.
12. Боришевський М. Й. Розвиток саморегуляції поведінки школярів: Дис. докт. психол. наук. – К., 1992. – 77 с

13. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности // Психологическое исследования. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
14. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 582 с.
15. Василюк Ф. Б. Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
16. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 144 с.
17. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
18. Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблема мотивации // А. А. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 191 – 200.
19. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 111 – 223.
20. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 389 с.
21. Гегель Г. В. Наука логики. – М., 1970. – Т. 1. – 312 с.
22. Гуменюк О. Громадянська відповідальність у контексті політичного сьогодення // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 65–74.
23. Гуменюк О. Методологічний аналіз засадничих передумов становлення громадянської відповідальності молоді // Вітакультурний млин.– 2008.– Модуль 7.– С. 10–13.
24. Гуменюк О. Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 81–92.
25. Долинська Л. В., Темрук О. В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. - К., 2005. - № 7 (31). - С 207-212.

26. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. // Психологическая наука и образование, 2004. – № 2. – С. 82 – 86.
27. Забродин Ю. М., Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловая связь в структуре направленности человека // Вопр. психол. – 1988. – № 6. – С. 100-108.
28. Закон України "Про соціальні послуги" від 19.06.2003 р.
29. Закон України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю" від 21.06.2001 р.
30. Запорожец А. В. Избр. психол, труды: В 2-х т. – М.: Педагогика 1986. – Т. 1. – 318 с.
31. Зверева І.Д. Соціальна робота: навч. посібник - К.: Наук.світ, 2003. – 233 с.
32. Зейгарник Б. В., Холмова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 122 – 132.
33. Иванников В. А Психологические механизмы волевой регуляции. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
34. Ильин И. А. Путь к очевидности. – М, 1993. – 270 с.
35. Имедадзе И. В. Проблемы полимотивации поведения //Вопр. психол. – 1984. – №6. – С. 54 – 78.
36. Каган М. С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 137 с.
37. Калинин В. С. Природа нравственных убеждений. – Горький: Волговятское изд-во, 1990. – 148 с.
38. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: навч. - метод. посіб. / О.Г. Карпенко. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.
39. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение. – 1989. – 256 с.
40. Костюк Г. С. Розвиток і виховання // Костюк Г. С Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. – К.:Рад.шк., 1989. – С. 79-98.
41. Кьеркигор С. Страх и трепет. Пер. с дат. - М.: Республика, 1993. – 383 с.

42. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
43. Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вест. Моск. ун-та: Сер. 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 73-82.
44. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с.
45. Мазур Е. С. Проблема смысловой регуляции в свете идей Л. С. Выготского // Вестн. Моск. ун-та: Сер. 14. Психология. – 1983. – № 1. – С. 31 – 43.
46. Малахов В.А. Этика: Курс лекцій: Навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Либідь, 2000. – 384 с.
47. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. Учеб. пособие. – М.: Высш. школа. – 1990. – 144 с.
48. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
49. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность. – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 361 с.
50. Норакидзе В. Г. Методы исследования характера личности. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 308 с.
51. Огренич Н.М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності учнів: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Миколаїв, 1997. – 19 с.
52. Педагогічна соціологія / В. Болгаріна та ін. – Тернопіль, 1998. – 144 с.
53. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.-Л.: Учпедгиз, 1932. – 412 с.
54. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: - Тернопіль ТНПУ, 2006. – 424 с.
55. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – М.: Изд-во “Бахрам”, 2000. – С. 67 – 75.
56. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Изд-во АНП РСФСР, 1946. – 704 с.

57. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973 . – С. 255 – 365.
58. Русалов В. М . Некоторые положения специальной теории индивидуальности человека // Принцип системности в психологических исследованиях / Отв. ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Баранчиков. – М.: Наука, 1990. – С. 165 – 172.
59. Савчин М. В. Формирование у старшеклассников ответственного отношения к труду: Автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 1985. – 17 с.
60. Савчин М. В. Мотиваційні джерела осмислення особистістю предмета відповідальності // Сучасна психологія в цілісному вимірі: Матер. Третіх Костюківських читань: У 2-х т. – К., 1994. – Т. 1. – С. 225 – 226.
61. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис. док. психол. наук. – К., 1997. – 199 с.
62. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки / М.В. Савчин. – К.: Україна. Віта, 1996. – 130 с.
63. Скрипченко О., Долинська Л., Огороднійчук З. та ін. Загальна психологія: Навч. Посібник – К.: АПН, 1999. – 463.с.
64. Словарь по этике // Под редакцией Гусейнова А.А. и Кона И.С. М., 1989. – 232 с.
65. Сперанский В.Й. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: Изд. МГУ, 1987.– С. 38 – 87.
66. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
67. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
68. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф: дис. докт. психол. наук. – К., 1994. – 48 с.
69. Трубавіна І.М. До проблеми організації методичної роботи в установах-суб'єктах соціальної роботи // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 2. – С.5 – 12.

70. Тульчинський Т.Л. Разум, воля, успех: о философии поступка. – Л.: Изд. ЛГУ, 1990. – 119 с.
71. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М., 1996. – 672 с.
72. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
73. Фирсов М.В. Введение в специальность и основы профессиональной этики социального работника. – М., 1993.
74. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Українська радянська енциклопедія, 1986. – 798 с.
75. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511с.
76. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 376 с.
77. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
78. Фромм Э. Психолоанализ и этика. – М.: Республика, 1990. – 376 с.
79. Фурман А.В. Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до регіон. н.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 48 – 51.
80. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
81. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119 – 153.
82. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика. – Луганськ: “Альма-матер”, 2006. – 320 с.
83. Хон Р. А. Педагогическая психология: Принципы обучения: Учебное пособие для высшей школы. 2-е изд. М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 736 с.

84. Хорни К. Нервотическая личность нашего времени: самоанализ. – М., Прогресс, 1990. – 480 с.
85. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания: Матер, симпозиум / Отв. ред. В. М Банизиков. – М., 1966. -С. 228-240.
86. Шнирман А. Л. Коллектив и развитие личности ребенка // Учен. Зап. ЛГПИ им. А Герцена. – Л., 1962. – Т. 232. – С. 7-270.
87. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
88. Эшби У, Рос С. Введение в кибернетику. М., 1959. – 432 с.
89. Якобсон Г. – С. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
90. Яценко Т. С. Основы глубинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посібник. – К. – Вища школа, 2006. – 382 с.
91. Atkinson J. W. & Birch D. The dynamics of achievement oriented activity // J. W. Atkinson & I. O. Ravnor (Eds). Motivation and achievement. -Winston. 1974.
92. Garrison, G. W. Greene's dialectics of freedom and Dewey's naturalistic existential metaphysics //Educational Theory. – 1990. – V. 40. – No. 2.
93. Helkana K. Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. – Helsinki, 1981. – 230 p.
94. Hoffmann R. Erleben von Cluck-eine empirische Untersuchung // Psychol. Beitrage . – 1984. – В. 26. – Н. 3. – Р. 516 – 522.

ДОДАТКИ

ТЕСТ “НАСКІЛЬКИ ВІДПОВІДАЛЬНА ВИ ОСОБИСТІСТЬ ?”

Інструкція для обстежуваних. Вам треба проаналізувати 20 ситуацій, у які Ви потрапляли чи можете потрапити, і вибрати найбільш прийнятний для Вас варіант виходу із п'яти запропонованих та занести його до бланку відповідей. Довго не розмірковуйте, адже перша думка – найоб'єктивніша. Бажаємо насолоди від розумової роботи.

Ситуація 1. *Чи готові Ви заради громадянського і професійного успіху наполегливо навчатися і займатися самоосвітою упродовж п'яти і більше років?:*

- а** – ні, я не готовий (а), адже успіх у житті визначають інші фактори;
- б** – успіх має прийти сам собою, тому не буду напружуватися;
- в** – намагатимуся поєднувати навчання, самоосвіту, працю і відпочинок;
- г** – так, буду навчатися і займатися самоосвітою, але упродовж тих років, що будуть визначальними для обраної професії чи громадянського успіху;
- д** – так, заради справжнього успіху я буду наполегливо працювати над розширенням свого світогляду та удосконаленням своєї компетентності навіть протягом 10-ти і більше років, якщо це буде необхідно.

Ситуація 2. *Ваш близький приятель поїхав на заробітки за кордон. Ви обіцяли підтримувати його насамперед морально – регулярно листуватися:*

- а** – як тільки приятель поїде, Ви одразу забудете про свої обіцянки;
- б** – Ви інколи нагадуватимете доброму приятелеві про себе, щоразу апелюючи до своєї надзвичайної зайнятості;
- в** – Ви будете писати листи лише тоді, коли у Вас з'являтиметься вільний час;

г – Ви будете періодично обмінюватися листами, виправдовуючись перед собою за зайнятість;

д – Ви будете виконувати свою обіцянку навіть тоді, коли у Вас буде обмаль часу і поганий настрій.

***Ситуація 3.** Вам дуже імпонує конкретний політик та очолювана ним партія. Чи погоджуєтесь Ви відкрито агітувати за них оточуючих всупереч стереотипам Вашої родини?:*

а – не буду агітувати взагалі, тому що над усе ціную погляди дорогих мені людей;

б – агітуватиму не публічно, приховано, на міжособистому рівні стосунків;

в – так, але приховую від рідних свою активну участь у неприйнятній для них агітаційній роботі;

г – так, але максимально уникаючи міжособистих зіткнень і суперечок із рідними;

д – так, причому за будь-якого тиску з боку рідних.

***Ситуація 4.** Уявіть, що Ви, маючи професію, виграли “Зелену карту”, тому постали перед вибором :*

а – виїдете з України назавжди й негайно;

б – виїдете з України на постійне місце проживання, як тільки зберете найважливіші речі та уладнаєте всі свої справи;

в – виїдете з України, але на деякий час (3–5 років), коли заробите достатньо грошей;

г – виїдете тільки тоді, коли перепробуєте всі можливі способи поліпшити своє матеріальне становище;

д – у будь-якому разі не залишите рідної землі, знайдете способи, щоб ваша гармонія не була порушена на Батьківщині;

Ситуація 5. *На Ваше переконання більшість політиків – це люди, котрі прагнуть поліпшити життя народу, тому Ви:*

а – будете не тільки брати участь у виборах різних рівнів, а й проявляти політичну ініціативу (зібрання, протести, зустрічі з відомими політиками тощо) та вести агітаційну діяльність, опрацьовувати політичну пресу і телевізійні політичні огляди, тобто будете у курсі справ “великої політичної кухні”;

б – безсумнівно, братимете участь у виборах усіх рівнів, вивчатимете головні політичні події, котрі обговорюватимете з рідними, друзями, колегами;

в – підтримуватимете на виборах лише аргументовано обрану Вами політичну силу та її лідера, хоча й без надмірного старання та ініціативи;

г – пасивно спостерігатимете за політичними подіями в країні, не будучи впевненим (ою) у тому, що щось можна змінити на краще;

д – не будете завантажувати свій інтелект політичним змістом і не братимете участі в політичному процесі та масових політичних акціях.

Ситуація 6. *Під час вибору партнера для серйозних стосунків (у тому числі й створення сім'ї) Ви:*

а – здатні самостійно вибрати партнера своєї мрії;

б – вибір партнера (партнерші) для подружнього життя здійснюєте самостійно й, водночас, зважаєте на поради батьків і друзів;

в – при виборі партнера прагнете поєднати свої ідеали з батьківськими настановленнями;

г – при виборі партнера переважатиме думка батьків над Вашими оцінками і поглядами;

д – я цілком довіряю батькам у виборі своєї другої половини.

Ситуація 7. Уявіть ситуацію, що Ваші престарілі батьки просять Вас приїхати до них і допомогти їм приватизувати будинок чи землю саме тепер, але у Вас є інші плани на цей час. Як Ви вчините?:

- а** – однозначно приїду до батьків і приватизую майно;
- б** – приїду до батьків згодом, коли буду мати вільний час і здійсно приватизацію;
- в** – приїду на день-два до батьків і розпочну приватизаційний процес, котрий вони завершуватимуть самі;
- г** – приїду на кілька годин і допоможу зібрати документи на приватизацію, а подальшу роботу вони нехай виконують самі, оскільки я надто зайнятий(а);
- д** – не зможу приїхати і допомогти батькам у цій справі.

Ситуація 8. Уявіть собі, що Ви одружилися на партнері Вашої мрії, але він іноземець (ка), та ще й іншої віри. Чи готові Ви задля кохання змінити віросповідання:

- а** – ні, своєї віри не зречуся хоча й готовий(а) поважати віросповідання інших;
- б** – сповідуватиму у душі свою віру, а в загальних рисах буду причетний(а) до віри коханої людини;
- в** – слідуватиму канонам обох релігій залежно від життєвих ситуацій;
- г** – сповідуватиму закони і правила нової релігії, хоча окремі моменти (наприклад, молитви) залишу від своєї первинної віри;
- д** – так, я повністю прийму нову релігію (віру).

Ситуація 9. Якщо до Вас нетактовно звертаються чи відкрито принижують у громадських місцях (транспорті, магазині, парку тощо), то Ви:

- а** – відповідатимете тим же, оскільки зло треба відсікати;
- б** – відреагуєте нейтральним зауваженням стосовно конкретної ситуації;

- в** – у жодному разі не реагуватимете на нетактовність і грубощі;
- г** – спробуєте перевести все на жарт, а якщо не вдасться це зробити, то зусиллям волі не підтримаєте неприємний для Вас діалог;
- д** – будете максимально тактовним, незважаючи ні на які грубощі та хамство.

Ситуація 10. *Чи виконаєте Ви важливе для групи однодумців завдання (наприклад, підготуєте доповідь та виступите на конференції чи зборах трудового колективу), яке Вам явно не до вподоби?:*

- а** – не прийду туди і не попереджу про це нікого;
- б** – відмовлюся від цього завдання і знайду для цього поважну причину, щоб не з'явитися на конференцію (збори);
- в** – підготую лише план доповіді та педоручу його колезі;
- г** – підготую доповідь та з неохотою виступлю перед колегами;
- д** – проконсультуюся у колег і заздалегідь підготую доповідь та із задоволенням виступлю перед колективом.

Ситуація 11. *Чи спроможні Ви на прохання найкращого друга кілька днів попрацювати з ним на будівництві його дачі?:*

- а** – ні, скажу другові, що не зможу йому допомогти, адже маю багато нагальних справ;
- б** – прийду на кілька годин, а потім під якимось приводом відлучуся;
- в** – не напружуючись, попрацюю один-два дні, щоб не зашкодити нашій дружбі;
- г** – здебільшого так, але ця пропозиція мені не до вподоби, хоча й збережу важливі для мене дружні стосунки;
- д** – так, я це зроблю із задоволенням заради нашої дружби, хоч треба буде добряче фізично попрацювати.

Ситуація 12. Уявіть у деталях таку ситуацію: з дитинства батьки чи близькі родичі (бабуся, дідусь та ін.) привчили Вас перед сном читати молитву. Проте, залишивши батьківський дім, Ви:

а – перестали її читати, оскільки не вірите, що вона може позитивно вплинути на Ваше самопочуття чи збагатити Ваше життя;

б – лише інколи промовляєте цю молитву, згадуючи про батьків, дитинство, рідний дім;

в – читаете напам'ять цю молитву час від часу, переважно тоді, коли перед Вами постають життєві труднощі та проблеми;

г – вірите цій молитві і здебільшого промовляєте її перед сном;

д – незважаючи ні на які перепони, щовечора промовляєте відому молитву, усвідомлюючи кожне її слово.

Ситуація 13. Перш ніж здійснити важливу покупку (комп'ютер, телевізор, автомобіль тощо), Ви обмірковуєте і прораховуєте можливі варіанти поповнення свого бюджету:

а – у Вашому досвіді – кожна серйозна покупка – це результат тривалого обдумування; тому з цим у Вас ніколи не було проблем;

б – звісно, що всі покупки доводиться планувати, але не завжди ці плани співпадають із реальним станом речей;

в – такі покупки Ви здійснюєте тоді, коли є накопичені за довгий час кошти;

г – на жаль, планувати дорогі покупки не доводиться, адже на це потрібні великі кошти, які ще треба заробити;

д – серйозних покупок не планую і не думаю про них, адже й так зрозуміло: будуть гроші – купиш.

Ситуація 14. Чи зможете Ви виступити серед натовпу випадкових людей, обстоюючи свої громадянські та політичні погляди:

- а* – безперечно, зможу, незважаючи на високе внутрішнє хвилювання;
- б* – більш за все зможу, хоча робитиму це із значним внутрішнім примусом;
- в* – мабуть, зможу, хоч це буду робити без задоволення, із сумнівами і внутрішніми суперечностями;
- г* – імовірно публічно виступити зможу лише у вкрай драматичній ситуації;
- д* – за жодних обставин не зможу виступити перед натовпом випадкових людей.

Ситуація 15. Ви з друзями вирішили відпочити на природі, узгодили день і місце, зібрали кошти. Але жоден з них не у змозі відірватися від справ, щоб здійснити покупки і підготувати відпочинок. Тоді Ви:

- а* – візьмете всі клопоти із підготовки на себе, незважаючи на свою неабияку зайнятість, і зробите це на належному рівні;
- б* – підключите до підготовки відпочинку своїх знайомих, щоб допомогли Вам;
- в* – запропонуєте перенести відпочинок на кілька годин і за цей час усі разом зробите відповідні покупки;
- г* – запропонуєте відкласти відпочинок на кілька днів, коли буде можливість у всіх взяти участь у підготовці;
- д* – апелюючи до своєї зайнятості, також відмовитеся від підготовки до відпочинку.

Ситуація 16. Поспішаючи на зустріч Ви помічаєте сліпого чоловіка, який прагне зайти у маршрутку, але ніхто із оточуючих не виявляє до нього ніякого співчуття (наприклад, не підкажуть номера маршрутки тощо), тому Ви:

- а* – підходите до нього, запитуєте яке маршрутне таксі йому потрібно і допомагаєте зайти в машину, незважаючи на свій час;
- б* – цілеспрямовано йдете на зупинку, просите людей допомогти йому;

в – проходячи кілька метрів, все ж повертаєтеся і просите, щоб навколишні допомогли сліпій людині, оскільки Вам “дорогий” час;

г – надієтеся, що все ж таки люди допоможуть йому;

д – не втручаєтеся у цю ситуацію категорично.

***Ситуація 17.** Вас не треба переконувати в тому, що дотримання суспільних норм – від правил дорожнього руху і сплати податків і до участі у справах трудового колективу та участі у виборах – поліпшує щоденне життя людей та зміцнює державу. Тому Ви:*

а – дотримуєтеся норм, котрі встановили самі у процесі життя, виходячи із власних потреб та інтересів;

б – довільно дотримуєтеся лише найзагальніших норм суспільного життя;

в – дотримуєтеся норм суспільного життя вибірково, залежно від того, чи зручно і комфортно Вам;

г – завжди критично аналізуєте життєві ситуації і свої вчинки, але часто не дотримуєтеся дрібних суспільних норм (наприклад, іноді порушуєте правила пішохода, вчасно не сплачуєте за комунальні послуги та ін.);

д – постійно контролюєте свою поведінку, аналізуєте різні життєві ситуації, критично, правдиво і безперервно оцінюєте свої дії і вчинки.

***Ситуація 18.** Чи готові Ви навчатися на “добре” та “відмінно”, жертвуючи своїм щоденним відпочинком, заради здійснення Вашої мрії – комп’ютера у подарунок від батьків:*

а – ні, за жодних умов я не готовий (а) жертвувати власним відпочинком, навіть за найдорожчі подарунки;

б – не буду жертвувати власним відпочинком, а комп’ютер – це справа майбутнього;

в – намагатимуся поєднувати навчання із відпочинком і, якщо вдасться, виконаю умови батьків;

г – заради такого подарунка я зможу навчатися на “добре” та “відмінно”;

д – зможу навчатися на “відмінно” та “добре” незалежно від того, чи батьки готові на такий подарунок чи ні, адже я їх люблю.

Ситуація 19. *Ваші однолітки збираються взяти участь у всеукраїнській громадській акції “Молодь проти хабарництва”. Ваші варіанти відповідей:*

а – у жодному разі не підете, адже це не Ваша справа;

б – мабуть, не підете;

в – не знаю, усе залежить від обставин;

г – мабуть, піду;

д – піду за будь-яких умов, адже це дуже важливо для мене і для суспільства.

Ситуація 20. *Чи зможете Ви задля душевного чи соціального благополуччя близьких Вам людей – батьків, брата (сестри) чи коханого(ї), пожертвувати своїми інтересами чи авторитетом:*

а – ні, не зможу, ні за яких умов;

б – не знаю, оскільки важливими для мене є як мої інтереси й авторитет, так і близькі люди;

в – зможу, але тільки заради матері й коханого(ї);

г – так, заради благополуччя рідних до певної міри зможу пожертвувати інтересами й авторитетом;

д – так, я зможу.

ДОДАТОК Б**Бланк відповідей до тесту “Наскільки відповідальна Ви особистість?”**

Прізвище, ім'я

Вік (років)

Соціальний статус (професія)

Ваша громадська діяльність

Дата і місце обстеження

Варіанти відповід ей	СИТУАЦІЇ																				Варіанти відповід ей
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
<i>a</i>																					<i>a</i>
<i>б</i>																					<i>б</i>
<i>в</i>																					<i>в</i>
<i>г</i>																					<i>г</i>
<i>д</i>																					<i>д</i>
<i>Бали</i>	2	3	0	2	3	3	5	5	0	1	5	5	0	1	3	5	0	2	3	2	<i>Бали</i>
<i>Σ балів: К. К.</i>																					
<i>Σ балів: Ем.-М. К</i>																					
<i>Σ балів: Пов.-В. К.</i>																					
<i>Σ балів: М.-Д. К.</i>																					
<i>Разом Σ балів або % ВО</i>																					

Ключ до тесту “Наскільки відповідальна Ви особистість?”

Відповіді за номерами ситуацій 1–4, 9–12 і 17–20 оцінюються як непрямі за такою шкалою: а=0 балів, б=1, в=2, г=3, д=5 балів, а відповіді за номерами ситуацій 5–8, 13–16 оцінюються як прямі: а=5 балів, б=3, в=2, г=1, д=0 балів.

Ключ до тесту подаємо також у вигляді таблиці.

Варіант и відпові дей	СИТУАЦІЇ																				Варіан ти відпові дей
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
<i>а</i>	0	0	0	0	5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	0	0	0	0	<i>а</i>
<i>б</i>	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	<i>б</i>
<i>в</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	<i>в</i>
<i>г</i>	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	<i>г</i>
<i>д</i>	5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	<i>д</i>