

Західноукраїнський національний університет
Міністерство освіти і науки України

Західноукраїнський національний університет
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛИПКА АРСЕН ОЛЕГОВИЧ

УДК: 159.9

ДИСЕРТАЦІЯ

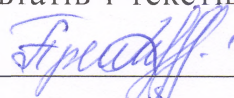
**ПСИХОЛОГІЧНА ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Спеціальність 053 Психологія

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

 Липка А.О.

Науковий керівник: Шандрук Сергій Костянтинович, доктор психологічних наук, професор

Тернопіль-2024

АНОТАЦІЯ

Липка А.О. Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2024.

У дисертації детально проаналізовано теоретичні концепції та методологічні підходи стосовно психологічної динаміки розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів, вивчено та досліджено її зовнішню та внутрішню структуру, а також психозмістову характеристику. Описано наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів, зокрема:

уточнено та обґрунтовано:

- зміст поняття про професійну відповідальність психолога не із традиційно виокремленої трискладової структури, а із четвертинної – у взаємозв'язку ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-вольового, морально-духовного компонентів, а також вперше доповнено найменування структурного складника професійної відповідальності – когнітивного, поняттям ментальний, що постає у такому формулюванні як ментально-когнітивний, та розкрито його психологічний зміст;

вперше:

- здійснено змістове наповнення (у т.ч. розмежування й погрупування) поняттєво-категорійного апарату психологічного пізнання чотирьох структурних компонентів професійної відповідальності психолога, де ментально-когнітивний описується через приналежність, архетипність, обов'язковість, пошуковість, логічність, інтелектуальність, спрогнозованість, осмисленість, когнітивність тощо; емоційно-мотиваційний – необхідність, потребовість, націленість, ініціативність, самоефективність та ін.; конативно-

вольовий – наполегливість, самодисциплінованість, компетентність, продуктивність, креативність, принциповість, цілеспрямованість, стійкість, здоланність; а четвертий компонент – морально-духовний – співвідноситься відповідно із такими, як добровільність, гідність, добродієність, добродієність, рефлексивність, свобода, альтруїзм;

вперше:

- експериментально досліджено динаміку розвитку чотирьох компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів контрольних та експериментальних груп на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки у єдності із психологічними факторами відповідальної ефективності, що дало змогу отримати психологічні профілі профвідповідальності психологів, стандартизувати шкали опитувальника покомпонентної структури відповідальності, створити класифікацію показників для кожного з компонентів і для визначення загального рівня розвитку цієї інтегральної риси особистості;

подальшого обґрунтування набули:

- психодіагностичні засоби вивчення динаміки професійної відповідальності психологів як фахової діяльності, що підтвердили свою емпіричну доцільність, надійність та валідність.

Теоретичне значення дослідження стосується того, що запропонована психологічна концепція динамічно взаємозалежного розвитку чотирьох компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів (ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, конативно-вольовий, морально-духовний) в умовах підготовки фахівців психологічного профілю.

Практичне значення полягає в тому, що узагальнені теоретико-емпіричні дані можуть впроваджуватись в діяльність психологічних служб закладів вищої освіти задля розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів в освітньому процесі та у подальшому фаховому вдосконаленні.

У кваліфікаційній науковій праці висвітлено, що професійна відповідальність особистості психолога – це одна із найважливіших його

якостей та складна інтегральна особистісна риса-характеристика, котра поєднує його інтелектуально-пошукові, вольові, моральні інтенції (наміри) та дії, що формовиявляються у процесі свідомого прояву різних форм його активності – поведінки, діяльності, спілкування, творчості, вчинків.

У роботі обґрунтовано, що тематика професійної відповідальності особистості у психології пізнається через контексти суб'єкта життєдіяльності з погляду активної соціальної позиції та життєвого шляху, суспільного повсякдення, прояву моральної зрілості особи та її професійного становлення. Вивчено, що професійна відповідальність особистості психолога, маючи різні виміри буттєвості, складається із зовнішньої будови, що охоплює: а) об'єкт (за що відповідає), б) суб'єкт (хто відповідає) та в) інстанцію (перед ким відповідає), і внутрішньої, що містить ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний компоненти. Вказані структурні складники теоретично розмежовані, хоча в реальному житті вони утворюють єдине ціле. Досліджено, що: а) ментально-когнітивний компонент професійної відповідальності психологів переважно корелює як із культурною спадщиною народу, так і з перебігом їх інтелектуально-пошукової активності; б) емоційно-мотиваційний характеризує бажання і прийняття рішення діяти у різних ситуаціях професійної взаємодії шляхом усвідомлення інтересів, мотивів, норм та цінностей життєдіяльності відповідно до актуальних психічних станів, переживань, ставлень; в) поведінково-вольовий організовує конкретну практичну активність, де задіюється їх сумлінність, креативність та виявляється певна лінія поведінки і засоби її реалізації, професійний підхід, готовність відповідати за наслідки своїх учинків; г) морально-духовний визначає глибину виникнення їхніх смислосенсових станів самоосягання, внутрішньої свободи, самотворення, самореалізації.

Програма емпіричного дослідження, забезпечуючи вивчення покомпонентної структури професійної відповідальності здобувачів психологічного профілю, охоплювала набір таких методик: визначення

показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої, вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина, тест-опитувальник «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман, опитувальник покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана. Застосування вказаних діагностичних методик на констатувальному етапі психологічного експерименту із майбутніми психологами – першого і другого рівнів освітньої підготовки – показало, що у розвитку компонентів їхньої професійної відповідальності має місце складнозмінна позитивна динаміка вдосконалення її базових компонентів за роками навчання. Загальною тенденцією тут є збалансування психологічних змістовлень цих компонентів і як реальних особистісних характеристик, і як формальних психометричних параметрів цієї інтегральної риси фахівця-психолога.

Суть психологічного формувального експерименту полягала у створенні чотирьох груп психодидактичних умов збагачення кожного компонента професійної відповідальності майбутніх психологів упродовж їхнього навчання на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки, де першу групу склали комплексні психодіагностичні зрізи, другу – тренінг з актуалізації та розвитку кожного із чотирьох компонентів відповідальності, третю – професійно-рольові ігри мислекомунікаційного і проблемно-ділового спрямування, четверту – кредитно-модульна освітня система психорозвивального призначення. Це й уможливило досягнення кожним учасником експериментальної групи оптимальних для його психотипу траєкторій покомпонентного становлення профвідповідальності. Доведено, що отримані на формувальному етапі експерименту результати підтвердили істотне зростання діагностованих показників позитивної динаміки цієї відповідальності психологів від першого (бакалаврського) до другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Узагальнені результати дисертації можуть використовуватись у процесі підготовки фахівців соціогуманітарного профілю, зокрема задля формування

в них професійно зорієнтованих компетентностей через вивчення спеціальних освітніх компонентів, що забезпечить формування відповідних програмних результатів навчання.

Ключові слова: професійна відповідальність, компетентність, професійні плани, саморегуляція, студенти-психологи, особистість, психологічні особливості, фактори особистості, мотивація, компонент, суб'єкт, толерантність, розвивальна взаємодія, спілкування, професійна підготовка.

SUMMARY

Лупка А.О. Psychological dynamics of future psychologists' professional responsibility development. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation work on obtaining the scientific degree Doctor of Philosophy in specialty 053 Psychology. – West Ukrainian National University, Ternopil, 2024.

The dissertation analyzes in detail the theoretical concepts and methodological approaches regarding a psychological dynamics of the future psychologists' development of professional responsibility, studies and substantiates its external and internal structure, as well as psycho-content characteristics. The scientific novelty, theoretical and practical significance of results is described, in particular:

clarified and substantiated:

- the content of the concept about psychologist's professional responsibility not from the traditionally singled out three-component structure, but from the quaternary – in the relationship of mental-cognitive, emotional-motivational, behavioral-volitional, moral-spiritual components, as well as the name of the structural component of professional responsibility supplemented for the first time – cognitive, by the concept of mental, which appears in the formulation of mental-cognitive and it has been revealed its psychological content;

for the first time:

- content filling (including delimitation and grouping) of the conceptual-categorical apparatus of psychological cognition of four structural components of a psychologist's professional responsibility is carried out, where mental-cognitive is described through belonging, archetypeness, obligation, search, logic, intelligence, predictability, meaningfulness, cognitivity, etc.; emotional-motivational – through necessity, need, focus, initiativeness, self-effectiveness, etc.; conative-volitional – through persistence, self-discipline, competence, productivity, creativity, principledness, purposefulness, stability, overcoming; and the fourth component – moral-spiritual – is correlated accordingly with such as voluntariness, dignity, grace, righteousness, reflexivity, freedom, altruism;

for the first time:

- experimentally investigated the dynamics' development of four components of future psychologists' professional responsibility of control and experimental groups at bachelor's and master's levels of training together with psychological factors of responsible efficiency, which made it possible to obtain psychological profiles of psychologists' professional responsibility, to standardize the questionnaire scales of component-by-component structure of this responsibility, to create a classification of indicators for each of the components and to determine the overall level of this integral personality trait development;

further substantiation was acquired by:

- the psychodiagnostic means of studying the dynamics of psychologists' professional responsibility as a professional activity that confirmed their empirical expediency, reliability and validity.

The theoretical significance of the research concerns the proposed psychological concept of dynamically interdependent development of four components of the future psychologists' professional responsibility (mental-cognitive, emotional-motivational, conative-volitional, moral-spiritual) in conditions of training the specialists of psychological profile.

The practical significance is that generalized theoretic-empirical data can be implemented into the activity of psychological services of higher education institutions for the development of professional responsibility of future psychologists in the educational process and in further professional improvement.

In this qualifying scientific work it is substantiated that the professional responsibility of the psychologist's personality is one of his most important qualities and a complex integrative personality trait-characteristics that combines his intellectual-search, volitional, moral intentions and actions that are expressed in the process of conscious manifestation of various forms of his activity – behavior, activity, communication, creativity, deeds.

The work substantiates that the topic of professional responsibility of the personality in psychology is cognized through contexts of the subject of life activity from the point of view of an active social position and life path, social everyday life, the manifestation of a person's moral maturity and his professional development. It has been studied that the professional responsibility of the psychologist's personality, having different dimensions of being, consists of an external structure which includes: a) the object (what is responsible for), b) the subject (who is responsible) and c) the instance (who is responsible to), and internal containing mental-cognitive, emotional-motivational, behavioral-volitional, moral-spiritual components. These structural components are theoretically delimited, although in real life they form integrity. It has been investigated that: a) the mental-cognitive component of psychologists' professional responsibility mainly correlates with both the cultural heritage of the people and with the course of intellectual-search activity; b) the emotional-motivational characterizes the desire and making decision to act in different situations of professional interaction by understanding the interests, motives, norms and values of life activity in accordance with current mental states, experiences, attitudes; c) the behavioral-volitional organizes a specific practical activity which involves their conscientiousness, creativity and reveals a certain line of behavior and means of its implementation, professional approach, readiness to be responsible for the

consequences of own actions; d) the moral-spiritual determines the depth of the occurrence of their semantic states of self-realization, inner freedom, self-creation, self-realization.

The program of empirical research providing a study of the component-by-component structure of professional responsibility of psychological profile students has covered a set of such methodics: determination of the social responsibility indicators by M.A. Ostashева, the study of responsible behavior of the subject of activity by analyzing holistic life situations by M.V. Savchyn, test-questionnaire "How responsible personality are you?" by O.Ye. Furman, questionnaire on the component-by-component structure of professional responsibility by A.V. Furman. The application of these diagnostic methodics at the ascertaining stage of a psychological experiment with future psychologists – the first and the second levels of training – showed that in the development of components of their professional responsibility there is a complex-changed positive dynamics of improvement of its basic components over the years of study. The general tendency here is to balance the psychological contents of these components both as real personal characteristics and as formal psychometric parameters of this integral trait of a specialist psychologist.

The essence of the psychological formative experiment was in the creation of four groups of psychodidactic conditions of enriching each component of future psychologists' professional responsibility during their study at the bachelor's and master's levels, where the first group consisted of complex psychodiagnostic sections, the second – of training on the actualization and development of each of the four responsibility's components, the third – of professional role-playing games of thought-communicative and problem-business direction, the fourth – of credit-module educational system of psycho-developmental purpose. It enabled the achievement by each member of the experimental group the optimal for his psychotype trajectories of component-by-component formation of professional responsibility. It has been proved that the results obtained at the formative stage of the experiment confirmed a significant increase of diagnosed indicators of positive

dynamics of this psychologists' responsibility from the first (bachelor's) to the second (master's) degrees of higher education.

The generalized results of the dissertation can be used in the process of training specialists of the socio-humanitarian profile, particularly, in order to form professionally oriented competencies in them through the study of special educational components, which will ensure the formation of the corresponding program training results.

Key words: professional responsibility, competence, professional plans, self-regulation, students-psychologists, personality, psychological peculiarities, personality factors, motivation, component, subject, tolerance, developmental interaction, communication, professional training.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Статті у фахових наукових виданнях:

1. Лупка А. Responsibility of personality in coordinates of psychological analysis. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 109-117. (0,8 д.а.).

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01>.

2. Липка А.О. Відповідальність особистості у зарубіжному психологічному дискурсі. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2018. Вип. 33. С. 226-232. (0,6 д.а.). Режим доступу:

<https://library.krok.edu.ua/media/library/category/zhurnali/pravnychy-visnyk-universytetu-krok/pravnychy-visnyk-universytetu-krok-n33.pdf>.

3. Липка А. Відповідальність особистості в контекстах життєвого шляху і соціального повсякдення : психологічний аспект. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 74-82. (0,9 д.а.).

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.01.074>.

4. Липка А. Психологічні поради та рекомендації щодо активізації професійної відповідальності психологів. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 139-146. (0,65 д.а.). DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.02.139>.

Публікації апробаційного характеру:

5. Липка А.О. Історико-психологічні витоки пізнання відповідальності людини як особистості. *Актуальні проблеми психології та педагогіки* : збірник тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11-12 листоп. 2016 р.). Харків, 2016. С. 57-60. (0,2 д.а.).

6. Липка А.О. Професійна відповідальність як показник соціальної зрілості особистості. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : збірник наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 18-19 листоп. 2016 р.). Одеса, 2016. С. 13-15. (0,15 д.а.).

7. Липка А.О. Психологічні характеристики відповідальності особистості. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 30-31 берез. 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 35. (0,05 д.а.).

8. Липка А.О. Архітектоніка психологічного дослідження відповідальності особистості. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 160-171. (0,6 д.а.).

9. Липка А.О. Відповідальність особистості як передумова гуманізації соціальних стосунків. *Україна в умовах реформування правової системи : сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р.). Тернопіль, 2018. С. 305-307. (0,2 д.а.).

10. Липка А.О. Психологічне упредметнення відповідальності в гуманістичному та когнітивному напрямках. *La science et la technologie à l'ère de la société de l'information : coll. de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ»* : з avec des matériaux de la conf. Scientifique et pratique internationale, Bordeaux, 3 mars. 2019. Bordeaux, 2019. V.8. P. 29-32. (0,2 д.а.).

11. Липка А.О. Психосоціальні витоки пізнання юридичної відповідальності як передумова професійної взаємодії. *Психологія і*

педагогіка : актуальні питання : збірник тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 12-13 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. С. 101-104. (0,2 д.а.).

12. Липка А.О. Програма емпіричного дослідження психологічної структури професійної відповідальності студентів-психологів. *Наукові відкриття та фундаментальні наукові дослідження: світовий досвід : збірник наук. праць «ЛОГОΣ» за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 20 травн. 2019 р.). Полтава, 2019. С. 99-102. (0,15 д.а.).

13. Липка А.О. Професійні еталони і правила вдосконалення особистісної відповідальності та цілеспрямованості майбутніх психологів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : збірник наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Одеса, 9-10 серпн. 2019 р.). Одеса, 2019. С. 50-51. (0,1 д.а.).

14. Шандрук С., Липка А. Відповідальність як психосоціальне явище та інтегральна риса особистості. *Практична психологія сучасності : ресурси та перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Луцьк, 26-27 верес. 2019 р.). Луцьк, 2019. С. 211-215. (0,2 д.а. / 0,1 д.а. авторський внесок: охарактеризовано явище відповідальності у професійному зреалізуванні людини як суб'єкта суспільного повсякдення).

15. Липка А. Сутнісна характеристика професійної відповідальності особистості психолога. *Традиції та новації у розвитку сучасної соціологічної науки: дослідження молодих вчених : збірник матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених* (м. Київ, 26 лют. 2020 р.). Київ, 2020. С. 260-263. (0,2 д.а.). Режим доступу:

<https://kneu.edu.ua/userfiles/fupstap/Tr ta N 26 02 2020.pdf>.

16. Lypka A.O. The structure and content of the psychologist's professional responsibility. *International review for human and natural sciences: association international Verein «Schulung, Kunst, Ausbildung»*. Zürich - Switzerland. 2020. № 1. P. 23-32. (0,6 д.а.).

ЗМІСТ

ВСТУП	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ У ФІЛОСОФСЬКО- ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ	24
1.1. Проблемний контекст поняття відповідальності в історико- психологічному пізнанні.....	24
1.2. Тематика відповідальності особи у зарубіжній психологічній думці.....	39
1.3. Теоретичні концепції відповідальності особистості у сучасній психології	50
Висновки до першого розділу	62
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ТА ЕМПІРИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ.....	64
2.1. Структура професійної відповідальності психолога та її змістова характеристика	64
2.2. Розробка та апробація програми емпіричного дослідження психодинамічної структури професійної відповідальності здобувачів психологічного профілю	78
2.3. Організація і методичне наповнення емпіричного дослідження та психологічний аналіз результатів вивчення професійної відповідальності майбутніх психологів	106
Висновки до другого розділу	132
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ПІДТВЕРДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ	134
3.1. Експериментальне дослідження динаміки покомпонентного ставновлення професійної відповідальності майбутніх психологів та рефлексивний аналіз результатів	134

3.2. Практичні рекомендації щодо оптимізації розвитку професійної відповідальності здобувачів психологічного профілю	158
Висновки до третього розділу	186
ВИСНОВКИ	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ	194
ДОДАТКИ	208

ВСТУП

Актуальність теми. Тривалі соціально-економічні зміни в країні вимагають актуалізації суб'єктних властивостей особистості – ініціативності, самодисципліни, активності, цілеспрямованості, відповідальності, фаховості, завдяки яким употужняється її самовдосконалення, саморегулювання, професійна компетентність та сформується стійка (міцна) основа життєдіяльності соціуму. Адже соціально-політичні та економічні обставини, що виникли у нашій країні потребують конструктивного переосмислення узвичаєних, тобто сформованих, норм, цінностей, ідеалів, взаємостосунків як у масовому контексті, так і в індивідуально-особистісному. У зв'язку з цим професійна відповідальність постає одним із найефективніших засобів у процесах соціального регулювання різноманітних відносин, зв'язків, ставлень, оскільки просякає усі структурні прошарки суспільного організму – від конкретної особи до соціуму загалом.

На думку багатьох психологів, відповідальність є тим особистісним утворенням, яке характеризує вищий рівень розвитку людини, у т.ч. її соціальну і професійну зрілість у повсякденній життєдіяльності (С.В. Баранова, В.Ф. Боснюк, К.К. Муздибаєв, М.В. Савчин, М.А. Садова та ін.). Зрозуміло, що людська особистість – це базовий носій або «клітинка» профвідповідальних поведінки, діяльності, вчинку, спілкування. Хоча рольову функцію цього носія часто виконує група, громада і навіть суспільство. Але очевидно, що кожен із нас задає власну тональність професійної відповідальності та визначає її зміст у конкретному житті спільноти, від чого й залежить громадсько-політичний, економічний, правовий, психологічний, фаховий тон цивілізаційного поступу країни. Відтак саме від рівня розвитку відповідальності як першооснови професійності особистості, показника її соціальної та моральної зрілості головним чином залежить добробут суспільства, етносу, нації та держави в цілому.

Отож багатоаспектність життєдіяння нинішнього суспільства як трансформаційного соціального організму, прискорення його динамічно поступальних темпів зумовлюють потребу розвитку професійної відповідальності особистості психолога, що є неодмінною умовою гармонізації й розбудови нашої держави та водночас актуальною проблемною темою сучасної науки і культури. Тим більше зрозуміло, що профвідповідальність психолога спрямовує не лише його постійний саморозвиток, особистісне самовдосконалення, надає фахову спроможність допомоги іншим, а й націлює організацію ефективного виконання ним у майбутньому відповідних професійних обов'язків, завдань і функцій, що забезпечить стабільність психічного світу як громадян-клієнтів, так і психодуховно врегулює найближче довкілля.

У наукових розвідках ця проблема вивчається комплексно і водночас як одна з актуальних у філософії, соціології, етиці, педагогіці та психології (К.О. Абульханова-Славська, Аристотель, С.В. Баранова, М. Бахтін, М. Бердяєв, Л.І. Дементій, Г. Йонас, І. Кант, О.В. Лазорко, К.К. Муздибаєв, Т.Л. Надвинична, Платон, В.П. Прядеїн, Дж. Роттер, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, І.А. Сагань, К.Д. Ушинський, Е. Фромм, О.Є. Фурман, С.К. Шандрук, А. Шопенгауер). Однак у психологічних дослідженнях професійна відповідальність психолога обґрунтовується трискладово, переважно у єдності когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінково-вольового компонентів. До уваги не береться четвертий – морально-духовний, від якого залежить актуалізація вищого рівня його професійного вдосконалення та ефективної взаємодії. Зазначене зумовило вибір теми дисертаційної роботи: «Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів», у якій досліджується чотирискладовий перебіг її взаємодетермінування.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано згідно із тематичним планом науково-дослідної роботи кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного

університету на теми: «Психодидактичні технології освітніх взаємодій та їх розвивальний потенціал» (номер державної реєстрації 0119U101004), «Психосоціальне деталювання суспільних та особистісних подій як технологія мислевчинання» (номер державної реєстрації 0123U104568).

Тему кваліфікаційної роботи затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського національного економічного університету (з 25.08.2020 р. – Західноукраїнський національний університет) 22.12.2016 року, протокол № 5 та уточнено вченою радою Західноукраїнського національного університету 24.04.2024 року, протокол № 9.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та емпіричне підтвердження психологічної динаміки взаємозалежного покомпонентного розвитку відповідальності психолога у процесі його професійного становлення.

Відповідно для досягнення мети дослідження були визначені такі **завдання**:

1) проаналізувати теоретичні засади і методологічні підходи до пізнання відповідальності людини у філософсько-психологічному висвітленні;

2) здійснити концептуальне та емпіричне обґрунтування професійної відповідальності майбутніх психологів;

3) провести емпіричне дослідження реального стану покомпонентного розвитку професійної відповідальності здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки;

4) експериментально перевірити ефективність пропонованої теоретичної моделі генези структурних компонентів професійної відповідальності фахівців психологічного профілю впродовж їх навчання у ЗВО;

5) сформулювати практичні рекомендації щодо оптимізації розвитку професійної відповідальності здобувачів-психологів.

Об'єктом дослідження є професійна відповідальність особистості майбутніх психологів в освітньому просторі ЗВО.

Предмет дослідження – психологічна покомпонентна структура професійної відповідальності здобувачів-психологів та динаміка її взаємозумовленого розвитку.

Методологічною основою дослідження є:

- концептуальні положення про внутрішнє зумовлення відповідальності у взаємодії людини зі світом, ідеї про її значення і роль як загальне (суспільне) благо, теорія відвічальності (синонім слова «відповідальність» за С. Караванським) як прояв внутрішньої свободи людини у єдності з етичними аспектами відповідальності (Аристотель, М. Бахтін, М. Бердяєв, Г. Гегель, Демокріт, І. Кант, Дж. Локк, Г. Марсель, Ф. Ніцше, Платон, Г. Сковорода, А. Шопенгауер);

- теоретичні підходи до вивчення відповідальності особистості як активного суб'єкта життєдіяльності та життєвого шляху, самопізнання та саморозвитку (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.Г. Асмолов, М.М. Бахтін, А.В. Брушлінський, Л.І. Дементій, В.В. Знаков, Д.О. Леонт'єв, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, І.А. Сагань, В.І. Слободчиков, А.В. Фурман, С.К. Шандрук);

- концептуальні підходи до пізнання проблематики відповідальності як соціального явища та прояву моральної зрілості особистості (Л.С. Виготський, А.Н. Гірняк, О.В. Лазорко, Н.А. Мінкіна, К.К. Муздибаєв, Т.Л. Надвинична, В. П. Прядеїн, М.В. Савчин, М.А. Садова, О.Є. Фурман);

- принцип відповідальності в концепції самоактуалізації, самореалізації та самоефективності особистості (Г.О. Балл, А. Бандура, Н.А. Буняк, Є. Глива, К. Гольдштейн, Г. Йонас, Л. Колберг, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлз, Ж. Піаже, К. Роджерс, Дж. Роттер, В. Франкл, Е. Фромм, С. Шварц);

- теоретичні положення, закономірності та особливості феноменології відповідальності в контексті професійного становлення особистості (С.В. Баранова, Ж.П. Вірна, Л.І. Дементій, А.І. Журавльов, К.К. Муздибаєв, Ю.П. Платонов, О.В. Савченко, М.А. Садова, В.Ф. Сафін, Т.М. Сидорова, В.В. Третьяченко, Т.Б. Хомуленко, Н.Ф. Шевченко, О.М. Шалдибіна).

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, узагальнення, систематизація, класифікація, ідеалізація, мисленнєвий експеримент, типологізація; емпіричні – психологічне спостереження, бесіди компетентнісного розвитку, психологічні консультації, самозвіти здобувачів, фокус-групове інтерв'ю, опитування як діагностична процедура, контент-аналіз, описи професійних ситуацій, психологічний експеримент; методи математичної статистики: описова статистика, подана у відсотках; частотний, кореляційний, факторний, кластерний різновиди аналізу, аналіз надійності й узгодженості (α -Кронбаха), непараметричні критерії Манна-Уїтні, Краскала-Уоллеса, Вілсона, перевірка на нормативність розподілу (критерій Колмогорова-Смирнова); r -коефіцієнт кореляції Пірсона, ф-факторний аналіз; обробка і достовірність отриманих результатів забезпечувалася застосуванням сучасних методів статистичної обробки даних (SPSS v. 20.0).

У дослідженні використані такі психодіагностичні методики: визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої, вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина, тест-опитувальник «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман, опитувальник покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана.

Експериментальна база дослідження охоплювала здобувачів I та II ступенів освітньої підготовки (бакалавр, магістр) зі спеціальності 053 Психологія чотирьох університетів: Західноукраїнського національного університету (ЗУНУ), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет (ПНПУ) імені К.Д. Ушинського», Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника і Національного університету «Острозька академія». Загальна чисельність вибірки склала 1388 майбутніх психологів, з них – на підготовчих етапах було задіяно 511 осіб, на констатувальному етапі експерименту – 466 (із чотирьох ЗВО) і потім на контрольному – 201 особу та на формуальному –

62 (три експериментальні групи ЗУНУ), а також в експерименті брали участь 148 майбутніх соціальних працівників.

Наукова новизна полягає, в тому, що:

уточнено та обґрунтовано:

- зміст поняття про професійну відповідальність психолога не із традиційно виокремленої трискладової структури, а із четвертинної – у взаємозв'язку ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-вольового, морально-духовного компонентів, а також вперше доповнено найменування структурного складника професійної відповідальності – когнітивного, поняттям ментальний, що постає у такому формулюванні як ментально-когнітивний та розкрито його психологічний зміст;

вперше:

- здійснено змістове наповнення (у т.ч. розмежування й погрупування) поняттєво-категорійного апарату психологічного пізнання чотирьох структурних компонентів професійної відповідальності психолога, де ментально-когнітивний описується через приналежність, архетипність, обов'язковість, відповідність, пошуковість, корисність, логічність, інтелектуальність, спрогнозованість, готовність, осмисленість, когнітивність тощо; емоційно-мотиваційний – необхідність, потребовість, зацікавленість, спрямованість, націленість, ініціативність, самоефективність та ін.; конативно-вольовий – зобов'язаність, наполегливість, самодисциплінованість, компетентність, продуктивність, сумлінність, креативність, принциповість, цілеспрямованість, стійкість, здоланність; а четвертий компонент – морально-духовний – співвідноситься відповідно із такими, як добровільність, автономність, надійність, гідність, благодатність, доброчесність, добропорядність, рефлексивність, свобода, альтруїзм;

- експериментально досліджено динаміку розвитку чотирьох компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів контрольних та експериментальних груп на бакалаврському і магістерському

рівнях підготовки у єдності із психологічними факторами відповідальної ефективності, що дало змогу отримати психологічні профілі профвідповідальності психологів, стандартизувати шкали опитувальника покомпонентної структури вказаної відповідальності, створити класифікацію показників для кожного з компонентів і для визначення загального рівня розвитку цієї інтегральної риси-властивості особистості;

подальшого обґрунтування набули:

- психодіагностичні засоби вивчення динаміки професійної відповідальності психологів як фахової діяльності, що підтвердили свою емпіричну доцільність, надійність та валідність.

Теоретичне значення роботи. Запропонована психологічна концепція динамічно взаємозалежного розвитку чотирьох компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів (ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, конативно-вольовий, морально-духовний) в умовах підготовки фахівців психологічного профілю.

Практичне значення полягає в тому, що матеріали дисертації та обґрунтовані й запропоновані конкретно-тематичні, практико зорієнтовані рекомендації щодо оптимізації професійної відповідальності у майбутніх психологів (базові правила, поради психологічного збагачення, її розпізнавальні індикатори, ознаки, характеристики, аспекти, програми особистісного зростання, приписи, алгоритми, етична абетка тощо), які наповнені змістом як чотирьох структурних компонентів цієї відповідальності, так і категорійними поняттями, можуть застосовуватися у їх повсякденній роботі під час: а) проведення тренінгів особистісного і професійного зростання, б) ефективного психологічного супроводу молодих спеціалістів-психологів у процесі розвитку їхньої профвідповідальності та кар'єрного сходження, в) їх консультування з метою визначення сфери фахової діяльності психолога та організації її ефективного планування у подальшому, г) підготовки та проведення семінарів, конференцій,

практикумів, спрямованих на підвищення рівня профвідповідальності у її чотирикомпонентній розвитковій єдності.

У рамках вперше опрацьованої психодіагностичної технології апробовано, адаптовано, проведено із майбутніми психологами опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності, що збагачує наявний інструментарій діагностування та прогнозування профпридатності практикуючих психологів.

Змістове наповнення дослідження відображено у навчальних та робочих програмах, дидактичних тестах, тренінгових заняттях із дисциплін «Соціальна відповідальність», «Психодіагностика», «Психологія професійної креативності», «Професійна психологія», що впроваджені у Західноукраїнському національному університеті (довідка від 25.04.2024 року №126-25/1104).

Результати дослідження також упроваджено у таких закладах вищої освіти та наукових установах: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка від 30.04.2024 року №939/31), Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (довідка від 29.04.2024 року №01-23/107), Національний університет «Острозька академія» (довідка від 29.04.2024 року №107), Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (довідка від 02.05.2024 року №39).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертації обговорювалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми психології та педагогіки» (м. Харків, 11-12 листопада 2016 р.); «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки» (м. Одеса, 18-19 листопада 2016 р.); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (м. Хмельницький, 30-31 березня 2017 р.); «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід» (м. Тернопіль, 20-21 квітня 2018 р.); «La science et la technologie à l'ère de la

société de l'information» (Bordeaux, 3 mars 2019 p.); «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (м. Харків, 12-13 квітня 2019 р.); «Наукові відкриття та фундаментальні наукові дослідження: світовий досвід» (м. Полтава, 20 травня 2019 р.); «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 9-10 серпня 2019 р.); «Практична психологія сучасності: ресурси та перспективи» (м. Луцьк, 26-27 вересня 2019 р.); «Традиції та новації у розвитку сучасної соціологічної науки: дослідження молодих вчених» (м. Київ, 26 лютого 2020 р.).

Публікації. Основні результати дослідження відображені у 16 публікаціях (з них 1 тези – у співавторстві), серед яких 4 одноосібні статті у наукових фахових виданнях України з психології.

Структура та обсяг дисертації. Кваліфікаційна наукова праця складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного із них, загальних висновків, списку використаних літературних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації – 232 сторінки, з них основний зміст складає 193 сторінки. Робота містить 12 таблиць та 8 рисунків. Список використаних літературних джерел охоплює 156 найменувань, з них 23 іноземною (англійською) мовою. Обсяг додатків становить 25 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ У ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ

1.1. Проблемний контекст поняття відповідальності в історико-психологічному пізнанні

Феномен відповідальності вивчався ще у давнину. Свого часу його обґрунтували давньогрецькі філософи – Аристотель, Демокрит, Платон та ін. [3], а пізніше – П. Абеляр [1]. Вони досліджували відповідальність взаємозалежно із такими поняттями як «людина – суспільство – світ», «мораль – право» тощо. В історико-філософському дискурсі категорія «відповідальність» часто рівнозначна категорійним поняттям «розумність» та «справедливість», коли йдеться про свідому пізнавальну чи вчинкову активність особи, котра не протидіє закону, а, навпаки, керується ним [155].

Тут і «аристотелівська етика пов’язує відповідальність індивіда з нормами поведінки полісу, колективу, а І. Кант формулює категорійний імператив, де людина є не засобом, а метою дотримання морального закону, що універсальний та обов’язковий для всіх...» [цит. за 60, с. 66]. Водночас І. Кант розділяє моральний закон свободи та природний закон необхідності, де стверджується, що в усіх своїх вчинках людина повинна приймати рішення самостійно [34], тобто самотужки (незалежно). У зв’язку з цим мислителем обґрунтований «принцип самостійності, автономії волі – єдиний принцип моралі» [34, с. 284], на котрому ґрунтується її самовідповідальність. Отож людина покликана брати на себе «ризик незалежного (самостійного) рішення і відповідальність за наслідки свого вчинку» [123, с. 125].

Окрім того, знаний німецький філософ І. Кант, в контексті проблематики відповідальності, говорив про внутрішнє, персоніфіковане, ставлення до обов’язку, коли особа підневолює себе зовнішній нужденності, приймаючи цю нав’язану зобов’язальність як внутрішній моральний закон.

Причому моральні норми і правила, що постають із даного закону, мають універсальний характер. Також І. Кант у своїх працях розглядає питання про «совісливу» відповідальність та безвідповідальність загалом [34].

Зауважимо, що відомий філософ Демокріт, – зазначає Г.П. Васянович, – висловив думку про те, що власне моральна відповідальність – регулятор поведінки людини; мислитель вважав, що відповідальність не природно зумовлена властивість і не Божий дар, а плід культури, продукт соціалізації та виховання; тоді для Сократа моральна відповідальність особистості є невід’ємною характеристикою індивіда, як і добродетель, благо, справедливість [12].

Досліджуючи ідеї щодо світу моральних сутностей, – пише Г.П. Васянович, – Платон сформулював власну рефлексивну думку так: треба у мисленні рухатися від ідеї – до дійсності, від належного – до сущого. Цю незаперечну істину геніальний філософ обґрунтовує на рівні особистості й суспільства. Державні контролери, маючи морально-правову відповідальність перед законом і народом, зобов’язані вилучити ті твори, які руйнують моральні якості молоді [12].

До того ж Аристотель стверджував, що природа людини як живого створіння, – висвітлює Г.П. Васянович, – достеменно виявляється лише в діяльності та безпосередній комунікації. Однак на саму діяльність, переконаний давньогрецький філософ, вагомим чином впливає душа, яка інтегрує розумну та суперечливу складові, взаємодія котрих стимулює з’яву відповідальності. А це означає, що відповідальне ставлення особи актуалізується тоді, коли безпомилково організований розум узгіднюється із плином почуттів, а феноменологія почуттів – з розумом [12]. Отож «античні філософи вперше визначили зміст відповідальності, який трактується із двох позицій: а) відплата – справедливість – борг; б) причинність – свобода – совість» [103, с. 13].

Утім китайський філософ «Конфуцій визначав відповідальність як вихідну умову для встановлення порядку. Водночас потреба з’ясувати міру

відповідальності людини за провину стимулювала до життя нову філософську проблему співвідношення свободи і необхідності в поведінці людини» [цит. за 103, с. 13]. Водночас ретроспективний погляд стародавніх римських мислителів, який пізніше був унаслідуваний католицизмом і протистанством, центрувався на Особі Бога як на одвічній інстанції відповідальності, діянням і суті якого протистоїть людина [22; 27; 133]. Нині у теологічному підході проблема людської відповідальності зводиться до виконання кожним землянином власної життєвої місії і до морального ставлення у стосунках із собі подібними розумними істотами, за яких беремо й виявляємо відповідальність. Відомий богослов К. Барт вважає центральним пунктом діалектики стосунків у системі «Бог – Людина» таку тезу, – що «відповідальність – це сутність і водночас субстанція теологічної етики» [138, с. 547]. А ось теолог Б. Харінг, стверджує, що етимологічно відповідальність означає «внутрішню, суттєву характеристику релігії» [143, с. 45]. Перші збори Всесвітньої Ради церков проголосили: людину створено та призначено бути істотою вільною й відповідальною перед Богом і перед своїми близькими. Відповідальне суспільство – це суспільство, у якому свобода є свободою індивідів, які відповідальні перед правосуддям та суспільним порядком [101].

В епоху Середньовіччя панувала євангельська доктрина, яка характеризувалася незмінними загальнолюдськими цінностями. Зокрема, ідея відповідальності ґрунтувалася на принципі любові до Бога. Син Божий – Ісус Христос – покликаний відродити земне царство, де немає війн, смерті, насилля, де всі і кожен повноцінно існують в одвічній благодаті й тотальній любові. Однак домогтися цього спільного людського життєустрою, – відмічає Г.П. Васянович, – можна тільки за умови, якщо людина безумовно і щиросердно любитиме Бога (теологічні погляди Арія, Орігена, Тертуліана, Пелагія та ін.) [12].

Здебільшого науковці різного фаху розмежовують відповідальність на релігійну, гносеологічну та етичну. Зокрема, коли особа переживає страх

смерті, то уреальнюється її релігійна сутність – вона стрімко наближається до Бога. Етичний аспект відвічальності виявляється у повсякденному соціальному житті кожного з нас. Однак цей аспект діє не безпосередньо, а опосередковано: соціальні стосунки між людьми регулюються численними законами, кодексами, принципами, нормами, приписами. І коли одна особа бере відповідальність за іншу, то утверджуються відповідальні стосунки буттєвого ґатунку.

Врешті-решт етична деталізація переходить у самовідповідальність особистості, тоді як релігійна пов'язується із Біблійними заповідями, із голосом совісті. Очевидно, що коли совість зміщується у конкретної людини на периферію її життя, то має місце й відмежування від відповідального збереження світу та відхід від Бога як джерела земного життя й відтак втрачається релігійна відповідальність. Водночас самоплекання у собі релігійності – це внутрішнє вивільнення від страху через щиросердну любов, щоденне дотримання Божих заповідей. Якщо людина «знімає із себе відповідальність, то проблема не зникає» [129], а залишається у світі та її хтось більш мужній бере на себе і з вірою «несе» як свій хрест. Вочевидь гносеологічна (пізнавальна) диференціація постає у процесі когнітивного ставлення особистості до світу, під час перцептивної взаємодії між людьми.

Т. Гоббс в вісімнадцятому столітті вводить термін «відповідальність» в наукову лексику, хоча лише в юридичному контексті, – зазначає Т.Л. Надвинична [103]. Згодом у вісімнадцятому столітті в інститутах влади – політичній та державній, також застосовувався термін «відповідальність». До прикладу, «англійський філософ Р. Маккіон у 1957 році на міжнародній конференції у Парижі, присвяченій проблемі відповідальності, зауважив, що слово «відповідальність» уперше зустрічається у 1787 році в епоху англійської та французької революцій» [35, с. 94; 150, с. 22]. Водночас наявні дещо інші думки з приводу виникнення категорії «відповідальність». Власне «вона постає у Ієремії Бентама у 1776 році, коли йдеться про відповідальність можновладців, котра визначається як право підневільного вимагати публічної

звітності за будь-яку дію влади щодо нього» [67, с. 89]. Окрім того, науковці стверджують, що «термін «відповідальність» був введений у науковий обіг А. Бейном у книзі «Емоції і воля» (1865 р.) у контексті обвинувачення, засудження і покарання. Дещо пізніше, наприкінці ХІХ століття, він був розширений і доповнений Дж. Ст. Міллем» [цит. за 103, с. 12].

Утім відповідальність закономірно передбачає внутрішню свободу прийняття життєвих рішень, самодостатність у виборі цілей, орієнтирів, способів і стилю того чи іншого рішення. Тому особиста відповідальність завжди взаємоскоординована із вибором зовнішніх (тих, що перебувають у світі) і внутрішніх (тих, що наявні у самій особистості) потенційних спроможностей певним чином діяти, вчиняти в реальних соціальних ситуаціях. «Тільки завдяки оптимальному співвідношенню свободи і відповідальності людина з багатогранних спроможностей власного буття реалізує лише одну-єдину і, тим самим, організує власну життєдіяльність» [91, с. 75]. За В. Гегелем, зіставлення свободи й зобов'язальності обґрунтовується у взаєминах людей [17].

Відомо, що категорія «відповідальність» у загальному значеннєвому контексті філософського витлумачення завжди розглядається через формат соціокультурного спричинення відповідальних поведінки та вчинків особи певного соціуму, їх глибинного зв'язку зі свободою і необхідністю, котрі підтверджують зрілість чи незрілість її як самобутньої особистості. Більше того, філософське осмислення ступеня персональної відповідальності конкретної людини «в усі епохи було пов'язане із способом вирішення питання про співзалежність свободи і необхідності» [106, с. 47]. Водночас М.В. Савчин пише, що саме співвідношення свободи й необхідності – це ключовий момент в обґрунтуванні повноти відповідальності [90]. Зокрема, В. Франкл стверджує, що «необхідність і свобода локалізовані не на одному рівні; свобода височіє, надбудована над усілякою необхідністю. При цьому він виділяє три аспекти свободи людини – свободу від власних потягів, від спадковості та від обставин і чинників зовнішнього оточення» [113, с. 106].

А. Шопенгауер у власних філософських штудіях розмірковував про те, як узалежнені між собою бажання, свобода, відповідальність, а також різні мотивування людини [130]. Зрозуміло, що людина усвідомлює свою свободу через відповідальність. Крім того, вважається, що свідоме унааявлення у психодуховному світі особи почуття відповідальності ґрунтується на її самовпевненості стосовно самісного джерела характерологічно спричинених власних учинкових дій і справ. Тому вчинки – це продукт внутрішньої свободи, характеру людини. Ця теза зрештою стала постулатом, засади якого джерелять з етики відповідальності давньогрецьких філософів.

Свобода людини як суб'єкта життєдіяльності, за М. Бердяєвим, сутнісно зводиться до творчого оновлення буття, коли вона стає особистістю, себто живе не відповідно до зовнішніх принципів, а вийшла за формат власного екзистенціювання, самовизначається, є сама собою і повно самовідповідальна за свій учинковий вибір [7]. Утім проблему свободи вибору не розв'яжемо, вважає К.О. Абульханова, доки не зрозуміємо, що наші дії і вчинки спричинені неосягненими силами розуму, навіть тоді, коли наснажені щасливим переконанням, що маємо вільний самоцінний вибір [2]. «Тому однією з передумов звільнення, набуття свободи є усвідомлення несвідомого» [91, с. 77]. Існувати, за Ж.-П. Сартром, – це завжди «брати на себе» своє буття, тобто завжди бути відповідальним за це непересічне буття, а не отримувати його ззовні як винагороду чи покарання. До того ж відповідальність не суперечить свободі, вона – її закономірний цілком логічний наслідок, що інтегрує наступність вчинків у життєвий шлях особи, створюючи у такий спосіб її біографію [97; 108].

Одночасно Е. Фромм зазначав, – висвітлює М.В. Савчин, – що «слово «відповідальність» у нашому цивілізаційному контексті втратило свій відпочатковий зміст і вживається звужено – як синонім обов'язку. Воднораз обов'язок – це поняття, що схарактеризовує сферу людської несвободи; тоді як відповідальність, навпаки, – поняття із царини свободи. Бути «відповідальним» – значить бути вільним і готовим відповісти за свої дії та

вчинки» [цит. за 91, с. 7; 115]. Відтак свобода і відповідальність спричиняють одна одну внутрішніми і зовнішніми бажаннями.

На узагальнювальну думку М.В. Савчина, свобода – це загальнолюдська здатність, котра полягає в умінні брати на себе відповідальність за власний життєвий шлях, виявляти свободу мислєдїяння, слухати голос власної совісті, конструювати щасливу долю. У будь-якому разі свобода і відвідчальність онтологічно вкорінені людські риси-якості, які буттєво постають взаємоспричинено. І чим більше особистість прагне бути вільною, тим повновагомїшу відповідальність вона покладає на себе. Опріч того, свобода, котра позбавлена відповідальності, перероджується в необгнuzдане свавїлля, а відповідальність без свободи вироджується у засїб знівєлювання особистості, себто тоді вона стає невротичною, безвідповідальною [90].

Адепти католицького екзистенціоналізму обстоюють поширену думку, що кожна людина персонально відповідальна за перебіг свого життя, причому її свобода – це Божа благодать, котрою вона повинна правильно скористатися. Натомість люди часто розуміють свободу як бажання особи перетворювати світ відповідно до власних домагань, а це, конче неправильно, межує з божевїллям, що спричинене гординею [85, с. 166].

Дїєві знання, внутрішню свободу та особисту відповідальність визначають провідними людськими цінностями, вагомими чинниками її особистісного становлення та успішності соціального життя. Фактично спроможності кожної особи безмежні, тому все залежить від свободи думок та дїй, від сили волі та відповідальності. Саме особистісні знання, свобода і відповідальність взаємоканонїзуються: «...знання надає значущість свободі, а наша відповідальність зростає за умови відкриття нового знання. Свобода дає змогу підключати всі наші ресурси для пізнання, дає простір і можливість для дїй» [цит. за 41, с. 141-142].

Історично дослідники проблематики відповідальності ставили питання і про зумовленість її виникнення у житті та діяльності людей. Так, Х. Ленк та

К. Мітчем пояснювали причину у зростанні технологізації та індустріалізації західного суспільства [43; 67], Р. Маккеон в утвердженні демократичного порядку в Західній Європі [150], а Г. Йонас пов'язував із розвитком раціонального пізнання [145; 146]. Водночас останній обґрунтовує таку тогочасну обмеженість щодо розуміння цього феномену дійсності браком наукових знань цієї епохи [146, с. 122-124]. На думку Г. Ложкіна, О. Лазорко «не можна зводити об'єктивну з'яву цього загального поняття лише до однієї причини. Зокрема, постання демократії в епоху античності не викликало жодного підтвердження щодо існування поняття відповідальності» [60, с. 62].

Отож, висвітлене поняття «відповідальність» з'явилося, щонайперше, у теологічному, політичному та суспільному векторах його розуміння. На відміну від ретроспективного погляду, нині відповідальність як психологічне поняття (теоретичне уявлення чи ідеальний образ), як категорія науки (максимально загальне поняття як термін) і як явище дійсності наявне у різних аспектах соціального життя людини, у т.ч. й наукових розвідках її соціогуманітарного вивчення.

Вочевидь «розвиток технологій та наукових знань переносить категорію відповідальності у царину науки і техніки, де вона посідає одне з центральних місць. Посилення соціальної ролі бізнесу сприяло поглибленню інтересу до відповідальності менеджерів та бізнесменів» [60, с. 63].

Звісно, що вдосконалення знань про людину та її місце у світі сприяло усвідомленню значення відповідальності за власні дії та їх наслідки у житті. Тому зростає вагомість соціалізації особистості як процесу та результату відтворення індивідом соціального досвіду. Тому «соціалізація – рушійна сила формування відповідальності особистості у процесі її розвитку у соціумі» [60, с. 63].

Отож науково-технічні революції розвитку суспільства, пришвидшення ритму та масштабів впливу людей на довкілля, актуалізували цю особистісну рису-характеристику людини. Тому вона не стільки увідповідальнена перед соціумом, скільки реально відповідальність перед собою. Іншими словами,

мовиться про самовідповідальність совісті як окрему форму відповідальності, що дає змогу людині пізнавати себе на рівні особистості. Вона відображає її власну моральну та релігійну свідомість, самісно розпросторюється у двох зорієнтуваннях – як покарання чи винагорода, що, незважаючи на протилежний психодуховний ефект, мають спрямованість у майбутнє. Так, особиста моральна винагорода діє як стимул і чинник подальшого саморозвитку, а моральне покарання зводиться до зміни психічного змісту внутрішнього світу Я людини. Зауважимо, що в обох спрямуваннях ці процеси, тобто за позитивної і негативної траєкторій покладання відповідальності, стимулюють зростання системних особистісних рис-якостей, які уможливають моральну зрілість і гармонійність суспільного життя кожного як індивідуальності.

Зрозуміло, що уведення до наукового дискурсу поняття відповідальності як психодуховної властивості людини пов'язане із зростанням процесу соціалізації шляхом збагачення наукових знань, технологізацією та глобалізацією сучасних цивілізаційних процесів, ритмів, станів й циклів.

Водночас відповідальність як психосоціальний феномен певною мірою має також і правове чи юридичне підґрунтя виникнення [49]. Підкреслюємо й те, що в історичному вимірі становлення відповідальності людини як буттєвої даності асоціативно суголосьне із провинною чи покаранням. Зокрема, Дж. Стюарт Мілль стверджував, що відповідальність означає покарання (друга половина XIX ст.), а Бредлі пояснював її через провинну, – висвітлює Р. Маккеон [150, с. 6].

Унаслідок виникнення у людей відповідальності власне у соціумі формується юридичний світогляд [112; 144; 147]. Саме у цей час постає класичний підхід до розуміння відповідальності [139; 141], де суб'єкт вчинку несе відповідальність перед суспільством за її наслідки, а тому має зважати на процес і результат своїх дій. У некласичному підході проблематики відповідальності людина пізнається у такому просторово-часовому

континуумі, котрий наповнений випадковостями, невизначеністю, ризиком тощо. У результаті виникає проблемогенна ситуація, у якій особисте уникнення відповідальності закономірно зумовлює дисгармонію, конфлікт, деградацію. У соціальній спілці, проте, важко вирізнити сумлінність і відповідальність окремої людини. Отож зазначена некласична концепція відповідальності приймає за основу таке формулювання, що суголосьне принципу виокремлення зобов'язальності кожного у суспільстві [22].

Юридичне поняття відповідальності фіксує визначені норми права та обов'язки громадян. Тому поняття «правова норма» та «відповідальність» історично та суспільно взаємно спричинені. Так, науковці переважно стверджують, що у юриспруденції існує два погляди на питання: чи є порушення норми достатньою підставою юридичної відповідальності? Прибічники так званої ретроспективної особов'язковості вважають, що юридична відповідальність завжди передбачає публічний звіт за минуле, тобто за скоєне протиправне дійство. Інші правознавці обстоюють думку, що відповідальність виявляється під час утілення в життя обов'язків, тобто є двоаспектною – і ретроспективною, і проспективною. Остання у праві засвідчує вагомість не лише регулятивної та суто захисної функцій права, а й стимулювальної, спонукальної. Юридична відповідальність дає змогу запобігати порушенню правових норм, з одного боку, а з іншого – постає виховним засобом налагодження та регуляції поведінки особи у суспільстві.

Окремо підкреслимо, що спочатку у юридичній практиці відповідальність розглядалася лише за конкретну провину, хоча тепер існує зобов'язальність за продукти праці. Це, наприклад, стосується порушення прав споживача, нанесення збитків довкіллю. Сьогодні «різновидом правової відповідальності є екологічна (раціональне природокористування, охорона довкілля тощо)» [31, с. 75]. Звісно, що «розвиток технологічного суспільства, посилене втручання людини у природне оточення, а відтак всезростаюче забруднення навколишнього середовища поставили екологічну

відповідальність людини і «соціуму на одне з перших місць за шкалою значущості у проекції майбутнього виживання людства» [60, с. 64].

Якщо у сфері юриспруденції виявляти відповідальність означає дотримуватися норм права, то у психологічному практикуванні вона пов'язується із зрілістю особистості, себто із когнітивними актами людини, її компетентним учиненням, емоційно-вольовою стійкістю тощо. «В різних наукових галузях мислителі розуміли відповідальність як свободу вибору, волі та засобів існування, як спосіб реалізації життєвої позиції чи самореалізацію особистістю своєї сутності» [110, с. 49, 50]. Тому відвічальність – своєрідна «...форма активності людини чи групи осіб у процесі соціальної взаємодії» [122, с. 66].

Водночас відповідальність засвідчується у власному альтернативному відображенні – головню як міра покарання за недотримання «азбуки закону», що висвітлюється також у юриспруденції й фундується на державному примусі (скажімо, методах покарання, заохочення тощо), постає перед людиною у формі збитків чи особистих втрат (до прикладу, зміна чи пониження посадового статусу, умовна судимість тощо). Тому правова відповідальність суголосна «...зовнішнім формовиявам людини на її індивідуальному рівні та властива їй під час виконання нею соціальних ролей у суспільстві, а внутрішня характеристика відповідальності – морально-етична – описує її як «приватну» істоту, поза виконанням соціальних (публічних) ролей» [60, с. 64].

Вивчення класичних філософських джерел дає підстави обґрунтовувати категорію відповідальності як категорію етики і права водночас, що пояснює процес соціального і морально-правового ставлення особистості до соціуму, яке є рамковою умовою виконання нею свого громадянського обов'язку та правових норм. У словнику з етики, коли переважно описується внутрішня сторона відвічальності, то вона «...розглядається як етична категорія та моральне поняття, що характеризує особистість з огляду на виконання нею моральних вимог, які відображають

рівень її участі у власному моральному вдосконаленні» [100, с. 232]. У психологічній енциклопедії відповідальність тлумачиться як «внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків і їх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті» [84, с. 60]. У словнику-довіднику з психології подані такі значення категорії відповідальності: це, «по-перше, прийнятий обов'язок, по-друге, готовність особистості брати на себе зобов'язання та виконувати їх, і, по-третє, здатність усвідомлювати свої почуття, потреби та реалізовувати їх, розуміти цінності й обстоювати їх» [85, с. 83].

Загалом «відповідальність» походить від латинського «respondere» (відповідати); німецькою звучить – «verantwortlichkeit», а французькою «responsibilite». Усі етимологічні визначення характеризують її майже через однакове значення – «тримати відповідь», «давати звіт» (звітувати), «бути зобов'язаним відповідати» [134; 135; 140]. У тлумачному словнику зазначається, що відповідальність – це необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, вчинки, бути відповідальними за них, перед собою та іншими.

Різні енциклопедичні словники [82; 83] поняття «відповідальність» обґрунтовують як: самоконтроль з позицій прийнятих у суспільстві норм і правил; готовність і здатність відповідати за власні дії; риса характеру; воляова і особистісна якість, яка виявляється у контролі над діяльністю; важливу форму особистісної готовності, котра гармонійно пов'язана з ініціативою; характерологічні показники людини як особистості; здійснені та здійснювальні дії та ін. Відтак зрозуміло, що є підстави виокремити зовнішню і внутрішню сторони, або формальний (соціонормативну) і змістовий (психологічну) аспекти, відповідальності особистості як цілісного феномену дійсності.

Засадовою ознакою-тенденцією антропологічної еволюції відповідальності є виникнення і закріплення у людській спільноті

додаткового «внутрішнього механізму контролю» [25, с. 6]. Так само й особа у своєму індивідуальнісному становленні проходить шлях від простого суб'єкта-виконавця до творчої відповідальної особистості, наслідком чого є переміна осереддя самозвітування – із зовнішнього аспекту її функціонування на внутрішній, суто особистісний. Раніше таким осереддям було соціальне довкілля та його різні соціальні заклади та інститути. «Ставши повноцінною зрілою особистістю, людина відтепер відповідає за свої дії насамперед перед самою собою, конструюючи себе і своє оточення у форматі власних етичних переконань, етнонаціональних інтересів, привласнених ідеалів, культурних цінностей і моральних канонів» [25, с. 5].

Залежно від напрямків життєдіяльності особистості та її наслідків аргументують такі види зобов'язальності особистості: «а) юридичну, котра нормативно визначається чинним законодавством; б) моральну, яка регулюється, з одного боку, прийнятими нормами суспільного життя, з іншого – імперативами власної совісті особи; в) економічну, що унормовується принципами і правилами успішного господарювання; г) екологічну, спрямовану на збереження природного середовища, окультуреного довкілля, людини; д) політичну, пов'язану із боротьбою за владу й певними ідеологічними пріоритетами та цілями; е) партійну, що регламентується програмними цілями і заходами, статутними документами партій; є) професійну, яка визначається відповідним етичним кодексом і загальноприйнятими професійними атрибутами; ж) трудову, яка задається чітким набором професійних і посадових обов'язків; з) соціальну» [32, с. 107], яка, будучи спричинена конкретним статусом, реалізується через сув'язь соціальних ролей і функцій особи й зосереджується у результатах її діяльності й учинках. Також доведено, що відповідальність особистості корелює із її професійною творчістю як інтегральною властивістю людини, котра здатна до оригінальності та новизни під час повсякденної фахової діяльності [128].

Психологи слушно вивчають такі індикатори-свідчення відповідальності, як: «1) усвідомлення особою значущості дотримання зобов'язань перед іншими людьми і головне – перед собою; 2) передбачення імовірних утруднень під час виконання прийнятих завдань; 3) планування і вибір прийнятних способів подолання цих утруднень; 4) благодатне хвилювання у процесі виконання завдання та очікування радості від зреалізування зобов'язань; 5) прийняття особисто відповідати за якість виконання або невиконання завдання чи доручення; 6) самоорганізація власної мислєдїяльності; 7) збагачення особистісного досвіду відповідального вчинення» [92, с. 8].

Воднораз відповідальність – це і важливий теоретичний конструкт сучасної психології, що дає змогу приписувати особливий статус ознакам і характеристикам соціальних та культурних подій, життєвим і психологічним депланаціям [56; 58]. На цьому рівні теоретизування доречно обґрунтувати такі аспекти розробки відповідальності, як: а) психологічне поняття (аналіз намірів, інтересів, учинків, розуміння ситуації вчинення, прогнозування можливих варіантів, практичність, діловитість), б) юридична норма (норми права, заходи державного примусу тощо), в) соціологічна категорія (висвітлюється як у взаємоспричиненні із поняттям «особистість», так і залежно від перебігу пізнавальних процесів і розвитку когнітивних здатностей особи, повноти виконання нею обов'язків перед іншими, її сумлінності і правдивості у повсякденні) та г) категорія культури, що відображає об'єктивний історико-соціальний плин розвитку суспільства, особистості, культури, колективів і груп.

Відповідальність як психологічне поняття описує наявне соціально-психологічне явище, що має таку «феноменологію виявів: рефлексію, гнучкість аналізу завдання, одержання позитивного результату, організованість, цілеспрямованість, виконавчість, дисциплінованість, оперативність, надійність і т. ін.» [92, с. 205-207].

У будь-якому разі юридична відповідальність – це підвид соціальної відповідальності, що вказує на міру адекватності вчинкових дій соціальних суб'єктів (особистостей, соціальних груп, держави) взаємним канонам співжиття, наявним правовим та іншим суспільним нормам, загальнонаціональним цінностям та інтересам. Отож юридична відповідальність – це нав'язаний людині зовні примус-обов'язок, що оголошується від імені держави і через примус та суспільний вплив виконується нею як повинність. Вказана відповідальність базується на юридичних законах держави й адресується тим виконавчим органам, які забезпечують дотримання всіма громадянами правових норм, спираючись на взаємодію адміністративної, матеріальної, дисциплінарної, цивільно-правової і кримінальної складових. Натомість добровільне виконання громадянином обов'язків перебуває поза межами юридичної відповідальності.

Як філософсько-соціологічна категорія, підкреслює Н.О. Мінкіна, «відповідальність оприявнює об'єктивно узасаднені взаємовідносини між особистістю, групами, суспільством» [66, с. 58], фундується на історико-ментальному досвіді етносу чи нації, котрий охоплює номенклатуру звичаїв, норм, стереотипів та обов'язків, що й утілюється буденно в поведінці, діяльності, спілкуванні, вольових учинках.

З погляду соціологів, як зазначає С.В. Баранова, відповідальність «означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, народним загалом свого обов'язку перед родиною, суспільством, а також передбачає свідоме означення своїх учинків, діяльності, узгодження їх із обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з нагальними потребами етнонаціонального повсякдення» [110, с. 49, 50]. Утім відповідальність як категорія чи універсалія культури спрямована в майбутнє та проголошена світоглядною цінністю чинного століття, адже чим далі у своїх можливостях просувається технічний та інформаційний прогрес, тим більше глобальних ризиків виникає на шляху виживання людства.

Зрозуміло, що особисте сприймання і персональне прийняття відповідальності в онтогенезі спричинене закономірностями суспільного життя, численними соціальними зв'язками між людьми та різноякісними групами, що нав'язують їх членам певні обов'язки. У цьому аналітичному розрізі відповідальність – засіб згрупування окремого соціуму, базова умова досягнення громадянської злагоди, соціальної справедливості, гуманізації буденних міжособистісних стосунків [32; 98; 136].

Отже, відповідальність – багатосегментне й полікомпонентне психосоціальне явище, що логічно вивчається науковцями як із психологічного, юридичного, соціологічного упредметнень, так і з суто філософської позиції. Не даремно, вчені унааявлюють шерег інших типів і видів людської відповідальності. До прикладу, здебільшого виокремлюють економічну, професійну, політичну, екологічну відповідальності. Однак ці її градації належать до зазначених сегментів, що розширюють можливості вивчення їх психологічного змісту.

У цьому контексті аналізування інтегровані різні уявлення та погляди на природу людської відповідальності й організовано здобуте знання у вигляді архітектоніки. Під останньою І. Кант у творі «Критика чистого розуму» інтерпретував вчення про «Наукове взагалі» (І. Кант), і, отже, вона (архітентоніка) необхідно належить до методології дослідження [34].

1.2. Тематика відповідальності особи у зарубіжній психологічній думці

Тематика відповідальності – одна з найважливіших у пізнанні особистістю самої себе, світу, адже визначає межі її власних можливостей, здатностей, свободу вибору та інше. Воднораз відповідальність – це й інтегральна якість чи особистісна риса зрілої особи (риса характеру), або властивість особистості, яка відображає її готовність діяти відповідно до сформованих атитюдів. Вона є специфічною формою саморегуляції людини,

ставлення до себе та інших, котра детермінує через самоусвідомлення здійснювані поведінку, діяльність і вчинки, а також часто постає причиною протидії існуючим власним установкам і суспільним настановленням.

У зарубіжній психології відповідальність особистості переважно вивчалася у предметному форматі гуманістичного та когнітивного напрямків [48; 55], хоча психодинамічний (заснований З. Фройдом [114]), також зосереджує увагу на проблемах відповідальності як невіддільної компоненти совісті, котра спричинена соціальним страхом. Пізніше з розвитком психоаналізу таке смислове розуміння проблеми дещо змінюється. Неофройдиристи розглядають відповідальність не як соціальний страх, а як окрему перспективу життєдіяльності індивіда, що дає йому змогу свідомо здійснювати вибір у житті, враховуючи власні потреби, інтереси, бажання, або, навпаки, цілеспрямовано відмовитись від того чи іншого завдання. Окрім того, висвітлюють відповідальність як обов'язкову умову особистісного зростання. Адже відмова людини брати відповідальність за власне життя являє собою одну із головних причин виникнення стагнації (призупинення розвитку).

Знаний дослідник неофройдизму Е. Фромм пов'язує відповідальність із «позитивною свободою» [115]. Остання корелює із таким образом суб'єктивної реальності людини як індивідуальність. Згідно з тлумаченням Е. Фромма, особа починає по-справжньому жити тільки тоді, коли звільняється від своїх інстинктів та потягів і отримує владу над ними. Досягнення такої свободи, на його думку, можливе через прийняття самовідповідальності за власну долю. У зв'язку з цим він виокремлює: а) свободу від і б) свободу для, а також висловлює припущення про те, що свобода та відповідальність – це наслідки самопізнання і здатність людини до передбачення [115].

Зауважимо, що гуманістичний напрям у психології обстоює свободу людини, яка звільнена від контролю, вільно здійснює вибір свого життєвого шляху і загалом є унікальною особою, здатною до самоактуалізації та самореалізації. Підґрунтям зазначених тлумачень були засновки та принципи

екзистенціалізму стосовно розуміння людини як неповторної особистості. Один із постулатів цього напрямку відображається у словах Ж.-П. Сартра: «Людина – це не що інше, як те, ким вона сама себе робить» [97; 152, с. 15]. Отож зрозуміло, що кожна особа «відповідальна за те, хто вона є і ким стає» [60, с. 67].

Відомо, що нині є невеликий відсоток людей, котрі досягнули самоактуалізації, вияв якої залежить як від життєвого контексту, де перебуває особа, так і від її доленосних виборів та власне відповідальності за них. До прикладу, А. Маслоу [65] обстоює позицію, що процеси самовдосконалення, спричинені самоактуалізацією, взаємозумовлені і саме там вибудовується чи конструюється власне відповідальна особистість. Основна теза гуманістичної психології відображає відому максимуму: люди здатні обирати свою долю, вільно самовизначатися і вчиняти. Відтак самоактуалізація – це осереддя життєзреалізування [142], конкретні «вчинки, котрі виявляють особистісну активність та відповідальність, здатність до своєчасного й оптимального життєвого вибору» [60, с. 67].

Варто зауважити, що К. Роджерс розглядає відповідальність однією з важливих умов на шляху до становлення повноцінно функціональної особистості. На його переконання, такій особі властиві такі характеристики: відкритість до переживань, екзистенційний спосіб життя, емпірична свобода тощо. Зокрема, остання ґрунтується на здатності вибирати свій шлях, керувати ним через внутрішнє передчуття за допомогою принципу, де єдиний, хто відповідальний за власні дії та їх наслідки, це сама людина. У цьому форматі К. Роджерс також розглядає емпатію як одну із передумов відповідальності. Саме співпереживання розкриває істину екзистенційного життя та допомагає усвідомити себе повноцінною особистістю [87].

У цьому аспекті звернімося до однієї із основних тез екзистенційного аналізу В. Франкла – це його розуміння тематики свободи волі в контексті здійснення життєвого вибору й відповідального ставлення до нього [113]. Адже учений, – на думку В.П. Москальця, – «визнавав і підкреслював значну

обмеженість свободи людини багатьма об'єктивними обставинами... Він категорично заперечував пандетермінізм (грецьк. *pan* – все і лат. *determine* – визначаю). Людина залежна від своєї генетичної програми, біологічних потягів, від факторів та обставин природного та соціального середовища, хоча в неї є свобода вибору, свобода, незважаючи на детермінізм... Людина не вільна від умов. Але вона вільна зайняти позицію відносно них» [70, с. 93; 71].

Звісно, що в екзистенційній психології як евристичному напрямку розвитку гуманітаристики інтенсивно вивчався діалектичний перехід свободи і відповідальності. Бути відповідальним – це означає вільно приймати рішення самому, вибирати цілі та способи їх здійснення, методи і стильові траєкторії вчинкових дій. Вочевидь лише право вільного вибору і довільних соціальних рішень дає змогу людині переживати повноту свого психодуховного існування як відповідальної особистості.

Утім «Б. Скіннер як фундатор бігевіоризму, – переконана Є.І. Кузьміна, – заперечує самодостатність як особистості, людської свідомості, так і особистої відповідальності. Він переконаний, що поведінка людини закономірна відповідно до її взаємодії з тим середовищем, у якому вона перебуває. Тому названі теоретичні конструкти, на його думку, абсолютно залежні від минулого ментального досвіду особи, а свободи як такої взагалі не існує» [цит. за 41, с. 117, 126]. Такий підхід інколи заперечується та називається догматичним, підвалини якого наявні у людських тривогах, страхах тощо. Перебіг людського усвідомлення, процес рефлексії життя, спроможність тримати паузу сприяє екзистенційній багатовимірності буття і слугує джерелом особистого самоствердження, самісної відповідальності і дає ту свободу, котра «пропорційна цій відповідальності» [40; 41, с. 133].

Водночас логотерапія В. Франкла [113], котра є гуманістичною за спрямуванням, центрується на людині як субстанції, яка прагне знайти сенс життя. Австрійський психотерапевт переконаний, що «відповідальність належить до значущих феноменів людини, який, подібно до духовності та

свободи, є первинним. Саме екзистенційний аналіз допомагає особі усвідомити відповідальність за реалізацію всіх її цілей. Чим більше людина бачить життя як виконання поставлених перед нею завдань, тим змістовнішим воно постає перед нею» [113, с. 112]. Він аргументує зв'язок людської відповідальності з особливим походженням і непересічністю ось-буттєвості особистості, котрій притаманна внутрішня свобода у відшуканні та реалізації сенсу власного життя, за що персонально відповідальна.

Слушно звернутися до підходу Ф. Перлза [79], котрий, обстоюючи принципи автентичності як мети становлення і розвитку особистості, стверджує, що основні її установки спрямовані на прийняття відповідальності за свої бажання, дії та вчинки тощо. При цьому враховується ще й уміння та здатність відповідати на очікування інших. Ці дві сторони відповідальності переплетені між собою та характеризують її особистісну зрілість.

Ф. Перлз вирізняв відповідальність здорову та обмежену. Друга ґрунтується на примусі, зобов'язанні, постійному підкоренні та поступливості іншим, всупереч своїм бажанням та устремлінням [79]. «Зрештою, це спричиняє те, що людина уникає усвідомлення своїх внутрішніх потреб. Відмовляючись від свого покликання і задоволення власних бажань, вона ухиляється від відповідальності за саму себе – за свої думки, відчуття, установки, дії. Процес саморозвитку поступається місцем процесу саморуйнування» [63, с. 53]. Отож, на думку Ф. Перлза, якщо людина не прагне задовольняти власні психофізіологічні потреби та бажання, то втрачає здатність виконувати свої обов'язки перед найближчим та віддаленим довкіллям, займати особистісну позицію та ін [79].

Обстоюючи екзистенційний підхід Є. Глива [21], котрий спирається на роботи Е. Фромма [115], В. Франкла [113], Ф. Перлза [79] та ін., обґрунтовує відповідальність як чинник безумовної цінності у психотерапії. Він наводить багато способів і прийомів психічного захисту людини від життєвої відповідальності, таких як «заперечення», «уникання», «перенос» тощо.

Гіпнотерапевт переконаний, що для успішної терапії та повноцінного життя прийняття на себе відповідальності є необхідною умовою.

Отже, «гуманістична психологія обґрунтовує відповідальність як основоположну властивість людини у її життєвому розвитку та вдосконаленні» [60, с. 68], котра водночас дає їй змогу також досягати свободи в особистісній самореалізації та повної екзистенції [39] й уможливорює реалізацію нею власного позитивного потенціалу [23].

У межах когнітивного напрямку у психології відзначимо фундаментальні наукові здобутки Ж. Піаже, який, обґрунтовуючи стадії інтелектуального розвитку дитини, зосереджує акценти на пізнанні особистісної відповідальності як головного узasadнення морального розвитку людини загалом [80]. Водночас Л. Колберг [36], розвиваючи ідеї швейцарського ученого та виокремлюючи п'ять стадій розгортання моральної свідомості особистості, спрямовує подальшу увагу на аналізі об'єктивного й суб'єктивного різновидів відповідальності. Причому об'єктивна стадія ґрунтується на результатах дій суб'єкта, а суб'єктивна враховує не лише підсумок (результат), а й мотиви суб'єкта. Третя стадія – інструментального обміну – фокусується на мотивах особистості як члена малої групи. Згодом на четвертій відбувається розвиток відповідальності як соціального обов'язку, а на п'ятій (стадія моральної зрілості) вона (відповідальність) уже базується на принципах етики і моралі.

Відтак досягнення людиною моральної зрілості, на переконання Л. Колберга, можливе лише за умови прийняття «на себе» моральної відповідальності. На цій (п'ятій) стадії на перший план уже постають індивідуальні права, а життя набуває виняткової цінності [36].

Утім моральні умовиводи, хоча і необхідні, але не достатні для здійснення вартісних дій, тому дослідник та його наступники розробляють теорію багатоступеневого переходу від моральних суджень до етичних дій. Отож перше судження – деонтологічне, а друге – спрямоване на прийняття самовідповідальності за наслідки здійснених дій та вчинків. Тому

відповідальність у теорії аналізованого дослідника – це не що інше, як специфічний саморегулятор спрогнозованої діяльності особистості [36].

Зазначимо, що К. Хелкман, розвиваючи ідеї Л. Колберга [36], вважає, що лише на четвертій та п'ятій стадіях морального розвитку людина спроможна брати на себе відповідальність [144]. Це явище постає своєрідним фактором особистісного зростання.

Отже, відомі зарубіжні учені переконані, що «сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості. Загалом вони підкреслюють, що суб'єкт перш за все має сприймати відповідальність як вчинок...» [106, с. 49]. Адже останній утримує не лише мету, яка розгортається від ситуації, мотивації, дії, а й післядію як наслідок чи результат відповідального учинення. Відтак «головне – навчити особистість брати на себе відповідальність за ті наслідки дій, які, хоча й здійснюються всупереч чиймось вимогам, але імпонують власним переконанням» [106, с. 49] та суголосні справі життя.

Відомий мислитель М. Гайдеггер виокремлює стадії відповідальності, що корелюють із власним процесом вчинення та зовнішніми обставинами: а) генералізовану (особа відповідальна за наслідки тих дій, в яких вона брала участь); б) власну (індивід відповідальний за участь у справі; при цьому не важливі випадковості, зумисні й передбачувані результати); в) диференційовану відповідальність (суб'єкт відповідальний за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, чи був він зумисний чи ні); г) усвідомлювальну (особа відповідає не лише за свої наміри та наслідки їх реалізації, а й за осіб, яких вона залучила до результату); д) повну відповідальність (особистість повністю відповідальна за процес, результати та наслідки дій) [16].

Однак важливе «підґрунтя когнітивної течії становить, на думку В.А. Роменця, І.П. Манохи – відомих істориків психології, – праці представників цього напрямку» [88, с. 262]. Ця наукова робота «підірвала могутність біхевіоральних постулатів. Пізнавальна активність та її непередбачуваність

відтепер заперечують будь-яке маніпулювання поведінкою, яке проповідувалося ними» [60, с. 68].

Відповідальність людини взаємопов'язана із її відомою психологічною характеристикою – самоконтролем. Згідно з когнітивною теорією соціального научіння Дж. Роттера існує два види локусу контролю – внутрішній (інтернальний) та зовнішній (екстернальний), котрі, на його думку, постають як стійкі риси особистості [151]. Якщо людина бере повну персональну відповідальність за події, котрі відбуваються у її буденному житті, то це є значущий показник наявності в неї інтернального локусу контролю. І навпаки, коли вона приписує відповідальність за все, що з нею коїться, зовнішнім причинам (іншим людям, обставинам, долі, випадку), то це вказує на властиву їй екстернальність. Однак більш поширеним є змішаний тип особистості, виокремлений як певне співвідношення двох зазначених типів локалізації.

Інтернали, як відомо, – це особистості, які зорієнтовані в майбутнє, тому що живуть внутрішньо «тут і тепер», а тому більш відповідальні, а екстернали – ретроспективні особи, оскільки зосереджені на минулих подіях, тому тяготіють до зовнішнього. Загалом відповідальна людина не повертається до минулого, а повновагомо живе у теперішньому. Звісно, інтернали розуміють, що майже усі важливі події власного життя є результатом їхніх дій, тому відповідальні за них і за те, як протікає їхнє життя. Вони вважають, що самі усе досягнули, що було і що наявне в їхньому житті, й тому в майбутньому спроможні досягти своїх цілей. Причому теж беруть відповідальність за негативні події, схильні звинувачувати себе в невдачах, стражданнях та ін., відповідальні за сімейне життя, нарікаючи не на партнера, а на себе.

Таким чином, особистостям інтернального стилю поведінки властива активна позиція у житті, незалежність і відповідальність за себе. Екстернали, навпаки, здебільшого пасивні, відчують незначущість (тобто вважають, що від них нічого не залежить), тому відсторонені від життя, і свої успіхи,

досягнення та радощі не вважають власними, надають перевагу зовнішнім обставинам, везінню та допомозі сторонніх. Іншими словами, особи інтернального типу – переможці, а екстернали – переможені.

Варто зауважити підхід С. Шварца, який досліджує відповідальність як мотив надання допомоги іншому, або як психологічну підтримку. Учений увів поняття «дифузія відповідальності», що охоплює суб'єктивне відчуття розпорошення відповідальності за конкретну дію між людьми; під цим явищем він розуміє зменшення особистісної відповідальності за присутності інших людей у ситуації, яка потребує допомоги. У результаті цього відповідальність кожного окремо взятого знижується (чим більше людей, тим менша відповідальність) [154]. Таку закономірність поведінки особи слухної узалежнити від складної критичної ситуацією, що потребує негайної мобілізації сил, потрібних знань і компетенцій, зосередження уваги, мобільності, тому що вимагає надання допомоги іншому. До того ж з досвіду відомо, що людина, яка знаходиться у натовпі, втрачає потенціал відповідальності, оскільки діє у суголоссі і у злитті із групою та її законами.

Теорія соціального наочіння А. Бандури розглядає відповідальність як регулятор поведінки людини. Якщо особа усвідомлює свою відповідальність за невдачі, то виявляє готовність до самоконтролю та саморегуляції [137].

На відміну від зазначеного підходу, наявні й інші особливості досліджуваного феномену відповідальності. «Так, якщо люди у групі прагнуть до індивідуальних цілей і їхні зусилля оцінюються індивідуально, то діє ефект так званої «соціальної фасилітації»» [61, с. 360], тобто виникає «тенденція, яка спонукає людей краще виконувати завдання за присутності інших...» [60, с. 69]. Відтак мовиться про внутрішню особисту відповідальність, котра зростає за умов її стимулювання авторитетом. Водночас, якщо люди спільно «працюють для досягнення загальної мети, де кожний член групи не відповідає за кінцевий результат, то спрацьовує» [60, с. 69, 70] ефект «соціальних лінощів» [61, с. 367, 368].

З погляду когнітивного напрямку, формування відповідальності особистості невіддільно пов'язане із інтелектуальним та моральним розвитком. Звісно також, що персональна відповідальність є регулятором ціннісно-сміслової сфери особи, двигуном вольових дій та учинків.

Насамкінець варто згадати Г. Олпорта, наукові роботи якого належать як до гуманістичного, так і до когнітивного спрямування. В концепції ученого відповідальність розглядається як чинник особистісного зростання людини, рефлексивний феномен, завдяки якому вона планує власне буття [75]. На нашу думку, особистісне вдосконалення людини тут витлумачується як активний цикл розвитку становлення, у котрому вона відповідально проєктує власне життя. До того ж свідомість дає їй змогу-спроможність докладно рефлексувати цей ковітальний перебіг власного існування й на цьому підґрунті обирати оптимальну траєкторію свого вчинення. Отож мислення і рефлексія у теорії Г. Олпорта – це вирішальні умови досягнення людиною як свободи, так і справжньої відповідальності.

Сучасний німецький дослідник Г. Йонас обґрунтовує різні типологічні інваріанти відповідальності, які найповніше уявлені в сьогочасному суспільстві: природну і штучну (договірну), горизонтальну та вертикальну, легальну та моральну. Окрім того, він виокремлює відповідальність «за» когось чи щось та «перед» кимось чи чимось [145; 146]. Інакше кажучи, перша, себто відповідальність «за» – це взяті людиною зобов'язання на себе за власні вчинки, наслідки своєї діяльності, водночас, це й відвічальність за когось, задля чогось; тоді друга – це відповідальність перед кимось, тобто рідними, у т.ч. іншими людьми, суспільством. Для Г. Йонаса відповідальність «за» є більш важливою порівняно з відповідальністю «перед» [33, с. 383], адже її архетип глибинно суцільний, де перетинаються буття, приналежність й свобода. Тому відповідальність спричинюється, з одного боку, формальним законом (констатуємо як зовнішній обов'язок), а з іншого – глибинним (внутрішнім) самоствавленням до справи, до себе, людей і, врешті-решт, життя.

Вище зазначалося, що відповідальність поділяється на природну та штучну залежно від фактору, який викликає її спричинення. Перша виникає природним шляхом (відомий феномен батьківської відповідальності); друга спричиняється змістом, попередньою домовленістю, часовими рамками, складністю завдання, важливістю доручення, компетентним виконанням складної роботи (скажімо, ділові обов'язки психолога-дослідника), тому вона містить у собі сегмент чи діапазон вибору, коли є можливість або відмовитися, або відтермінувати вчинкове діяння. Переконливий приклад «вертикальної» відповідальності – це безумовна любов і турбота батьків щодо своїх дітей, яка за психодуховним впливом-наповненням нагадує тотальну всеосяжність. Цей батьківський вплив часто-густо розпросторюється на все, чого потребує нащадок. Легальна, тобто зовнішня, – це така відповідальність, яка встановлена на рівні закону, себто деюре, а моральна, навпаки, є суто внутрішньо особистісною, тому що пов'язана із почуттями (сорому, провини, покаяння тощо), які хвилюють особу у тому разі, коли учинила щось негідне [33; 146].

Утім Г. Йонас [33; 146], як і багато інших дослідників, важливу роль у формуванні відповідальності особистості відводять вихованню. Зокрема, великий гуманіст-мислитель кінця вісімнадцятого століття – Й.Г. Песталоцці основним стратегічним шляхом виховання відповідальності, – переконана В.І. Тернопільська, – вважав розвиток умінь виконувати соціальні ролі – громадянина, сім'янина [107]. Свого часу німецькі дослідники, педагоги-демократи, наголошували, що принципи природовідповідності та культуровідповідності є основними у будь-якій психовиховній системі. Відтак зосереджувалася увага про складний шлях актуалізації внутрішньої самодіяльності і самовідповідальності [12].

Звісно, що проблема становлення відповідальності людини завжди цікавила теоретиків та практиків соціогуманітарного спрямування. Адже способи та шляхи її пізнання, розуміння та формування «відображали потреби і рівень розвитку суспільства. Значний вплив на генезу проблеми

відповідальності здійснив чеський теолог, педагог, Учитель народів, батько нової педагогіки – Я.А. Коменський, – пише І. Улиська [111]. Власне, у «мистецтві навчати всіх всього він підкреслив головне: основним у вихованні дітей і юні є формування свідомої, моральної, відповідальної людини, де найважливіша роль належить особистості вчителя-наставника як культурного еталону і взірця учинення» [цит. за 111, с. 158].

Основним концептом відповідальності у британського філософа і дослідника Нового часу Дж. Локка є моральний закон природи, – вважає Г.П. Васянович. Він спричинює обов'язки людини у моральному і правовому аспектах, формує її ціннісні зобов'язання та узгоджує діяльність людей [12].

Оскільки педагогіка – це практико-зорієнтована психологія, що вимагає реальної компетентної взаємодії дорослого й вихованця, то зазначені ідеї відомих педагогів-мислителів розкривають важливі аспекти відповідальності – активізацію виховних впливів як джерел становлення особистості.

Отже, відповідальність – одна із інтегральних властивостей особистості, результат синергії усіх її психічних функцій та суб'єктивного сприйняття нею себе, інших, довкілля загалом. Водночас, це також і моральна риса особи, котра постає унаслідок цілеспрямованого виховання, концентрує у собі обов'язок, зобов'язання, наполегливість, свободу, рефлексію і виявляється у відповідальній поведінці та сумлінних учинках.

1.3 Теоретичні концепції відповідальності особистості у сучасній психології

Загалом відповідальність – наскрізна проблематика не лише зарубіжної та української наукових спільнот, які створюють відповідні теорії, підходи, концепти тощо, а й звичне, буденне явище наших суспільних взаємостосунків. Для того щоб краще пізнати зміст відповідальності (або безвідповідальності) та конкретну людину як її носія, обґрунтуємо вказану тематику у психологічних дослідженнях вітчизняних та окремих сучасних

науковців. У тих і тих природно спостерігається певна відмінність в розумінні власне предмета відповідальності, його генезису та місця в класифікації психологічних властивостей чи феноменів. Це закономірно спричинено різним пізнанням проблеми особистості та суб'єкта у психології.

Однак відзначимо, що тематика відповідальності у науці якоюсь мірою пов'язана із ім'ям відомого фізіолога І.П. Павлова, який стверджує, що проблема свободи і відповідальності взаємодоповнюють одна одну [77]. Таку закономірність взаємоспричинення цих феноменів власне на фізіологічному рівні він виокремлює на основі експериментальних дослідів із собаками, де досліджує умовні рефлекси. Учений обґрунтовує поняття про «рефлекс свободи» і розвиває думку про його кореляцію із відповідальністю та емпірично досліджує упродовж років.

Згодом В.М. Бехтерев у своїх працях [9], розвиваючи ідеї І.П. Павлова [77], визнає те, що відповідальність – це природне й водночас необхідне явище соціального життя людини, а тому говорить про її причинність в контексті тих чи інших суспільних явищ. Окрім того, учений заявляє і про «дифузю (розпорошення) відповідальності» у натовпі, тобто про втрату персональної відповідальності, внаслідок чого домінують емоційні, але пригнічуються когнітивні, процеси психіки [9, с. 36-41]. Він також переконаний, що кожен відповідальний за свої вчинки, котрі виявляються як у словах, жестах та ін., так і діях, поведінці, які являють собою досконало природні людські акти взаємовпливу, взаємодії, що позначаються пізніше на психічному відображенні дійсності, тобто залишаються аж ніяк небезслідними, оскільки знаходять продовження у нових формах впливу на зовнішній світ та передаються майбутнім нащадкам.

Відомо, що у сьогочасній психології проблематика відповідальності вивчається в основному через феноменологічні підходи власне в контексті життєвого шляху, або як соціальне явище [46; 47]. Розглядаючи перший контекст, звернімося до наукової тематики відомого психолога С.Л. Рубінштейна, який під відповідальністю розумів здатність людини

детермінувати події, визначальним чином впливати на них, навіть кардинальною зміною всього життя. Досліджуючи відповідальність як властивість особистості, він взаємопов'язував її із кожною конкретною буттєвою ситуацією [89].

Окремо відмітимо, що С.Л. Рубінштейн вивчає особистість як суб'єкта життєвого шляху, тобто безпосереднього учасника і творця свого буття, а її визначальними характеристиками у цьому процесі постають активність і діяльність. Таке розуміння особистості в контексті індивідуального життєвого шляху передбачає і формує її намір-інтенцію та здатність відповідати за здійснені дії та вчинки. Водночас відповідальність зникає у неї тоді, коли починає учиняти як усі (загал людей), тобто так, як загальноприйнято діяти, або ж, навпаки, актуалізується і з'являється у вчинках, спрямованих на зміну ситуації [89].

У зв'язку з цим С.Л. Рубінштейн стверджує, що постає часова розгортка феномену відповідальності: а) відповідальність за зроблену дію – ретроспективний аспект; б) відповідальність за те, що необхідно зробити – перспективний аспект; в) відповідальність «тут і тепер», тобто за дану конкретну мить життя – сьогочасний аспект [89]. Усі три виміри позначимо як екзистенційні, котрі суголосні конкретно з відповідальністю «за», а не тільки «перед» (згідно з ученням Г. Йонаса [33]), де наявна повнота існування. Звісно, що відповідальність людства за своє теперішнє і тимчасово віддалене майбутнє відображається не лише на ньому, а й на молодому поколінні. Відтак «яке воно буде – гармонійне, стабільне, з високим рівнем забезпечення чи, навпаки, агресивно-емоційне – залежить від життєвої позиції кожного і тих соціально-економічних процесів, котрим народ дає змогу відбуватися у державі» [122, с. 86].

Тут набуває вагомості як особистісна відповідальність (те, що зробила конкретна особа), так і відповідальність суспільства перед нею, адже у ньому людина стається. Отож особистість відповідальна за «...таких, як сама, тобто за тих, з кого утворюється суспільство (і тут потрібно враховувати й те, що

вони зробили для нього) даного моменту, а відтак і за успадковану країну сучасників, які довірили їй владу. Окрім того, вона передає отриманий спадок у майбутнє» [33, с. 192]. Тому відповідальність сьогодні слушно розглядається і в контексті життєвого шляху особи, і як суспільний феномен, і водночас як її інтегральну особистісну рису-якість [47; 49; 53].

У цьому контексті аналізування відмітимо напрацювання К.О. Абульханової [2], яка розвиває ідеї С.Л. Рубінштейна [89] про суб'єктність людини. На її переконання, кожен суб'єкт відповідальний за своє життя, унаслідок чого задає свою темпоритміку та його напрям, здійснює власні вибори на дистанції життя. Невід'ємною складовою відповідальності вона вважає активність, яка проявляється через діяльність, що спрямована на досягнення цілей усупереч різним впливам довкілля. У той же час людина, як суб'єкт життя, бере відповідальність за свої учинки на власному життєвому шляху. Отож динаміка буття також пов'язана з активністю суб'єкта. У такому разі людина детермінує події, що відбуваються з нею, а тому її життя насичується причинно-наслідковими зв'язками, а не випадковостями [2].

Згодом, розвиваючи ідеї С.Л. Рубінштейна [89], А.В. Брушлінський [11] стверджує про необхідність людини брати на себе відповідальність за свої вчинки. Відтак природно, що виникають закономірні питання про способи вимірювання рівня відповідальності суб'єктом життєдіяльності.

Отож відповідальність – це перш за все серйозне ставлення особистості до життя, яке, з одного боку, містить уявлення про його незворотність, а з іншого – про ситуаційно і суб'єктно спричинений конкретний учинок відповідальності перед буденністю, стосовно професійного зростання чи морального вибору. Фактично кожен психологічний феномен становить індивідуально відповідальний учинок, а із сукупності вчинків утворюється життя людини [6]. Вагома характеристика вчинення, за словами відомого філософа М.М. Бахтіна, – відповідальність. До прикладу, мислитель вважає, що відповідальність учинку – це врахування в ньому всіх чинників: і смислової значущості, і його реального здійснення [6].

Звісно, що «провідним напрямком розвитку української психологічної науки останньої чверті минулого століття, безперечно, є теорія вчинку» [60, с. 71], започаткована С.Л. Рубінштейном [89] і теоретично розвинута В.А. Роменцем [88]. Основним критерієм, за яким визначається учинок, – на переконання українського психолога В.О. Татенка, – це творення нового суб'єктом життєвого шляху [105]. Тому закономірно, що тут відповідальність пов'язана з обов'язковістю усвідомлення переживання, збереження, здобуття та вдосконалення себе як відмінного від інших суб'єкта життєдіяльності.

Утім у вчинку найбільш значущим М.М. Бахтін вважає саме відповідальність [6]. «Кожний психічний феномен, зокрема людська думка з усім її змістом, становить індивідуально-відповідальний учинок. А з сукупності вчинків складається життя людини» [88, с. 133]. Відтак М.М. Бахтін називає життя суцільним учиненням. Я вчиняю, – зазначає Бахтін, – усім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є моментом мого життя-вчинення [6].

У цьому самому концептуальному ключі є підстави стверджувати, що відповідальність як риса особистості суголосна її зрілим учинкам, адже вони постають ознакою сформованості особи загалом [86]. Розвиток відповідальності відбувається як у контексті професійної діяльності, так і в буденних, а в ідеалі – екзистенційних, учинках.

Зауважимо, що І.А. Сагань [93] розглядає відповідальність особистості у складних життєвих ситуаціях і визначає це поняття «як інтегральну властивість суб'єкта життєвого шляху, здатність до саморегуляції, що допомагає особистості здійснити вибір адекватного, доречного та оптимального, способу вчинення. Це спричиняє уміння докладати зусилля для вирішення труднощів за складних умов з метою досягнення бажаних цілей й уможлиблює подальшу повноцінну життєдіяльність за відповідних життєвих трансформацій» [93, с. 50].

У заданому форматі аналізування Д.О. Леонт'єв прирівнює відповідальність до поняття авторства власного життя, що в сукупності є

змістовним продовженням ідеї суб'єктності людини. За сутністю, це – відповідальність людини за своє життя. Він стверджує, що відповідальність, позбавлена свободи вироджується у сваволу, пов'язується із складнощами, а подекуди й тягарем, вибору людини [44].

Водночас Л.І. Дементій визначає відповідальність як вище і сутніше особистісне утворення, властивість суб'єкта життєдіяльності. У зв'язку з цим вона пише, що «особистісним способом організації життя є відповідальність як здатність оптимально співвідносити вимоги життя і власні можливості, готовність до цілісної організації подій і справ, спроможність контролювати своє життя і впливати на його перебіг... У поєднанні з вибором відповідальність – найважливіша форма оволодіння власною поведінкою... Разом із волею вона постає засадничою умовою, що формує особистість» [26, с. 68].

Отож тут поняття відповідальності зводиться до життєвих ситуацій, у яких на людину дійсно покладається відповідальність. У цьому випадку актуалізується її ініціатива й активність як суб'єкта діяльності, готовність до подолання труднощів, формується адекватний рівень домагань, здатність до оцінки своїх реальних можливостей тощо. При цьому Л.І. Дементій [26] справедливо зауважує, що відповідальність – не абсолютна і виявляється не скрізь, а лише за певних обставин. Для кожної особистості існує певний набір ситуацій, де актуалізується відповідальна поведінка, а у ній виокремлюються типологічні особливості особи.

Окрім того, у психології виникнення феномену відповідальності пояснюють або через формат соціальних явищ, або у поєднанні їх із життєвими ситуаціями. Таку позицію прагнемо відобразити словами І.С. Кона, який розглядає відповідальність не як вроджену особистісну властивість, а як характеристику людини, котра розвивається у процесі життя залежно від виконуваної діяльності, стилю роботи та ін. [37].

Зрозуміло, що соціальне життя як різновид суспільного має відносну самодостатність та визначається повнотою свобод і наявністю прав особи, їх

відповідними гарантіями з боку держави, такими, скажімо, як соціальний захист чи система соціального забезпечення. Водночас соціальність означає і розвиток відповідальності людини перед суспільством, державою, колективом, родиною. Тому суспільне повсякдення утворює фундамент соціальної культури суспільства й конкретної особи зокрема, квінтесенцію якої становить відповідальність за інших, щонайперше за рідних і близьких [120].

Зауважимо, що відповідальна поведінка особистості відрізняється за своїми вимогами, мотивами і санкціями у різних соціокультурних та політичних системах. Так, в умовах демократії й тоталітаризму вона формується й контролюється відмінними засобами й методами, мотивами й формами заохочення, врешті-решт має різні результуючі вектори сумлінності – або утвердження людської гідності, або знеіндивідуальнення і приниження особистості.

Відомий психологічній спільноті учений К.К. Муздибаєв [72; 73] здійснив фундаментальне психологічне дослідження феномену відповідальності. Він обґрунтовує відповідальність як рису-якість, яка описує соціетальну типовість особистості та формується у процесі її соціалізації. Вивчаючи психологічні особливості відповідальності, дослідник звертає увагу на роль соціального впливу: людина зорієнтовує свою поведінку на реакцію і поведінку інших; чим більшою є кількість осіб у соціальній події, тим менше виникає почуття індивідуальної відповідальності та з'являється відчуття, що відповідальність розподіляється між усіма. Таким чином, актуалізація особистісної відповідальності та розуміння індивідом того, що власна доля залежить саме від нього, пробуджує індивідуальне почуття відповідальності [72].

Зрештою, К.К. Муздибаєв переконаний, що відповідальність завжди пов'язана із суб'єктом, особистістю і навіть колективом чи великою соціальною спільністю. Учений визначає відповідальність як «насамперед якість, котра характеризує соціальну типовість особистості» [73, с. 72].

Аналізуючи поняття соціальної відповідальності, він виділяє «істотні ознаки відповідальності» – точність, пунктуальність особи у виконанні прийнятих на себе обов'язків і її готовність відповідати за результати своїх учинкових дій, справедливість, принциповість, тобто загально-психологічні якості особистості [73, с. 72]. «Значну увагу дослідник приділив опису відповідальності працівника на виробництві, мотивації, яка зумовлює повноту і ступінь відповідального виконання виробничих обов'язків. Використовуючи методики дослідження локусу контролю, він висновує: у трудовій діяльності інтерналі більше, ніж екстернали, впевнені, що старання робота веде до високої продуктивності, а остання сприяє отриманню високої винагороди» [цит. за 60, с. 72].

К.К. Муздибаєв, характеризуючи еволюцію відповідальності, констатує соціальний характер цього феномену [73]. Недаремно досить часто у психологічних дослідженнях її розглядають у ролі важливого показника соціальної зрілості, першооснови професійності людини [8; 73; 92]. Тому часто застосовується термін «мінімум соціальної зрілості особистості» та позначає його як той етап у її психосоціальному розвитку, коли у спрямованостях виникають соціальні норми і культурні (головно через гру) правила взаємодії. Останні визначають здатність особи свідомо і водночас, діяльно, самостійно і водночас відповідально брати участь у суспільному житті і дають змогу фахово зростати й набувати індивідуальної зрілості. М.В. Савчин зазначає, що сформованість внутрішньої відповідальності – це головний самісний критерій оцінки ступеня моральної досконалості особистості в цілому [92].

У психології зміст поняття «зрілість» стосовно людини інтерпретують як зростання чи/і згармонювання її власного особистісного та індивідуальної розвитку у рамках онтогенезу. В даному вимірі психологічного пізнання індивідуально-психологічні властивості особи здобувають нової якості – актуалізують спрямованість, знання, інтелектуальність, потребо-мотиваційну й ціннісно-смыслову сфери,

уможлиблюють навички і нові атрибути соціальної компетентності та самостійне прогнозування своїх учинків, здійснення автономного життєвого вибору; урешті-решт мобілізується волюве прийняття важливих рішень усупереч несприятливим обставинам та ін. Тому очевидно, що відповідальність – це один із засадничих компонентів соціальної зрілості. Окрім того, М.М. Бахтін [6] обстоює думку, що саме відповідальність є атрибут зрілого вчинку, самоцінного особистісного вчинення. Отож справжня відвічальність дає змогу чітко встановити той набір рис, які вирізняють соціально зрілу особистість від середньої норми. Унаслідок прийняття на себе відповідальності й виникає не лише «соціокультурне» (за словами Л. С. Виготського [15]), а й «психокulturне» (на думку А.В. Фурмана [120]) дозрівання особистості.

Водночас І.Д. Бех [8], М.В. Савчин [92] переконані, що розвиток власне соціальної відповідальності як особистісної риси-характеристики відбувається за умови формування у молоді прагнення до свободи. Мовиться про довільну поведінку, незалежні від зовнішніх обставин індивідуальні діяння й акції самодостатнього вчинення. Розумове осягнення особою свого повсякдення як учинення – це висхідний пункт її самостановлення як самобутньої і відповідальної індивідуальності. Причому така непересічна особистість постає лише у часопросторі мережива конкретних соціальних стосунків, які водночас психологічно збагачують суспільне життя.

За концепцією М.В. Савчина свобода пов'язана з відповідальністю, тобто із вибором зовнішнього (у світі) і внутрішнього (у своїй особистості). Свобода – це обов'язково вихід у стан трансценденції, психологічним механізмом функціонування якої є процес пошуку індивідуального сенсу життя, котрий виникає у взаємодії, яка не допускає одностороннього підпорядкування «зовнішньому» та не перетворює людину на раба власних потреб, потягів, своїх безпосередніх ситуативних інтересів [90; 91; 92].

Відповідальна особа, рефлексуючи власну сумлінність, має підстави аргументувати, що відповідальна кожним актом, переживанням, моментом

свого життя. Її особистісний світ завжди відкритий для соціальних потреб, пріоритетів, людських цінностей [8].

Опріч того, М.В. Савчин зауважує, що для самісного утвердження відповідальності первинне значення мають моральні конструкти або функціонали свідомості як мисленнєві засоби моральної оцінки соціальної дійсності, через оптику яких особа сприймає світ і себе в ньому [90]. У цьому випадку слушно звернутися до концепції І.Д. Беха, згідно з якою відповідальність завжди існує у єдності з волею, тобто тим психічним механізмом психодуховного саморозвитку особистості, що становить психологічний канон учинення й утримує самоаналіз свого змісту і стилю співробітництва з іншими людьми [8].

Воднораз відповідальність, на думку І.Д. Беха, передбачає особистісне прийняття людиною активної присутності у перетворенні соціального і природного світу. Це і оприявнюється не стільки як результат її оцінки з боку інших людей, скільки як її власні переконання, моральні принципи, свідоща самоусвідомлення. Тому людина – не пасивний споглядач соціальних подій, а відповідальна особистість, котра відкрита для задоволення різних потреб, пріоритетів, інтересів, людських цінностей [8]. Відповідальність – особистісне осереддя відповідальної поведінки, або, за концепцією М.В. Савчина, смислове утворення особистості, своєрідний загальний принцип співвіднесення (саморегулювання) в контексті цілісного функціонування мотиваційно-сислової сфери її життєдіяльності. За визначенням ученого, «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» [92, с. 176].

При цьому В.І. Сперанський [104] пропонує визначити рівні розвиткового функціонування соціальної відповідальності залежно від

життєвої позиції особистості. У зв'язку з цим він виокремлює п'ять таких рівнів. На першому, низькому, когнітивний простір відповідальності особи обмежений накладеними санкціями, тому провідним мотивом виконання вчинкових дій постає прагнення уникати відповідальності. На другому рівні мотивувальним чинником є соціальні норми і правила, орієнтування на навколишніх, що вказує на сформованість особистої відповідальності і відкриває перспективи її переходу від об'єктивної форми до суто суб'єктивної, адже особа бере до уваги мотиви «неправильного вчинку» зважаючи на умови, які спонукали скоїти його. На третьому функціональному рівні на психодуховному підґрунті особистого почуття відповідальності формується відповідальність соціального ґатунку. Четвертий рівень – це функціонально високий ступінь особистісної відвічальності. Він характеризується висококомпетентною професійною відповідальністю, яка втілюється у буденній трудовій діяльності. П'ятий рівень притаманний лише культурно і соціально зрілій особистості, котра спроможна займати свідому позицію у праці та громадській діяльності [104].

Серед шеругу наукових напрямів розвитку відповідальності, дослідник К.К. Муздибаєв [73] виокремлює такі: а) шлях психологічного пізнання від колективної відповідальності до індивідуальної; б) від її зовнішніх оприявнень до внутрішньо вособистіснених, свідомісних, форм; в) від її ретроспективного виміру функціонування до перспективного (відповідальність як за минуле, так і за майбутнє); г) вивчення психосоціальних змін та новоутворень у часовій роготці розвитку самого суб'єкта відповідальності; д) пізнання особливостей становлення відповідальності як внутрішньої динаміки зміни її інстанції: «від відповідальності перед дорослими до її інтеріоризації, коли совість стає основним регулятором поведінки» [73, с. 114-183].

Н.О. Мінкіна розглядає відповідальність перш за все в соціальному контексті – як результат інтеріоризації зовнішніх соціальних норм. Тут розмірковується про особисту відповідальність у форматі такої категорії, як

совість [66]. Дослідниця переконана, що соціальна відповідальність разом з особистою утворюють фундамент справедливості. У житті це виявляється тоді, коли особа відповідальна перед собою і суспільством за покладені на неї зобов'язання. Це спричиняє позитивні зміни, оскільки внутрішні мотиви людини збігаються із зовнішніми вимогами [66; 102].

Багато відомих українських педагогів також здійснили вагомий внесок у розвиток проблеми виховання відповідальності, де найважливішим завданням становлення особистості постають «впливи моральні», щонайперше, це – формування почуття обов'язку перед народом, сім'єю і самим собою. Водночас педагогічна спадщина наукових робіт обстоює відповідальність як соціальну якість, котра актуалізується вихованцями у процесі навчання та позаурочної роботи. Педагоги-гуманісти розглядають відповідальність у взаємозв'язку із совістю. З'ява такої відповідальності характеризує здатність самостійно формувати обов'язки, наполегливість, цілеспрямованість, самоконтроль.

У сучасній педагогічній спадщині тематика відповідальності подана як інтегральне особистісне новоутворення підліткового та юнацького віку. Саме завдяки процесам інтеріоризації відповідальність викристалізовується як регулятор життєдіяльності особистості. Також трактується соціальна відповідальність як особистісна якість, котра постає як усвідомлена моральна потреба готовності до виконання соціальних норм і своєї діяльності, активної життєвої позиції [76].

Окрім того, нині вважається, що поняття відповідальності поєднує дві форми: відповідальність як реакція суспільства на поведінку індивіда (суспільна відповідальність); відповідальність як продукування відповідей особи на запити довкілля (особиста відповідальність). Стверджується, що між суспільством та особистістю наявний багатоканальний взаємозв'язок. З одного боку, соціум покладає на індивіда обов'язок вчиняти, а з іншого – зобов'язаний сприяти суб'єкту під час здійснення ним своїх свобод та обов'язків й відповідальний за це.

Отже, відповідальність особистості – це й усвідомлене щоденне зіставлення власної поведінки із соціальними нормами та настановами [124; 125], а не лише зі своїми установками як наслідками інтреріоризованих (зовнішнє переходить у внутрішнє, згідно з Л.С. Виготським [15; 16]) впливів. Вона характеризує людські взаємини і водночас належить до різних аспектів життєдіяльності людини, визначає її спрямованість; формовиивляється як у свідомості, характері, волі, емоціях, так і у поведінці, діяльності й одночасно у свободі вибору особистості.

Висновки до першого розділу

1. Упродовж тривалого культурно-історичного розвитку людства відповідальність є предметом як філософського пізнання, так і загальнонаукового вивчення. У філософському історичному дискурсі відповідальність розглядається у діалектичному зв'язку із соціальним спричиненням поведінки і вчинків людини, із свободою її помислів, переживань, свідомих дій та із необхідністю чи зобов'язаністю перед іншими людьми, суспільством, самою собою. Закономірно, що засадничим в обґрунтуванні достеменності відповідального вчинення особистості в усі епохи є співвідношення персональної свободи і необхідності як умови розвиткового функціонування відповідальності у її психодуховному світі.

2. У психологічному аспекті дослідження відповідальність актуалізується на особистісному рівні людської буттєвості під час добровільного прийняття рішень, вибору цілей і завдань, методів і засобів їх досягнення, а також наполегливістю, обов'язковістю, чесністю, активною життєвою позицією, самостійністю, самоорганізацією, добросовісністю та ін. Відповідальність як основоположна властивість людини, універсальний мотив її життя, процес самоздійснення, самовчинення, самоосягнення дає змогу їй виявляти цілеспрямовану особистісну активність, здійснювати своєчасний та оптимальний життєвий вибір через екзистенційну свободу та

самореалізацію свого кращого потенціалу й можливостей на шляху до становлення повноцінно-функціональної особистості.

3. У напрацюваннях гуманістичних психологів (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) визначено такі особливості повнофункціональності, які становлять важливі складники канону відповідальної особистості: а) самовдосконалення особистості – це відкритість переживанням, коли вона здатна слухати себе, відчувати весь спектр емоційних та когнітивних інтенцій; б) екзистенційний спосіб життя, а відтак буття за принципом «тут і тепер»; в) організмічна довіра, котра найвиразніше виявляється під час прийняття рішень; г) емпірична свобода, що проповідує життя без внутрішніх обмежень і заборон здійснювати свідомий вибір стратегій, засобів і технік життєдіяльності; д) оптимізація активності і потяг до самовдосконалення – креативність, тобто задіяння творчого потенціалу особистості.

4. У контексті когнітивного підходу відповідальність як регулятор внутрішніх дій, поведінки, вчинення є фактором інтелектуального, вольового й морального розвитку особистості, що формує її ціннісно-смісловий стрижень у сув'язі обов'язків, зобов'язань, наполегливості, принциповості, необхідності, справедливості, рефлексивності тощо. Проаналізовані акценти проблематики відповідальності особистості у сьогочасній психології охоплюють її пізнання через феноменологічні підходи в контекстах життєвого шляху і соціального повсякдення. Зокрема, питання опису явища відповідальності особистості через детермінацію наступності життєвих подій та її життєвого шляху співвідноситься із такими категорійними поняттями як активність, ініціативність, діяльність, суспільна необхідність, стратегія буття, життєвий вибір, свобода волі, вчинкова інтенція, вчинкова ситуація, мотивація, дія, післядія та ін., котрі формують відповідну соціальну зрілість як окремий показник її відповідальності, у т. ч. професійності.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ТА ЕМПІРИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

2.1. Структура професійної відповідальності психолога та її змістова характеристика

Людина протягом всього життя зіштовхується з певною кількістю очікувань і ролей у суспільстві, пов'язаних з відповідальністю, а також з контролем за власною поведінкою, зважаючи на вплив як довкільного мікросередовища, так і відповідних соціальних інститутів. У будь-якому разі соціальні агенти мікро- мезо- і макрорівня не тільки значною мірою визначають моделі відповідальної поведінки особи, а й стимулюють формування в неї очікувань та актуалізують її потенціал.

Звісно, відповідальність категорійно належить до психосоціального формату визначеності, адже відображає відповідність чи невідповідність дій соціально організованих суб'єктів суспільно прийнятим вимогам, конкретним етнокультурним нормам і загальним інтересам їхнього буденного життя. Ця відповідність чи невідповідність спричинена закономірностями ковітального існування людей, потребою взаємоузгоджувати їхні цілі та діяння, де кожна окрема особистість вчиняє згідно з набутим соціальним досвідом і статусно-рольовим репертуаром.

Тут вагомого значення набувають процеси соціалізації, що забезпечують пристосування чи акомодацию (остання «...в теорії інтелекту Ж. Піаже [80] – це одна із важливих сторін процесу адаптації, спрямована на пристосування поведінки організму до ситуації, що вимагає певних форм активності. Разом із асиміляцією, акомодация – це постійна складова процесу адаптації...» [цит. за 84, с. 13, 14]) особистості до суспільства, а власне персоналізації – адаптацію соціуму до неї, де своєрідним загальним

знаменником є її сумління, обов'язковість, зобов'язання, приналежність, принциповість, компетентність, продуктивність, витривалість, толерантність, надійність, свобода. Через ці процеси актуалізується культурна спадщина соціуму у психодуховному світі людини, формується світогляд, набувається нею досвід, виникає її відповідальність перед іншими, своїм життям та здійснюється професійне самовизначення.

Сьогодні проблема багаторівневості професійної відповідальності – це, зрозуміло, відображення складноорганізованості соціальної взаємодії суб'єкта у суспільстві [10; 19; 53; 92; 120; 122]. У такому разі соціально-психологічні детермінанти створюють певні передумови, на підґрунті яких постає профвідповідальність чи, навпаки – нефаховість, некомпетентність, у т.ч. невідповідальність як особистісна характеристика людини, та визначається конкретний рівень її розвиткового функціонування. Окрім того, тут суттєвої вагомості набуває і суто довкільно-ситуаційний характер взаємодії, що слугує або перешкоджає появі власне усвідомленої професійної відповідальності особи в повсякденні її внутрішнього світу чи у соціальному житті.

За природою становлення феномену професійної відповідальності на особистісному рівні психогенезу через процес соціалізації актуалізуються такі її компоненти, як знаннєвий, нормативний, мотиваційний, емоційний, когнітивний. Водночас персоніфікація знаходить вияв в іншому наборі складників: ціннісно-смісловий, моральний, конативно-діяльний, вольовий, рефлексивний. Діалектика багатокomпонентного взаємопроникнення цих системотвірних процесів у підсумку визначально й спричиняє цілісність і ступінь розвитку профвідповідальності людини як інтегральної психодуховної характеристики-якості її індивідуального світу Я.

Отож саме стимулювально-розвитковий вплив складнорівневих процесів соціалізації та персоналізації на формування професійної відповідальності особистості як її синтетичної (інтегральної) риси й одночасно способу відношення/ставлення до світу, інших людей і себе самої

детермінує виникнення важливих психічних утворень – моральних переконань, соціальних настановлень і стереотипів (впливи суспільного докiлля), установок (самовпливи як наслідки настановлень), когнітивних схем і Я-концепції як центральної ланки самосвідомості.

Зважаючи на зазначене, є підстави виокремити ще й, щонайменше, чотири групи детермінаційних чинників профвідповідальності особистості: мегачинники (цивілізаційні або загальнолюдські); макро- – на рівні окремих країн, регіонів; мезо- – унааявлені у просторі організацій, трудових, освітніх чи інших колективів (субкультури, засоби масової комунікації, тип поселення); мікрочинники, тобто ті, що виявляються на рівні середніх і малих груп та конкретної особи (сім'я, навчально-виховні заклади, суспільні установи).

Взаємоспричинена дія цих різномасштабних чинників на особу, їх те чи те переломлення через внутрішні умови розвитку відповідно інтенсивно формує на етапах дитинства і юності в загальній картині бачення ситуаційно та індивідуально відповідальну, невідповідальну або безвідповідальну поведінку в соціумі як важливий вимір-параметр її психосоціальної та професійної зрілості [13; 19; 24; 53]. Причому сприятливе, благодатне взаємодоповнення зазначених чинників розвиває відповідальність особистості не стільки як імператив, норму, обов'язок, скільки як тенденцію продуктивної поведінки, професійної діяльності, як стратегію сумлінності в роботі, як стиль і спосіб учинково наповненого, корисними справами, життя. Така за інтенційністю і психодуховною змістовністю відповідальність, безперечно, – джерело і рушійна сила внутрішньо вмотивованих, професійних відповідальних діянь і вчинків особистості, яка, зі свого боку, сприяє систематизації її ментального соціального й духовного досвіду, є важливим механізмом психорегуляції поведінки і діяльності й водночас осередком упорядкування ціннісно-сислової сфери й згармонування Я-концепції.

У будь-якому разі висловлені факти й аргументації вказують на те, що в сучасному суспільстві відповідальність загалом відіграє надважливу роль у розвитку особистості, у т.ч. її професійності. Одні з найважливіших її характеристик – компетентність, цілереалізація, антиципаційність, продуктивність й поміркована активність в досягненні цілей, що центруються довкола кваліфікованої відповідальності за події, котрі відбулися з нею та взаємодіяльно іншими упродовж життя [38; 109; 156]. Якщо особа-фахівець відповідальна, то це, звісно, вирішальна ознака її психосоціальної зрілості, наявність бажання постійно самовдосконалюватись і налагоджувати міжособистісні стосунки [83].

За К.К. Муздибаєвим [73], відповідальність – це «результат інтеграції усіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [цит. за 92, с. 7]. Вона, – це риса-якість людини й водночас, «сміслове утворення особи» (М.В. Савчин [90]), формується, згідно із постулатами К.К. Муздибаєва [72], через соціалізацію та є індикатором не лише її соціальної довершеності, а й базовим джерелом професійності.

Відповідальність як інтегральна риса-якість і відтак системний показник психосоціальної зрілості людини є передумовою і вирішальним чинником становлення її професійності і загалом будь-якої компетентної фахової діяльності. Тому науковці й експерти слушно вказують на професійну відповідальність, яка «відображає особливості поведінки людини в трудовому процесі, визначає її ставлення до своїх професійних обов'язків, повноту дотримання норм, що прийняті в організації» [126, с. 2; 225]. На думку О.М. Шалдибіної, «професійна відповідальність належить до групи таких характеристик, як «самоактуалізація», «внутрішній контроль», «емоційна рівновага», «компетентність у часі» і має інтегративний характер» [126, с. 3, 6]. До того ж особи, котрі перебувають на високому щаблі такої відповідальності рефлексивно зіставляють результати особистої праці із

власними можливостями, діями, вчинками і свідомо беруть на себе зобов'язання за продуктивність і наслідки своєї роботи (скажімо, тоді, коли вони креативні чи інноваційні, тому малоефективні).

Оскільки предметом нашого дослідження є профвідповідальність психолога, то, зауважимо, що сьогодні ця професія – одна із найпрестижніших у світі. Будь-яка соціогуманітарна сфера не може повноцінно функціонувати без фахівців даного профілю, адже вони затребувані самим життям. Професія психолога дає змогу глибше пізнати як себе, так і опанувати методами, що дозволяють краще розуміти інших людей та ефективно впливати на них.

Зрозуміло, що напрямки застосування психологічних знань розмаїті. Це – реклама, бізнес, політика, маркетинг, менеджмент, засоби масової інформації, мистецтво, спорт, силові структури, заклади освіти, спеціалізовані клініки, викладацька робота тощо. Водночас до основних видів діяльності психолога на практиці відносять психологічне оцінювання, постановку психологічного діагнозу, психологічне консультування, психологічну освіту, корекційну і розвивальну види робіт, психотерапію та ін.

Звісно, що нині одними із найпопулярніших професій, що потребують психологічної компетентності та фахової психвідповідальності є: психолог-рекрутер (здійснює якісний та ефективний підбір персоналу, досліджуючи його особистісні та ділові якості (компетентності), створює й реалізує тренінгові програми), оператор CALL-центру (застосовує набуті знання психолога у процесі спілкування з клієнтом або потенційним покупцем), спеціаліст по роботі з клієнтами (забезпечує роботу із клієнтською базою даних, презентує послуги компанії, проводить ділові переговори від її імені, моніторить діяльність конкурентів тощо), PR-менеджер (допомагає управлінцям і керівникам виявляти цілі та пріоритети організації, утверджувати позиції у бізнес-просторі), коуч-наставник (досліджує

професійну мотивацію співробітників і визначає шляхи її підвищення, проводить навчальні тренінги, семінари і програми самореалізації).

Окрім того, галузі та сфери професійної діяльності психолога охоплюють аспекти: а) економіки (вивчає життєдіяльність людини в економічному довіллі, здійснює психологічний супровід у сферах менеджменту та маркетингу); б) політики (спонукає до засвоєння норм демократичного суспільства, до участі в розвитку культури законодавчої діяльності, оволодіння нормами політичної культури тощо); в) права (вивчає проблеми, що пов'язані із психологічними аспектами слідства, аналізом показань свідків, досліджує психологічні особливості особистості злочинця, мотиви злочину, ресоціалізацію (або відновлення соціальних контактів і взаємодій, соціальних ролей і статусів) ув'язнених осіб тощо) [50; 57]; г) медицини (займається питаннями психотерапії, психологічної реабілітації (відновлення фізичного і душевного стану), психогігієни, психічного здоров'я особистості, психодіагностики, психокорекції тощо); д) управління (вивчає психологічні закономірності управлінської діяльності, створює благодатний морально-психологічний клімат); е) соціології (вивчає явища, які виникають у взаємодії людей у різних соціальних групах, досліджує особливості цих груп, проводить опитування, психологічну експертизу тощо); ж) педагогіки (досліджує психологічні закономірності навчання і виховання юні, вивчає взаємовідносини вчителя та учнів, закономірності розвитку, саморозвитку, виховання та професійної самоосвіти).

Загалом відповідальність як суспільний феномен, у т.ч її різновид – професійна, на думку К.О. Абульханової [2], С.В. Баранової [4; 5], К.К. Муздибаєва [72; 73], С.Л. Рубінштейна [89], М.В. Савчина [91; 92], М.А. Садова [94; 95; 96], В.В. Третьяченко [110], С.К. Шандрука [127; 128], Б.Р. Шленкер [153] та ін. дослідників, результативно взаємоспричинюється зовнішньою і внутрішньою структурами.

До першої належать: «а) суб'єкт (хто відповідає), б) об'єкт (за що відповідає) й в) інстанція (перед ким відповідає). У ролі суб'єкта може бути

особа, колектив, велика чи глобальна спільнота, чия індивідуальна, групова або масова діяльність підлягає оцінці. Суб'єкт несе відповідальність за об'єкт, тобто за те, що покладене на нього чи прийняте ним для виконання» [4; 5; 110]. Водночас «об'єкт відповідальності постає у спільних волевиявленнях, котрі відображені у форматі соціальних норм і рольових функцій..., а також у здатності особистості бачити джерело управління своїм життям переважно у зовнішньому докільлі або у собі. Така здатність є і своєрідним локусом контролю, який буває внутрішнім або зовнішнім (Дж. Роттер [151])» [5, с. 8]. Взаємозв'язок суб'єкта та об'єкта свідчить про те, що відповідальність на особистісному рівні самоорганізації постає у двох аспектах: а) за виконану вчинкову дію, котра належить минулому (так звана ретроспективна); б) за те, що ще потрібно здійснити, зреалізувати в близькому чи віддаленому майбутньому (перспективна відвічальність) [89]. Так виникає (завдяки вказаній взаємозалежності) «часова розгортка її аспектів» [89; 110, с. 50, 51].

У такий спосіб констатуємо, що в аспектах професійної відповідальності постає відвічальність (синонім слова «відповідальність» за С. Караванським) за минуле та майбутнє. Окрім того, психологічній науці давно відома і відповідальність за дану мить життя «тут і тепер», котру поіменовують як сьогочасний або ситуаційний аспект, котрий співвимірний із теперішнім. Хоча Г. Йонас говорить і про далекосяжну відповідальність, яка уможлиблює розуміння не лише «тут-буття», а й «так-буття» [33]. Останню співвідносимо із виміром вічності та абсолютним аспектом відвічальності.

У структурі профвідповідальності дослідники виокремлюють її інстанцію. Утім «наявність інстанції... є результатом професійної сфери життєдіяльності особистості. Функціями інстанції постають: а) наглядання; б) контроль; в) корегування; г) санкціонування відповідальності (безвідповідальної поведінки); д) стимулювання» [95, с. 93]. У цьому контексті М.А. Садова [96] зазначає, що на думку К.К. Муздибаєва [73],

«інстанція відповідальності є органом, що оцінює і контролює діяльність суб'єкта відповідальності і, у разі потреби, застосовує необхідні санкції» [96, с. 10].

Водночас внутрішнє формовиявлення структури професійної відповідальності організується відомими у психології компонентами, які охоплюють таку її будову і становлять єдність «когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-вольового» [64; 73; 90; 92] складових. Відомі й інші композиційні складники профвідповідальності. Сьогодні у психології визначаються такі компоненти: свобода волі, усвідомлення обов'язку, соціальних заходів впливу на суб'єкт у відповідь на його соціально значущі вчинки; також виокремлюють мотиваційно-афективний, інтелектуально-когнітивний і діяльнісно-поведінковий складники; описують як баланс раціонального, вольового та емоційного компонентів. В.П. Прядеїн пропонує її розглядати через функціональне взаємодоповнення мотиваційних, емоційних, когнітивних, динамічних, регуляторних і результативних складових, узагальнюючи їх у вигляді двох складників – гармонійної та агармонійної [81].

Зауважимо, що М.А. Садова, здійснюючи «критичний аналіз робіт щодо вивчення структури професійної відповідальності, обґрунтовує внутрішньодетерміновану трискладову будову, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінково-результативний компоненти» кожен з яких оприявнюється через «операційно-вимірний конструкт» [96, с. 12].

Утім концепція нашого дослідження реалізує кватерну (четверинну) будову вивчення професійної відповідальності психолога у такій єдності, як ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий та, запропонований О.Є. Фурман, четвертий компонент – «морально-духовний» [116; 122, с. 67]. Це зумовлено виокремленими метою, об'єктом, предметом та завданнями пошукування. Зафіксована нами чотириєдність ґрунтується і на конкретних реаліях соціального життя людей, де задіюються їхні морально-духовні аспекти відповідальності.

У зв'язку з цим М.В. Савчин, аналізуючи вищезазначені компоненти структури відповідальності, до когнітивного відносить такі характеристики: 1) «усвідомлення особистістю самого предмета відповідальності, що неподільно пов'язане з моральною свідомістю та самосвідомістю; 2) інстанції відповідальності (передбачає сприйняття особистістю ролі і можливостей окремих людей чи групи контролювати, стимулювати та оцінювати її поведінку; наявність досвіду взаємодії з інстанцією тощо); 3) оцінювання себе як суб'єкта відповідальної поведінки; 4) саморегулятивну функцію (характеристика соціальної пам'яті та мислення, здатності до творчості в аналізі поведінки, когнітивного стилю розв'язування проблем та ін.)» [90, с. 26].

Емоційно-мотиваційний компонент, як слушно вказує далі автор, оприявнюється в афективних і почуттєвих станах і хвилюваннях, котрі виникають під тиском актуалізованого ставлення до наявних певному довкіллі етичних канонів, норм, принципів, правил, інтересів, а також умотивованої психологічної готовності особи свідомо діяти і вчиняти відповідно до омріяного чи задуманого [92]. Так, власне, постає полімотиваційне поле особистості, психічними утвореннями якого є мотиви, інтереси, мета діяльності й відтак вибір її засобів і способів здійснення. Отож у мотиваційному циклі беруть участь її різноманітні потреби, мотиви, світоглядні орієнтації, емоційно-ціннісні утворення та домагання.

Конативно-вольова складова відповідальності «утримує систему дій, учинків», котрі надають перспективу особистості «реалізувати предмет відповідальності»; «у зовнішньому плані він виявляється через виконання обов'язків, вимог, зобов'язань, завдань тощо, а у внутрішньому – під час прийняття рішень, при доборі та оцінці засобів реалізації предмета відповідальності, самоаналізу поведінки і свого «Я», зайнятті позицій щодо подій, інших осіб, груп та самого себе, нарешті при виробленні програми саморозвитку «Я» та ін.» [90, с. 28, 29].

О.Є. Фурман (Гуменюк), виокремлюючи четвертий компонент у структурі відповідальності – морально-духовний, зауважує, що він організується кількома рівнями: а) діє як продукт життєдіяльності, котрий збагачує досвід; б) є джерелом виникнення духовно-сенсових станів – глибин внутрішнього Я; в) організується як психоформа саморозвитку, що передбачає самореалізацію особистості та її причетність до актуалізації універсального потенціалу [116; 122].

Аналізуючи структурну будову феномену професійної відповідальності, вважаємо, що перший компонент – когнітивний – варто поєднати із ментальним, де збережений архітепичний досвід. У зв'язку з цим пропонуємо його назвати «ментально-когнітивним» (рис. 2.1). Така інтеграція, з одного боку, пов'язана і суто логічно, оскільки усі інші компоненти мають подвійне утворення (наприклад, «емоційно-мотиваційний», «поведінково-вольовий», «морально-духовний»). З іншого, вдаючись до аналітичного підходу К.Г. Юнга [131; 132], у структурі особистості, крім Его як центру сфери свідомості та особистого несвідомого (пригнічені конфлікти), є чи не найглибший пласт психіки – колективне несвідоме, у якому в формі архетипів, або первинних психічних образів («персона», «тінь», «самість», «мудрець» та ін.), утримується увесь духовний спадок людської еволюції – сліди емоцій і пам'яті, думок і переживань [132]. Як зазначає О.А. Донченко, «однією з надзвичайних здогадок Юнга є визнання того факту, що ми народжуємося не тільки з біологічною, а й із психічною спадковістю, яка визначає нашу поведінку та досвід. Тому колективне несвідоме утримує психічний матеріал, котрий не виникає в особистому досвіді..., воно мов повітря, яким дихають всі і яке не належить нікому» [28, с. 15].

У соціогуманітарному дискурсі доведено, що у сутнісному вимірі людського буття світ ментальності має інтерсуб'єктивну організованість [28; 118]. І справді, він утримує безмір психічних змістів, процесів, символізмів, комплексів і механізмів, які усвідомлюються і раціоналізуються вибірково,

фрагментарно, неповно. Отож має місце «надскладна структурна організація психосоціального змісту ментальності, що динамічно поєднує у знятому вигляді опозиційні характеристики життя і діяльності людини – природне і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, унікальне й універсальне, інстинктивне і духовне» [118, с. 41].

Водночас ментальність – це також соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції [118], для яких притаманна суголосність установок, стереотипів, думок, почуттів, вірувань, ціннісних орієнтацій й, отже, світосприймання і світогляду, що й визначає функціональний рівень їхньої ментально-когнітивної свідомості та самосвідомості.

1 – ментально-когнітивний:

культурна спадщина народу (традиції, ідеали, вірування, ментальні установки, звичаї тощо), соціальна пам'ять, мислення, сприймання, когнітивний стиль розв'язання проблем, переконання, можливості, здібності та ін.

4 – морально-духовний:

джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин внутрішнього Я; форма самотворення, самоосягання, котра передбачає самореалізацію людини як автентичної особи; підґрунтя актуалізації віри, честі, істини, милосердя та ін., де совість – основний регулятор учинення та післядії; з'ява духовних новоутворень (ідей, ставлень та ін.) (за О.Є. Фурман)



2 – емоційно-мотиваційний: відповідні психічні стани, переживання, почуття, котрі виникають під впливом певного ставлення до прийнятих у мікросередовищі етичних норм, принципів, потреб, інтересів, готовності до певної лінії поведінки (за М.В. Савчиним)

3 – поведінково-вольовий:

сукупність дій, учинків, завдяки яким у зовнішньому або внутрішньому плані особа реалізує предмет відповідальності чи добирає засоби цієї поведінкової та вчинкової реалізації (за М.В. Савчиним)

Рис. 2.1. Психологічна структура професійної відповідальності психолога

Зміст і структурне наповнення зазначених компонентів у роботі психолога зумовлене специфікою його виду професійної діяльності [59]. Під останньою розуміють творче здійснення своєї специфічно-професійної ролі у співвідношенні із практичними потребами суспільства; переломлення інших форм соціальної відповідальності із погляду професійних вимог [78; 126]. Звісно, що профвідповідальність «пов'язана не тільки із ситуаціями «відповідальних професійних завдань», а й із організацією професійної сфери в цілому та самоорганізацією; є вищим оптимальним способом особистісної організації професійної діяльності... та професійно-значущою якістю суб'єкта» [95, с. 91, 92]. Окрім того, «професійна відповідальність розглядається як ступінь усвідомлення особистістю своїх професійних обов'язків за умови їх добровільного виконання, можливість негативних наслідків за умови їх невиконання» [5, с. 3] та готовність брати відвічальність у ситуаціях неуспіху чи поразки.

Зважаючи на структуру рисунка 2.1, констатуємо, що перший компонент профвідповідальності психолога – ментально-когнітивний – значною мірою суголосний із культурною спадщиною та традиціями того народу, народився або ж зростав, формувався та ін. [149]. Це корелює із його установками, мисленням, сприйманням та загалом із перебігом інтелектуально-пошукової активності. Другий – емоційно-мотиваційний – характеризує готовність та рішучість діяти, займати життєву позицію у різних ситуаціях професійної взаємодії шляхом усвідомлення інтересів, потреб, мотивів, норм життєдіяльності. Третій – поведінково-вольовий – спрямований на організацію конкретної, приміром практичної (відповідно до фаху), його активності, де він постає суб'єктом, особистістю чи індивідуальністю професійної діяльності, у т.ч. компетентнісних учинків, виявляє сукупність ставлень, зобов'язань, професійний підхід, готовність відповідати за наслідки своїх дій тощо. Утім четвертий, як вершинний вияв професійної відповідальності, співмірний із внутрішньою свободою, альтруїзмом, здатністю зайняти рефлексивну позицію та ін.

Обґрунтована психологічна структура професійної відповідальності психолога [149] дає підстави виокремити основні категорії та поняття відповідно до розмежованих компонентів (рис. 2.2), хоча останні у його реальному світі взаємопов'язані та утворюють єдине ціле. Зазначене категорійно-понятійне поле характеризує конкретне розуміння змістового наповнення кожного конкретного складника професійної відповідальності психолога.

Категорії психології, як відомо, найзагальніші поняття цієї науки, а поняття, будучи формою мислення, дають змогу пояснювати психічні процеси, стани, властивості та тенденції. Іншими словами, слушно говорити про понятійний рівень організації психологічного знання та категорійний. Наприклад, мотивація, мотив – це категорії теоретичної та прикладної психології, а «потребовість», «зацікавленість», «ініціативність», «спрямованість», «націленість» – це поняття, які фіксують певні психічні властивості чи характеристики потребо-мотиваційної сфери особистості. Водночас, якщо брати до розгляду перший компонент професійної відповідальності, ментально-когнітивний, то до категорій варто віднести: «ментальність», «архетип», «когніцію», «інтелект»; у другому виокремлюються – «емоція», «мотив», «самоаналіз»; у третьому – «поведінка», «воля», «справедливість», «компетентність», «цілеспрямованість»; у четвертому – «мораль», «духовність», «толерантність», «гідність», «свобода», «рефлексія», «альтруїзм».

Отже, професійна відповідальність психолога – це його інтегральна соціально-психологічна характеристика (властивість чи риса) як компетентного фахівця, яка виробляється (формується) ним під час професійної діяльності; а також – це і специфічна форма його активності у процесі соціальної взаємодії, що охоплює поведінку, діяльність, вчинок, спілкування тощо, котра уможливорює виявляти готовність відповідати за наслідки власних зусиль, намагань, дій та сприяє якісному і продуктивному виконанню ним професійних зобов'язань й обов'язків і досягати ефективних

1 – ментально-когнітивний компонент: переважає обов'язок, вигода, приналежність, архетипність, відповідність (ментальним традиціям, знанням і нормам свого соціуму), корисність, пошуковість, логічність, інтелектуальність, антиципаційність (передбачуваність), спрогнозованість, життєвий вибір, готовність, осмисленість, обізнаність, когнітивна орієнтація

4 – морально-духовний компонент: ґрунтується на добровільності, автономності, надійності, благодатності, толерантності, добропорядності, доброчесності, гідності, свободі, рефлексії, вчинковій післядії, альтруїзмі



2 – емоційно-мотиваційний компонент: ґрунтується на необхідності, почуттєвості (переживання) потребовості, зацікавленості, задоволеності, спрямованості, націленості, життєвій позиції, рішучості, точності, ініціативності, взаємо- і самоаналізі, самоуправлінні, самоефективності, ціннісно-смисловому ставленні, прийнятті рішення діяти

3 – конативно-вольовий компонент: переважає зобов'язаність, наполегливість, самодисциплінованість, самоконтроль, принциповість, справедливість, самостійність, пунктуальність, заповзятість, сумлінність, зібраність, креативність, компетентність, продуктивність, цілеспрямованість, цілереалізація, формування життєвих і професійних планів, стійкість, витривалість, здоланість (копінг-поведінка)

Рис. 2.2. Категорійно-понятійне поле покомпонентного аналізу професійної відповідальності психолога

результатів (втілення та реалізація у життя психологічного змісту ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, конативно-вольового та морально-духовного компонентів профвідповідальності). В основі його профвідповідальності перебуває й уміння економно й психологічно ефективно використовувати час (виміри якого стосуються минулого, теперішнього, майбутнього та вічного) у просторі людських взаємин: а) відвічальність за виконану дію, або ретроспективна; б) відповідальність «тут

і тепер» чи сьогочасна; в) за те, що потрібно зробити, або перспективна; та г) абсолютна чи та, котра співвідноситься із вічним.

Для розвитку і становлення такої його особистісної риси вагоме значення має усвідомлення фахівцем-психологом того: а) що він може (задатки, здібності, знання, уміння, навички, компетентності); б) чого прагне (потребо-мотиваційна сфера); в) ким він є, яка специфіка його професійної діяльності (власне його особистісні риси, кваліфікована соціально-психологічна роль, припустимо діагноста чи спеціаліста із питань психологічної просвіти, або ж консультанта, психокоректора, психотерапевта тощо); г) як психологічно впливає, діє (зобов'язаність, справедливість, продуктивність, стійкість, ефективність, компетентність); д) як морально та професійно вчиняє (толерантність, гідність, рефлексія, альтруїзм).

Узагальнюючи, стверджуємо, що професійна відповідальність психолога – це також і важлива складова світогляду і сфери життєдіяльності фахівця-особистості, результат його психосоціального розвитку й становлення як повноцінного спеціаліста й свідомого громадянина. Вона є вагомою основою його ефективної праці і створює фундамент продуктивних стосунків між ним та людьми, а тому має відношення до різних аспектів професійної поведінки, діяльності, вчинків тощо.

2.2. Розробка та апробація програми емпіричного дослідження психодинамічної структури професійної відповідальності здобувачів психологічного профілю

Приставаючи до розробки програми емпіричного дослідження структурної динаміки професійної відповідальності майбутніх психологів [51], нами здійснений конструктивний огляд існуючого в сучасній прикладній психології діагностичного інструментарію [29; 45]. У підсумку здійснення такої роботи було встановлено, що у психології наявні відомі діагностичні методики, які безпосередньо стосуються об'єкта і предмета

дослідження прийнятого нами до вивчення. Зокрема, у першому випадку мовиться про: а) методику визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої [74], що встановлює таку побудову вказаної психологічної властивості: ДВ – дисциплінарна відповідальність, ВС – відповідальність за себе, ВІ – відповідальність за інших у загальній справі; б) методику вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина [92], складність якої полягає у відборі компетентних експертів для зваженої оцінки найбільш відповідальних і найбільш невідповідальних осіб за окремою програмою. У будь-якому разі, фактично не висвітлюючи безпосередньо предмет чинного пошуку – чотирикомпонентну психологічну структуру професійної відповідальності особистості психолога, а з'ясовуючи рівневу організацію чи полярні формовияви суб'єкта відповідальної поведінки, ці методики в нашій дослідницькій ситуації можуть бути використані тільки як допоміжні, додаткові.

Психодіагностичною методикою, що відповідає як теоретичній концепції нашого дослідження (підрозділ 2.1, де висвітлюються власне чотири, а не три, як традиційно, складники професійної відповідальності), так і його емпіричній актуальності (головно споглядальній ситуаційності та експериментальній подієвості) є тест «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є.Фурман, що створений в 2007 р. й за ці роки пройшов ґрунтовну апробацію [116; 122, с. 80-85]. Його відповідність предметному полю нашого дослідження зумовлена щонайменше чотирма аргументованими фактами:

- по-перше, він діагностує рівні відповідальності особистості психологів за чотирма базовими компонентами – ментально-когнітивним, емоційно-мотиваційним, поведінково-вольовим, морально-духовним;

- по-друге, обстежуваний, працюючи із проблемно-ситуаційним матеріалом, не лише виявляє свої психічні властивості і тенденції та риси

особистості, а й розвиває власні здібності і компетентності, розширює ідеальний смисловий горизонт своєї відповідальної свідомості;

- по-третє, на сьогодні існує класифікація показників як загальної відповідальності особи, так і по кожному із чотирьох її компонентів саме на вибірці українського студентства, що створена за нормативами станаїнової шкали;

- по-четверте, у результаті проведення цього тесту особистості є можливість побудови персональних психологічних профілів відповідальності студентів-психологів і здійснення якісного аналізу даних за кількома модальними параметрами індивідуальної зобов'язальності: відповідальність – безвідповідальність, ретроспективна – перспективна, ситуативна – особистісна, відповідальна діяльність – істинна відповідальність, відповідальність «за» – відповідальність «перед», відповідальна поведінка – вчинок відповідальності та ін.

Отже, пошуковий огляд психологічної літератури дозволив виявити недостатню кількість доступних інструментів психологічної діагностики компонентів професійної відповідальності майбутніх фахівців-гуманітаріїв. Цей очевидний для нас факт спричинив необхідність створення окремої методики, яка б реалізувала не об'єктивний (тестовий) підхід, а суб'єктивний, тобто передбачала самоопис обстежуваним властивостей, рис-якостей та інших особливостей своєї особистості. У такий спосіб вдалося б досягнути важливого взаємодоповнення діагностичних методів (у даному разі опитувальника і тесту), що б водночас гарантувало бажану точність і надійність системних емпіричних даних.

Підготовка робочої версії опитувальника для розпізнавання покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності студентів-психологів була здійснена А.В. Фурманом [119] у вересні-листопаді 2018 року за нашої безпосередньої організаційної і технічної участі і передбачала вирішення низки завдань:

1) здійснити підбір релевантного вербального матеріалу з допомогою якісних методів дослідження – фокус-групових інтерв'ю із студентами-психологами освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і методики «Незавершені речення» для каталогізації психічних ознак, властивостей, характеристик відповідальності особистості гуманітарного професійного спрямування;

2) виокремити основні аналітичні критерії професійної відповідальності студентів-психологів на основі отриманого емпіричного матеріалу і побудувати загальний план-схему первинного варіанту опитувальника;

3) диференціювати твердження-запитання опитувальника за методологічною схемою структури вчинку (ситуація, мотивація, дія, післядія) та здійснити їх розподіл за системотвірними факторами, що приналежні до одного з чотирьох параметричних компонентів відповідальності – ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-вольового, морально-духовного;

4) провести пілотне психологічне опитування, валідизацію і стандартизацію новоствореного діагностичного інструментарію;

5) вибрати шкалу оцінювання тверджень опитувальника та організувати його внутрішню структуру відповідно до принципів циклічно-вчинкового підходу;

6) створити робочу версію опитувальника та попередньо оцінити її діагностичну придатність та евристичність.

Приємно констатувати, що згодом окреслене коло дослідницьких завдань було вирішено й отримано новий психодіагностичний продукт – опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності психологів. Одночасно емпіричне підтвердження отримала чотирикомпонентна теоретична модель указаної відповідальності як інтегрального психодуховного явища особистості, котра перебуває на шляху соціальної зрілості. Звідси закономірно, що конструювання змісту

опитувальника ґрунтовано на особливостях та відрізнявальних ознаках освітньої діяльності, її багатопараметричності як синтетичного перебігу процесів навчання, виховання, учіння, самоорганізації і саморозвитку особистості.

Загалом для відбору інформативних психологічних ознак, які потім могли бути долучені до набору питань попереднього варіанту методики, був аргументовано підготовлений масив тверджень, що характеризують різні аспекти професійної відповідальності фахівця-психолога. В авторському варіанті цей масив охопив 52 висловлювання, відібраних на засадах теоретичного аналізу феноменології студентської відповідальності у широких межах її наявності – від бездоганних соціальних взірців послуху й обов'язковості до канонів моральної чистоти та духовної зрілості.

Крім того, для визначення психодіагностичних критеріальних ознак профвідповідальності автором опитувальника використані методи фокус-групового інтерв'ю із студентами-психологами перших-четвертих курсів, опису ситуацій освітньої взаємодії і мислекомунікації й дещо видозмінений варіант методики «Незавершені речення». Саме ці якісні методи дали змогу підтвердити четвертинну наявність покомпонетного складу ділової відповідальності, а також отримати додаткові критерії і показники оцінювання вказаного психологічного феномену. Окремо зауважимо, що термінологія обстежуваних студентів-психологів і поняттєво-категорійний апарат сучасної психології особистості у переважній більшості збіглися за семантичною конфігурацією.

На стартовому етапі емпіричної роботи було 65 осіб (дві академічні групи студентів-психологів і 10 осіб науково-педагогічного персоналу) Західноукраїнського національного університету (ЗУНУ) віком від 19 до 21 року, із яких було створено десять фокус-груп по 5-6 осіб у кожній. Групове інтерв'ю проводилося циклічно в чотири сесії з кожною групою за такими тематичними напрямками, оформленими у вигляді проблемних запитань:

- Що таке професійна відповідальність психолога і як її розуміти в локальному контексті його роботи із клієнтом?

- За якими критеріями та показниками можна висновувати, що даний конкретний психолог відповідально виконує свої професійні функції і завдання?

- Чи має професійна відповідальність зміст, значення і сенс у повсякденній діяльності психолога? Чи виправдана його надмірна ділова відповідальність?

- Як ви думаєте, чим спричиненні випадки невідповідального ставлення окремих фахівців-психологів до виконання своїх професійних обов'язків? І взагалі, що означає бути невідповідальним у роботі з клієнтом, котрий потребує психологічної допомоги.

Всі висловлювання учасників фокус-груп фіксувались у протоколах і в подальшому піддавались аналітичному опрацюванню. Водночас вони мали змогу через тематичний формат власної професійної відповідальності у письмовій формі модифікувати виконання відомої методики «Незакінчені речення» та описати ситуації імовірної ділової взаємодії з клієнтом. Під час цього початкового етапу емпіричної роботи за результатами застосування вказаних методів було отримано більше сотні тверджень стосовно уявлень викладачів і студентів про професійну відповідальність у широкому значеннєво-смісловому діапазоні. При цьому надлишковий перелік одержаних тверджень був підданий багатокроковій процедурі логічного і семантичного відбору, що сутнісно полягав у виключенні ідентичних формулювань, явних і прихованих повторів.

Наступним етапом обробки зменшеної кількості (до 45 тверджень) було застосування методу контент-аналізу, категорії якого були розроблені на методологічних засадах вчинкового підходу В.А. Роменця [88] та на принципах, закономірностях і нормативах циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана [117; 119], що дало змогу не тільки розмежувати внутрішню психологічну структуру професійної відповідальності на чотири блоки-

компоненти (ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний), а й деталізувати та конкретизувати їх психозмістове наповнення. Природно, що це істотно наблизило рішення про оптимальний набір критеріїв названої відповідальності у психологів-початківців. Окрім того, контент-аналіз даних і системне порівняння індикаторів виокремлених категорій профвідповідальності дозволили ієрархізувати сукупність уявлень про цей психологічний феномен в осіб, котрі здобувають гуманітарний фах. Важливо, що уявлення розподілилися за схожістю як за теоретично обґрунтованими критеріями, так і за методологічними принципами, що знайшло відображення у феноменальній палітрі психологічних ознак, властивостей і характеристик професійної відповідальності.

Відтак щонайперше було з'ясовано, що для викладачів-психологів і студентів-психологів в оцінці власної фахової відповідальності найбільш значущими є ментально-когнітивні критерії, відносно важливими – морально-духовні та конативно-вольові критерії і малозначущими – емоційно-мотиваційні критерії. І справді, критеріальне поле ментально-когнітивного компоненту, що в нашому випадку поіменованій як «усвідомлення і прийняття відповідальності», є найбільш вагомим за уявленнями респондентів, котрі до нього відносять отримання інтелектуальної насолоди від добре виконаної роботи психологічного змісту (75,4% від усіх тверджень), повне усвідомлення значущості і залежності результатів освітньої діяльності від власних зусиль і дій та глибоке осмислення діяльності (72,3%), позитивне ставлення до професійних обов'язків психолога (70,8%), велике зацікавлення у якісному виконанні освітньої діяльності психологічного спрямування (66,2%), усвідомлене переживання почуття обов'язку перед студентами групи, викладачами (60,0%), упевненість у важливості добросовісного ставлення до своїх студентських ролей та обов'язків (56,9%), готовність особисто відповідати за результати як виконаної освітньо-психологічної роботи, так і невиконаної, та

добру зрозумілість і прийнятність змісту цієї роботи в аудиторіях університету (53,8%), осмислене ставлення до своєчасного і якісного виконання студентами освітніх завдань навіть тоді, коли це вимагає від них значних розумових зусиль (47,7%), готовність прийти на допомогу викладачам випускової кафедри (29,2%), внутрішнє прийняття проблем факультету як своїх особистих (16,9%) та ін. Вочевидь переважання критеріальних ознак ментально-когнітивного компоненту профвідповідальності далеко не в останню чергу спричинене домінуванням в освітньому процесі сучасного ЗВО вербально-теоретичного навчання, яке щонайперше навантажує інтелектуальну сферу його учасників, безперервно актуалізуючи й розвиваючи їхні когнітивні здібності та раціональні обдарування.

Більш помірним, тобто посереднім, є вияв критеріальних ознак морально-духовного компоненту відповідальності в уявленнях викладачів і психологів про професійну відповідальність майбутніх психологів, що в нашому варіанті отримав назву «самоактуалізація і рефлексивна компетентність в освітньо-психологічній діяльності». До цього компоненту респонденти віднесли такі ознаки і характеристики: прагнення досягнути вершин в оволодінні професією психолога сьогодні, тому з великим оптимізмом студенти спрямовують погляд у своє майбутнє (73,8%), усвідомлене самозвітування про свої сильні і слабкі сторони у здійсненні власної освітньо-психологічної діяльності (69,2%), відсутність хвилювання з приводу локальних невдач у навчанні, тому що існує спроможність здолати будь-які тимчасові труднощі (67,7%), відповідальну констатацію того, що завжди кожний наступник зосереджений та уважний при виконанні освітніх і суто психологічних завдань, тестів, контрольних робіт і водночас наявність усвідомленого прагнення збагатити сферу своїх компетенцій навичками грамотної психологічної роботи з людьми – клієнтами, друзями, рідними (61,5%), наявну реалізовану спроможність свідомо налаштувати себе на максимальний доробок під час опанування освітнім змістом кожної

психологічної дисципліни (56,9%), здатність самостійно виконувати всі освітні завдання без додаткового контролю і нагадувань з боку викладача і безперервний пошук та знаходження способів оптимального – найрезультативнішого і найекономнішого – виконання домашніх освітніх завдань (53,9%), безпомилкове прогнозування студентом своїх успіхів чи невдач у перспективі складання іспиту з нової дисципліни після присутності на кількох лекціях чи практичних заняттях та ділового спілкування з викладачем (47,7%), крім опертя на логіку і досвід, також довіру своїй інтуїції (або внутрішньому голосу) при виборі напрямків і способів власної психологічної практики (44,6%), особисте прийняття своїх невдач і навіть власних життєвих катастроф як долі (23, 1%) та ін. Помірне оприявлення критеріальних ознак профвідповідальності майбутніх психологів в уявленнях викладачів і студентів зумовлене більш-менш явною суперечністю вікового розвитку особистості: з одного боку, юнацький вік як переддень соціальної зрілості особи – це насправді наявна певна гама моральних норм і соціокультурних цінностей й відтак низка ситуативно самоактуалізаційних виборів та наполегливих спроб системного рефлексування своїх освітніх успіхів і прорахунків та якості студентського життя в цілому, з іншого – ще неповна моральна зрілість, особливо в аспекті здійснення повноцінних гуманних учинків, ще не досягнуті повною мірою самоповага й особистісна самоактуалізація, а також несформована належним чином критична, конструктивна й загалом професійна рефлексивність.

Дещо нижчими за попередні показники, на думку викладачів і студентів, є присутність критеріальних ознак поведінково-вольового компоненту профвідповідальності майбутніх психологів, що поіменованій, виходячи із змісту та особливостей чітко організованого за кредитно-модульними принципами освітньої роботи сучасних українських ЗВО, як «просоціальна поведінка і самоорганізація особи у ході здійснення освітньої діяльності». Зокрема тут відібрані такі твердження: виконую весь набір обов'язків і функцій студента повною мірою і з задоволенням (69,2%),

раціонально використовую свій час, тому виконую всі освітні завдання вчасно і належно та допомагаю одногрупникам у вирішенні актуальних для них освітніх завдань чи проблем (67,7%), планую свій освітній тиждень і дотримуюся визначеного плану, намагаючись виконати всі вимоги викладачів (63,1%), умію дистанціюватися від сторонніх незручностей під час групової та самостійної освітньої діяльності (60,0%), люблю працювати у групах і командах на практичних заняттях і круглих столах з актуальних питань розвитку психології (58,4%), спроможний чи спроможна до паритетних міжособистісних стосунків з іншими студентами під час організованого і неформального навчання та здатний або здатна цілеспрямовано розмежовувати окремі етапи освітньо-психологічної діяльності за місцем і часом виконання завдань (53,8%), виконую всі нормативні завдання (змістові модулі, КПЗи, курсові роботи тощо) до назначеного терміну (49,3%), можу відкрито звернутися до будь-якого викладача за допомогою в разі труднощів чи проблем у навчанні (44,6%), безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення освітньої діяльності (24,6%) та ін. Отримані дещо нижчі за середні показники наявності критеріальних ознак-тверджень конативно-вольового компоненту профвідповідальності у студентів-психологів, на переконання викладачів і самих студентів, можна пояснити їх недостатньо або слаборозвиненими самоконтролем, самоорганізацією і саморегуляцією. Скажімо, типовою вадою персональної обов'язковості студентів бакалаврського освітньо-кваліфікаційного рівня є те, що сторонній зовнішній, здебільшого батьківський, контроль, у них не переходить (себто не інтеріоризований) у належний самоконтроль і самодисципліну. Крім того, часто до цього додається нерозвиненість вольової сфери особи та її відповідних особистісних рис (наполегливості, рішучості, витримки, самостійності, цілеспрямованості, дисциплінованості, вольової зібраності і т. ін.), що гальмує розвиток і розгортання, а почасти й

унеможливиює якісне і продуктивне здійснення, освітньо-психологічної діяльності.

Винятково низькими виявилися показники наявності критеріальних ознак-тверджень емоційно-мотиваційного компоненту профвідповідальності майбутніх психологів у свідомій оцінці як викладачів, так і самих студентів бакалаврату, що названий «активність та ініціативність в освітньо-психологічній роботі». Водночас це наочно підтверджують і кількісні дані: глибоко переживаю за процес і результат навчання в університеті, здобуваючи фах психолога й разом з тим готовий виявляти цілеспрямовану пошукову пізнавальну активність при найменших і найскладніших труднощах у навчанні (67,7%), особисто вмотивований стати в майбутньому ефективним професійним психологом (63,1%), опановуючи психологією, мене однаковою мірою цікавлять і психологічні теорії, і психологічні практики (61,5%), маю сформоване внутрішнє налаштування самостійно здобувати нове психологічне знання, часто вдаюся до пошуку нової психологічної інформації про духовний світ людини та його таємниці й також завжди використовую всі можливі канали пошуку потрібного психологічного змісту (визначень, фактів, роз'яснень тощо) під час виконання завдань конкретної освітньої діяльності (53,8%), здебільшого налаштований на здійснення повноцінних освітніх учинків, здаючи змістові модулі та екзаменаційні сесії (52,3%), прагну оперативно розібратися із потоком освітніх завдань з різних дисциплін та рангувати їх за значущістю (43,1%), однозначно зорієнтований на успіх в отриманні диплому бакалавра із психології (41,5%), для мене існують освітньо-психологічні завдання і вправи, у яких самостійно не можу розібратися (20,0%).

Найменший вибір респондентами показників-тверджень емоційно-мотиваційного компоненту профвідповідальності студентів-психологів видається цілком закономірним, зважаючи на кілька моментів: а) особисті хвилювання, переживання, емоції і почуття не підтримуються всеохватно раціоналізованим вербально-теоретичним навчанням у ЗВО, а традиційно

перебувають на периферії чітко керованого викладачем групового освітнього процесу; б) несформованістю у багатьох студентів стійкої внутрішньої вмотивованості до напруженої та відповідальної освітньо-психологічної роботи в аудиторний і позааудиторний час, тоді як у них реально переважають зовнішні стимули і соціальні стереотипи уподобань (престижність професії психолога, перспектива володіння певною сумою важкозрозумілих для непрофесіоналів психологічного знання, можливість глибше розібратися у собі та інших тощо); в) сама відповідальність первинно осягається розумом та осмислюється респондентами (викладачами і студентами) на рівні функціонування їх власної ментально-когнітивної сфери, далі особистісно приймається і рефлектується ними як набір прийнятних норм і духовних пріоритетів, потім операціоналізується й удіяльнюється через поведінкові та вчинкові характеристики, на що вони більше звертають увагу і більше спрямовують свій свідомісний потенціал. Тому природно, що інтенційні промені останнього не завжди доходять до внутрішніх кордонів почуттєво-мотиваційної сфери особи.

Таким чином, результати, отримані з допомогою якісних методів про ознаки, показники і критерії професійної відповідальності майбутніх психологів, дають підстави висновувати, що виокремлені критерії і відповідні їм твердження, з одного боку, описують достатньо реалістичні та універсальні для студентського загалу цього фаху показники їх соціальної відповідальності, а з іншого – цілком логічно уміщуються в методологічну схему циклічно-вчинкового підходу до пізнання цього виду психосоціальної відповідальності. Отож подані дані цілком коректно можна використати для розробки психодіагностичного інструментарію вивчення структурної побудови відповідальності, доповнивши і збагативши тим самим теоретичну концепцію дослідження. Водночас одержані дані та їх якісний аналіз надалі забезпечили аргументований відбір низки висловлювань, що сутнісно характеризують профвідповідальність студентів-психологів та особливості їх прояву на ментально-когнітивному, емоційно-мотиваційному,

поведінково-вольовому і морально-духовному рівнях внутрішнього функціонування. Відповідно до змісту пропонованої моделі та задля реалізації вчинкової методологічної схеми до пізнання інтегральної природи названого психологічного феномену в завершений набір опитувальника увійшло 45 висловлювань-тверджень.

В авторському варіанті мета опитувальника полягала у розпізнаванні покомпонентної психологічної структури і визначенні рівня професійної відповідальності майбутніх психологів. Твердження побудовані на основі стандартизованого самозвіту, а сам опитувальник реалізує суб'єктивний підхід у психодіагностиці з його перевагами та обмеженнями. Обстеження за попереднім варіантом опитувальника проводилося зі студентами-психологами бакалаврату чотирьох університетів – Західноукраїнського національного університету, Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського», Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника і Національного університету «Острозька академія». Було отримано 217 заповнених бланків. Формат пропедевтичного опитувальника містив інструкцію для обстежуваного, а також перелік 45-ти пунктів висловлювань, розташованих у випадковому порядку.

Зауважимо, що розробник опитувальника передбачив інструкцію із семибальною шкалою, що, на його переконання, стимулює об'єктивність оцінки респондента (себто погляд на себе з боку) та підкреслює бажаний спосіб його реагування – самоспостереження і самоопис (див. Додаток А). Зокрема у змісті інструкції вказується, що в кожного з нас наявні властивості та риси, котрі різною мірою сформовані і по-різному виявляються у поведінці та вчинках. У цьому сутнісно і знаходить свій вираз наша індивідуальність, власний стиль і ступінь відповідальності виконуваної діяльності. Отож, зазначається далі, Вам пропонується описати за поданими показниками те, як Ви себе повсякденно поводите і вчиняєте, навчаєтесь в університеті на спеціальності «Психологія». Для цього уважно прочитайте

кожну властивість-рису та оцініть її за шкалою повноти вираження, відмітивши саме ту оцінку, яка найбільше притаманна Вам за такою шкалою: 1 – повна відсутність даної властивості, 2 – наявність властивості дуже мінімальна, 3 – вияв властивості мінімальний, 4 – посередній вияв властивості, 5 – прояв даної властивості вище середнього, 6 – наявність властивості вельми значна, 7 – дуже яскрава присутність даної властивості. Відтак здійсніть оцінку кожної своєї властивості-риси, зважаючи на те, як Ви себе виявляєте у даний момент життя, а не те, яким чи якою Ви повинні бути.

Вибір зазначеної процедури шкалювання визначається широко прийнятим у сучасній психодіагностиці правилам, згідно з якими використання прямих семибальних шкал забезпечує достатню надійність і мінімізує зміщення суб'єктивних оцінок у бік завищення, як це буває у випадку застосування п'ятиоцінкових градацій або біполярних шкал від -3 до $+3$, чи тим більше, від -2 до $+2$.

В авторському досвіді розробки названого опитувальника за нашої технічної і статистичної участі всі дані за вибіркою були піддані процедурі кластерного аналізу. В підсумку достовірними були визнані дані 209-ти респондентів із 217. А це означає, що сирі дані восьми опитаних були виключені з подальшого аналізу.

Отож в обробці отриманих сирих даних перший етап склав перевірку надійності опитувальника на внутрішнє узгодження його тверджень. Способом оцінки такого узгодження було розмежування опитувальника на чотири групи питань залежно від того, до якого компонентного набору відповідального вчинення (ситуаційного, мотиваційного, діяльного, післядіяльного) відноситься те чи інше питання, а далі оцінювання взаємної відповідності виокремлених пунктів-тверджень. У такий спосіб були виключені невдалі чи неприйнятні висловлювання. Статистичним інструментом тут став підрахунок коефіцієнта α -Кронбаха. Надійними у психометриці прийнято вважати шкали зі значенням коефіцієнта $\alpha > 0,6$. В дослідженні автора опитувальника коефіцієнт склав 0,896. На підставі

аналізу кількісних даних у співвіднесенні з якісними характеристиками надійності була визнана доцільність видалення висловлювань, які знижують показники узгодження всередині опитувальника. Так, один пункт було знято взагалі, а чотири пункти подані як пропедевтичні, тобто як «нульові», допоміжні (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Статистика підрахунку внутрішньої надійності опитувальника покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності А. В. Фурмана [119]

Покомпонентна структура опитувальника	α -Кронбаха на всіх пунктах	α -Кронбаха після видалення пунктів	Пункти, що підлягали вилученню	Пункти, що подані як пропедевтичні
Професійна відповідальність	0,896	0,948	12	11, 23, 34, 45

Серед усіх пунктів був вилучений один, а саме: приймаю проблеми факультету як свої особисті, а чотири переведені в розряд пропедевтичних («нульових», додаткових): «виявляю готовність прийти на допомогу викладачам випускової кафедри», «існують освітньо-психологічні завдання і вправи, у яких самотійно не можу розібратися», «безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення освітньої діяльності», «особисто приймаю свої невдачі і навіть власні життєві катастрофи як долю».

Вочевидь ці висловлювання не стосуються безпосередньо соціальних функцій та рольових обов'язків студентів, а тому закономірно знижують узгодженість шкали. Після реального та номінального вилучення цих п'яти пунктів опитувальника показники його внутрішньої збалансованості підвищилися до 0,948, тому й значення альфа-коефіцієнта Кронбаха свідчить про адекватність й однозначність розуміння обстежуваними решти 40-ка пунктів висловлювань зазначеної діагностичної методики.

Другим важливим кроком у створенні автором вказаного опитувальника стала систематизація висловлювань за шкалами та уконкретнення його внутрішньої структури. Із цією метою авторами використаний факторний аналіз, здійснюваний методом головних компонентів із наступним Varimax-обертанням з нормалізацією за процедурою Кайзера. Встановлено, що за критерієм Бартлетта матриці покомпонентної кореляції значуще відрізняються від одиничної ($p < 0,001$), а критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна відповідає 0,939, що в цілому підтверджує можливість використання факторного аналізу до нашої вибірки і вказує на хорошу емпіричну систематизацію висловлювань висвітлюваної тут методики.

У результаті факторизації було виокремлено чотири базових, не пов'язаних між собою, фактори, на які припадає більше 60% пояснювальної дисперсії всіх ознак. Причому поза волею автора методики сталося так, що ці чотири фактори відповідають у своєму сутнісному змістовленні та спрямуванні засадовим параметричним компонентам професійної відповідальності майбутніх психологів. Одночасно зауважимо, що значущими вважалися факторні навантаження, що перевищували кожне із чотирьох модулів опитувальника у кількісному визначенні 0,4. По кожному фактору здійснювався відбір лише найбільш інформативних тверджень та відповідно до величини факторного навантаження. Отримані результати відображені у перетвореній матриці реальної факторної мозаїки кожного із чотирьох компонентів-складників професійної відповідальності майбутніх психологів (табл. 2.2).

Виокремлені фактори добре диференціюються за набором пунктів опитувальника, що отримали максимальне спричинення. На рівні якісного аналізу відмінності між факторами слушно проінтерпретувати як такі, що стосуються різних аспектів-оприявнень професійної відповідальності. Подальша процедура підготовки робочого варіанту методики полягала у розмежуванні основних шкал опитувальника, що відповідають

покомпонентному набору описаної чотирифакторної структури і відбору найбільш інформативних тверджень по кожному з них від максимуму до відносного мінімуму. Отож щодо вирізнених факторів автором опитувальника були сформовані такі шкали:

Таблиця 2.2

Факторна структурна організація параметричних компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів

Фактори	Твердження (запитання опитувальника) з максимальним факторним навантаженням	
1	2	3
<p>1-ий фактор: Усвідомлення і прийняття відповідальності (значущості освітньої діяльності (ОД)) Факторна вагомість: 15,4 (% дисперсії)</p>	<p>Ментально-когнітивний</p>	<p>1) отримую інтелектуальну насолоду від добре виконаної освітньої роботи психологічного змісту (0,744) 2) цілком усвідомлюю значущість і залежність результатів освітньої діяльності (ОД) від власних зусиль і дій (0,718) 3) глибоко осмислюю як процес, так і результати освітньої діяльності (0,703) 4) позитивно ставлюся до професійних обов'язків психолога, чітко визначених у відповідному етичному кодексі (0,698) 5) дуже зацікавлений у якісному виконанні освітньої діяльності психологічного спрямування (0,665) 6) усвідомлено переживаю почуття обов'язку перед студентами групи, викладачами (0,617) 7) упевнений у важливості добросовісного ставлення до своїх студентських ролей та обов'язків (0,584) 8) готовий особисто відповідати за результати як виконаної освітньо-психологічної роботи, так і невиконаної (0,552) 9) зміст освітньо-психологічної роботи в аудиторіях університету мені добре зрозумілий і прийнятний (0,527) 10) із розумінням ставлюся до своєчасного і якісного виконання освітніх завдань навіть тоді, коли це вимагає від мене значних розумових зусиль (0,498) 11) виявляю готовність прийти на допомогу викладачам випускової кафедри психології та соціальної роботи (0,325)</p>

1	2	3
<p>2-ий фактор: Активність та ініціативність в освітньо-психологічній роботі</p> <p>Факторна вагомість: 8,6 (% дисперсії)</p>	<p>Емоційно-мотиваційний</p>	<p>1) глибоко переживаю за процес та результат навчання в університеті, здобуваючи фах психолога (0,685)</p> <p>2) готовий виявляти цілеспрямовану пошуково-пізнавальну активність при найменших і найскладніших труднощах у навчанні (0,680)</p> <p>3) особисто вмотивований стати в майбутньому ефективним професійним психологом (0,625)</p> <p>4) опановуючи психологією, мене однаковою мірою цікавлять і психологічні теорії, і психологічні практики (0,608)</p> <p>5) маю сформоване внутрішнє налаштування самостійно здобувати нове психологічне знання (0,543)</p> <p>6) часто вдаюся до пошуку нової психологічної інформації про духовний світ людини та його таємниці (0,539)</p> <p>7) завжди використовую всі можливі канали пошуку потрібного психологічного змісту (визначень, фактів, роз'яснень тощо) під час виконання ОД (0,538)</p> <p>8) здебільшого налаштований на виконання повноцінних освітніх вчинків, здаючи змістові модулі та екзаменаційні сесії (0,524)</p> <p>9) прагну оперативно розібратися із потоком освітніх завдань з різних дисциплін та рангувати їх за значущістю (0,428)</p> <p>10) однозначно зорієнтований на успіх в отриманні диплому бакалавра із психології (0,422)</p> <p>11) існують освітньо-психологічні завдання і вправи, у яких самостійно не можу розібратися (0,196)</p>
<p>3-ій фактор: Просоціальна поведінка і самоорганізація у процесі здійснення ОД</p> <p>Факторна вагомість: 11,8 (% дисперсії)</p>	<p>Конативно-вольовий</p>	<p>1) виконую весь набір обов'язків і функцій студента повною мірою і з задоволенням (0,706)</p> <p>2) раціонально використовую свій час, тому виконую всі освітні завдання вчасно і належно (0,634)</p> <p>3) допомагаю одногрупникам у вирішенні актуальних для них освітніх завдань чи проблем (0,672)</p> <p>4) планую свій освітній тиждень і дотримуюся визначеного плану, намагаючись виконати всі вимоги викладачів (0,624)</p> <p>5) умію дистанціюватися від сторонніх незручностей під час групової та самостійної ОД (0,605)</p> <p>6) люблю працювати в групах і командах на практичних заняттях та круглих столах з актуальних питань розвитку психології (0,568)</p> <p>7) спроможний до паритетних особистісних стосунків з іншими студентами під час організованого і неформального навчання (0,554)</p> <p>8) здатний цілеспрямовано розмежовувати окремі етапи освітньо-професійної діяльності за місцем і часом виконання завдань (0,547)</p> <p>9) виконую всі нормативні завдання (змістові модулі, КПЗи, курсові роботи тощо) до назначеного терміну (0,506)</p> <p>10) можу відкрито звернутися до будь-якого викладача за допомогою в разі виникнення труднощів чи проблем у навчанні (0,465)</p> <p>11) безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення ОД (0,296)</p>

1	2	3
<p>4-ий фактор: Само-актуалізація і рефлексивна компетентність в ОД</p> <p>Факторна вагомість: 12,3 (% дисперсії)</p>	<p>Морально-духовний</p>	<p>1) прагнучи досягнути вершин в оволодінні професією психолога сьогодні, тому з великим оптимізмом дивлюся у своє майбутнє (0,715)</p> <p>2) даю усвідомлений самозвіт про свої сильні і слабкі сторони у здійсненні власної освітньо-психологічної діяльності (0,703)</p> <p>3) не хвилююся з приводу локальних невдач у навчанні, тому що спроможний здолати будь-які тимчасові труднощі (0,674)</p> <p>4) можу відповідально стверджувати, що завжди зосереджений та уважний при виконанні освітніх і суто психологічних завдань, тестів, контрольних робіт (0,633)</p> <p>5) усвідомлено прагну збагатити сферу своїх компетенцій навичками грамотної психологічної роботи з людьми – клієнтами, друзями, рідними (0,610)</p> <p>6) мені вдається свідомо налаштувати себе на максимальний доробок під час опанування освітнім змістом кожної психологічної дисципліни (0,572)</p> <p>7) здатний самостійно виконати всі освітні завдання без додаткового контролю і нагадувань з боку викладача (0,559)</p> <p>8) завжди шукаю і знаходжу способи оптимального – найрезультативнішого і найекономнішого – виконання домашніх освітніх завдань (0,554)</p> <p>9) побувавши на лекціях і заняттях викладача, безпомилково прогноую мої світлі чи затуманені перспективи успішного складання іспиту з нової дисципліни (0,508)</p> <p>10) крім логіки та досвіду, також довіряю своїй інтуїції (внутрішньому голосу), коли обираю напрямки і способи власного психологічного практикування (0,475)</p> <p>11) особисто приймаю свої невдачі і навіть власні життєві катастрофи як долю (0,254)</p>

Шкала «Усвідомлення і прийняття відповідальності (значущості освітньої діяльності)» (10 основних запитань та одне допоміжне питання) відображає ментально-когнітивне ставлення особи до прийнятих нею професійних (у нашому випадку освітньо-психологічних функцій і діяльності вказаного спрямування) завдань. Майбутній психолог як суб'єкт освітньої діяльності усвідомлює її процес, засоби та результати, глибоко осмислює і свідомісно осягає свої інтелектуальні ресурси і реальні вчинкові дії, а також обов'язки, здобутки і прорахунки у професійному навчанні та соціальному контактуванні, врешті-решт за нереалізовані можливості домогтися як

більшої академічної успішності, так і більш інтенсивного психокультурного розвитку себе як особистості та індивідуальності.

Шкала «Активність та ініціативність в освітньо-психологічній роботі» (10 основних запитань та одне допоміжне твердження) характеризує суб'єкта професійного учіння із позиції прагнення розширити поле своєї пошукової пізнавальної активності у широкій ковітальній сфері освітньої взаємодії, спрямованій на віднаходження найбільш оптимальних і конструктивних розв'язків регулярно унаявлених проблем і завдань, більш-менш глибоко переживаючи свої невдачі чи важкоздоланні труднощі. Відтак тут мовиться про актуалізацію емоційно-мотиваційного компонента профвідповідальності, коли особа не просто внутрішньо налаштована на те, щоб колективно чи групово здобути нове психологічне знання, а глибинно внутрішньо вмотивована і пристрасно інтенційована на напружену освітню працю психологічного змісту, взаємопоєднуючи власні теоретичні здобутки-уявлення і відповідні практичні уміння, навички, компетентності.

Шкала «Просоціальна поведінка і самоорганізація у процесі здійснення освітньої діяльності» (10 основних запитань та одне допоміжне твердження) окреслює психологічні ознаки і властивості конативно-вольового складника профвідповідальності студентів-психологів на різних етапах навчання у ЗВО, а саме те, як і наскільки вони виконують весь набір своїх обов'язків і функцій та чи раціонально використовують свій час і власні життєві ресурси, якою мірою планують завантаженість кожного освітнього тижня і чи прислухаються до всіх вимог викладачів і чи вміють внутрішньо дистанціюватися від тимчасових незручностей, наскільки спроможні працювати паритетно з іншими студентами, діалогічно контактувати із науково-педагогічним персоналом університету, а також співпрацювати у групах і командах під час практичних занять і в позааудиторний час. Водночас на розвиненість вольового аспекту відповідальності вказують такі особистісні риси, як повнота виконання нормативних освітніх завдань до вказаного терміну, реалізована здатність цілеспрямовано розмежовувати

окремі етапи освітньо-психологічної діяльності за місцем і часом виконання завдань, безсумнівне дотримання встановлених на факультеті норм і правил поведінки, відкриті звернення за потреби до будь-якого викладача в разі виникнення труднощів чи проблем у навчанні та ін.

Шкала «Самоактуалізація і рефлексивна компетентність в освітній діяльності» (10 основних запитань та одне допоміжне твердження) дає змогу виявити морально-духовний потенціал професійної відповідальності майбутніх психологів, фіксуючи показники їхньої суб'єктної енергетики та особистісного намагання до саморозвитку, самозвітування, самовдосконалення і самореалізації у мислєдїяльності, спілкуванні, вчинках. Природно, що в аналітичному розрізі хороших емпіричних даних студент прагне досягнути вершин в оволодінні професією психолога, завжди бути уважним та зосередженим при виконанні освітніх і суто психологічних завдань, тестів, контрольних робіт, збагатити сферу своїх компетенцій навичками грамотної психологічної роботи з людьми, свідомо домагатися максимального доробку під час опанування освітнім змістом кожної психологічної дисципліни, самостійно виконати всі освітні завдання без додаткового контролю і нагадувань з боку викладача, знаходити способи оптимального чи найкращого виконання домашніх освітніх завдань та ін.

Загалом кореляційний аналіз пунктів опитувальника і достовірні взаємозв'язки – від помірних ($r = 0,514$) до сильних і дуже сильних ($r = 0,873$) на рівні значущості ($p < 0,01$ і $p < 0,05$) – між твердженнями кожної шкали профвідповідальності однозначно вказують на те, що має місце пристойне внутрішнє узгодження пунктів новоствореної А.В. Фурманом методики як за окремими питаннями-висловлюваннями, так і за шкалами в цілому.

Відтак до останньої версії опитувальника було задіяно 44 тверджень, які пройшли апробацію і з яких 4 – додаткові або пропедевтичні, результати котрих не враховуються, і 40 – основні. Причому, зважаючи на методологічну концепцію створення методики і для практичної значності підрахунку сирих балів, автором слушно була обрана ритмічна схема

структури опитувальника: спочатку подані чотири «нульових» твердження від першого до четвертого компонента профвідповідальності, далі у тій самій наступності параметри чи характеристики, що отримали за якісними методами від найбільших значень до посередніх (див. Додаток А).

Наступним етапом розробки аналізованої методики стала перевірка її конструктивної валідності, тобто порівняння показників, отриманих за опитувальником, з даними, що здобуті з допомогою інших методик, що діагностують змінні, які мають виявити теоретично передбачувані зв'язки із професійною відповідальністю. Відомо, що методичний арсенал вітчизняної психології потребує удосконалення опитувальників, які б вимірювали чотирикомпонентний психологічний конструкт. Тому цілком логічно в авторському варіанті методики аргументований взаємозв'язок шкал профвідповідальності зі шкалою «усвідомлювана відповідальність за результати роботи» (в адаптації І.М. Бондаренко) [26]. Остання шкала змістовно відображає настановлення, когніції і переживання особистісної вагомості та відповідальності за виконувану діяльність і досить близька до аналізованого тут опитувальника. Це, власне, й підтвердили відповідні підрахунки значущих кореляцій (рис. 2.3), кількісні значення яких є доказом новорозробленого в Україні опитувальника професійної відповідальності.

Стандартизація нового психодіагностичного інструменту спочатку передбачала підрахування критерію Колмогорова-Смирнова, який зафіксував те, що нормативність розподілу за цим критерієм відрізняється від нормативного за всіма шкалами в напрямку правостороннього зсуву (табл. 2.3). Це вказує на доцільність переводу чотирьох шкал опитувальника в стандартизовану шкалу станайнів.

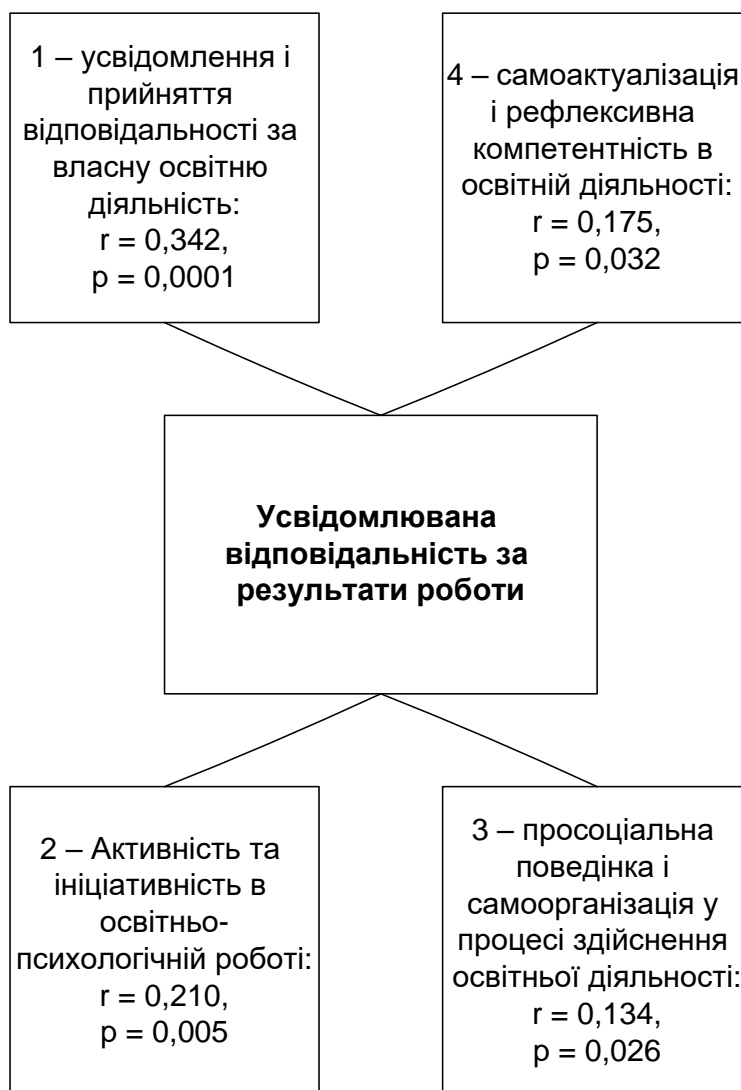


Рис.2.3. Позитивні кореляційні зв'язки шкали «усвідомлення відповідальності за результатами роботи» (методика Хакмана-Олдхема) і шкал опитувальника Фурмана покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності.

Таблиця 2.3

Одновибірний критерій Колмогорова-Смирнова для шкал професійної відповідальності

Розрахункові параметри		Фактори			
		1-ий	2-ий	3-ій	4-ий
N (осіб)		209	209	209	209
Нормативні параметри а, в	Середні	6,0049	5,6298	5,6587	5,803
	Станд. відхилення	,67712	,75047	,79302	,71325
	Модуль	,091	,120	,095	,089
Різності екстремумів	Позитивні	,073	,062	,064	,047
	Від'ємні	-,092	-,119	-,094	,090
Статистика	Колмогорова-Смирнова	1,405	1,816	1,436	1,374
Асимптоматика значень (двостороння)		,041	,004	,033	1,45

Отож шляхом вибору стандартних оцінок сирі бали були переведені у стандартну шкалу стенайнів та здійснене їх рангування як рівнів профвідповідальності за дев'ятибальною шкалою: винятково високий, дуже високий, високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький, дуже низький і вкрай низький (безвідповідальність) (див. Додаток Б). Відповідні математичні розрахунки дозволили визначити частоту і відсоток уприсутнених відповідей обстежуваних осіб. Іншими словами, була застосована процедура нелінійної нормалізації, за якої переведення сирих балів у стандартні здійснювалося через відшукування процентильних меж груп у вихідному розподілі кількісних даних, що відповідають аналогічним межам нормального розподілу стандартної шкали.

Таким чином, презентований у нашій роботі опитувальник А.В. Фурмана дає змогу виявляти винятково високий (1 стенайн), дуже високий (2 стенайн), високий (3 стенайн), вище середнього (4 стенайн), середній (5 стенайн), нижче середнього (6 стенайн), низький (7 стенайн), дуже низький (8 стенайн) і вкрай низький (9 стенайн) рівні професійної відповідальності студентів-психологів як за узагальненими показниками (табл. 2.4), так і за кожною із чотирьох шкал опитувальника (табл. 2.5). В першому випадку підраховується середня сума балів за всіма шкалами, у другому – за кожною шкалою окремо. Текст опитувальника і ключі наведені в додатку А.

Для зручності психологічна інтерпретація отриманих оцінок за кожною шкалою здійснюється так:

1 (6,75 ÷ 6,35) – дуже і/або винятково високий рівень: майбутній психолог повною мірою усвідомлює та особистісно приймає значущість своєї прийдешньої професійної діяльності, розуміє її завдання, структуру, зміст, основні форми, методи, засоби і технології зреалізування; він глибоко цікавиться як відповідними теоретичними знаннями, так і дієвими психологічними практиками, поділяє і вчинково підтримує освітньо-психологічні норми ділової взаємодії і суспільного співжиття, сам планує, організовує та рефлексивно здійснює свою освітню діяльність психосоціального

Таблиця 2.4

Класифікація показників за компонентами професійної відповідальності майбутніх психологів (м. Тернопіль, вибірка – 300 осіб)

Рівні професійної відповідальності	Компоненти професійної відповідальності особистості (показники в балах)			
	К- М- когнітивно-ментальний	Ем- М- емоційно-мотиваційний	Пов.- В- поведінково-вольовий	М- Д- морально-духовний
1. Вкрай високий	6.9 ÷ 6.6	6.9 ÷ 6.6	6.7 ÷ 6.3	7.0 ÷ 6.4
2. Дуже високий	6.5 ÷ 6.3	6.5 ÷ 6.1	6.2 ÷ 6.0	6.3 ÷ 6.0
3. Високий	6.2 ÷ 6.0	6.0 ÷ 5.8	5.9 ÷ 5.6	5.9 ÷ 5.8
4. Вище середнього	5.9 ÷ 5.6	5.7 ÷ 5.5	5.5 ÷ 5.3	5.7 ÷ 5.5
5. Середній	5.5 ÷ 5.1	5.4 ÷ 5.0	5.2 ÷ 4.9	5.4 ÷ 5.0
6. Нижче середнього	5.0 ÷ 4.7	4.9 ÷ 4.5	4.8 ÷ 4.3	4.9 ÷ 4.7
7. Низький	4.6 ÷ 4.3	4.4 ÷ 4.1	4.2 ÷ 4.0	4.6 ÷ 4.2
8. Дуже низький	4.2 ÷ 3.9	4.0 ÷ 3.6	3.9 ÷ 3.4	4.1 ÷ 3.7
9. Вкрай низький	3.8 ÷ 3.1	3.5 ÷ 2.8	3.3 ÷ 2.8	3.6 ÷ 2.9

Таблиця 2.5

Класифікація показників професійної відповідальності майбутніх психологів (м. Тернопіль, вибірка – 300 осіб)

Види відповідальності особистості	Рівні професійної відповідальності	Показники професійної відповідальності у балах	% виявлення за стенойною шкалою
I. Надвідповідальність	1. Винятково високий	6.75 ÷ 6.35	4
	2. Дуже високий	6.3 ÷ 6.05	7
	3. Високий	6.00 ÷ 5.775	12
II. Відповідальність	4. Вище середнього	5.75 ÷ 5.475	17
	5. Середній	5.45 ÷ 5.05	20
	6. Нижче середнього	5.025 ÷ 4.675	17
III. Невідповідальність	7. Низький	4.65 ÷ 4.325	12
	8. Дуже низький	4.3 ÷ 3.8	7
	9. Вкрай низький (безвідповідальність)	3.775 ÷ 3.0	4

спрямування, постійно прагне якомога краще і більш якісно виконати свої функції, досягнути високої компетентності у розумінні і здійсненні психологічного практикування, виявляє полівмотивованість, ініціативність і

наполегливість у вирішенні завдань і проблем, що постають на шляху його професіоналізації та особистісного самовдосконалення. Фактично цей найвищий рівень профвідповідальності суголосний і часто співпадає з особистісною надвідповідальністю, котра, як відомо, ускладнює та проблематизує повсякдення такого студента, здебільшого спричинюючи перевтому, стрес, інформаційне та емоційне вигорання.

2-3 (6,3 ÷ 5,775) – високий рівень: студент цілком усвідомлює особисту значущість його освітньої діяльності в університеті для майбутньої освітньої діяльності, повно схвалює та дотримується норм навчання (праці) і відпочинку, прагне якісно виконувати майже всі доручення і завдання, які делегуються йому викладачами, за винятком тих, що важкі або трудомісткі для виконання; він домагається якісного здійснення всієї освітньої роботи, виявляє наполегливість і самостійність у добуванні нової психологічної інформації, здатний до емпатії і паритетних стосунків з іншими студентами в освітньому процесі, часто переживає невдачі у навчанні, вимушений напружено працювати над собою, що час від часу призводить до інформаційного та емоційного стресу, особистісних хвилювань і внутрішнього дискомфорту.

4-6 (5,75 ÷ 4,675) – середній рівень: студент-психолог у цілому дотримується прийнятих у ЗВО принципів і правил спільної та індивідуальної освітньої діяльності, хоча й може пропускати заняття з незначного приводу, в нього існує певна зацікавленість психологічними знаннями, але перевагу він однозначно надає психологічним практикам (тренінгам, тестуванню, іграм, турнірам тощо); він, здавалося б, добре розуміє важливість для його подальшого життя професійного навчання, проте не завжди докладає максимум інтелектуальних і вольових зусиль, щоб справді досягнути оптимальних академічних результатів із дисциплін психологічного циклу, здебільшого планує та організовує свою освітню діяльність, однак реалізує свої плани і моделі вчинення далеко не завжди через брак вмотивованості, екзистенційної зібраності, розумової

витривалості, інколи може виявляти ініціативність та креативність в освітньому процесі, майже постійно потребує зовнішніх стимулів від викладача та інших студентів. Отож мовиться про юнака чи дівчину, які стали на шлях професійної та особистісної відповідальності, але ще не пройшли його, перебувають на початкових етапах його здолання.

7-8 ($4,65 \div 3,8$) – низький рівень: для особи студента цієї діагностичної градації властиві слабке усвідомлення соціальної значущості майбутньої професійної діяльності, її якісного і добросовісного виконання, має місце низька вмотивованість до навчання й опанування новими знаннями, хоча інтелектуальний потенціал його може бути хорошим, наявні певна емоційна чи й особиста відстороненість від освітнього процесу, постійне недовиконання або й невиконання освітніх завдань, нехтування термінами своєчасної здачі виконаних освітніх завдань та нормативних випробувань. Одночасно таким студентам характерні недостатній самоконтроль, низька саморегуляція та організація власної освітньо-психологічної діяльності, вони фактично, виявляючи переважно слухняність, не прагнуть до розвитку своїх компетенцій у сфері психологічної теорії і практики, не виявляють належної пошукової пізнавальної активності та ініціативи як у вирішенні оргдіяльнісних завдань свого студентського життя, так і цілей змістовно-психологічних. Тому їх слушно визначити як осіб невідповідальних.

9 ($3,775 \div 3,0$) – дуже низький рівень: майбутній психолог, навчаючись в університеті, виявляє вкрай мізерне усвідомлення соціальної значущості своєї прийдешньої професійної діяльності, недобросовісно ставиться до виконання своїх повсякденних студентських обов'язків: без поважних причин пропускає заняття, здебільшого систематично не виконує домашніх завдань, або запізнюється з їх виконанням у визначені терміни, в нього наявна дуже низька саморегуляція й організація власної освітньої активності, має місце більша-менша інфантильність у психосоціальному розвитку, про що свідчить, зокрема, й такий факт: у нього зовнішній (батьківський, викладацький) контроль не перейшов у самоконтроль, нерозвиненими є

психологічна готовність і внутрішня вмотивованість до самостійної роботи над опануванням змістом навчальних дисциплін та їх професійного блоку зокрема.

Перевірка надійності опитувальника проводилася автором за нашої участі методом «тест-ретест». Як відомо, стійкість опитувальника до ретестування – це перш за все стабільність тестових оцінок при першому й наступному обстеженні. Тому в нашому випадку повторний діагностичний зріз на одній і тій же вибірці проводився через півроку. Показник надійності-стійкості опитувальника розглядався з допомогою непараметричного критерію Вілсона. Отриманий результат порівняння даних двох замірювань становить $p=0,590$, що вказує на відсутність значущих відмінностей у результатах першого і другого розпізнавальних зрізів. А це водночас дає змогу розглядати вказаний опитувальник як надійний і стабільний інструментарій сучасної психодіагностики.

Отже, запропонований опитувальник створений під час тривалої багатоетапної роботи і дає змогу здійснювати структуровану психологічну оцінку професійної відповідальності майбутніх психологів. Вочевидь він охоплює найважливіші аспекти зазначеної відповідальності, що знаходить відображення у запитаннях-твердженнях, які характеризують відповідальність як покомпонентно цілісний акт учинення у його чотириланковій циклічності: ментально-когнітивний – емоційно-мотиваційний – поведінково-вольовий – морально-духовний складники. Примітно, що новий інструментарій, будучи розроблений у рамках суб'єктивного підходу в психодіагностиці складається із запитань кількісного (параметричного) характеру, сформульованих у вигляді тверджень, ступінь відповідності з якими треба оцінити в балах за семибальною шкалою. Також встановлено, що робочий варіант методики відповідає вимогам, які ставляться до дослідницького психодіагностичного інструментарію. А це означає, що мають місце емпірична систематизація всіх наявних висловлювань, висока внутрішня узгодженість виокремлених шкал,

конструктивна валідність, авторська класифікація показників опитування. Все це дає підстави задіяти вказану методику до основної групи діагностичного апарату вивчення покомпонентної психодіагностичної структури професійної відповідальності студентів галузі знань 053 «Психологія».

2.3. Організація і методичне наповнення емпіричного дослідження та психологічний аналіз результатів вивчення професійної відповідальності майбутніх психологів

Оскільки предметом нашого пошуку є покомпонентна психологічна структура професійної відповідальності студентів-психологів та ступені її розвитку упродовж їхнього навчання у ЗВО, то метою емпіричного дослідження було вивчення динаміки структурних і факторних змін вказаної відповідальності зазначеної групи здобувачів вищої освіти. При цьому, зважаючи на тривалий цикл формування названого виду відповідальності у студентів університету і водночас на процедурні складності структурно-функціонального розрізнення та певної сталості у розвитку параметрів її окремих складників-компонентів, було прийнято аргументоване рішення контрольні та експериментальні зрізи провести у другому семестрі на всіх курсах бакалаврату й на першому (фактично п'ятому) і другому (шостому) курсі магістратури.

Загалом для досягнення мети і вирішення поставлених завдань у межах заданого предметно-пошукового поля емпіричне дослідження було проведено в декілька етапів:

на першому, пілотному, етапі був розроблений та адаптований опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності майбутніх психологів А.В. Фурмана (див. попередю), що, з одного боку, ґрунтувався на розлозі матеріалі даних кількісних і якісних методів (фокус-групового інтерв'ю, опису професійних ситуацій,

проективної методики «Незакінчені речення», а також контент-аналізу задля чотирисегментного розмежування тверджень новостворюваного опитувальника), з іншого – дав змогу виявити критерії, фактори та базові психологічні характеристики-параметри за кожним із компонентів профвідповідальності; окрім того, на даному етапі доведена конструктивна валідність новоствореного діагностичного інструментарію, здійснена його стандартизація та підтверджена надійність;

на другому, констатувальному, етапі був здійснений діагностичний зріз за вищевказаними двома основними і двома допоміжними методиками, що уможливив визначення реального стану покомпонентного розвитку професійної відповідальності студентів-психологів всіх академічних курсів бакалаврату і першого-другого курсу магістерської програми; при цьому такий зріз здійснювався у трьох університетах, які географічно належать до різних регіонів України (м. Івано-Франківськ, м. Одеса, м. Острог) і тривалий час здійснюють підготовку психологів;

на третьому, формувальному, етапі вводилися психодіагностичні експериментальні умови (незалежна змінна) інтенсивного формування професійної відповідальності майбутніх психологів, а саме: а) психодіагностична програма, впровадження якої давало змогу не лише розпізнавати рівні покомпонентного становлення названої відповідальності, а й завдяки задіянню методів розвивальної діагностики, збагачувати особистісну професійну компетентність студентів різних курсів ЗВО; б) система авторських дисциплін загальної і спеціальної професійної підготовки, зміст яких безпосередньо спрямований на формування професійної відповідальності психологів: «Соціальна відповідальність» (1 курс), «Психологія Я-концепції» (2курс), «Психокультура інноваційних соціосистем» і «Теорія освітньої діяльності» (3 курс), «Психософія вчинку» (4 курс), «Психологія креативності» (1 курс магістратури) та ін.; в) тренінг «Актуалізація і розвиток компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів», який не тільки охоплював на рівні метадіяльності

психологічний, особистісного зростання, соціально-психологічний і власне протопрофесійний субтренінги, а й зреалізував циклічно-вчинкову оргсхему формування зазначеної властивості-риси із закономірним психологічним результатом – із здійсненням кожним студентом упродовж чотирьох місяців (квітень-травень і вересень-жовтень) власного вчинку протопрофесійної, тобто первинної фахової, відповідальності; г) проблемно-ділові ігри, систематичне задіяння до яких студентів оптимізувало формування в них як важливих фахових компетенцій (уміння ставити професійно значущі проблеми і здійснювати критичний та конструктивний аналіз способів їх розв'язання, злагоджено працювати в команді, долучаючись до групової мислєдіяльності, продуктивно використовувати здобуті знання у практичній роботі з клієнтами тощо), так і професійної відповідальності у її ментально-когнітивному, емоційно-мотиваційному, поведінково-вольовому і морально-духовному структурно-функціональних вимірах;

на четвертому, постформуваальному, етапі здійснювався другий психодіагностичний зріз тепер уже у роботі зі студентами всіх курсів бакалаврату і першого та другого курсу магістратури за тією самою батареєю основних і допоміжних методик, що застосовувалася на констатувальному етапі експерименту; його особливістю було те, що термін у вісім місяців повною мірою нівелював вплив ефекту наушіння, який імовірно мав би місце як під час відповідей на твердження опитувальника, так і в процесі виконання обстежуваними тестових завдань;

на п'ятому, завершальному (результативно-аналітичному), етапі здійснювався аналіз отриманих емпіричних даних на предмет визначення кількісної величини і статистичної значущості позитивного зсуву в динаміці розвитку кожного з чотирьох факторних компонентів профвідповідальності студентів-психологів від другого до шостого року навчання в університеті, а також підраховувався загальний приріст у формуванні зазначеної компетентності трьох експериментальних груп, спричинений упровадженням чотирьох вищеназваних психодідактичних умов експериментування.

Основну вибірку констатувального етапу емпіричного дослідження склали студенти перших-четвертих курсів бакалаврату і перших-других курсів магістратури галузі знань 053 Психологія Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (114 осіб), Національного університету «Острозька академія» (94 особи), Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (128 осіб) і Західноукраїнського національного університету (130 осіб денної форми навчання) і також в останньому випадку ще й студенти галузі знань 231 Соціальна робота (148 осіб). Всі вони виконали завдання першого діагностичного зрізу за двома основними і трьома допоміжними діагностичними методиками. Отож сукупно на цьому етапі дослідження вибірка склала 614 осіб.

У підсумку розроблена та апробована нами програма констатувальної частини емпіричного дослідження психологічної структури професійної відповідальності студентів-психологів охоплювала чотири групи методів та методики: 1) основні діагностичні методики, що давали змогу покомпонентно і системно вивчати ієрархічну будову профвідповідальності: новостворений опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана і тест «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман, що створений більше десяти років тому [122]; 2) методи отримання різнобічної психологічної інформації з актуального проблемно-дискурсного поля дослідження: критичний аналіз наукової літератури, фокус-групове інтерв'ю, проективна методика «Незакінчені речення», контент-аналіз емпіричних даних та ін.; 3) допоміжні діагностичні методи, що пройшли апробацію у вітчизняних реаліях: методика визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої [74], методика вивчення відповідальності поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу життєвих ситуацій М.В. Савчина [92], відомі опитувальники діагностики робочої мотивації Р. Хакмана і Г. Олдхема та ціннісних зорієнтувань С.

Шварца [154], а також методика визначення рівня самоефективності Шеєр-Маддукс і самоактуалізаційний тест Е. Шострома та ін.;

4) математично-статистичні методи обробки емпіричних даних: описова статистика, подана у відсотках; частотний, кореляційний, факторний, кластерний різновиди аналізу, аналіз надійності й узгодженості (α -Кронбаха), непараметричні критерії Манна-Уїтні, Краскалла-Уоллеса, Вілкоксона, перевірка на нормативність розподілу (критерій Колмогорова-Смирнова); обробка і достовірність отриманих результатів забезпечувалася застосуванням сучасних методів статистичної обробки даних (SPSS v. 20.0) [20].

Достовірність та обґрунтованість наукових результатів дослідження динаміки покомпонентного розвитку професійної відповідальності студентів-психологів упродовж п'яти з половиною років їх навчання у ЗВО, а також спричинювальних її чинників та умов, забезпечувалася аргументованими теоретичними концептами і методологічними принципами, що змістовно упрозорюють об'єкт і предмет дослідження, ґрунтовність раціогуманістичного вивчення проблемного поля пошуку, адекватністю психодіагностичного апарату [62] – методів і методик, повноцінністю програми емпіричного дослідження, репрезентативністю вибірки обстежуваних, застосуванням методів математичної і статистичної обробки даних, поєднанням кількісного і якісного аналізу отриманих результатів.

Аргументоване визначення предмета і мети чинного дослідження закономірно вимагає у його емпіричній частині системної констатації реальної динаміки взаємозалежного розвитку структурних компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів, тобто визначення головних тенденцій зміни основних параметрів вказаної відповідальності від першого курсу бакалаврату до другого курсу магістратури. Тому насамперед звернемося до узагальнених кількісних даних покомпонентної модифікації рис-якостей профвідповідальності студентів-психологів, що одержані за основними та допоміжними психодіагностичними методиками.

Наочне оформлення узагальнених даних студентів-психологів за п'ять із половиною років їхнього навчання у ЗВО, що отримані за тестом О.Є. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» [116; 122], подано у вигляді стовпчикових діаграм за кожним із чотирьох компонентів профвідповідальності та сумарного графіку зміни збірного показника останньої за роками навчання (рис. 2.4). Зауважимо відому потрібну перевагу діаграмно-графічної презентації емпіричної психологічної інформації порівняно зі текстовою: а) вона забезпечує краще сприйняття й відтак розуміння даних, ніж це досягається семантичними засобами; б) уможливорює проведення більш глибокого наукового аналізу предмета конкретного психологічного дослідження порівняно із текстовим викладом; в) гарантує контроль точності графічно поданих даних. Отож у нашій ситуації, як слідує із наведеного унаочнення, є підстави виокремити щонайменше чотири тенденції-особливості покомпонентного розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів упродовж їхнього навчання в університеті:

по-перше, найнижчим, за кількісними показниками розвитку, є ментально-когнітивний компонент (опанування культурною спадщиною нації і людства через діяльну причетність до традицій, звичаїв, обрядів, вірувань, ментальних установок і стереотипів, практичних когніцій, людських ідеалів, соціальних норм тощо); причому якщо у першокурсників він має цілком посередній ступінь розвитку (сумарно 10,5 балів із 25 можливих) й дещо зростає у другокурсників (11,3 бали), то явно кількісно зменшується у студентів третього (9,3 бали) й незначно – четвертого (10,0 балів) курсів, тоді як у першокурсників і другокурсників магістерської програми він вагомо зростає (відповідно 11,9 і 12,1 балів), що цілком закономірно, зважаючи як на достатньо ґрунтовне теоретичне володіння

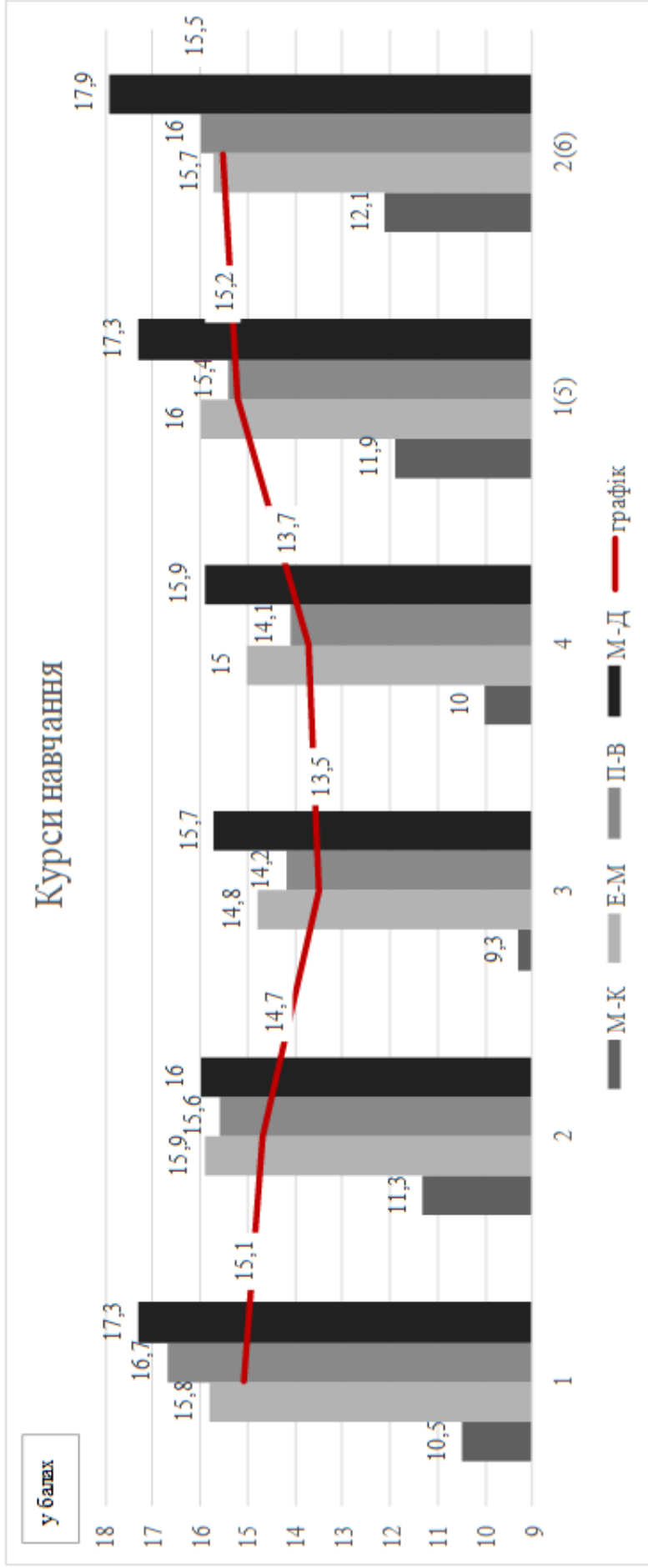


Рис. 2.4. Зміна усереднених значень структурних компонентів і зведених показників особистісної відповідальності майбутніх психологів, отриманих за тестом особистості О.Є. Фурман, упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому магістерському рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 130 осіб)

Умовні позначення:

М-К – ментально-когнітивний компонент відповідальності,

Е-М – емоційно-мотиваційний компонент відповідальності,

П-В – поведінково-вольовий компонент відповідальності,

М-Д – морально-духовний компонент відповідальності.

психологами-початківцями фаховими мислесхемами та епістемними ресурсами (теоріями, моделями, діагностичними і терапевтичними техніками та ін.), так і на суто практичне застосування здобутих знань, норм і компетенцій у типових і проблемних ситуаціях психологічної роботи;

по-друге, найвищих щаблів розвитку за сумарними індикаторами досягає морально-духовний компонент (характеризує добровільність, автономність, надійність, толерантність, доброчесність, гідність, свободолюбність, альтуїстичність особистості та удіяльнення у її життєвих ситуаціях віри, істини, милосердя, совісті, духовно-сенсових діянь); примітно, що тенденційно значущість цього компонента є високою у першокурсників (17,3 бали із 25), далі протягом трьох років він тримається на нижчому, майже незмінному, рівні (16,0, 15,7 і 15,9 балів у студентів других, третіх і четвертих курсів відповідно) і лише у студентів магістратури істотно сукупно зростає до 17,3 і 17,9 балів; цей емпіричний факт пояснюється тим, що першокурсники, часто перебуваючи в інформаційному та емоційному стресі, свідомо й наполегливо прагнуть зарекомендувати себе (що часто не відповідає дійсності) морально зрілими і духовно зорієнтованими особистостями, далі це світле персональне поривання на кілька років із цілком зрозумілих причин дещо відходить на другий план, тому що не воно визначає успішність академічного навчання у ЗВО; водночас якісне виконання магістерської програми студентами-психологами фактично неможливе без їхньої соціальної відповідальності і моральної сумлінності, самодисципліни і головне – теплих ділових стосунків як і з керівниками відповідних навчальних дисциплін, так і з науковим керівником освітньої кваліфікаційної роботи;

по-третє, рівні розвитку емоційно-мотиваційного (емоції, переживання, афекти, котрі посилюють інтенційність, вмотивованість, вибірковість, ініціативність, зацікавленість, рішучість, самоефективність у набуванні особою майбутнього психолога фахових компетентностей) і поведінково-вольового (дії, миследіяльність, учинки, завдяки яким особа реалізує предмет

чи засоби власної відповідальності, себто в освітньому процесі і професійному практикуванні підтверджує свої зобов'язаність, наполегливість, принциповість, самостійність, компетентність, креативність, продуктивність і т. ін.) компонентів профвідповідальності у кількісному відношенні перебувають за позначкою «вище середнього» і змінюється неістотно від курсу до курсу, почергово переінакшуючи незначне домінування один одного; так, на першому курсі емоційно-вольовий компонент профвідповідальності становить 15,8 балів із 25 можливих і поведінково-вольовий – 16,7, на другому – відповідно 15,9 і 15,6, на третьому – 14,8 і 14,2, на четвертому – 15,0 і 14,1, на першому (магістерському) – 16,0 і 15,4, й на другому – 15,7 і 16,0 балів; отож сукупні кількісні показники зміни першого із зазначених складників за шість років навчання студентів-психологів у ЗВО перебувають у вельми вузькому діапазоні – в 1,2 бали (14,2 до 16,0), тоді як другого у дещо більшому діапазоні – 2,6 балів (від 14,1 до 16,7), а це означає, що емоційно-мотиваційний чинник становлення профвідповідальності майбутніх психологів найменше підлягає зовнішньому (соціокультурному, ситуаційно-контекстному) спричиненню, що слушно пояснити двома моментами: а) сенситивний період у розвитку емоційно-почуттєвої сфери вже відбувся на більш ранніх стадіях онтогенезу особистості, б) сутнісні зміни у потребо-мотиваційній сфері на етапі юності розгортаються не стільки у зовнішньому (ковітальному) плані індивідуального повсякдення особи, скільки у внутрішньому (психодуховному, самісному), що пов'язано не так з активізаційною дією різноманітних соціальних спонукань, як і з актуалізацією її глибинних полімотиваційних ресурсів та інтенційних потенціалів;

по-четверте, сумарний графік сукупного усереднення протопрофесійної відповідальної активності студентів-психологів від курсу до курсу за роками навчання має вигляд лука або небоплавного птаха, де кількісні показники, з одного боку, незначно спадають від 15,1 бала (1 курс) до 14,7 (2 курс), 13,5 (3 курс) і 13,7 (4 курс) та відчутно піднімаються до 15,2 (1 курс магістратури)

і 15,5 балів (2 курс); це свідчить, як не парадоксально, про певну односторонність чи трафаретність існуючої університетської освітньої моделі, котра, характеризуючись штучністю науково-пізнавальних умов, ситуацій та оргдіяльних подій, спричиняє хоча й незначне, але все ж таке цілком реальне згасання професійної відповідальності майбутніх психологів на другому, третьому і четвертому курсах першого (бакалаврського) рівня підготовки; для зліквідування вказаної вади вітчизняної вищої освіти потрібно не декларована, а методологічно обґрунтована і психодідактично узмістовлена трансформація наявної моделі навчання в напрямку її переходу до модульно-розвивального еталону здійснення паритетної освітньої мислєдіяльності викладачів і студентів у стінах університету, яка щонайменше передбачає впровадження двох нововведень: 1) інноваційних форм, методів, засобів і технологій безперервної психомистецької взаємодії в аудиторіях, лабораторіях, кабінетах і 2) найрізноманітніших способів, інструментів і технік інтелектуального дискурсу та комунікативного практикування (оргдіяльнісні ігри, методологічні сесії, психологічні тренінги, дискусійні клуби та ін.).

Усереднені кількісні показники розвитку структурних компонентів профвідповідальності студентів психологічного профілю, описані за вищеописаним опитувальником А.В. Фурмана (тобто з допомогою суб'єктивного підходу в психодіагностиці), подані у вигляді набору гістограм і двох графіків (рис. 2.5). Покомпонентний аналіз даних стовпчикових діаграм вказує на кілька емпіричних залежностей. Щонайперше варто підкреслити, що й суб'єктивний метод, на доповнення об'єктивному (тест О.Є. Фурман [122]), підтверджує наявність тієї самої закономірності тенденції: сумарні кількісні значення чотирьох компонентів профвідповідальності майбутніх психологів спадають від першого курсу (5,47 балів із 7,0 можливих) до другого (5,32), третього (5,21), й особливо, четвертого (4,72) курсів бакалаврату, а потім зростають на першому (5,11) і другому (5,38), магістерському, рівні освітньої підготовки. Це зумовлено, як

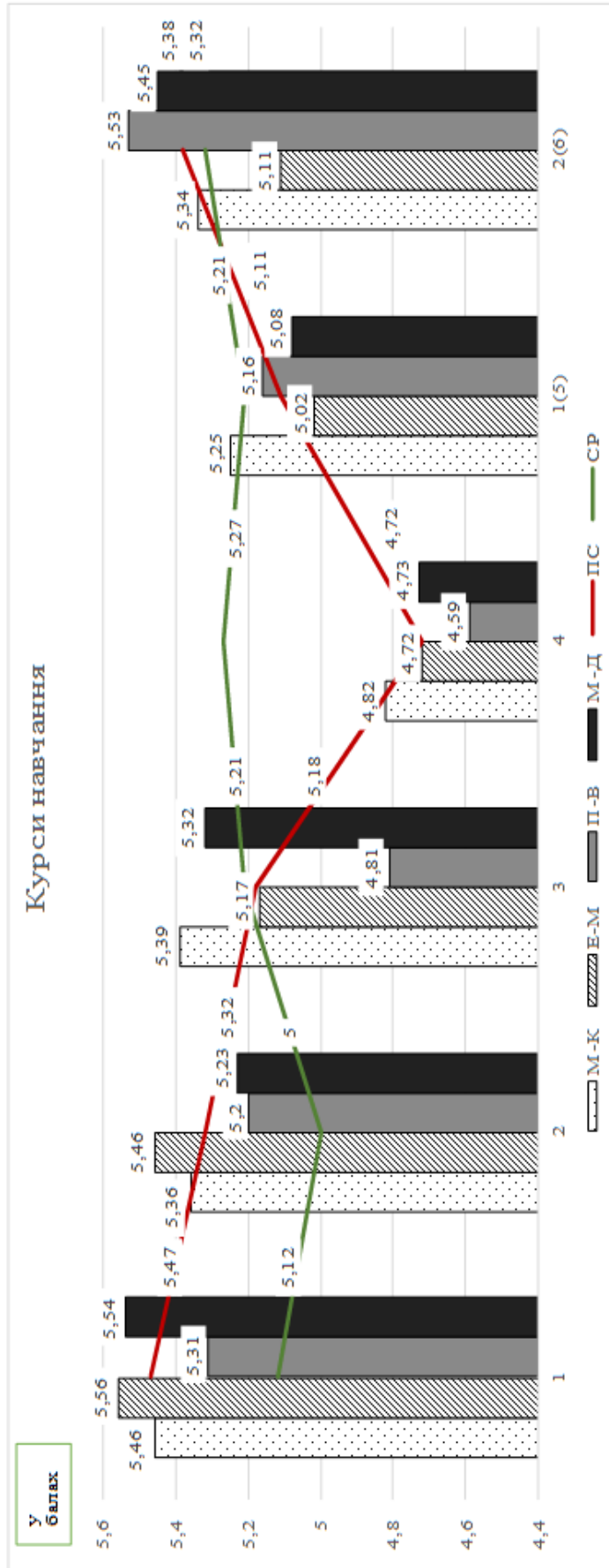


Рис. 2.5. Зміна усереднених значень структурних компонентів і зведених показників професійної відповідальності майбутніх психологів, отримані за опитувальником А.В. Фурмана, упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 278 осіб, з них: 130 – студенти-психологи і 148 – майбутні соціальні працівники).

Умовні позначення:

П-С – студенти спеціальності 053 «Психологія»;

СР – студенти спеціальності 231 «Соціальна робота».

М-К – ментально-когнітивний компонент відповідальності,

Е-М – емоційно-мотиваційний компонент відповідальності,

П-В – поведінково-вольовий компонент відповідальності,

М-Д – морально-духовний компонент відповідальності.

вказало, органічною шаблономістю наявної психодидактичної моделі університетської освіти, яка характеризується високими індексами інформативності, наукової раціональності, вербальності освітнього змісту, формальності в оцінюванні знань, умінь та компетенцій студента, фактично гальмує розвиток різних психологічних складників його професійної відповідальності. Зауважимо, що в нашому випадку винятково низький сукупний показник вказаної відповідальності четвертокурсників спричинений окремою додатковою умовою: академічна група, починаючи з першого курсу, була сформована з абітурієнтів виключно контрактної форми навчання; тому серед студентів не виявилось тих, хто мав при вступі більше 150 балів за результатами зовнішнього незалежного тестування, що в наступні роки нетипово знизило як мотиваційно-інтенційний потенціал групи до змісту і процесу їхньої професійної підготовки, так і персональну відповідальність кожного за сенс та якість цієї підготовки.

Для підтвердження нетиповості ситуації зі студентами-психологами першого (бакалаврського) рівня підготовки ЗУНУ нами наведено графік зміни усереднених значень профвідповідальності студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» за роками навчання, для яких також випусковою є кафедра психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету, більшість навчальних дисциплін і психосоціальних практикумів співпадають, та й проводять їх одні і ті ж науково-педагогічні працівники (професори і доценти). Якщо майбутні соціальні працівники на першому і другому курсах явно поступаються своїм ровесникам-психологам в сукупному розвитку власної професійної відповідальності (5,12 і 5,0 проти 5,47 і 5,32 відповідно), то на третьому і першому (магістратури) їхні показники навіть незначно вищі (5,21 і 5,21 проти 5,18 і 5,11), а на другому зростають до 5,32 балів, дещо поступаючись випускникам-магістрам із психології (5,38). Водночас розрив між четвертокурсниками обох спеціальностей у їх соціальній відповідальності склав 0,55 бали, що є доволі істотним і пояснюється більш слабким за індексами інтелектуальності,

вмотивованості та відповідальності контингентом спеціальності 053 «Психологія» саме випуску бакалаврату.

Щодо покомпонентних усереднених показників підкреслимо головне: значущих розбіжностей між чотирма засадничими складниками професійної відповідальності студентів-психологів у межах окремих академічних курсів не виявлено, вони або низькі, або посередні, або відносно високі. Стосовно локальних відмінностей чи неістотних залежностей, то тут зазначимо два моменти. Перший полягає у певному «просіданні» (заниженні) показників поведінково-вольового компоненту профвідповідальності упродовж усіх років навчання студентів бакалаврського рівня підготовки від першого курсу до четвертого (5,31 → 5,20 → 5,17 → 4,59 балів) порівняно з іншими компонентами, тоді як майже протилежною є ситуація із здобувачами вищої освіти магістерського рівня (5,16 → 5,53), що в цілому підтверджує недостатню сформованість професійних компетентностей майбутніх психологів першого рівня освітньої підготовки, котра своєю чергою блокує вольову поведінку особистості, чого природно немає на другому (магістерському) рівні. Другий момент, який дещо дисонує даним попередньої діагностичної методики (тесту особистості О.Є. Фурман [122]), пов'язаний із цілком позитивною динамікою розвитку ментально-когнітивного компоненту упродовж п'яти з половиною років навчання майбутніх психологів: 5,46 → 5,36 → 5,39 → 4,82 → 5,25 → 5,34. А це означає, що те, як діє юнак чи юнка у життєвих проблемних ситуаціях (адже завдання тесту вимагає осмислення описаних обставин і здійснення ментально зумовленого вибору певного способу-стилю розв'язання так чи інакше особисто прийнятої проблеми), і те, як він чи вона усвідомлює та аргументує розуміння своєї спроможності реально діяти за складних умов соціального повсякдення (опитувальник, як відомо, ґрунтується на процедурах самооцінювання і самоопису), не співпадають: у першому випадку мовиться про низькі показники зваженого розумного вчинення, у другому – про відносно високі результати осмисленості (головно розуміння

та рефлексії) найбільш імовірного діяння в ідеальній площині самосвідомості особистості.

Отримані емпіричні результати за допомогою для нашого дослідження методикою соціальної відповідальності М.А. Осташевої [74], яка діагностує три показники (дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за іншого), також оформлені у вигляді стовпчикових діаграм і сукупного графіка усереднених показників на кожному академічному курсі (рис. 2.6). Психологічний аналіз кількісних і графічних даних дає підстави виокремити чотири тенденції в поаспектній динаміці змін професійної відповідальності майбутніх психологів:

1) дисциплінарна відповідальність є високою у першокурсників (25,07 балів із 40 можливих), ще зростає у другокурсників (26,37), дещо спадає у третьокурсників (24,68) і знову зростає до високої планки на випускному курсі бакалаврату (25,84), далі неістотно понижується на першому і другому курсах (25,13 і 24,82 відповідно) магістерського рівня професійної підготовки; очевидно, що домінування дисциплінарної відповідальності як складноструктурованої морально-особистісної риси-властивості у студентському житті є цілком закономірним, адже саме вона уможлиблює як бодай відносне ситуаційне адаптування особи до безперервно оновлюваних академічних вимог університетського часопростору, так і успішність навчання та ефективного набуття кожним здобувачем вищої освіти професійних компетентностей і згармонізованого особистісного розвитку;

2) фактично альтернативним щодо попереднього діагностичного параметра у форматі поаспектного розвитку соціально-професійної відповідальності студентів-психологів є такий системний індикатор останньої, як відповідальність за себе або самовідповідальність: і справді він має вкрай низькі сумарні дані упродовж їхнього навчання за бакалаврською програмою: перший курс – 22,76 балів, другий – 21,89, третій – 22,35, четвертий – 23,08; під час навчання в магістратурі він дещо зростає (перший курс – 23,89, другий – 24,45), хоча й залишається кількісно нижчим за дані

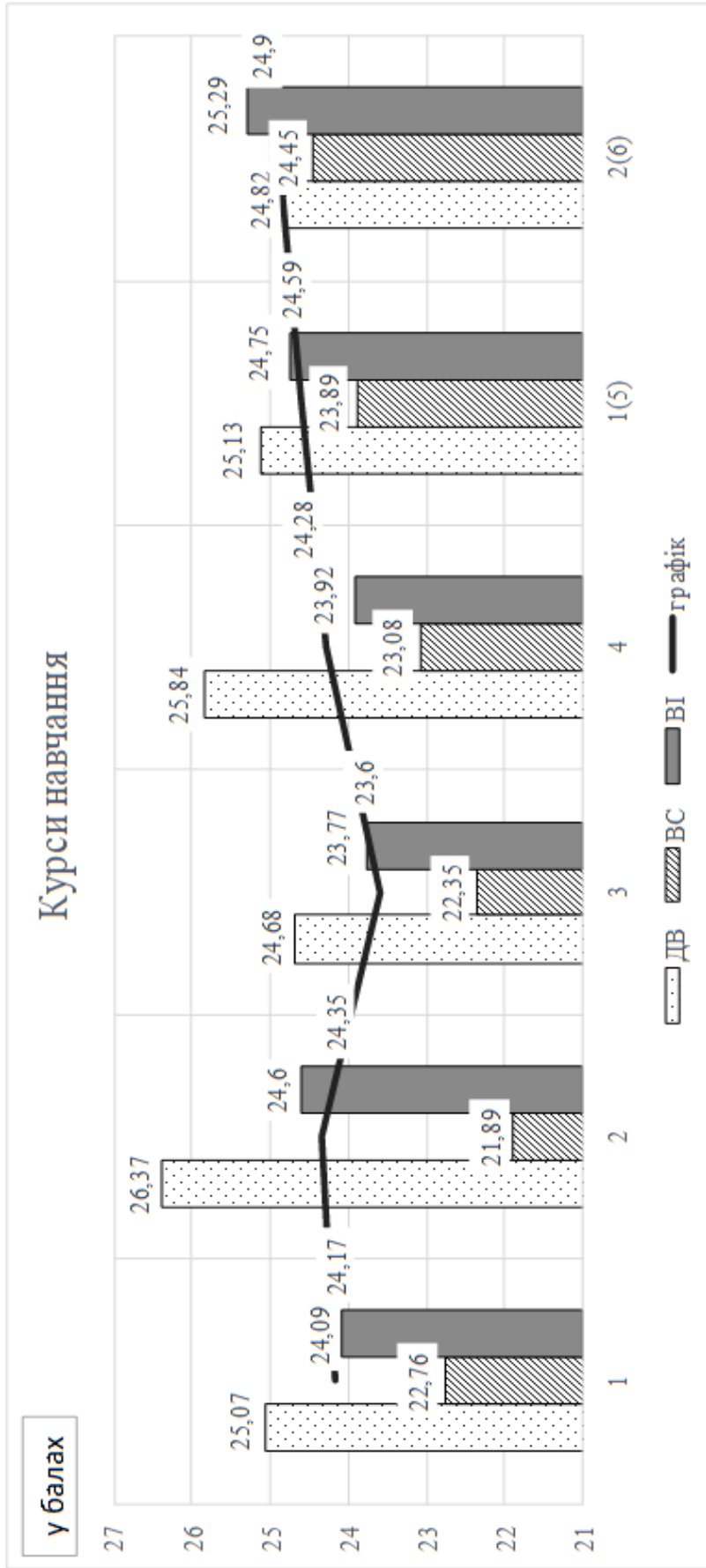


Рис. 2.6. Зміна усереднених значень показників-параметрів і зведених показників соціальної відповідальності майбутніх психологів, отриманих за методикою М.А. Осташевої, упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 130 осіб).

Умовні позначення структурних показників-параметрів соціальної відповідальності за М.А. Осташевою:

ДВ – дисциплінарна відповідальність,

BS – відповідальність за себе,

VI – відповідальність за іншого.

інших двох структурних параметрів; цей емпіричний факт вказує на два моменти: а) в особистості студента тенденційно переважають психорегуляційні (й відтак поведінкові, діяльні) важелі зовнішньої відповідальності, тоді як внутрішні (психодуховні) задіяні неповною мірою – епізодично, локально, ситуативно; б) у нього домінує схильність до екстернального локусу контролю, що, зі свого боку, засвідчує наявність переконання у власній малозначущості, в заниженій самооцінці; тому він вважає, що більшість подій у його житті – це результат везіння, щасливого випадку, досягнень інших, що із часом, під кінець повного циклу професійного навчання, здебільшого мінімізується;

3) відповідальність за іншого, маючи в цілому посередні, або пограничні між двома вищеназваними параметрами профвідповідальності, показники, коливається в незначних межах від курсу до курсу (24,09 → 24,6 → 23,77 → 23,92 бали) на першому (бакалаврському) рівні підготовки, що цілком очікувано, зважаючи на персональну самодостатність кожного здобувача вищої освіти в контекстах поцінування сімейних цінностей, навіяних ще з дитинства рідними, і водночас пошуку партнера для тривалих, серйозних інтимних стосунків; відрядно констатувати, що переважно спричинено фактом створення студентами-психологами власних сімей;

4) найважливіший емпіричний факт, на наш погляд, усе ж не пов'язаний із незначним зростанням узагальнених кількісних індикаторів трьох базових структурних параметрів професійно у змістовленій соціальної відповідальності майбутніх психологів, він стосується явного згармонювання названих індикаторів у здобувачів освіти другого (магістерського) рівня підготовки; зокрема максимальна розбіжність у формовиявах відповідальної активності студентів першого курсу тут становить усього 1,24 бали (ДВ = 25,13, ВС = 23,89, ВІ = 24,75), а другого – лише 0,84 бала (ДВ = 24,82, ВС = 24,45, ВІ = 25,29); це означає, що випускники з дипломом магістра із психології більш-менш стабільно збалансовують внутрішні важелі-вектори професійно зорієнтованої відповідальності, домагаючись рівноваги між: а)

дотриманням дисциплінарних канонів (взірців, еталонів, норм) і спрямованою відвічальністю за іншого чи інших, б) наполегливою працею задля загальної справи і зреалізуванням власного покликання й відповідно способу життя, в)утвердженням самоповаги та гідності навколишніх і чітко визначеною та особистісно прийнятою зобов'язальністю перед своєю самістю за розвиток власних здібностей, талантів, справи життя.

Отримані нами емпіричні результати анкетно-експертного вивчення відповідальної поведінки М.В. Савчина [92] за двома формами (А і Б), що містять по 30 запитань, які передбачають вибір одного із п'яти варіантів відповіді (від «цілком правильно» до «зовсім неправильно») за попередніми аналогіями подано у вигляді стовпчикових діаграм та усереднено-узагальнювального графіку (рис. 2.7). Унаочнені й кількісні дані дають змогу висновувати, що загальна тенденція у самоздійсненні студентами-психологами відповідальної поведінки упродовж повного освітнього циклу професійної підготовки у ЗВО характеризується спочатку певним спаданням показників від першого (71,6 усереднених балів із 120 можливих) до другого (69,8), далі така поведінка залишається майже незмінною на третьому (70,2) і четвертому (69,9) курсах бакалаврату й потім істотно зростає від курсу (72,0 балів) до курсу (74,6) на другому (магістерському) рівні підготовки. Вочевидь ступінь відповідальності особистої поведінки сутнісно підвищується на етапі переходу юнаків і дівчат від юності до дорослості, від періоду професійного навчання до трудової діяльності, від психологічної компетентнісної готовності бути фахівцем-психологом до спроможності й зреалізованої здатності бути ним у форматі професійного повсякдення. Інакше кажучи, коефіцієнт відповідальної поведінки зростає за умов виходу дипломованої особистості за межі організованого освітнього процесу, здійснюваного у часопросторі сучасного університету. Принагідно зауважимо, що форма А запропонованої проф. В.М. Савчиним [92] анкети на порядок складніша стосовно запитань форми Б, що сумарно підтвердили відповіді опитаних студентів усіх академічних груп.

Курси навчання

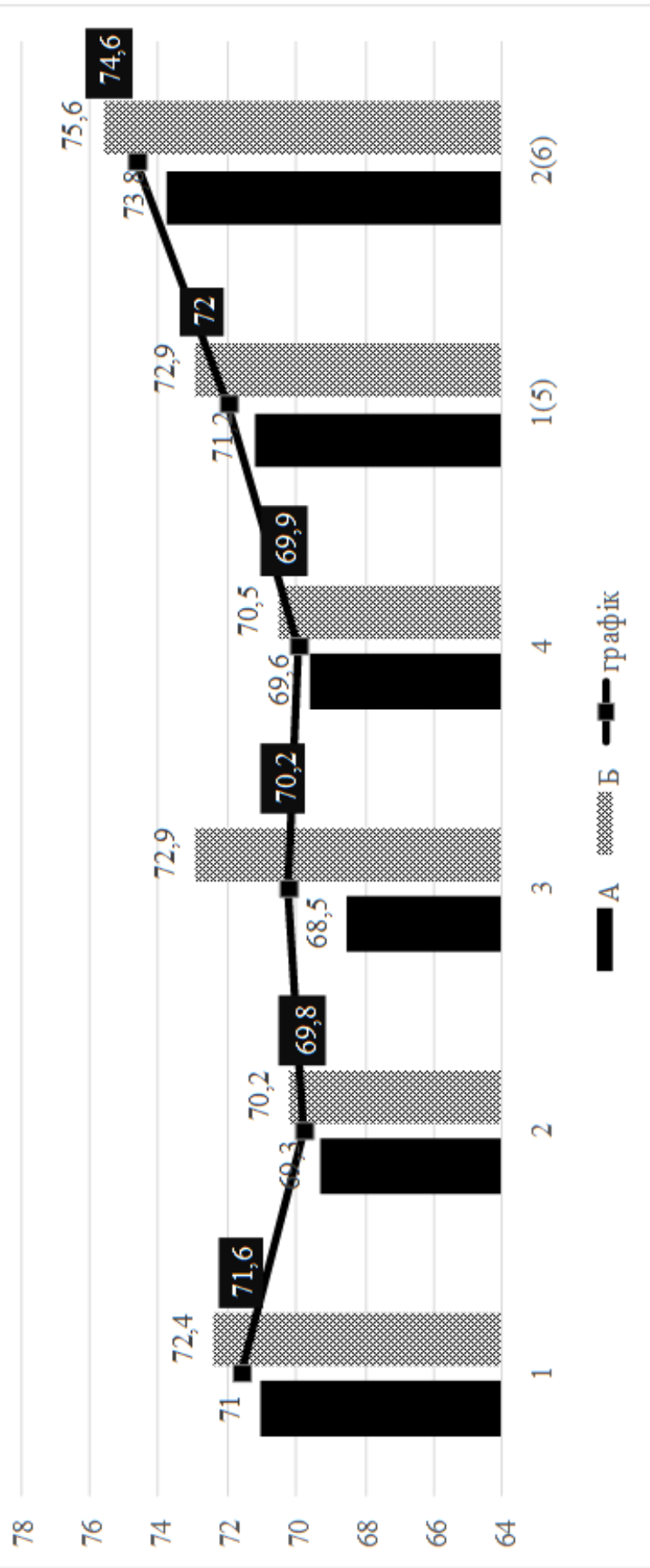


Рис. 2.7. Зміна усереднених значень показників відповідальної поведінки суб'єктів освітньої діяльності, отриманих за експертною анкетною М.В. Савчина (форми А і Б), упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 130 осіб).

Умовні позначення:

А – форма вивчення відповідальної поведінки особи за М.В. Савчиним;

Б – форма вивчення відповідальної поведінки особи за М.В. Савчиним.

Однак, виявивши загальні тенденції, найтипівіші залежності та найочевидніші особливості як покомпонентного, так і сукупного розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів упродовж їхнього навчання у ЗВО від першого курсу бакалаврського рівня підготовки до завершення другого курсу магістерського рівня, все ж за кадром дослідницької уваги залишилися власне індивідуальні траєкторії багатопараметричного становлення названої відповідальності як інтегральної особистісної риси-властивості і водночас суб'єктного фундаменту морально-вчинкової зрілості та осереддя її самовдосконалення і постійного духовного збагачення. Тому постало не просте (проблемне) завдання віднаходження адекватного способу системного відображення конфігурації розвитку компонентів-складників профвідповідальності у вигляді профілю відповідальної активності студентів-психологів на різних етапах навчання, а також вибору критерію відбору окремих графіків-профілів із великого масиву отриманих індивідуальних емпіричних даних.

Конструктивний аналіз версій і можливостей вирішення вказаного проблемного завдання дав змогу відшукати прийнятні розв'язки як його першої задачі, так і другої. У першому випадку нами застосована процедура квантилізації як «один із найбільш ефективних і корисних методів опису групи спостережень...» [20, с. 36], зокрема у її практичному втіленні побудована шкала процентилів, що розподіляють будь-яку множинність даних на сто рівних частин. Крім того, щоб звести всі кількісні показники (первинні бали), що отримані за допомогою вищеподаних психодіагностичних методик, до єдиної стобальної шкали, нами визначені уточнювальні коефіцієнти для окремого компонента чи складника профвідповідальності кожної методики: тест «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман [122] – 5,0; опитувальник покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана – 3,571; методика визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої [74] – 2,5; анкета експертизи відповідальної поведінки В.М. Савчина [91] – 0,833.

Розв'язок другої задачі полягав у дотриманні трьох критеріальних визначників для побудови психологічних профілів психологічно зорієнтованої відповідальної активності студентів-психологів кожного академічного курсу першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки:

а) відображення на шкалі усереднених результатів покомпонентного розвитку профвідповідальності студентів окремої групи;

б) фіксація на шкалі кількісних показників тих двох студентів-психологів, котрі за сумарною оцінкою мають найнижчий і найвищий первинний бал;

в) у разі математичної рівності первинних балів (чи то студентів із найнижчими показниками, чи то з найвищими) перевага надавалася більш оригінальним або незвичним комбінаціям математичних величин.

Отримані нами психологічні профілі професійно відповідальної активності студентів першого курсу спеціальності 053 «Психологія» одного з національних університетів подані у Додатку В, рис. 1. Усереднений графік та його полярні індивідуальні варіанти вказують на кілька емпіричних фактів. Передусім очевидно, що найменш розвиненим у реальному мислєдіяльному плані студентського життя першокурсників є ментально-когнітивний компонент (43%) їхньої професійної налаштованості брати відповідальність за власний освітньо-пізнавальний процес. І це зрозуміло чому: їх обов'язковість, вигода від навчання, корисність опанованих знань, відповідність суто інтелектуальних умінь ментальним традиціям і сакральним цінностям українського народу, підтвердження правильності життєвого вибору й нерозвинена готовність здійснювати психологічну роботу поки що слабо актуалізовані, адже більшість дисциплін, що викладаються, є загальнообов'язковими (вища математика, іноземна мова, філософія і політологія та ін.), а не спеціалізованими. Водночас констатуємо присутність цього компонента зазначеної відповідальності в ідеальному плані самосвідомості (78%), що й виявляє самоопис наступників під час їх

відповідей на запитання опитувальника А.В. Фурмана. Цей дисонанс в обмеженому практичному вжитку студентами-психологами ментальних схем і різноманітних когніцій та їх інтенсивним свідомісним оперуванням в розумному форматі психодуховної присутності у світі майже не долається з роками: у студентів другого курсу це нерівне співвідношення реалізованих у соціальному житті ментальних форм і когнітивних структур, з одного боку, й суто свідомісно присутніх чи актуалізованих – з іншого, становить 41 до 76 (%), у третьокурсників – 42 до 77, у четвертокурсників – 43 до 69, у студентів першого курсу магістерського рівня підготовки – 44 до 76 і другого – 45 до 78. Вочевидь цей установлений факт подвійного вияву – у площинах реальної діяльності й свідомісної (зідеалізованої) інтенційності смисложиттєвого буття особистості – ментально-когнітивного змісту майбутніх психологів заслуговує окремого детального вивчення, що виходить за межі визначеного нами предмета здійснюваного дослідження.

Другий факт – це висока розсіюваність та варіативність індивідуальних траєкторій розвитку профвідповідальності студентів-психологів від першого курсу бакалаврату до другого магістратури. І справді, продіагностувавши за чотирма методиками 614 обстежуваних, нами не виявлено хоча б двох ідентичних профілів відповідальної активності. Це однозначно вказує на закономірність виникнення й розвиткового розширення горизонту індивідуально-психологічних особливостей (а відтак і відмінностей) у становленні фахової відповідальності майбутніх психологів за роки навчання у ЗВО зокрема та їхнього професіогенезу упродовж життя загалом. Зафіксоване всезростаюче багатоманіття вказаних траєкторій знайшло візуальне відображення на лівому і правому графіках, у діапазоні між якими й перебуває більшість середньоцентрованих (за законом нормального розподілу даних, що описується кривою Гауса), проте варіативних за кількісними показниками та якісним психозмістовим наповненням профілів. Так, в одному випадку пониженою присутністю характеризується емоційно-мотиваційний складник професійно зорієнтованої відповідальності: 36 ← 61

→ 63 (%) (перший курс бакалаврату, див. Додаток В, рис. 1) і 31 ← 65 → 80 (другий курс магістратури, Додаток В, рис. 6), в іншому – він навпаки дещо вивищується над іншими: 60 ← 64 → 83 і 43 ← 59 → 88 (другий і третій курси відповідно (Додаток В, рис. 2, рис. 3)). Скажімо, перепади відповідальної активності студентів-психологів від першого до шостого року університетського навчання мають місце й у такому аспекті її психодуховного узмістовлення, як поведінково-вольовий компонент, причому більше за тестом особистості, ніж за опитувальником: 40 ← 59 → 80, 48 ← 58 → 68, 37 ← 58 → 60, 43 ← 61 → 80, 52 ← 63 → 83, 49 ← 64 → 80 і 57 ← 76 → 89, 53 ← 74 → 87, 53 ← 69 → 89, 47 ← 66 → 92, 51 ← 73 → 90 і 68 ← 74 → 91 відповідно (Додаток В, рис. 1-6), хоча загальна тенденція уприсутнення від курсу до курсу вказаного змісту в цілому є позитивною і полягає у повільному нарощуванні випускниками бакалаврської і магістерської програм відповідальної активності здобувачами освіти поведінково-вольового призначення.

Третій емпіричний факт пов'язаний із своєрідною динамікою становлення такого компоненту професійної відповідальності майбутніх психологів, як відповідальність за себе, тобто самовідповідальність, котра є важливою складовою Я-концепції як центральної ланки самосвідомості [121], котра за сприятливих умов позитивного розвитку характеризується незначною завищеною самооцінкою, високою самоповагою, схвальним прийняттям себе, оптимізмом, вірою у себе, упевненістю у собі, високим рівнем домагань, гуманними переконаннями та ін. Зокрема, низькі і нижче середнього кількісні показники цього параметра профвідповідальності наявні у студентів-психологів майже всіх курсів навчання: 40 ← 58 → 79, 42 ← 53 → 53, 53 ← 55 → 78, 35 ← 55 → 65, 42 ← 63 → 80, 38 ← 55 → 78 (%). Як слідує з емпіричних кількісних співвідношень, особливо це характерно для осіб із заниженими траєкторіями розвитку власної самовідповідальності. Це однозначно підтверджує сумарний відсоток відповідальності за себе за всі п'ять з половиною років навчання здобувачів освіти, котрі навчаються за

спеціальністю 053 «Психологія», – 56,5%, який нижчий за аналогічний відсоток відповідальності за іншого (62,0 %) й надто нижчий дисциплінарної відповідальності (66,3 %), що певною мірою природно, зважаючи на залежність якості та успішності навчання у ЗВО від інших його учасників і передусім від дотримання канонів, норм та умовностей повсякденної групової та індивідуальної освітньої діяльності.

Четвертий уявлений факт – відносна стабільність дисциплінарної відповідальності майбутніх психологів у контексті їхнього професіогенезу від першого року навчання до шостого, що підтверджують кількісні величини усереднених результатів: 65 → 68 → 60 → 67 → 70 → 68 (%). Щоправда неістотним винятком тут є хіба що третій курс (див. Додаток В, рис. 3), студенти якого дають собі змогу в їх термінології «розслабитися», себто бути більш самодостатніми – незалежними від жорстких адміністративно-дисциплінарних важелів чітко організованого освітнього процесу в національних університетах України. Водночас особливістю цього важливого аспекту узмістовлення профвідповідальності студентів-психологів, що виявляється під час більш прискіпливого психологічного аналізу емпіричних даних, є вкрай відмінний діапазон їхнього розсіювання на різних академічних курсах, тобто за роками навчання. Так, цей діапазон в одному випадку кількісно максимальний – 53 % на другому курсі бакалаврату (див. Додаток В, рис. 2), в іншому – посередній – 35% на першому і третьому курсах бакалаврату і першому курсі магістратури (див. Додаток В, рис. 1, рис. 3, рис. 5), і ще в іншому – мінімальний, спадаючи до 11 і навіть 7 % на випускних курсах (див. Додаток В, рис. 4 і рис. 6 відповідно). А це означає, що перший, третій і п'ятий роки навчання майбутніх психологів характеризуються певною, бодай умовною, збалансованістю у професійно відповідальній активності дисциплінарного змісту між ступенем дотримання університетських норм співжиття та індексом власної самодостатності поведінки та освітньої діяльності, між формальною дисципліною постійного виконання доручень і завдань

викладачів та персонально виробленою самодисципліною своїх дій і вчинків. Натомість другокурсники потрапляють у ситуацію дисциплінарного роздвоєння, коли з одного боку, добре усвідомлюють необхідність слідувати нормам та вимогам університетського освітнього процесу, з іншого – це їхнє інтелектуальне осягнення ще не в усіх студентів переходить у реальне удіяльнення, в повсякденну норму здійснювати постійне напруження розумових і вольових сил задля досягнення заслужених успіхів у навчанні; тому тут розсіювання індивідуальних даних профвідповідальності найбільше. Замість того психологічна картина дисциплінарної відповідальності випускників бакалаврського і магістерського рівня підготовки ще інша, оскільки всі вони у психодуховному плані та в межах своїх суб'єктних й особистісних спроможностей максимально актуалізуються, тобто повною мірою реалізують свій людський потенціал – перші, тому що потрібно по-новому складати державні экзамени (через систему ЗНО) в магістратуру, другі через те, що безповоротно треба обирати та облаштовувати своє зріле професійне життя; тому в даному разі персональні індикатори дисциплінарної зобов'язальності студентів-психологів максимально згущені.

П'ятий емпіричний факт, що встановлюємо із наведеної цифрової і графічної інформації (див. Додаток В, рис. 1-6), зводиться до досить диференційованої і нестабільної (змінної) ритміки спочатку спадаючої тенденції, а потім зростаючої у розвитку відповідального становлення до іншого чи інших серед студентів-психологів від першого року їхнього професійного навчання до шостого. І це «просідання» кількісних показників на третьому і четвертому роках навчання фіксують усереднені сумарні значення від курсу до курсу: 63 → 63 → 60 → 58 → 63 → 65 (%). Пульсуюча нестабільність діапазону розподілу емпіричних даних відповідальності за іншого тут має вигляд затухаючої хвилі: на першому курсі цей діапазон становить 5%, на другому – 22%, на третьому – 67%, на четвертому – 30% і на першому та другому курсах магістратури – 10% і 38% відповідно. Інакше

кажучи, на стартовому етапі навчання майбутніх психологів у ЗВО відповідальне ставлення до і за іншого узагальнено позитивне, типово поверхове у змістовлені, індивідуально мало диференційоване, далі це ставлення конкретизується, деталізується та персоналізується, і в 19–20-ти річному віці, себто на третьому-четвертому курсах, коли сумарний усереднений показник хоча дещо кількісно понижується (до 60% і 58%), воно набуває розширення суб'єктного горизонту індивідуальних проявів відповідальності за іншого. І це зрозуміло чому, адже саме цей психологічний вік актуального переходу від юності до дорослості інтенційно найбільш сенситивний у виборі шлюбного партнера, заснованого на коханні, любові, дружбі. Подальша освіта на магістерському рівні підготовки також розмежує цей важливий параметр професійної відповідальності на різних курсах навчання за критеріями розсіювання даних: на першому курсі останнє кількісно рівне 10%, на другому – 38%. Відтак ситуація повторюється, тільки у менш явному вигляді: початкове скупчення даних указує на певне внутрішнє розвантаження особистісного проблемного поля реальної чи суто свідомісної відповідальності за іншого з боку майбутніх магістрів із психології, тоді як наступне – розсіювання – на актуалізацію власних способів вирішення шеругу важливих життєвих завдань у повсякденні кожної молодої людини (створення сім'ї, вибір місця проживання та місця роботи тощо).

Отже, отримані емпіричні факти дають підстави висновувати, що існуюча система університетської освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки в цілому сприяє становленню у студентів-психологів професійної відповідальності як важливої моральної риси-властивості особистості й одночасно як центральної ланки самовдосконалення і духовного розвитку у взаємодоповненні її чотирьох основних компонентів упродовж шестирічного освітнього циклу (в усереднених відсотках): ментально-когнітивного (60,5 → 58,5 → 59,5 → 56,0 → 60,0 → 61,5), емоційно-мотиваційного (70,0 → 71,0 → 66,5 → 65,0 → 68,5

→ 70,0), поведінково-вольового (67,5 → 66,0 → 63,5 → 63,5 → 68,0 → 69,0) і морально-духовного (71,0 → 68,0 → 68,5 → 66,5 → 70,5 → 72,0), а також додаткових складових-параметрів: дисциплінарної відповідальності (65 → 68 → 60 → 67 → 70 → 68), відповідальності за себе (58 → 53 → 55 → 55 → 63 → 55), відповідальності за іншого (63 → 63 → 60 → 58 → 63 → 65) і відповідальна поведінка суб'єкта освітньої діяльності (64,5 → 64,5 → 58,5 → 61,5 → 64,0 → 67,0). Однак як сукупний розвиток вказаних компонентів профвідповідальності майбутніх психологів та діапазон розсіювання кількісних величин у рамках академічних студентських груп, так і понад усе індивідуально-психологічні траєкторії (й відтак відмінності, особливості) їх особистісно-сислового змістовлення й удосконалення є нерівномірними, варіативними, своєрідними. Серед низки встановлених емпіричних фактів та залежностей щодо своєрідності та специфічності покомпонентного руху-поступу зазначеної відповідальності виявлена генеральна тенденція: сумарні та індивідуальні психологічні профілі як набори графічно поєднаних кількісних показників суб'єктної присутності окремих складників, аспектів чи компонентів фахово зорієнтованої відповідальності студентів-психологів здебільшого мають зсув у бік зменшення на другому, третьому і зовсім неістотно на четвертому курсах бакалаврату й утримують майже закономірне чи типове зростання на першому і другому курсах магістратури. Це слушно пояснити дією щонайменше різноякісних факторів: а) вербально-кабінетною оргсхемою здійснення групової освітньої діяльності викладача і студентів у просторі сучасних ЗВО; б) надлишком загальнообов'язкових навчальних дисциплін (вища математика, інформатика, статистика та ін.), вивчення яких, безперечно, приносить світоглядну і суто пізнавальну користь, але відволікає їх від специфіки перебування у предметній царині психологічного мислення і в розлогій сфері компетентного психологічного практикування; в) спаданням внутрішньої вмотивованості та психологічної готовності студентів-психологів відповідально і професійно здійснювати психологічну роботу того чи іншого напрямку на другому, третьому і навіть четвертому курсах

бакалаврату, що є одним із наслідків дії попередніх двох факторів і водночас невизначеності ситуації лівової частки випускників із працевлаштуванням за фахом; г) невідповідністю або великим зазором між тим, що сприйнято, осмислено і з переконанням світоглядно досягнуто й особисто прийнято і тим, як це втілено (і чи втілено бодай частково) у буденній освітній, науково-дослідницькій, та будь-якій іншій діяльності, в реальних моделях ділової поведінки та відповідального вчинення (див. попереду).

Висновки до другого розділу

1. Структура професійної відповідальності психолога утримує:

- а) ментально-когнітивний компонент, який корелює як із культурною спадщиною народу (установки, приналежність, соціальна пам'ять, мислення тощо), так і з перебігом інтелектуально-пошукової активності (когнітивні переконання, передбачуваність, спрогнозованість, готовність); б) емоційно-мотиваційний, котрий характеризує бажання і прийняття рішення діяти у різних ситуаціях професійної взаємодії шляхом усвідомлення інтересів, потреб, мотивів, норм та цінностей життєдіяльності відповідно до вироблених психічних станів, переживань, почуттів, ставлень; в) поведінково-вольовий, що організовує конкретну практичну активність (сукупність операцій, прийомів, технік, дій, учинків), де задіюється його сумлінність, креативність, компетентність, продуктивність та виявляється певна лінія поведінки і засоби її реалізації, професійний підхід, готовність відповідати за наслідки своїх дій тощо; г) морально-духовний, який визначає глибину виникнення його смислово-сенсових станів самоосягання, внутрішньої свободи, самотворення, самореалізації, здатність зайняти рефлексивну позицію та ін.

2. Програма емпіричного дослідження охоплювала набір методик та процедур, що давали змогу вивчати покомпонентну структуру професійної відповідальності студентів-психологів. Основними були: тест-опитувальник «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман та опитувальник

покомпонентної структури профвідповідальності А.В. Фурмана, а допоміжними – методики визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої та вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина.

3. При цьому опитувальник покомпонентної структури профвідповідальності пройшов багатоетапну процедуру конструювання та емпіричної апробації визначення факторів структурної організації її параметричних компонентів, установлення кореляційних зв'язків між заданими шкалами-компонентами, створення класифікацій показників як загальної відповідальності здобувачів, так і кожної із чотирьох діагностованих її складників. Ця діагностична методика складається із запитань кількісного (параметричного) характеру, сформульованих у вигляді тверджень, ступінь відповідності з якими треба оцінити в балах за семибальною шкалою, і відповідає вимогам, які ставляться до зрілого психодіагностичного інструментарію.

4. Застосування чотирьох методологічно аргументованих діагностичних методик (дві основні і дві допоміжні) на констатувальному етапі психологічного експерименту з вибіркою 466 осіб – майбутніх психологів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки – показало, що у розвитку окремих компонентів їхньої професійної відповідальності має місце складнозмінна, спадаюче-зростаюча або хвилеподібна із тенденцією до збалансування базових характеристик-параметрів названої відповідальності від першого року університетського навчання до шостого, динаміка. Цей емпіричний факт знаходить підтвердження і графічне відображення, засвідчуючи високу розсіяність даних та багату варіативність індивідуальних траєкторій становлення у здобувачів-психологів такої інтегральної особистісної риси-властивості, як професійна відповідальність. Причому вказане різноманіття траєкторій тенденційно зростає й ускладнюється з кожним наступним роком навчання у ЗВО, хоча іноді наявне не лише їх розширення, але й їх скупчення.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ПІДТВЕРДЖЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Експериментальне дослідження динаміки покомпонентного становлення професійної відповідальності майбутніх психологів та рефлексивний аналіз результатів

Експериментальна програма цілеспрямованого формування професійної відповідальності психологів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки у просторі сучасного ЗВО передбачала взаємозалежне психологічне збагачення чотирьох факторів структурної організації покомпонентного розвитку названої відповідальності, де посилення першого фактору – «Усвідомлення і прийняття відповідальності (значущості) освітньої діяльності» – характеризує зростання потенціалу ментально-когнітивного компонента, посилення другого – «Активність та ініціативність в освітньо-психологічній роботі» – потенціалу емоційно-мотиваційного компонента, посилення третього – «Просоціальна поведінка і самоорганізація у процесі здійснення освітньої діяльності» – потенціалу конативно-вольового компонента, посилення четвертого – «Самоактуалізація і рефлексивна компетентність в освітній діяльності» – нарощування потенціалу морально-духовного компонента. Причому таке психологічне збагачення кожного із вказаних компонентів-складників профвідповідальності забезпечувалося чотирма групами експериментальних умов її цілеспрямованого посилення у процесі повного освітнього циклу підготовки психологів.

Першу групу умов експериментування склали комплексні психодіагностичні зрізи, котрі дозволили детально розпізнати індивідуально-психологічні особливості покомпонентного розвитку відповідальності майбутніх психологів як під час контрольного зрізу, так і після зреалізування

решти експериментальних умов. Важливо, що виконання студентами-гуманітаріями двох серій психодіагностичних методик давали як розвивальний ефект (що спричинено новизною стимульного матеріалу й невимушеною атмосферою обстеження), так і суто психоформувальний, за якого досягались відповідальна поведінка й самовідповідальне ставлення за власні думки, слова, вчинкові дії. Крім того, до переваг цієї групи зазначених умов варто віднести щонайменше три ознаки пропонованої програми: а) вона поєднувала методики, які більш-менш співмірно реалізують у психодіагностиці об'єктивний і суб'єктивний, проєктний і розвивальний підходи, б) втілювала логіко-процедурну схему вчинку самодіагностування, що збагачувало психологічні знання студентів про власний індивідуальний світ Я, його ресурси, траєкторії позитивних і небажаних внутрішніх змін, в) передбачала збалансоване взаємодоповнення психометричних (математичних) засобів систематизації та аналізу даних і ґрунтового якісного психологічного аналізу.

Друга група експериментальних умов передбачала підготовку і проведення довготривалого тренінгу [30; 68; 69; 99] з актуалізації та прискореного розвитку кожного із чотирьох компонентів профвідповідальності майбутніх психологів через пошуково-пізнавальне задіяння їхньої фахово відповідальної особистісної активності у створюваних проблемно-діалогічних ситуаціях групового психологічного навчання. Програма тренінгу охоплювала 16 занять (32 год.), що становили вчинково завершений освітній цикл відповідальної міжособистої взаємодії його учасників, по чергово актуалізовувала інтегральні (багатопараметричні) фактори покомпонентного становлення професійної обов'язковості у студентів-психологів (Додаток Г). Щоб мінімізувати опис її мети і завдань, застосовуваних форм і методів, засобів та інструментів психокорекційної роботи в експериментальних групах, подамо головну інформацію щодо структурно-тематичної організації і часових меж та особливостей проведення вказаної роботи у вигляді таблиці 3.1, яка функціонально деталізує загальну

Таблиця 3.1

Тематична організація і графік проведення тренінгу «Актуалізація і розвиток компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів» (16 занять: 32 год.)

Тематична організація тренінгу		Компоненти професійної відповідальності майбутніх психологів	Експертна група	Графік проведення тренінгових занять		
Структурні компоненти вчинку професійної (первинної) фахової відповідальності	Базові фактори професійної відповідальності психологів			квітень	травень	вересень
1- ситуаційний: осмислення певної просторово-часової конфігурації сил, смислів, дій у сфері професійної освітньої підготовки психологів	Усвідомлення і прийняття відповідальності (значущості)освітньої діяльності	М-К – ментально-когнітивний	E1	3; 10; 17; 24		
			E2	4; 11; 18; 25		
			E3	5; 12; 19; 26		
2- мотиваційний: процес формування професійної полімотивованості та актуалізація у студентів інтенційного поля освітньої діяльності	Активність та ініціативність в освітньо-психологічній роботі	Е-М – емоційно-мотиваційний	E1		8; 15; 22; 29	
			E2		9; 16; 23; 30	
			E3		10; 17; 24; 31	
3- діяльний: учинковий акт-подія завершеної відповідальної активності у сфері оперування знаннями, емоціями, навичками і компетенціями професійного психолога	Просоціальна поведінка і самоорганізація у процесі здійснення освітньої діяльності	К-В – конативно-вольовий	E1			4; 11; 18; 25
			E2			5; 12; 19; 26
			E3			6; 13; 20; 27
4- післядіяльний: рефлексія успішності і корисності вчинку первинної професійної відповідальності кожним майбутнім психологом і групою в цілому	Самоактуалізація і рефлексивна компетентність особистості	М-Д – морально-духовний	E1			9; 16; 23; 30
			E2			10; 17; 24; 31
			E3			11; 18; 25; 01

концептуально-програмну картину цього спеціалізованого тренінгу [14; 42]. Для успіху даного масштабного заходу найголовніше було те, що вдалося чітко рубрикувати психологічні змісти базових факторів професійної відповідальності майбутніх психологів, що емпірично й концептуально обґрунтовані нами раніше (підрозділ 2.1), і структурних компонентів вчинку первинної фахової відповідальності, тобто протовідповідальності. У підсумку попарно четвертинного синтезу-зняття цих засадових пластів відповідальної активності й була уможливлена практична діяльність з кожним із чотирьох компонентів профвідповідальності студентів-психологів. При цьому основні тематичні напрямки тренінгової роботи задавалися завданнями, змістом та особливостями професійної підготовки фахівців із спеціальності 053 «Психологія», що відображені як набір компетенцій у відповідних державних стандартів. Зважаючи на сказане, закономірно, що програма тренінгу складалася із чотирьох тематичних блоків – ситуаційно-пізнавального, мотиваційно-особистісного, діяльно-продуктивного і рефлексивного. Під час цієї роботи використовувалися різні психодидактичні засоби, прийоми і техніки, які дозволили вирішити поставлені завдання, а також різні тренінгові форми, підібрані за принципами розширення як соціально-комунікативних контактів учасників, так і внутрішніх горизонтів усвідомленого прийняття юнаками і дівчатами відповідальності за себе, за інших, за довкілля і за справу життя (від колективної до індивідуальної мислєдіяльності, від особистісного самоаналізу через парну співпрацю, психологічну роботу в малих командах до групових дискусій).

Комплектування експериментальних груп відбувалося (після виконання студентами діагностичних завдань констатувального етапу) природним чином: всі студенти ЗУНУ груп ПС-11, ПС-31 і ПСм-11 утворили відповідно групи Е1 (21 особа), Е2 (25 осіб) та Е3 (16 осіб). Коли була повністю зреалізована програма названого тренінгу, ці ж студенти, відтепер уже на порядок старших курсів, повторно виконали серію основних і додаткових психодіагностичних методик. Наступним кроком стало

аргументоване визначення контрольних груп. До оптимуму в даній ситуації математичного порівняння, як відомо, близьке число 2, себто кількісні дані однієї експериментальної групи мають порівнюватися із показниками двох контрольних. Так, перший опозиційний ряд до трьох Е-груп ПС-21, ПС-41, ПСм-21 на заключному етапі формувального експерименту склали студенти ПС-11, ПС-31 і ПСм-11 соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ (м. Тернопіль), а другий – груп ПС-21, ПС-41, ПСм-21 соціально-гуманітарного факультету ПНПУ ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса).

Окремо зауважимо той момент, що кількісно експериментальні групи, власне як тренінгові, виходять за рамки обсягу класичних Т-груп психологічного зростання (12÷15 осіб), що в нашій ситуації компенсувалося щонайменше трьома умовами: а) не потрібними були знайомство членів тренінгової групи і налагодження конструктивних стосунків між ними, адже це були студенти одних і тих самих академічних груп, які за роки навчання добре взаємоадаптувалися, знали й у цілому позитивно приймали один одного; б) не треба було виділяти додатковий час і зайві зусилля на групове та індивідуальне входження кожного учасника в проблематику професійної відповідальності, тому що вона, будучи стратегічним завданням кафедри психології та соціальної роботи як випускової ЗУНУ, так чи інакше пронизує всі навчальні дисципліни соціальної (професійної) підготовки психологів; в) і найголовніше, що, керівника-тренера зазначеного тренінгу, його основний зміст і оптимальну форму реалізації забезпечували ті самі науково-педагогічні працівники кафедри, які посеместрово проводять лекційні курси і практичні заняття, що слушно розглядалося студентами як «практичне входження у професію психолога».

Третю групу експериментальних умов утворили професійно-рольові ігри, що уможливлювали психодидактичне моделювання відповідального простору міжособистісних стосунків учасників і налагодження між ними полідіалогічного спілкування у ситуаційному плинні ділової освітньої взаємодії. Водночас вони дали змогу:

- відтворювати в імітаційно-ігровій формі статусні норми і цінності, миследіяльнісні стиль і характер, що притаманні для професіоналів психологічного профілю (діагноста, рекрутера, консультанта, корекційного психолога, менеджера, коуч-наставника, терапевта, дослідника-експериментатора та інших);

- ґрунтовно пізнавати та освоювати студентами різних курсів навчання головне упередметнення психологічної науки і практики – людське життя у його психосоціальному розвитку та екзистенційно-духовній плинності, причому через формат власного самопізнання і самовдосконалення;

- компетентно опрацьовувати і психозмістовно збагачувати професійно значущі комунікативні вміння і навички відповідально повноцінного спілкування, презентації власних психологічних узагальнень і висновків;

- активізувати поведінкові патерни соціальної відповідальності майбутніх психологів та актуалізувати їхній мислевчинковий потенціал під час взаємного обміну враженнями і розмірковуваннями, артикульованими актами рефлексії бажань, думок, почуттів, смислообразів;

- психозмістовно втілити у професійно зорієнтоване повсякдення студентів почергову інтенсифікацію когнітивних, емоційно-інтеграційних, учинково-вольових і креативних ресурсів розвитку їхньої відповідальної активності та постання професійної самосвідомості.

У будь-якому разі професійно-рольові ігри у нашому психоформувальному досвіді експериментування, ситуаційно згармоновуючи ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий і ментально-духовний складники профвідповідальності, використовувалися не лише як форма-чинник реалізації пізнавального, свідомісного, вчинкового, духовного і рефлексивного потенціалу професіогенезу кожного учасника, а й як своєрідний психологічний еквівалент першого значущого у його соціальному житті професійного вчинку. І це цілком закономірно, адже студентам доводилося увесь час перебувати в ігрових проблемних ситуаціях різного психологічного упередметнення – пізнавального, ефективно-

спонукального миследіяльного, комунікативно-екзистенційного, рефлексивного. Тому систематично спостерігалися факти перенесення ними ментального досвіду, здобутих знань і компетенцій з одних таких ситуацій на інші, що сприяло усвідомленню адекватності тренінгових умов реальним обставинам застосування результатів освітньо-психологічної роботи в майбутній професійній діяльності студентів. Інакше кажучи, заняття у спеціально обладнаній психологічній лабораторії максимально імітували практичні умови ділового професійного спілкування і миследіяльності. Причому останні забезпечували сприятливий емоційно-психологічний клімат тренера та учасників експериментальної групи, їх індивідуальне самовираження та соціальне самоствердження, відкритість, емпатійність й усвідомлену відповідальність поведінки, комунікації, вчинення.

Четвертою, по суті кажучи інтегральною, умовою психорозвиткового експериментування в нашому досвіді покомпонентного формування професійної відповідальності у майбутніх психологів є кредитно-модульна освітня система (далі – КМОС), що оргдіяльнісно відповідала принципам Болонської декларації і створила особистісно-вчинковий часопростір ЗВО упродовж усіх десяти місяців навчального року. За останні п'ять років в інноваційному науково-просвітницькому досвіді соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ КМОС – це багатоцільова, поліфункціональна, соціально відкрита і психокультурно завершена сукупність взаємозалежних циклів-поясів навчальної (пізнавальної), виховної та освітньої взаємодії викладачів і студентів, яка через організованості змістових модулів оптимізувала ситуаційний перебіг психодуховного розвитку особистості, відштовхуючись від традиційних засобів, форм і методів освітньої роботи, й водночас наповнила її психопрактику найважливішими професійними знаннями, вміннями, нормами, цінностями і компетенціями, активізувала свідомісний потенціал та посферні індивідуальні здібності для постановки і розв'язання психологом життєвих проблем клієнта, групи, організації. Завдяки майже безперервній високосуб'єктній участі студентів у психомистецьки

зорієнтованому освітньому дійстві, виконанню великих обсягів самостійної пізнавальної, дослідницької, науково-практичної і самоактуалізаційної роботи та особистісній відповідальності за цілі, процес і результат навчання відбувалося поетапне збагачення сфери його профвідповідальності різносементними ресурсами – когнітивними, соціальними, мислевчинковими, комунікативними, рефлексивними. Зазначений синтез психодидактичних умов реально забезпечує належну якість професійної освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки психологів у ЗУНУ, про що неодноразово писали автори інноваційної освітньої моделі [18; 19; 117; 119; 122; 128].

Після узагальнення емпіричних даних, що отримані під час формуально-психологічного експерименту, нами була відстежена (спочатку кількісно, а потім якісно) розвиткова ефективність багатостимуляційних впливів вищеописаних експериментальних умов на покомпонентне становлення професійної відповідальності як інтегральної особистісної рис-властивості майбутніх психологів. Для найбільш прийняттого, унаочненого і зрозумілого пред'явлення результативності вказаних умов скористаємося кривими процентилів, які дають змогу по-перше, порівнювати дослідницькі групи нерівного обсягу, тому що частоти виражають у відсотках; по-друге, без плутанини подавати на одній площині кілька розподілів; по-третє, встановлювати декілька закономірностей щодо більшої чи меншої змінюваності даних (показників, індикаторів). Логічно спочатку графічно подати сукупні показники у порівняльному співвідношенні кількісних даних контрольних та експериментальних груп й таким чином виявити тенденції та особливості реального й імовірного оптимального становлення професійної відповідальності майбутніх психологів від курсу до курсу навчання упродовж повного освітнього циклу (бакалаврського і магістерського) підготовки, а потім аналітично розглянути найпримітніші зсуви чи відмінності психологічних змістовлень у кожному з компонентів-складників вказаної відповідальності.

Попарне порівняння емпіричної інформації таблиць 3.2 і 3.3, яке відображає потрійні набори процентильних кривих, що отримані із здобувачами перших і других курсів за основними методиками, хоча й методологічно різними способами (об'єктивно, тобто шляхом тестування, і суб'єктивно, себто через опитування), встановлює декілька закономірностей:

- контрольні осередки першокурсників і другокурсників неістотно відрізняються між собою за загальним ступенем професійно зорієнтованої відповідальної активності: відмінності в усереднених низьких показниках становлять 2% і 13% (за результатами тестування) й 1% і 4% за даними опитування, у середніх показниках – 10% і 2% та 2% і 10% відповідно, у високих – 3% і 5% та 5% і 5%; отож отримані фактично тотожні кількісні індикатори того, що профвідповідальність студентів першого і другого курсів майже не відрізняється між собою, якщо існує відмінність, то вона позначена із маловираженою тенденцією до зростання показників у дещо старших наступників, причому це характерно для зменшення кількості осіб із низькими і збільшення – із високими відсотками;

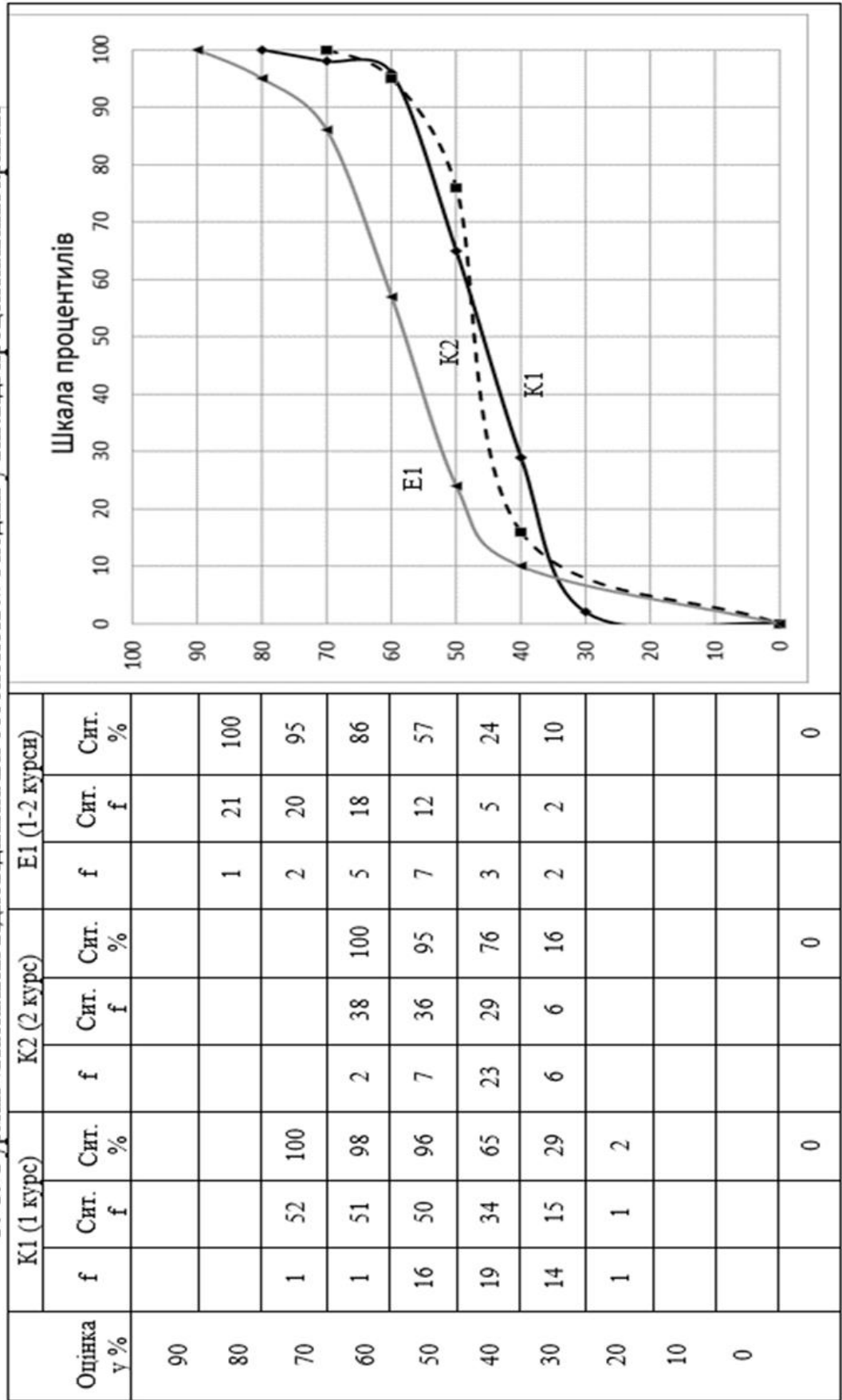
- професійно спрямована відповідальна поведінка студентів-психологів першої експериментальної групи суттєво відрізняється у позитивний бік від аналогічної поведінки здобувачів вищої освіти перших і других курсів бакалаврату, і це унаочнено (у вигляді графіків) демонструють узагальнені показники, зокрема відмінність за результатами тестування становить 6% і 4% у випадку низьких оцінок, 41% і 15% та 38% і 15% – середніх, 12% і 14% та 19% і 24% – високих; відтак впровадження у психологічну практику освітнього процесу вищеописаних експериментальних умов дало відчутний ефект: отримано значуще зростання як покомпонентного психологічного ресурсу відповідальної активності студентів групи Е1, так і сукупно профвідповідальності кожного студента окремо в аспектах інтегральної особистісної риси-властивості і як важливого складника фахової компетентності психолога;

- в першій експериментальній групі має місце змінна динаміка

Таблиця 3.2

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К1 і К2: 1 і 2 курси) та однієї експериментальної групи (Е1: 1-2 курси), що отримані за тестом особистості

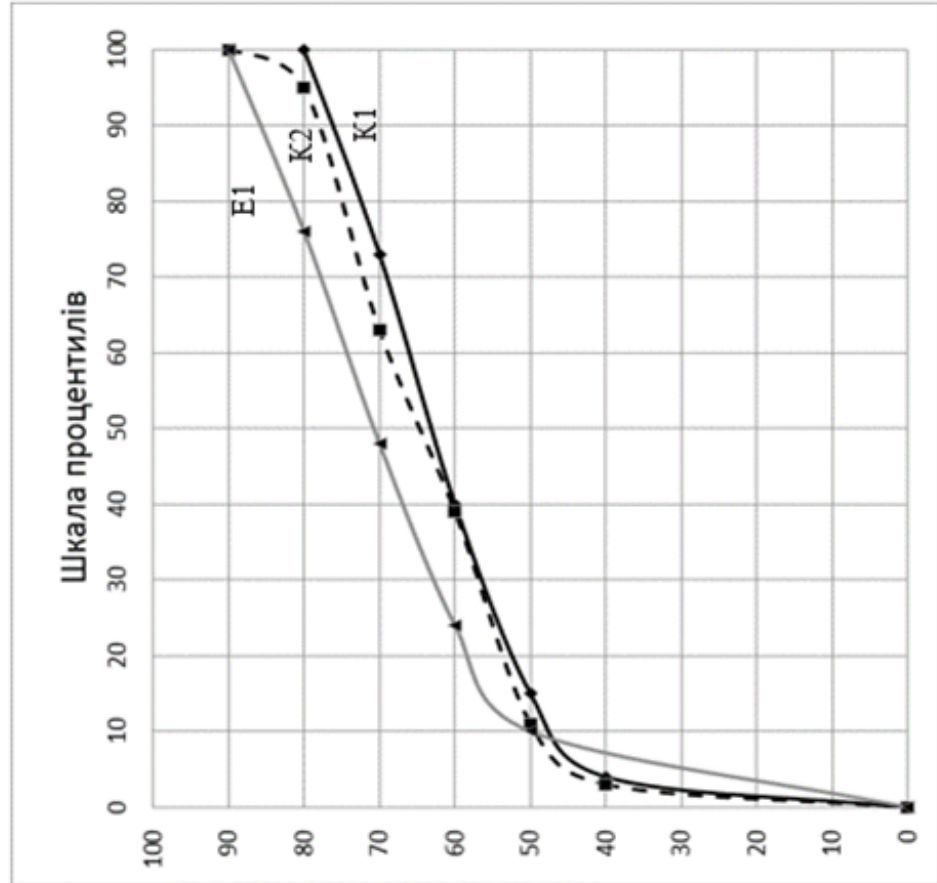
О. С. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» і подані у вигляді процентильних кривих



Таблиця 3.3

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К1 і К2: 1 і 2 курси) та однієї експериментальної групи (Е1: 1-2 курси), що отримані за опитувальником покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана і подані у вигляді процентильних кривих

Оцінка у %	К1 (1 курс)		К2 (2 курс)		Е1 (1-2 курси)	
	f	Сит. %	f	Сит. %	f	Сит. %
90						
80			2	38	5	21
70	14	52	12	36	6	16
60	17	38	10	24	5	10
50	13	21	10	14	3	5
40	6	8	3	4	2	2
30	2	4	1	1		
20						
10						
0						
		0		0		0



нарощування професійно зорієнтованого потенціалу студентами (другий семестр першого курсу і перший семестр другого); так, спочатку незначний темп позитивної зміни показників змінюється більш вагомим і суттєвим, що підтверджують кількісні величини: фактично нижче медіани сукупних даних E1 розташовано 96% першокурсників і 95% другокурсників за результатами тестування і 73% та 63% – за підсумками опитування; отож наявні зміни спричиняють особливо швидку ритміку вказаного нарощування саме посередніх і високих кондицій психологічно відповідальної поведінки;

- очевидне кількісне розмежування даних усе ж відрізняється у відображенні графічних траєкторій обох названих таблиць: тестові бали здобувачів вищої освіти експериментальної групи (що переведені у%) більш різко відмінні від аналогічних балів здобувачів контрольних груп (див. табл. 3.2), аніж оцінки, що отримані методом самоопису, тобто з допомогою опитувальника (див. табл. 3.3); і це дуже примітний емпіричний факт, що підкреслює виняткову дієвість спеціально введених експериментальних умов; річ у тім, що особистісне тестування фіксує значущий об'єктивний зсув, суб'єктивний чинник мінімально присутній, тоді як психодіагностичне обстеження, здійснене у формі опитування, навпаки характеризується максимальною суб'єктивністю, що першочергово залежить від свідомісної здатності особистості, збагачення та розширення якої відбувається більш повільно й довготривало.

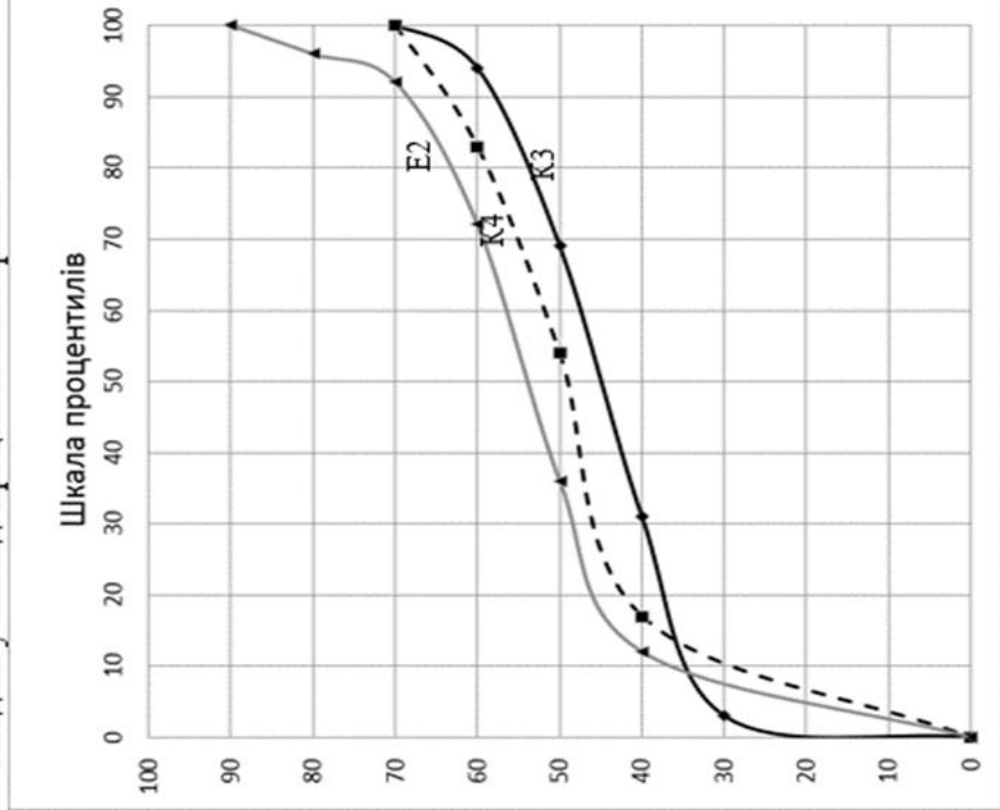
Порівняльний аналіз сумарних усереднених даних тестування та опитування студентів-психологів контрольних груп (3 і 4 курси) та експериментальної (табл. 3.4 і 3.5) на предмет їхньої протопрофесійної відповідальності також підтверджують факт існування явного зсуву кількісних результатів у бік зростання у ситуації із здобувачами вищої освіти групи E2, хоча він, порівняно з індикаторами попередніх таблиць (3.2 і 3.3), є дещо математично меншим. І все ж детальний аналіз цих графіків дає аргументовані підстави констатувати існування принаймні трьох закономірностей:

Таблиця 3.4

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К3 і К4: 3 і 4 курси) та однієї експериментальної групи (Е2: 3-4 курси), що отримані за тестом особистості

О. Є. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» і подані у вигляді процентильних кривих

Оцінка у %	К3 (3 курс)		К4 (4 курс)		Е2 (3-4 курси)	
	f	Сит. %	f	Сит. %	f	Сит. %
90						
80					1	25
70					1	24
60	2	36	4	24	5	23
50	9	34	7	20	9	18
40	14	25	9	13	6	9
30	10	11	4	4	3	3
20	1	1				
10						
0						
						0

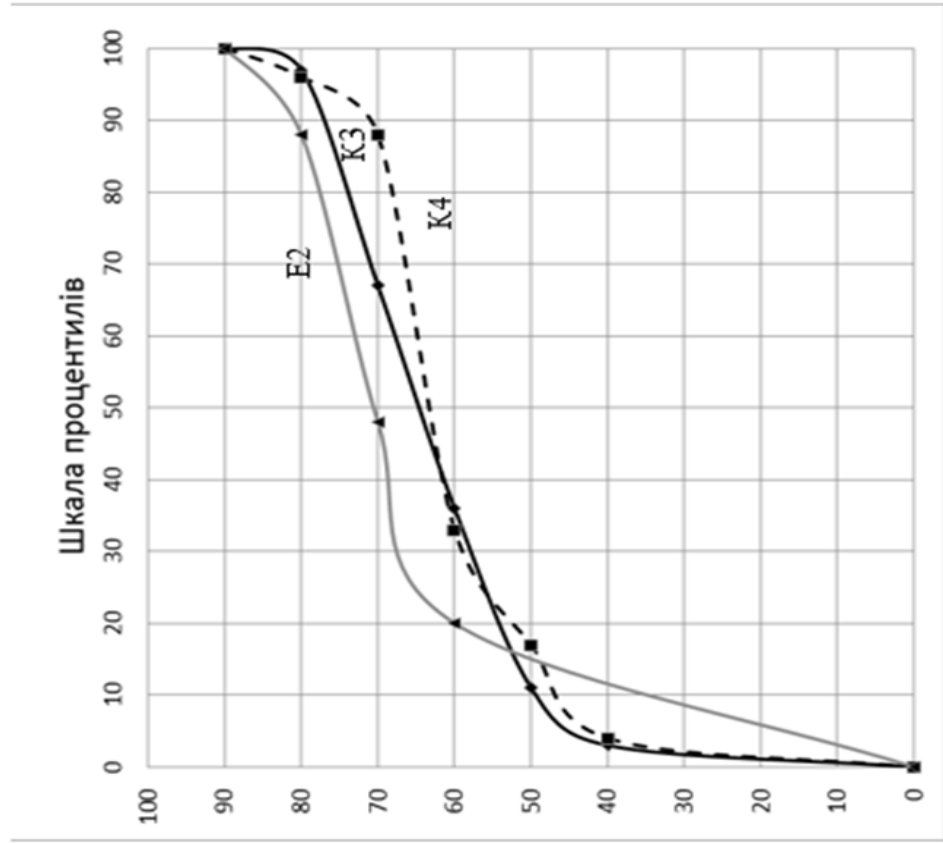


Таблиця 3.5

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К3 і К4: 3 і 4 курси) та однієї експериментальної групи (Е2: 3-4 курси), що отримані за опитувальником покомпонентної структури професійної

відповідальності А.В. Фурмана і подані у вигляді процентильних кривих

Оцінка у %	К3 (3 курс)		К4 (4 курс)		Е2 (3-4 курси)	
	Сиг. f	Сиг. %	f	Сиг. %	f	Сиг. %
90						
80	1	100	1	100	3	100
70	9	97	2	96	10	88
60	11	67	9	88	7	48
50	9	36	8	33	5	20
40	3	11	3	17		
30	1	3	1	4		
20						
10						
0				0		0



по-перше, низькі показники зазначеної відповідальності третьокурсників і пропорційно трохи вищі четвертокурсників, що отримані методом тестування (тест особистості О.Є. Фурман), певним чином дисонують нерівномірній динаміці (відображеній у переплетенні кривих), що отримані шляхом самоопису (опитувальник А.В. Фурмана) усвідомлення різних аспектів-складників власної профвідповідальності представниками обох цих академічних груп; скажімо, на рівні медіани за першою діагностичною методикою (див. табл. 3.4) одержано студентами-психологами четвертого курсу на 11% середніх значень більше, ніж третього, натомість за другою (див. табл. 3.5) навпаки: на рік молодші здобувачі виявили результати на 20% кращі, аніж їхні старші представники спільного фаху підготовки; це доречно пояснити феноменом суб'єктивного передчуття-упередження в оцінюванні відповідальності за себе як ефективного професійного психолога: якщо у третьокурсників така упередженість виявляється слабо, адже поки що не треба думати про успішність власної ділової практики, то у четвертокурсників вона оприявнюється яскраво: за нашими спостереженнями кожний другий студент-випускник бакалаврату більшою чи меншою мірою сумнівається у своїй достеменній професійній придатності, підтвердження чи спростування якої безупинно наближається, що спричиняє неабияку внутрішню стресогенність загального психодуховного стану;

по-друге, мають місце позитивно стабільні зрушення сумарних кількісних показників у сторону зростання за всіма децилями, що й підтверджують кількісні та графічні дані: на рівні 30 і 40 децилів (низькі показники) отримано за двома методиками плюсові відмінності у 3% й 4% та у 5% й 11%, на рівні 50 і 60 децилів (середні показники) – у 18% і 13% та в 11% і 19%, на рівні 70 і 80 процентилів (високі показники) – у 8% і 8% та в 5% і 4%; вочевидь у цілому це відповідає частотам нормального розподілу кількісних показників за кривою Гауса, коли найбільші величини припадають на середні значення, а найменші – на полюсно периферійні

(бокові); зазначена закономірність однозначно вказує на дієвість запроваджених нами експериментальних умов цілеспрямованого збагачення покомпонентного психологічного змісту професійної відповідальності студентів-психологів групи Е2, що знайшло унаочнене математичне відображення на всій ділянці процентильної шкали – від найнижчих індикаторів до найвищих;

по-третє, примітним фактом є те, що тестові результати показують незначне зростання спочатку низьких показників профвідповідальності майбутніх психологів експериментальної групи третього-четвертого курсу порівняно з контрольними вибірками, потім більш істотне – середніх й насамкінець значуще – високих; натомість кількісні дані суб'єктивного самоопису навпаки фіксують спочатку максимальний позитивний зсув у випадку низьких децильних вимірів, що помітно спадає за середніх і далі за високих; таке помітне розходження спричинене, на нашу думку, двома поодинокими чи сумарними моментами: або випадковим (ситуаційним) підбором студентів експериментальної групи, котрим властиві особистісні риси більш сталого і згармонізованого розвитку їхньої фахової зорієнтованої свідомості і самосвідомості, або/і серед четвертокурсників контрольної групи майже відсутні «слабкі ланки», тобто особи із низькими рівнями аналізованої відповідальності.

Третій сегмент емпіричного формувального дослідження склали студенти-психологи двох контрольних (1 і 2 курси) та однієї експериментальної групи (1-2 курси) магістерського рівня підготовки. Таблиці відсоткових оцінок професійної відповідальності представників цих груп та отримані криві процентилів кожної із трьох вибірок за двома вищеназваними методиками (тестом та опитувальником) подані у вигляді таблиці (табл. 3.6 і 3.7). Прискіпливий аналіз наявної у їх структурі інформації дає змогу встановити такі емпіричні закономірності:

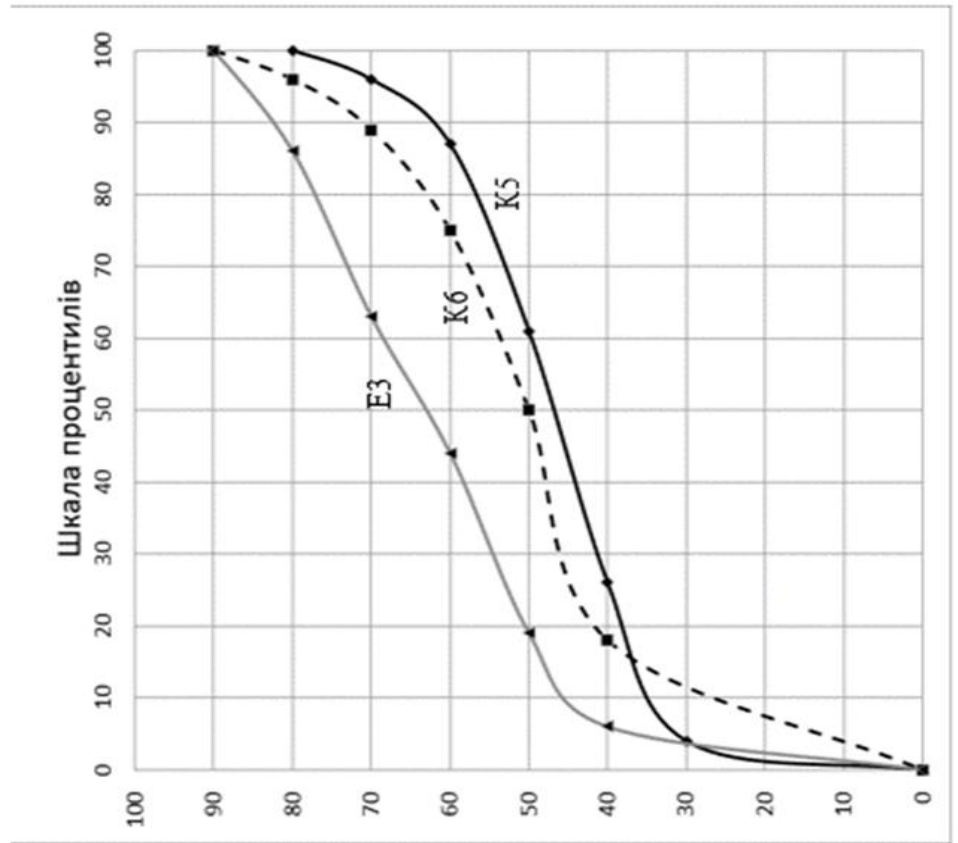
1) отримані дещо вищі показники у групах К5 і К6, ніж у попередніх – К3 і К4 та К1 і К2, це означає, що за сучасної освітньої моделі навчання,

Таблиця 3.6

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К5 і К6: 1 і 2 курси магістратури) та однієї експериментальної групи (Е3: 1-2 курси магістратури), що отримані за тестом особистості

О. С. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» і подані у вигляді процентильних кривих

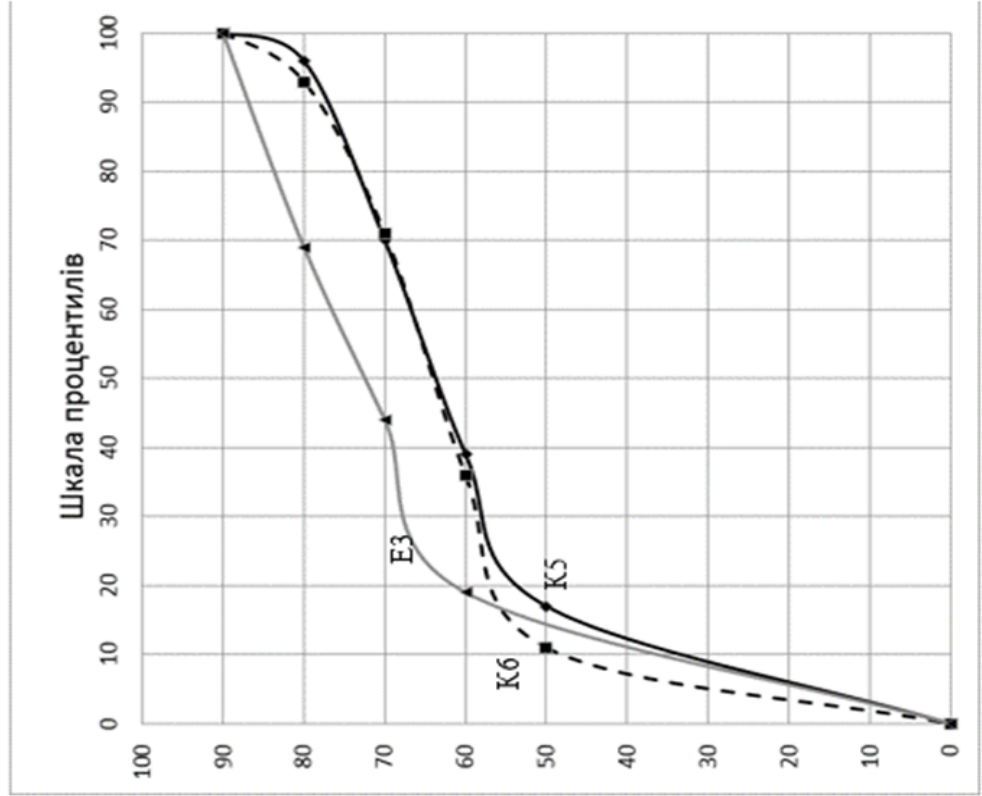
Оцінка у %	К5 (1 курс)		К6 (2 курс)		Е3 (1-2 курс)	
	f	Сит. %	f	Сит. %	f	Сит. %
90						
80			1	28	2	16
70	1	23	2	27	4	14
60	2	22	4	25	3	10
50	6	20	7	21	4	7
40	8	14	9	14	2	3
30	5	6	5	5	1	1
20	1	1				
10						
0						
						0
						0



Таблиця 3.7

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К5 і К6: 1 і 2 курси магістратури) та однієї експериментальної групи (Е3: 1-2 курси магістратури), що отримані за опитувальником покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана і подані у вигляді процентильних кривих

Оцінка у %	К5 (1 курс)		К6 (2 курс)		Е3 (1-2 курси)	
	f	Сит. %	f	Сит. %	f	Сит. %
90						
80	1	23	2	28	5	16
70	6	22	5	26	4	11
60	7	16	11	21	4	7
50	5	9	7	10	3	3
40	4	4	3	3		
30						
20						
10						
0						
		0		0		0



себто кредитно-модульної організації освітнього процесу у вищій школі, в цілому наявна тенденція до позитивної динаміки як покомпонентного, так і інтегрального становлення професійної відповідальної активності студентів-психологів від першого курсу бакалаврату до випускного курсу магістратури. Звісно, її не можна назвати навіть близько оптимальною чи значущою за ритмікою змін, проте фактом є істотне зростання у здобувачів освіти старших курсів і вищих рівнів підготовки не лише психологічних знань, загальних і спеціальних компетенцій, а й особистісних рис та індивідуальних властивостей, котрі світоглядно і психозмістовно характеризують внутрішній світ саме особи психолога;

2) має місце стабільно незначне зростання показників сумарної профвідповідальності другокурсників магістратури група (К6) порівняно із першокурсниками група (К5) за результатами особистісного тестування (за децилями зростаючого порядку: на 4%, 8%, 11%, 13%, 8% і 5%, див. табл. 3.6) та їх попереми́нне неістотне домінування за підсумками самоопису-опитування (за змінними децилями: 6%, 3%, – 4% і 2%, див. табл. 3.7); відтак отримуємо підтвердження того емпіричного факту, що випускники магістерської програми зі спеціальності 053 «Психологія» більш фахово готові до практичної роботи і більш відповідальні за її процес і результат, хоча свідомісно їхнє самоосягнення цих важливих аспектів майбутньої професійної діяльності майже нічим не відрізняється, швидше тут є сенс говорити про індивідуальні траєкторії розвитку та формування відповідальної поведінки особистості з її конкретними ресурсами, потенціалом, перевагами й недоліками;

3) зафіксовано різке зростання сумарних показників професійної відповідальності магістрантів-психологів експериментальної групи №3 порівняно із контрольними групами К6 (2 курс) й особливо К5 (1 курс) за результатами персонального тестування; так, за децилями прогресивного порядку таке зростання є сутнісно вагомим і статистично значущим: 12% і 20%, 31% і 42%, 30% і 42%, 25% і 33%, 10% і 14%; тому висновуємо, що

впровадження четвертинного набору системних експериментальних (психодидактичних) умов однозначно позитивно та конструктивно вплинуло на оптимізацію процесу прискореного покомпонентного розвитку професійної відповідальності психологів другого (магістерського) рівня підготовки й у підсумку спричинило істотне розширення смислового поля їхньої фахової свідомості та підвищило імовірність відповідальних учинків у майбутньому;

4) на підтвердження і на конкретизацію попереднього факту виявлено майже тотожне сутнісне зростання сумарних показників профвідповідальності здобувачів вищої освіти упродовж виконання ними цілей і завдань магістерської програми з психології, що утворили експериментальну групу (Е3), на противагу тим особам які увійшли до контрольних груп (К5 і К6); у цілому за шкалою децилів зазначене позитивне зростання від найнижчих оцінок до найвищих становить 11%, 16%, 26%, 24% та 11%; отож очевидно, що реальні показники самоопису магістрантами-психологами групи Е3, безперечно, конструктивно вплинули на їхні чималі додаткові зусилля, спрямовані на оволодіння знаннями, вміннями, цінностями і компетенціями фахово відповідальної мислєдїяльності; це дало змогу збагатити психологічний зміст власного свідомого розуміння та особистісного прийняття ними норм, канонів і сенсів професійної відповідальності.

Стосовно індивідуальних траєкторій збагачення психологічного змісту структурних компонентів професійної відповідальності магістрантів-психологів першого і другого року навчання як контрольних, так і експериментальних груп, зауважимо головне: попри те, що вони є вкрай індивідуалізованими та поліваріативними, все ж існує чітко виражена тенденція зростання впливу психологічних факторів на оптимальні особистісні лінії становлення кожного із чотирьох виокремлених компонентів відповідальності в учасників груп Е1, Е2 та Е3. У цілому детальний аналіз отриманих результатів в окресленому емпіричному ракурсі

розгляду кількісних даних, дає підстави констатувати, що запровадження вищеназваних психоформувань умов-впливів для прискорення розвитку професійної відповідальності сприяє:

- позитивній зміні та якісному збагаченню внутрішніх умов функціонування свідомісної здатності до відповідальної активності студентів-психологів експериментальних груп, тобто від першого курсу бакалаврату і до другого курсу магістратури, й відтак цілеспрямованому формуванню в них ментально-когнітивного складника професійної відповідальності у їх ситуаційно плинному науково-освітньому повсякденні та актуалізаційній дії такого важливого психологічного фактора, як усвідомлене прийняття відповідальності (значущості) за зміст та ефективність освітньої діяльності у просторі ЗВО, що виявилось у збільшенні сумарної різниці між ментально-когнітивними потенціалами професійної відповідальності студентів експериментальних груп та контрольних, яка кількісно склала 13,6% і 10,4% за результатами тестування та 6% і 8% за даними опитування на користь групи E1, 19,6% і 16,8% та 9% і 17% – на позитив групи E2, 13,6% і 13,0% та 15% і 16% – на здобуток групи E3;

- висхідній динаміці прискореного розвитку емоційно-мотиваційного психологічного складника професійної відповідальності майбутніх психологів експериментальних груп, котрі крім того, під час тренінгових занять і ділових ігор виявили високу пошуково-дослідницьку активність та ініціативність у постановці й розв'язанні фахових завдань і проблемних ситуацій; власне це кількісно підтверджують як результати особистісного тестування, так і дані опитування-самоопису: у першому випадку математична різниця між експериментальними групами та контрольними становить для групи E1 8% і 7%, E2 13% і 9%, E3 12% і 10%, у другому – відповідно 8% і 9%, 15% і 22%, 17% і 16%; зважаючи на нерівномірну зміну кількісних величин сумарного зростання показників внутрішнього актуалізаційного уприсутнення емоційно-мотиваційного змісту професійної відповідальності на різних етапах навчання, вбачаємо найбільший

конструктивний вплив психоформувань експериментальних умов у цьому аспекті професіогенезу на третьому і четвертому курсах бакалаврату, де переважають загальні і спеціальні дисципліни фахової підготовки психологів, причому не стільки за об'єктивними індикаторами реальної відповідальної поведінки здобувачів освіти у стінах університету, скільки за їх розширеним смисловим полем фактично сформованої професійної свідомості;

- якісній психозмістовій модифікації і самоорганізаційному збагаченню поведінково-вольового компонента професійної відповідальності здобувачів вищої освіти експериментальних груп від першого курсу бакалаврату до другого курсу магістратури; так, студенти-психологи, які були занурені у спеціально створені психодидактичні умови відповідальної активності виявили тенденцію до динамічного зростання сумарних показників як за результатами тестування, так і за даними опитування: у першому випадку для групи E1 порівняно із групами K1 і K2 (перший і другий курси) він склав 3,3% і 8,1%, для E2 порівняно із K3 і K4 (третій і четвертий курси) – 15,3% і 16,2%, для E3 порівняно із K5 і K6 (перший і другий курси магістратури) – 13,1% і 10,0% у другому – відповідно на користь групи E1 – 6,2% і 8,0%, E2 – 20,5% і 23,1%, E3 – 17,2% і 12,1%; вочевидь найбільш сенситивним (благодатним) для розвитку і збільшування діяльно-вчинкового ресурсу особистості є віковий період завершення юності (19 – 20 років), що й продемонстрували учасники другої експериментальної групи; а це означає, що саме на цьому етапі онтогенезу особистості у майбутніх психологів найбільшою мірою формується сумісність і наполегливість, самоконтроль і самодисципліна, цілеспрямованість і витривалість, принциповість і справедливість; у наступні роки пізньої юності (21 – 22 роки) оптимальні темпи зростання вчинково-вольового потенціалу профвідповідальності дещо спадають, хоча й неістотно, тому є підстави висновувати, що виконання кожним студентом-гуманітарієм цілей і завдань магістерської програми

збагачує вказаний потенціал зобов'язаністю і стійкістю, завзятістю і креативністю, компетентністю і продуктивністю;

- позитивному нарощуванні морально-духовних спроможностей професійної відповідальної поведінки і фахово добродісного вчинення студентами-психологами експериментальних груп на різних етапах спеціалізованого навчання в університеті; зокрема мовиться про збагачення психологічного змісту та його більш гармонійну функціональну організованість у рамках особистісного світу як уприсутнення у ньому сув'язі розвинених рис-властивостей – добровільності, смиренності, автономності, надійності, гідності, свободолюбності, благодатності, милосердності, толерантності, жертвовності, вірності, оригінальності, мужності та ін.; це цілком однозначно підтверджують індикатори, отримані емпіричним шляхом: за результатами тестування у здобувачів вищої освіти групи E1 порівняно з контрольними групами K1 і K2 зростання морального потенціалу і духовної екзистенційності становить 2,1% і 7,1%, групи E2 – 12,5% та 11,0% і групи E3 – 16,4% і 23,1%, за даними опитування – відповідно E1 – 5,0% і 9,2%, E2 – 11,3% і 10,2% та E3 – 20,5% і 14,3%; при цьому, зважаючи на значуще нарощування психодуховних здатностей до відповідального вчинення у майбутніх психологів за найсприятливіших психодидактичних умов із кожним наступним роком навчання, резонно стверджувати, близьким до сенситивного є завершальний віковий етап юності (21-22 роки), коли уможлиблюється моральна поведінка і духовно інтенційовані вчинки особистості; вочевидь оптимум відповідальних духовних поривань-здібностей припадає на персональну зрілість, переважно середню, або пізню; до того ж указане уможливлення реалізується упродовж усього зрілого періоду життєвого шляху людини.

Виявлені фактори та умови психоформувальної оптимізації індивідуальних траєкторій покомпонентного розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях підготовки

підтверджені динамікою сталого позитивного зростання базових показників опитувальника соціальної відповідальності М.А. Осташевої [113]. Скажімо, якщо в усіх шести контрольних групах найвищим є індикатор дисциплінарної відповідальності студентів від курсу до курсу (у відсотках – 60, 68, 60, 67, 70, 68, усереднено – 65,5%), середніми – індикатори відповідальності за іншого (58, 63, 60, 58, 63, 65, усереднено – 61,2%) і низькими – індикатори відповідальності за себе (54, 53, 55, 55, 63, 55, усереднено – 55,8%), то в трьох експериментальних групах динамічна картина напрямів фахово-зорієнтованої соціальної відповідальності учасників психологічного випробування істотно та суттєво змінюється: емпірично отримані кількісні величини відсотково вимірюються із тенденцією до їх більшого чи меншого зростання за роками навчання та з незначним переважанням відповідальності за себе. Так, додатні математичні величини на користь комплексного набору психодидактичних експериментальних умов програмного формування компонентів профвідповідальності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» порівняно з існуючими обставинами чітко організованого у ЗВО освітнього процесу виявилися такими: для групи Е1 приріст відповідальності за себе дорівнює +16,9%, відповідальності за іншого – +7,7% і дисциплінарної відповідальності – +4,5%; для Е2 відповідно – +17,5%, +10,7% і +6,5%, для Е3 – +15,6%, +8,8% і +4,1. Відтак очевидно, що зазначені експериментальні умови щонайперше спричинили внутрішнє вивільнення самоактуалізаційних процесів у широкому форматі професіогенезу особистості, що переконливо підтверджує встановлений емпіричний факт: відповідальність за себе, за власну освітню діяльність і за суспільно вагомий життєвий шлях, хоча й не істотно, все ж почали переважати (Е1 – 70,4%, Е2 – 72,5%, Е3 – 74,6%) над іншими двома параметрами-показниками, тобто над дисциплінарною відповідальністю (відповідно 68,5%, 70,8%, 73,1%) і відповідальністю за іншого (68,2% 69,7%, 72,8%).

Отже, зважаючи на отримані у формувальному експерименті системні результати, висновуємо, що впроваджені нами групи експериментальних умов покомпонентного розвитку професійної відповідальності здобувачів упродовж їхнього навчання на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки зумовили активізацію як базових факторів вказаної зобов'язальності (усвідомлення і прийняття значущості освітньої діяльності, просоціальну самоорганізацію, самоактуалізаційний вихід і рефлексивне замикання), так і структурних ланок учинку первинної фахової відповідальності, починаючи від аналізу ділового повсякдення і полівмотивованості освітньої праці, зосереджуючись на програмах чи сценаріях відвічальної вчинкової активності й завершуючись рефлексією успішності або продуктивності фахово відповідального вчинення. Інакше кажучи, зреалізований формувальний експеримент дав змогу створити такий комплекс психодидактичних умов, за яких уможливилось втілення, на особистісному рівні професіогенезу майбутніх психологів, оптимальних траєкторій динамічного зростання кожного із чотирьох компонентів профвідповідальності. Так, сумарний усереднений приріст позитивного впливу названих експериментальних умов на психологічне збагачення ментально-когнітивного компонента відповідальності порівняно із наявними обставинами університетської освіти склав 29,0% за результатами тестування і 24,2% за даними опитування, емоційно-мотиваційного – 20,2% і 29,5% відповідно, поведінково-вольового – 22,1% і 29,0%, морально-духовного – 24,1% і 23,5%, що виявляє значні резерви у підвищенні якості освітньо-професійної підготовки психологів в українських ЗВО.

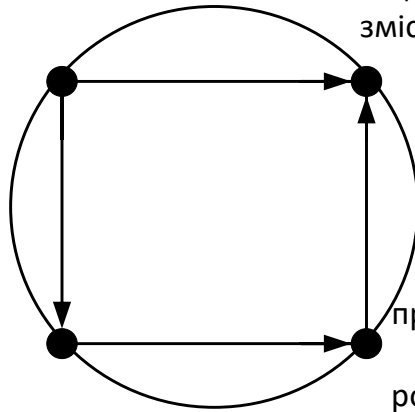
3.2. Практичні рекомендації щодо оптимізації розвитку професійної відповідальності здобувачів психологічного профілю

Відповідальність як за себе і свій життєвий шлях, так і за свою професію – найважливіший принцип сформованого мислення і базова

інтегральна риса-якість будь-якої сильної та успішної людини. Суть названого принципу найкраще визначити фразою «Сказано – зроблено». У цьому аналітичному розрізі відповідальність – це найнадійніше підґрунтя досягнення мети, передумова побудови продуктивних взаємостосунків й укладання міжперсональних домовленостей. Водночас відповідальність за себе і за свою професійну долю – найбільш значущий показник соціальної зрілості особи, повноти усвідомлення нею трудового шляху, здатність давати слово і тримати його, виконуючи прийняті на себе зобов'язання. Самовідповідальність постає із прийняття відповідальності за свій психокультурний розвиток, за безперервне особистісне зростання (формування гуманних особистісних рис-якостей, діалогізація своєї свідомості тощо) і за постійне підвищення професійної майстерності.

Відповідальність за свою долю та внутрішнє благополуччя осіб-пацієнтів, на наш погляд, охоплює щонайменше чотири аспекти професійного життя фахівця-психолога як його відповідального вчинення: ситуаційний, інтенційний, мислєдіяльнєсний і рефлексивний (рис. 3.1). Вони центруються на структурних компонентах профвідповідальності особистості та логічно слїдують із принципів та нормативів циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана [117; 119], а саме: а) задумовуваних і реально створюваних життєвих фрагментів, станів, подій і своєчасне усунення виникаючих у повсякденні проблем й надання допомоги рідним, близьким, друзям, себто тим, хто входить у сферу (за ситуативно змінним плином життя) його суб'єктивної відповідальності; б) мотивувань та інтенційності як визначальних каналів свідомісного налаштування на відповідальне здійснення мрій, задумів, цілей і водночас спрямування-зосередження інтелектуальних, емоційно-вольових, соціальних, творчих і суто самоекзистенційних зусиль на удіяльнення єдиного й непересічного відповідального вчинку; в) сутнісно неповторного в лоні здійснюваного ним відповідального вчинення потоку думок-понять-образів, які характеризують ідеальний план свідомості, і конкретної діяльності, мислєдіяльності

1 – ситуаційна відповідальність: не стільки слідування обставинам та умовам ситуаційних обов'язку, необхідності, відповідності ментальним законам, скільки створення оптимальної для порозуміння і соціокультурного розвитку себе і навколишніх «просторової конфігурації сил, смислів, дій» (В.А. Роменець) та суб'єктивна відповідальність за їх конструктивність, логічність, знаннєвість, продуктивність, гуманність (переважно реалізує зміст ментально-когнітивного компонента професійної відповідальності)



2 – інтенційна відповідальність: не лише повсякденне виконання фахівцем загальноприйнятих приписів і норм поведінки та діяльності, а й вибір і буденна його професійна праця над особисто обраними і прийнятими життєвими цілями, позицією, відповідальність за зовнішні і внутрішні мотиви та світоглядні орієнтири, які уможливають досягнення успіху і відчуття щастя (ґрунтується на змісті емоційно-мотиваційного компонента профвідповідальності)

4 – рефлексивна відповідальність: не лише зреалізування відповідальності особистості-фахівця за потік власних буденних ситуацій і подій, за свої мотиви, орієнтації і цінності, за вибори, діяння, вчинки і справу життя, а й постійне, часто акцентуйоване і переважальне у сфері свідомості, самозвітування – критичне, конструктивне, креативне, компетентне, себто профвідповідальність за перебіг самоусвідомлення того, що відбувається довкола й у його власному психодуховному світі, що уможлиблює вихід на істинну свободу тощо (обстоює зміст морально-духовного компонента професійної відповідальності)

3 – мислєдїяльнїсна відповідальність: не стільки за прийняті особистістю обов'язки, ролі, зобов'язання, виконувані функції і роботу, скільки за спрямування, зміст та інтенсивність пошуку думок та інтелектуальних операцій спрогнозованості дій, з одного боку, і конкретну діяльність здоланності завдань, практичне зреалізування власного мислєвчинення – з іншого, що в актуалізаційному взаємодоповненні ідеального й емпіричного в єдиному потоці свідомості уреальнюють як цілєспрямованість фахівця, його безпеку, благополуччя і комфорт, так і всіх близьких і дистанційованих навколишніх (зреалізовує зміст конативно-вольового компонента профвідповідальності)

Рис. 3.1. Аспекти професійного життя фахівця-психолога як відповідальне вчинення

(практичний план свідомої буттєвості), що дають йому змогу домогтися безпеки, успіху, благополуччя та відчуття задоволення і щастя у повсякденній взаємодії з іншими людьми; г) майже безперервно здійснюваних самозвітування і саморефлексії, що уреальнюють побутову і професійну відповідальність особистості психолога як за багатолике персоніфіковане довкілля, так і за власний психодуховний світ та індивідуальнісний перебіг самосвідомості.

Обґрунтовані нами аспекти професійного життя як відповідального вчинення вочевидь не тільки підлягають розвитку і самоорганізації, а й можуть бути оптимізовані у просторово-часовому форматі якісних особистісних змін та особливостей тих юнаків та дівчат, хто навчається у ЗВО й, передусім, на гуманітарних спеціальностях. Це, власне кажучи, й становить одне із завдань чинного дослідження, результативне вирішення якого передбачає чітке формулювання рекомендацій з оптимізації розвитку професійної відповідальності у студентів-психологів сучасного університету.

Термін «оптимальний» походить від н.-лат. *optimalis* і від лат. *optimus* (найкращий) та означає найбільш сприятливий, якнайкращий за умовами здійснення, а також найбільш відповідний певним умовам, завданням, ресурсам. Водночас «оптимізм» (фр. *optimisme*) констатується як життєрадісний; схильний бачити у всьому світлі сторони; а оптимізувати (фр. *optimiser*) – означає здійснювати оптимізацію; оптимізувати планування тощо.

Звідси цілком логічно, що сутність оптимізації полягає у виборі найкращого варіанта чи способу дії-вчинення з набору можливих напрямків чи версій із позицій найліпших обставин і найменш використаних ресурсів, затраченого часу й докладених зусиль. Водночас, ураховуючи зазначене, до оптимізаційно-розвиткового процесу профвідповідальності слід долучити її якісні характеристики-параметри, які, хоча й не вповні, але все ж підлягають оптимізації. Зокрема відомо, що особиста здатність брати відповідальність і виконувати її умови та самообмеження – це один з основних критеріїв

ухвалення рішення при просуванні людини кар'єрними щаблями. Це завжди основа лідерства і зростання майстерності керівництва, важливий чинник особистісного самоствердження. Адже коли примножується і розширяється сфера відповідальності людини – розвивається й збагачується її особистісний світ, сфера соціальних впливів, вагомість у суспільстві, а відтак зростають її можливості, персональні ресурси й компетентності. Чим меншою мірою особа бере відповідальність на себе, чим вужче коло її зобов'язань, тим слабша її значущість, спроможності, реальна сила діянь і вчинків, тим більш локалізовано вона конструює повсякдення, здатна змінювати життя на краще. Боязкі і слабкі бояться відповідальності й тому мало чого досягають, часто залишаючись невдахами усе своє життя. Сильні і сміливі, або ті, хто хоче стати таким – беруть на себе зобов'язання, обов'язки, ініціативність, не тікають від них і не ховаються, а поступають з точністю до навпаки – використовують можливості відповідальних вчинянь, розширюють свій потенціал і реальний вплив на довкілля, інтенсифікуючи тим самим присутність у світі, зокрема й у професійних справах.

Отож, відштовхуємося від концептуального розуміння відповідальності як життєвого принципу і якісного параметра оптимізації професійного розвитку майбутніх студентів-психологів, які методологічно пояснюються формулою відповідального вчинення: «можу – хочу – дію – звітую» [51; 148]. Будь-яка дефективність чи аномальність одного-двох, трьох чи всіх чотирьох складників відповідальності унеможлиблює справжній успіх, істинне задоволення трудовою діяльністю. Натомість розпізнавальними індикаторами профвідповідальної особистості тут є [52; 54]:

- здатність брати відповідальність на себе за власні вчинки і поведінку інших людей-співдіячів та розумова спроможність враховувати ситуаційні фактори (зокрема умови і можливості) та наявні методи і засоби повноцінного виконання своїх зобов'язань;

- готовність і рішучість дати слово собі чи іншим щодо виконання тієї чи іншої справи, яка для вас важлива, виявлення прагнень і конкретних дій її

реалізації, навіть у тому разі, коли вона потребує довготермінових життєвих цілей;

- надійність фахівця як здатність дотримуватися – перед собою й навколишніми – своїх слів, зобов'язань, принципів, позицій-поглядів, цінностей і заявлених учинкових дій за будь-яких, навіть вкрай несприятливих і повно невизначених, обставин;

- самоефективність особистості-фахівця як індивідуальності, що вказує на його здатність до постійного оцінювання своїх ресурсів і здібностей та відчуття компетентності під час виконання внутрішньо прийнятих зобов'язань і завдань (перед довкіллям, національною культурою, собою, іншими людьми), що охоплює «самоповагу, гідність і локус контролю» (А. Бандура [137]) як його найважливіші параметричні складові й водночас містить переконання у власній спроможності свідомо керувати своїми поведінкою, спілкуванням, діяльністю, вчинками, що у практиці повсякдення утворює не лише самоефективність, а й сумлінність, надійність і вихованість в оцінці навколишніх.

Певної конкретизації потребує остання позиція. Відомо, що відповідальність – це головна умова для закріплення самоповаги і пошани інших людей, для їх визнання і довіри. Із цього приводу в народі кажуть, що справді, так, це надійна людина, їй можна вірити, якщо обіцяє, то робить. Але відповідальність завжди має певні, хоча часто й відтерміновані, наслідки і навіть покарання. Якщо людина узяла відповідальність і все зробила високоефективно, то закономірно отримує схвалення чи винагороди, призи у вигляді тих або інших благ і можливостей. Коли ж особа свою зобов'язальність зреалізувала на низькому професійному рівні, або взагалі не виконала узятих на себе зобов'язань, то покарання за безвідповідальність постає як втрата соціального статусу, довіри з боку колег, звільнення, зменшення достатку, руйнування стосунків та ін. Але одне із серйозних випробувань за не взятую відповідальність – це неефективна, непрофесійна «допомога» з боку психолога, що здатна зруйнувати особистісні прагнення,

домагання, життєві доленосні вибори тощо, тобто така, яка зруйновує особистість.

Відштовхуючись від висвітленого, рекомендуємо студентам-психологам дотримуватися таких базових правил употужнення власної когнітивної складової особистісної відповідальності, яка є однією із базових засад становлення професійної [52]:

1. Безперервно займіться особистісним зростанням: почніть відвідувати тренінги, курси і семінари з особистісного розвитку, читайте книги відомих людей, намагайтесь іти дорогою самоактуалізації та життєзреалізування.

2. Постійно працюйте над своєю життєвою метою, опрацюуйте реалістичний проект професійної справи і будьте віддані їй. Для цього щоразу розраховуйте, чи братися за те чи інше завдання, чи ні, а тому беріть посильні зобов'язання. У разі проблемного (непосильного) завдання звертайтеся за допомогою до наставника-професіонала.

3. Тренуйте свою відповідальність! Спершу беріть нескладні зобов'язання і старайтеся їх виконати вчасно і точно, почніть поважати себе за це. Для зручності записуйте свої обіцянки, дане собі й іншим, у робочий зошит. Наголошуйте в ньому на всіх виконаних зобов'язаннях. Далі переходьте все до більш значущих і серйозних справ і зобов'язань. Адже найголовніше, щоб ви були самі упевнені в собі, і якщо ви дали слово, то його неодмінно дотримається.

4. Навчайтесь володіти собою і прагніть уміло керувати всіма своїми психічними проявами. Самовладання і самоконтроль – це прямий показник вашої відповідальності за самого себе, за духовний стан у якому реально ви перебуваєте. Бути завжди «в порядку і в стабільному настрої – головне завдання на шляху вишколу вашої особистісної відповідальності.

Водночас із першого курсу до свідомісного світу майбутніх психологів доносимо визначення ознак-характеристик безвідповідальної поведінки, для того щоб кожен з них мав змогу не потрапити до тенет особистісної деградації. Отож,

по-перше, часто людина безвідповідальна просто тому, що в неї взагалі не сформована з дитинства якість бути відповідальною, тобто вона звикла ні за що не турбуватися, не навчена брати на себе і вчасно виконувати ті чи інші зобов'язання. Це нерідко буває, тоді, коли за неї все життя брав відповідальність хтось інший (батьки, друзі, родичі). Тож вона виросла несамотійною, її свідомість в аспекті розвитку відповідальності залишилася на дитячому рівні;

по-друге, причиною безвідповідальності не раз є відсутність належного усвідомлення підсумків своїх дій або навпаки, наслідків свого бездіяння. Слабка усвідомленість результатів поведінкових і вчинкових дій – це важливий показник відсутності скільки-небудь спрямованої внутрішньої роботи особи над собою, актуалізаційними каналами самопізнання, самореалізації, самотворення, що врешті-решт і спричиняє неухважність, безпечність, лінь, безвідповідальність;

по-третє, інколи людина має перестрах брати на себе відповідальність, що переважно спричинено її негативним досвідом, як кажуть, «вона обпеклася», тобто в минулому або брала на себе дуже багато відповідальності і «надірвалася» (і тоді пішла відмова від зобов'язань), або взяла відповідальність за щось (до прикладу, за створення якогось бізнесу), далі щось пішло не так (банкрутство, борги), і вона сформулювала неправильні висновки, розчарувалася й ухвалила рішення більше не брати на себе жодної, навіть невеличкої, відповідальності;

по-четверте, за несприятливих обставин буває так, що особа знецінює себе, своє повсякдення, довкілля, себто втрачає сенс життя; тоді у її психодуховному світі владарюють розчарування, апатія, відчай, вона, мов дерев'яна колода, інертно пливе за течією сірого будення, що часто супроводжується побічними ефектами (наркоманією, алкоголізмом, злочинними зв'язками і діями тощо).

Емпірично встановлено, що частина студентського загалу ($\approx 40\%$) має низький або вкрай низький рівні особистісної відповідальності. Тому вже на

першому-другому курсах, як це має місце на кафедрі психології та соціальної роботи ЗУНУ, у студентів формується розуміння того, що таке відповідальна особистість, і в деталях змальовується її психологічний портрет й охарактеризовуються кроки, які наступник має здійснити, щоби виплекати у собі відповідальність як особистісну рису-якість. У разі виникнення труднощів у конкретної особи потрібно визначити причину проблеми – задатися запитаннями: Чому вона стала не- чи безвідповідальною? Чого їй не вистачає, щоб бути відповідальною? Що треба зробити, щоб поступово прибрати дію негативної причини на особистість? та ін. Наш досвід кількарічної роботи зі студентами-психологами показав, що одних потрібно мотивувати, доручивши виконання дорослих завдань, інших поставити перед вибором альтернативних життєвих цілей, комусь допомогти підняти самооцінку чи психоаналітично переорієнтувати власну Я-концепцію з негативної на позитивну, а комусь посприяти у віднаходженні справи життя.

У цьому процесі психологічної просвіти-підготовки прискіпливої уваги з боку науково-педагогічних працівників ЗВО потребує керований розвиток у студентів такої надважливої вольової властивості-риси, як цілеспрямованість особистості. Відомо, що цілеспрямованість – це могутня якість людини, яка багато в чому є внутрішнім гарантом її успіху, сили, відповідальності та неодмінного досягнення поставленої мети. Щоб розвинути її у собі, потрібно розуміти її структуру, знати всі складові, способи її самоопрацювання, труднощі і позитивні виходи на цьому шляху. Цілеспрямованість особистості сутнісно пов'язана із її внутрішньою здатністю актуалізувати в собі всі необхідні ресурси (енергію, здібності, духовні сили) і підпорядкувати зовнішні (обставини) і внутрішні (бажання, емоції, інтелект, волю) прояви для неодмінного досягнення поставленої мети. При цьому цілеспрямованість може виявлятися як стосовно окремої конкретної мети, так і відносно далеких цілей, вона, звісно, за умови сформованості, діє як внутрішній регулятор поведінки і вчинків людини, що унеможлиблює стихійний перебіг людського повсякдення, надаючи йому того чи іншого цілеспрямовання.

За прийнятою нами мислесхемою відповідального вчинення даємо змогу студентам конструктивно відрефлексувати такі чотири аспекти цілеспрямованості, що взаємоспричинено актуалізують усі структурні компоненти профвідповідальності майбутніх психологів:

5. Наявність життєвої мети та похідних цілей (котрі мисленнево продумуються, аналізуються, узагальнюються), які мають для нього важливе значення; в ідеалі, це повинна бути справа всього життя, котра б консонувала прийнятому ним призначенню (актуалізується когнітивна складова відповідальності) [52];

6. Сильна мотивація, яка охоплює в осередді снагу прагнення, тобто містить ті душевні джерела енергії, які самоактуалізаційно запускаються тоді, коли він знайшов правильну мету та усвідомив, для чого її конче важливо досягати (себто з'явилося достеменне глибинне мотивування та активізується емоційно-мотиваційний компонент профвідповідальності);

7. Наполегливість і завзятість у поступі до досягнення мети; саме наполегливість допомагає подолати всі перешкоди і труднощі якщо потрібно пройти через будь-які позбавлення й удари долі, але залишитися незрадженим свої меті і не зійти із життєвого шляху. У цьому разі цілеспрямованість – це поєднання і суголосна внутрішня робота безлічі важливих вольових якостей особистості, зокрема й для оптимізації розвитку її конативного (поведінкового) компонента професійної відповідальності;

8. Належна рефлексія методів, способів, ресурсів і засобів у зреалізуванні поступу до обраної мети, у виборі професійної справи, щонайперше рефлексування своїх особистісних здобутків і перемог, слабкостей і прорахунків (употужнює модульно-духовну складову відповідальності). Зокрема блокує і руйнує цілеспрямованість безцільність і невмотивованість (коли нічого не хочеться), банальна лінь, яка фатально гасить будь-які прагнення душі, безвілля, небажання і нездатність долати перешкоди на своєму життєвому і професійному шляху. Також сильно

розформовує цілеспрямовання невіра в себе, невпевненість, відчай, своєрідне духовне безсилля [52].

Крім зазначеного, винятково важливе місце має у формуванні і самовихованні цілеспрямованості, як однієї з важливих основ поведінкової складової профвідповідальності, така волюва риса-якість особистості, як наполегливість і подолання. І якщо наполегливість – це внутрішня якість, то подолання більше здатність і навичка людини сильної, волювої, й відтак і успішної, відповідальної на роботі, у побуті, в повсякденні. Сутнісно наполегливість полягає у рішучості і завзятості в досягненні поставленої мети; це риса-якість, котра дозволяє долати всі виникаючі на шляху до цілі внутрішні (лінь, розпач, небажання) і зовнішні (будь-який опір соціального довкілля) перешкоди. Інакше кажучи, наполегливість – це відданість обраній меті, волюва якість особи, що ґрунтується на усвідомленості як персональної відповідальності, так і на розумінні вартості докладених зусиль, щоб досягти запланований результат. І саме усвідомленістю і доцільністю ініціативність і наполегливість кардинально відрізняються від зарозумілої упертості. Ці особистісні риси формуються упродовж життя, виборами і вчинковими діями, цілеспрямованим самовихованням та самодисципліною. Врешті-решт уже в юнацькому віці особа має навчитися завжди доводити почате до завершення, знаходити у собі сили для подолання перепон на шляху до мети, опанувати навичками самокерівництва і самоконтролю сьогохвилинних бажань і ситуаційних настроїв. На етапі соціальної й особливо духовної зрілості особистість усвідомлено і послідовно підпорядковує свою поведінку, свої думки, внутрішні бажання і звички, дії і вчинки своїй найбільшій меті, яка становить сенс її життя. Вона крок за кроком опановує собою і своєю долею, перестаючи бути як рабом своїх бажань, внутрішніх слабкостей, так і заручником зовнішніх обставин і нав'язаної повинності.

Працюючи зі студентами-психологами роз'яснюємо їм і таке: якщо людина не має здатності долати, якщо в неї відсутні здібності до боротьби, то завжди знайдеться сила, яка її підімне під себе, або вона зітнеться з

перешкодою, яку не зможе подолати на шляху до своєї мети. А це означає, що людина є закорінілою невдахою, що вона неспроможна до подолання, як кажуть, «пливе за течією життя». До прикладу, якщо її пригноблює якась шкідлива звичка чи негативна особистісна вдача (лінь, ненажерство, захланність, заздрість тощо), і вона нездатна здолати її, то завжди буде заручником цієї вади, здебільшого не може змінити бодай щось у своєму житті на краще в особистому плані. Отож самоподолання – це здатність пробудити у собі сили і переконструювати ситуацію або перебіг подій у бік саморозвитку й особистісного зростання. Водночас це також спроможність справитись із чимось усередині себе, з якимись своїми недоліками, слабкістю, вадю або звичкою, уміння інтелектом, волею і духом перемогти те, що пригноблює і заважає рухатись до поставлених життєвих цілей, компетентність учиняти ефективно для отримання якнайкращих результатів своєї праці і нарощувати арсенал власних корисних звичок та видозмінювати в бік персональної самоефективності спосіб життя.

Студенти часто запитують: чому лише відносно невеликий відсоток людей досягає успіху і здатні якісно змінювати своє життя? Як підтверджує емпірика, ці люди осягнули виняткове значення власної внутрішньої сили, самозадіяння дисциплінує й наповнює мужністю, якої дає владу над своєю долею. Натомість більшість молоді припускаються фатальної помилки, коли відмовляються від внутрішньої сили, від самодисципліни, від повсякденної боротьби за обрану ціль, мотивуючи це тим, що не стануть йти проти своїх бажань. А в підсумку вони стають заручниками цих самих бажань, своїх вад, слабкостей, шкідливих звичок. І це закономірно: якщо людина не приборкає свої бажання та емоції, вони неминуче поневолять її розум, волю, вчинки.

У нашому освітньо-психологічному досвіді роботи з майбутніми психологами передусім навчаємо їх чітко розрізняти заповзятість, наполегливість і впертість, гордість і гординю. Заповзятість як важлива складова наполегливості – це внутрішня переважно усвідомлена актуалізація вольових зусиль, яка допомагає досягати поставленої мети, виконувати свій

обов'язок, долаючи на шляху труднощі, перешкоди, спокуси і внутрішні слабкості особи. У позитивних спрямуваннях заповзятість має гідну мету, надає психодуховні ресурси не здаватися, не зраджувати своєму покликанню і не відмовлятися від обраної траєкторії самотворення. Така людина постійно утверджує себе як особистість, бореться до кінця, до перемоги, при цьому здатна жертвувати своєю самолюбністю, визнавати свої слабкості і помилки. Впертість, навпаки, у своєму підґрунті містить гординю, самолюбність та егоїзм. Вперта людина здебільшого не має у площині своєї свідомості благородних і чистих мотивів, соціально прийнятих способів досягнення мети і розумного аналітичного підходу. Так само упертість слушно визначити як нездатність особи до справжнього упокорювання і прийняття дійсності, коли в неї переважає внутрішній опір, бажання боротися не з проблемами, вадами, своїми недоліками і слабкостями, а з іншими людьми, намагаючись будь-що боронити власну позицію, свої думки, навіть якщо вони безглузді і сутнісно помилкові. У будь-якому разі розгнуждана впертість спричиняє невдачі, конфлікти, недосягнення мети, а часто психологічні і соматичні травми. Упертість як риса вдачі формується і набирає дієвості тоді, коли особистість надто схильна до гордині (тоді, як відомо немає істинної пошани до себе, віри в себе) і вона абсолютно не розрізняє добре і зле усередині себе.

Очевидно, що характер і професійна доля людини взаємозалежні. Тому навчаємо студентів-психологів сутнісного розуміння власного характеру як інтегрального прояву внутрішньої особистості, як своєрідного відбитку на дорозі життя все можливих переконань, принципів, персональних рис-якостей, звичок і зовнішніх дій і вчинків. Підкреслюємо, що сильний характер – це відмітна ознака професійної відповідальності, себто здатність неухильно слідувати обраним переконанням, життєвим принципам і цілям, в ідеалі – законам честі. З іншого боку, бездумна упертість не має нічого спільного з силою характеру, а є всього-на-всього проявом гордині, роздутого Его і відсутності правдивого самоусвідомлення. Стійкість і міць

переконань та принципів, що підкріплюються силою волі – це водночас і відповідальне ставлення до себе, свого професійного шляху і до навколишнього світу. Такий тандем допомагає особі терпляче долати свій внутрішній опір (лінощі, слабкості, розгнuzдані бажання чи небажання) і зовнішні перешкоди на шляху до досягнення поставленої мети. Слабохарактерність – це щонайперше відсутність життєвих принципів, стійких переконань, що часто зумовлюють легкодухність, боязкість, залежність, наявність похідних вад і слабкостей (неправдивості, безвідповідальності тощо). Вочевидь у кожній слабохарактерній людині наявний свій набір таких слабких місць та особистісних дефектів.

Сильний характер як психодуховне осереддя конативно-вольової складової відповідальності виховується або з дитинства, або у процесі самого життя, яке загартовує характер людини, проводячи її через шерг труднощів, перешкод, випробувань. Крім того, незламний характер може формувати у собі сама особа, щодня працюючи над собою, цілеспрямовано створюючи для цього необхідні умови. Емпірично встановлено, що на шляху самовиховування сильного характеру постають певні загати, а саме: неможливість вийти із звичної зони комфорту; неспроможність подолати свої власні внутрішні слабкості (лінь, страх, захланність, гординя тощо) та слідування своїм примхам, бажанням, шкідливим звичкам; лише продумовування та омріювання власного сильного характеру без реальних випробувань у соціальному повсякденні; бездіяльність, себто відсутність ритмічних тренувань своєї волі і самодисципліни, адже явна нестача регулярних особистісних зусиль; брак самоповаги і внутрішньої гідності, які компенсуються гординею і зарозумілістю або прихованою нікчемністю; відсутність боротьби за самоствердження у житті й подолання зовнішніх перешкод на шляху до головної мети; невмотивованість та апатія, що унеможливають вибір справи життя і професійний успіх; насилля над собою, передусім тоді, коли відсутні здібності та ін.

Водночас студенти-психологи до своїх програм особистісного зростання записують такі першочергові завдання саморозвитку сильного і відповідального характеру:

по-перше: буду прагнути майже безперервно працювати над своїми позитивними самісними переконаннями, і віруваннями, виховуючи у собі силу духу і незламність волі;

по-друге: визначусь із своєю головною життєвою метою, досягнення якої вимагатиме від мене сильного характеру і благородних особистісних рис-якостей – готовності, рішучості, сумлінності, наполегливості, дисциплінованості, відповідальності, надійності, добропорядності та ін.;

по-третьє: оберу для себе таке заняття, яке примусить мене постійно долати свої слабкості та особисті вади (наприклад, займатися бойовими мистецтвами або спортом);

по-четверте: позитивно збагачуватиму власну самооцінку через такі суспільні завдання, які употужнять упевненість у собі і відчуття власної гідності, а відтак зміцниться власна Я-концепція;

по-п'яте: знайду живі приклади та людські персоналії як характерологічні взірці для наслідування, візуалізуючи свою мету, зв'язуючи її із життєвим і творчим шляхом кіногероя, козака-характерника, мудреця-достоїнника та ін.;

по-шосте: повсякденно опановуватиму мистецтвом володіння собою, зокрема вміннями приборкувати свої пристрасті, керувати бажаннями, емоціями, думками, діями.

Окреслення кола першочергових завдань самоплекання сильного відповідального характеру буде неповним, якщо не охарактеризувати моделі-способи того, що саме уможутнює особистість як відповідальну, самоактуалізовану, духовно зрілу особистість. Мовиться про десять каналів чи заходів, котрі студенти мають персонально прийняти як конкретні рекомендації до употужнення своєї професійної відповідальності.

1. Ніколи не будьте незахищеними, тому завжди тримайте у полі рефлексивної свідомості свої слабкі місця і позиції, перш за все особистісні. Для цього будьте щирими перед собою і ситуаційно мужніми, щоб бачити свої слабкості, недоліки, вади й безперервно прагніть позбавитися їх. Ви не одноразово переконаєтесь, що це хороша звичка постійної і невпинної роботи над собою, що дасть змогу не лише позбутися особистих аномалій, а й виявити і сформувані закладені у вас здібності, таланти, сильні риси і корисні потенції-звички. Така внутрішня робота перетворить вас на людину захищену і не вразливу, вольову і відповідальну.

2. Вірте у Вищі сили і опирайтеся рутині життєвих подій. Нескінченну силу дає саме Богосповідання, якщо ви, звісно, цього заслуговуєте. Не будьте лукавим перед Господом, пам'ятайте, що гординя робить вас уразливим і може призвести до краху. Не бійтеся просити у Бога допомоги, сили, мудрості, любові.

3. Знайте, що навколишні і будь-хто зокрема можуть провокувати Вас на різні випробування. Відтак будьте готові як до добропорядності з боку довкілля, так і шахрайства від нього. Водночас вірте людям, особливо тим, хто здійснює гідні вчинки. Не забувайте: всі люди можуть помилятися і, на жаль, стається це, як не парадоксально – регулярно. Ясно усвідомлюйте, що люди переповнені мирських слабкостей, а значить майже кожен потенційно може підвести і зрадити.

4. Немає сенсу тягнути все самому і на собі, варто вчитися делегувати повноваження й організувати команду однодумців. Звільняйте свій час і розум від другорядного і займайте власну свідомість тільки найважливішим. Відкривайте свої смислові горизонти для нових ідей і вражень, для власного розвитку і навчання, для ще більших вершин і проектів особистісного зростання. Все, що Ви можете передати іншим людям чи команді, – передавайте. Врешті-решт Ви удосконалюватиметесь у самоконтролі та самоорганізації, що вкрай важливо для становлення професійної

відповідальності, що охоплює не тільки вашу компетентність, а й фахово грамотне і майстерне довілля.

5. Заводьте друзів і хороших знайомих серед різних людей: в різних країнах, з різних професій, серед усіх соціальних прошарків. Шанобливо ставтесь до однодумців незалежно від їхнього соціального статусу та виконуваних ролей. А для цього самі будьте хорошим, уважним і вдячним другом, колегою, співрозмовником. Адже Ви не можете в цю мить знати, хто з них може врятувати Вам життя згодом чи потім. Тому плекайте позитивні людські стосунки, цінуйте дружбу і любов рідних та близьких.

6. Конструйте всі свої плани і справи тільки на гідних мотивах і цілях. А це означає, вчиняйте тільки те, що робить цей світ, людей та особисто Вас кращими, гармонійнішими, досконалішими. Нехай Ваша совість буде чистою, що є великою духовною силою і вдосконалює людську гармонію. Якщо беретеся робити велику справу, то нехай вона неодмінно буде правою, добродайною. Все має бути гідним – і життєві цілі, і мотиви, і методи досягнення мети. Тільки у цьому разі у Вашій душі не буде внутрішнього конфлікту, драми вибору. Є такий вираз: іти гідно життям. Він указує на те, що після себе не треба залишати бруду і темних слідів, розбитих сердець, обдурених і скривджених людей, зруйнованих стосунків і доль.

7. Влада, як відомо дає силу – матеріальну, соціальну, особисту. Тому важливо прийняти і реалізувати у собі ключові принципи гуманного владарювання й ніколи не відмовлятися від неї. Адже сильна відповідальна людина – це особистість, котра стовідсотково надає собі право впливати – на себе (самокерівництво), на своє життя (керівництво плином повсякдення, долею) і на все те, що відбувається у соціальному довіллі (забезпечувати підконтрольність повсякденних ситуацій). Вона здебільшого не прогинається під інших людей і не підлаштовується під обставини. Навпаки, сама змінює умови життя і впливає на всіх людей, хто входить у її ділове та особисте коло контактування, так як вважає за потрібне чи належне.

8. Не ігноруйте силу грошей, ту опору і захист, який вони можуть вам дати. Майте заощадження у різному вигляді, якщо існує така можливість. Якщо такої можливості немає, то створіть її. І нехай про всі Ваші ресурсні заощадження знатимете тільки Ви, а близькі люди – тільки про деякі з них. Вільні гроші і своєчасний доступ до них, так само як і вірні друзі, за скрутних обставин можуть врятувати Вам життя або допомогти близьким. Пам'ятайте, гроші – це засіб, а не мета, тому у ставленні до них перевіряються Ваша порядність, людяність і духовна зрілість.

9. Не зупиняйтесь у зростанні культурної вагомості Ваших цілей і завжди прагніть більшого. Ресурсна мапа ваших цілей визначає масштаб, силу і відповідальність вашої особистості. Прагніть найвищої і гідної мети, яку Ви тільки можете охопити своєю професійною сферою свідомості. Тільки за цих умов зростатимете духовно і максимально стрімко. Адже розкриття потенціалу особистості можливе шляхом здійснення суспільно й культурно важливих учинків, через значущу справу життя.

10. Завжди, щоденно й щохвилино, вкладайте у себе духовно, фізично, культурно енергетично. Вишколюйте і нарощуйте психодуховний енергетичний потенціал своєї індивідуальності. Боріться зі слабкостями, долайте свій внутрішній опір (лінощі), гальмування та пригнічення. Адже упевненість у собі – важлива риса-якість у становленні професійної відповідальності, обов'язковий елемент конативно-вольової і морально-духовної її складових, а також адекватної самооцінки і сили духу. Тому головне для посилення впевненості – це усунення будь-якого негативу в повсякденні – невпевненості, слабкості і всього того, що їх спричинює.

Рекомендуємо майбутнім психологам шестиопераційний алгоритм формування особистісної впевненості як підґрунтя їх профвідповідальності.

Крок перший – полімотиваційний. Перше і головне, що ви повинні зробити, говоримо студентам, – чітко і ясно для себе визначити – навіщо вам потрібна впевненість у собі. Що, власне, дасть Вам віра в себе і свої сили. Якщо Ви створите глибинну багатопредметну мотивацію – це гарантія того,

що внутрішня упевненість буде обов'язково сформована і Ви не залишите обраної цілі чи справи на півдорозі. Для цього пропонуємо наступникам письмово виконати невеликі завдання: написати у своєму робочому зошиті, що саме їм дасть упевненість у собі?, що вони здобудуть і чого позбудуться?, як з вірою у себе зміниться їхнє життя?, як зміниться їх особистісний світ, відчуття і переживання?, яких травмуючих проблем вони позбудуться у цьому разі? Пропонуємо написати мінімум 20-ть пунктів переконливих підстав: аргументацій, а також стільки ж визначень того, чого студенти не позбудуться якщо залишаться невпевненими особами?, які проблеми чекають їх попереду на життєвому шляху?, як вони будуть себе відчувати у повсякденні якщо їхніми основними супутниками завжди і скрізь будуть невпевненість і зневіра?

Крок другий – розпізнавальний. Його змістове наповнення, яке аргументовано доводиться до кожного студента, полягає у формуванні глибокого й водночас панорамного розуміння себе як особистості, причому як у вимірі своєї самості, так і в контексті реальних соціальних зв'язків і стосунків. Мовиться про науково-емпіричне створення студентом-психологом власного психодіагностичного портрету, який би давав відповідь на запитання: хто я як суб'єкт, особистість та індивідуальність? На допомогу у вирішенні завдань цього кроку до персональної впевненості приходять численні психодіагностичні методики (тести, опитувальники, проєктивні і розвивальні техніки та процедури), які студенти бакалаврату і магістратури виконують на фаховому рівні впродовж навчання у ЗВО. І найголовніше, що на третьому курсі вони справляються із 15-ма методиками і практично опановують ними, здійснюючи двадцять замірів кожної методики на окремих особах, й компетентно оволодівають відповідними технологіями діагностичного обстеження, що формує в них цілісний образ індивідуального світу Я та виховує професійну відповідальність.

Крок третій – аналітичний, пов'язаний з усуненням підстав для невпевненості і невіри у студентів. Для цього нами організовується і

підтримується їх аналітична робота з собою і зі своїм минулим. Працюємо письмово, що є гарантією позитивних результатів. Дана техніка називається «розвінчання» або заміна особистісного негативу на позитив. Завдання полягає у тому, щоб кожен виписав (краще у стовпчик), основні причини, чому не вірить у себе, відповідаючи на одне питання: чому в мене не вийде? Ось, до прикладу, найпоширеніші відповіді: пробував одно-друге-третє, але так і не вийшло; мені батьки говорили, що в мене нічого не вийде; я такий слабкий; у мене зовсім немає таланту; я не вірю в себе, тому що у мене немає грошей та ін. Далі, навпроти кожного пункту треба було написати продуману відповідь або антитезу, що стане основою віри конкретного студента в себе. Тут потрібно було відповідати на запитання: чому в мене вийде? відповіді були такі: пробував, але не аналізував і не виправляв свої ж помилки; батьки можуть помилятися, але у результаті все залежить від самої людини, її розвитку, особистих якостей і наполегливості, так, у мене є слабкості, але водночас і сильні властивості, які я хочу посилювати, зокрема це..., в мене наявні певні таланти, і це ..., в мене є моя душа і я хочу розкрити її потенціал.

Крок четвертий – увірувальний, суть якого полягає у формуванні в студентів-психологів особистісного базису впевненості і стійкої віри в себе. Для цього кожному пропонувалася низка завдань. Треба було виписати персональні здобутки (перемоги) і всі значущі досягнення в житті: від отримання вищої освіти до перемог у спорті, науці, мистецтві, тощо. Загалом треба було зазначити все, за що кожен себе поважає, назвати всі складні життєві обставини, випробування долі, які пройдено гідно – терпляче, витривало, мужньо. Більший-менший набір останніх – це також важливий показник віри у себе і розвитку самоповаги. Потрібно було згадати і відрефлексувати свої гуманно зорієнтовані та особистісні риси якості: прагнення до пізнання, життєрадісність, відповідальність, чесність, дисциплінованість, товариськість, дипломатичність, толерантність і т. ін., а також усе те, що хорошого і доброго на адресу кожного говорили інші друзі

та навколишні, за що поважають і люблять, що виходить краще, ніж у оточуючих та які наявні таланти.

Крок п'ятий – формувальний. Завдання було таким: оберіть ті сфери життя, де Ви якнайбільше у собі невпевнені і створіть мінімум двадцять підстав чи аргументів своєї упевненості. Перерахуйте цілі, де вам найбільше всього заважає ваша невпевненість. У лоні кожної з цілей напишіть окремий список також мінімум із двадцяти пунктів й детально обґрунтуйте, чому у вас вийде досягнути цю мету на шляху опанування професією психолога. У такий спосіб унагляється рефлексивна упевненість у собі, примноження сильних і нівелювання слабких сторін особистості студента, виявляються як прорахунки у його соціальних контактах, так і нереалізовані резерви посилення впливу персональної відповідальності за якість навчальної праці, організацію і зміст дозвілля, побуту, інтимного спілкування.

Крок шостий – самоактуалізаційний. Мовиться про щоденні самонавіювання, тренінгові вправи і психологічні практики, спрямовані на посилення й утвердження віри у себе як майбутнього професіонала-психолога. Зазначені програмні заходи слушно повторювати, акумулюючи зусилля волі, двічі-тричі на день по 5-10 хвилин. Це наповнює особисту віру в себе енергією і силою: Цьому сприяють такі лаконічно промовлені слова: я усилюю віру в себе і свої сили, я все подолаю, все зможу і досягну цілі, я розкриваю і максимально посилюю упевненість у собі.

До зазначеного варто додати щирість і правдивість як людські чесноти, які дуже важливі у становленні професійної відповідальності майбутнього психолога. На жаль, ці чесноти важко піддаються цілеспрямованому вихованню. В шкільній програмі немає дисциплін, які б формували такі риси-якості, як щирість, правдивість, відповідальність, дисциплінованість, повагу, такт, толерантність, та інші; хоча вони завжди входили до набору обов'язкових достоїнств будь-якої поважної людини. Правдивість – це прагнення і здатність говорити правду, причому знати кому і як говорити, як за суттю, так і за формою. До того ж треба зважати, що правда – це не істина,

тобто не інформація, яка є правдивою. Правда події, правда вчинку, правда великої справи – це щось більше, аніж навіть об'єктивна інформація. Щирість – це внутрішній орієнтир на істину, прагнення до істини, зокрема й до розуміння суті природи, явищ і процесів. Тому щирість – це внутрішній стрижень в людини, налаштування її душі, а правдивість – більше зовнішня форма того, як вона себе зреалізовує в житті через слова, діяння, вчинки. Відомо, що розвинена щирість робить особу незалежною від думок інших, уможлиблюючи здатність бачити речі поза суспільними стереотипами, відчувати сутнісні виміри головного навіть там, де вони приховані від очей. Крім того, аргументуючи свою світоглядну позицію студентам, що щирість і правдивість, дає змогу їм пояснити, що жити з чистою совістю набагато легше. Такі люди більше радіють життю, аніж брехуни, яким постійно доводиться щось приховувати і викручуватися, і яких все життя «дошкуляє совість», а вони зайняті тим, що намагаються заглушити її голос.

Отож щирість і правдивість пригноблюються і руйнуються такими чинниками: а) звичкою говорити неправду, замовчувати і навіть брехати; б) виправдовувати обман і самообман, коли особа переконала себе, що брехати – це нормально і що без цього аж ніяк не обійтися; в) страхом і боязкістю осуду, покарання, ганьби; г) егоїзмом, коли користь і вигода для неї важливіші і вищі, ніж честь, совість і добре ім'я.

Водночас пропонуємо майбутнім психологам етичну абетку професійної відповідальності, до котрої відносимо приписи-рекомендації, за якими може діяти особистість як фахівець своєї справи.

1. Сформууйте належне ставлення, тобто особисте значення щирості для Вас і Вашої професійної роботи, та потужну внутрішню мотивацію – для душі, для справи, для взаєностосунків з навколишніми.

2. Усувайте внутрішні причини обману і неправди – страхи (через що саме Ви можете збрехати), виправдання, негідні і ганебні спонукання (чому Вам та іншим вигідно брехати).

3. Посилюйте у своїй свідомості прагнення до істини, до об'єктивного пізнання і навчайтеся жити за ними правдиво, щиро, совісно.

4. Посилюйте такі якості, як безстрашність і відповідальність.

5. Застосовуйте самонавіювання – руйнуйте і спалюйте у собі брехливість і нещирість, посилюйте правдивість, відвертість і любов до ближніх.

6. Знайдіть для себе гідний і привабливий еталон людини, яка може бути для вас ідеалом щирості, чесності та відваги.

7. Формуйте позитивні компетенції звичок у діловому та особистісному житті говорити правду й тримати слово, поважайте і заохочуйте себе за це.

Ще від знаменитих досліджень канадського вченого Ганса Сельє добре відомо, що особистісній відповідальності та душевному благополуччю людини шкодять стрес (психічне напруження) й особливо дистрес (психічне перенапруження). Тому щоб розвинути стресостійкість і невразливість до негативу радимо студентам-психологам повсякденно керуватися такими правилами.

А. Вмійте керувати своїми емоціями і почуттями – прибирати негативні афекти і замінювати їх на позитивні. Слід навчитися, хоча це почасти і важко, не накопичувати в собі гнів, злість, образу, дратівливість, фобії. Ці негативні емоції, підіймаючись, нагромаджуючись і закипаючи усередині людського єства, можуть доводити до стресу, психозу, руйнувати зсередини особистісний світ навіть здавалося б, без особливих зовнішніх подразників. Тому потрібно прагнути гасити і прибирати свої негативні афекти й актуалізувати на їхньому місці позитивні почуття і психодуховні стани – радість, упокорення, доброзичливість, прощення, любов і, звичайно, уміти врегульовувати їх перебіг.

Б. Навчіться психологічно захищатися від зовнішніх емоційних та інших негативних дій і ситуацій. Для цього потрібно домогтися конструктивного дистанціювання від інших людей, уміння не вестися на

зовнішній негатив (на провокації озлоблених чи агресивних людей тощо), зберігаючи в душі спокій, світло і позитив.

В. Підтримуйте у своєму повсякденні гармонію, радість і досконалість. Закономірність тут проста: чим більше ви акумулюєте внутрішню рівновагу і радість у серці, тим менше схильні до стресу і негативного впливу, причому як ззовні, так і зсередини. Умиротворення дає набір благісних духовних енергій, ізолює внутрішній негатив, прибирає психоемоційне напруження. Розслаблення відкриває канал відновлення свідомості і тіла, а емоція радості продукує позитивний погляд на те, що відбувається довкола і породжує душевний комфорт. Спокій і піднесення згармоновують ритміку раціоемоційного стану й уможливають ефективне керівництво собою як надскладною психодуховною системою.

Г. Вірте в Бога чи Верховний Розум, адже це – духовний захист, який зміцнює внутрішню упевненість у собі й осенсовує життя, а тому употужнює морально-духовну складову відповідальності. За статистикою віруючі менше схильні до стресів, психозів і неврозів. Якщо в людині немає віри, то у її психічному світі здебільшого оселяються страхи, сумніви, відчай та інші негативні афекти, які і є причиною стресів і дистресів. Людина, яка справді вірить у Бога, знаходить внутрішній стрижень своєї буттєвості, і частіше всього досягає упокорення, переважно доброзичлива і невразлива для будь-якого негативу (обурення, осуду, агресії, злості тощо).

Д. Пам'ятайте, що ваша стресостійкість спричинена особистісними рисами – щирістю (правдивістю), чесністю, впевненістю, стійкістю, самовладанням, відповідальністю та ін. Чим більш розвинені у вас ці риси-якості, тим менше у психіці некерованих негативних емоцій, які спричинюють стрес і дистрес (позитив завжди витісняє негатив). У будь-якому разі обирайте шлях саморозвитку, постійного особистісного зростання й утвердження власної індивідуальності.

Е. Дотримуйтеся здорового способу життя, що позитивно впливає на стресостійкість і є передумовою особистісної надійності й багатоаспектної

відповідальності. Постійна внутрішня робота над собою, різнобічний розвиток і спорт допомагають як знімати стрес, так і ставати більш захищеними від дистресу. Спорт, скажімо, дає змогу спалювати негативні емоції, що постійно нагромаджуються, а самореалізаційні життєві ритми – отримувати світлу психодуховну енергію та сприяють швидкому відновленню сил.

Важливою рисою відповідальності є терпіння та підкорення, які зумовлюють якість дисципліни і становлять підґрунтя досягнення життєвого і професійного успіху, адже загартовують конативно-вольовий компонент профвідповідальності. Підкорення – це здатність людини миттєво перемикається і налаштовуватися на новий процес, причому без розгойдування, без часових витрат, без занудства. Пам’ятайте, що ефективно підкорення дає економію часу, знімає проблемність міжособистих стосунків (уміння бути хорошим підлеглим, швидко опанувати потрібну роль) і викликає пошану інших людей (за надійність, сумлінність, відповідальність). Зовнішнє підкорення – це практичне вміння бути хорошим виконавцем, ефективним співробітником, старанним учнем і командним гравцем. Тоді керівник чи наставник можуть на Вас покластися, адже Ви надійний і старанний член команди, а для колективу – Ви поважаний і, можливо, навіть незамінний член, сильна ланка, а не та, яка постійно підводить. Зазначене підкорення спрямоване на підтримку ієрархії схвалення правил гри в ім’я спільного поступу до мети й інтересів цілого. Це виявляється у здатності швидко включатися в освітній чи інший процес, обрати потрібну роль і найкращим чином виконувати поставлене завдання. Без такого підкорення Ви не станете хорошим і надійним співробітником, ефективним студентом, не будете гідним прикладом для своїх співпрацівників. Внутрішнє підкорення – це здатність ефективно й дисципліновано утілювати у життя власні рішення і цілі. Це сутнісно реалізація боргу перед собою заради своєї справи, щастя, успіху професійно-особистісного зростання. Вказане підкорення припускає подолання своїх слабкостей, таких як лінь, небажання,

зневіра, апатія, депресія та ін. Здатність їх психологічно долати – це не лише самопошанування (себто спроможність гідно тримати слово дане самому собі), а й позитивна оцінка Вас як особистості навколишніми, щонайперше колегами по роботі чи навчанню. Отож здатність гасити власний внутрішній негатив, перемикає себе на позитив і мотивувати на діяльність, швидко входити у потрібну для ефективної роботи роль – це запорука вашої професійної відповідальності.

Своєчасність – ще одна із важливих рис-якостей самодисципліни, керівництва собою, та особистісної відповідальності, а також умова досягнення цілей і підтримки навколишніх. Люди поважають тих, хто хронологічно точний, хто не забирає їх час і ніколи не запізнюється. Своєчасність реалізується на основі розрахунку, самоорганізації та ситуаційного плину подій. Її виявами є вміння дотримуватися слова, вчасно виконуючи дані обіцянки, не зривати плани і не підводити іншої людини. Саме це, у студентів формує репутацію гідної людини, хорошого працівника, надійного партнера і шанованої особистості, а відтак укріплює морально-духовну складову їхньої профвідповідальності. Щоб виховати у собі своєчасність, пропонуємо Вам дотримуватися таких рекомендацій.

1. Особисто вибудуйте конструктивне ставлення до часу, де основне – цінуйте час інших та свій, відчувайте його, не втрачаючи і не марнуючи на неважливе, використовуйте продуктивно.

2. Навчіться розраховувати час – плануйте свої справи у часовій динаміці та дотримуйтеся прийняттого графіку, набуваючи досвіду вміння враховувати багато непередбачених моментів та обставин (до прикладу час на транспорт, вхід-вихід у робочу ситуацію тощо).

3. Опануйте мистецтво керування собою. Так, стан спокою і самовладання завжди економить час, вефективнює ваше мислення, ухвалення рішень і дій. Тоді маємо компетентно здійснюваний часовий самоменеджмент. А коли вас «заносить», коли ви нервуєте чи надмірно

емоційні, тоді вами курують емоції, злість, дратівливість, страх, сумніви або щось ще. В таких негативних станах час іде з-під вашого контролю.

4. Оволодійте ситуацією та змінійте її відповідно до своїх цілей і завдань. Розпочинати треба з того, що слід навчатися вчасно починати і закінчувати бесіду, не затягуючи час. Для цього потрібно контролювати перебіг часу і вчасно реагувати – спрямовувати бесіду чи зустріч у бажане русло. Звичайно, щоб бути конструктором життєвих ситуацій Вам треба володіти різними видами і засобами психологічного впливу, вміти привертати до себе увагу, брати ініціативу на себе, повертати хід подій в належну сторону. Вочевидь це якість лідера і професійної особистості.

Самодисципліна – ще один внутрішній складник професійно-особистісної відповідальності та елемент конативно-вольового компонента профвідповідальності. Її суть – системні психорегуляційні активні дії, здійснювані на підґрунті свідомості і волі. Тому це також комплекс важливих особистісних рис-якостей. На жаль, серед людського загалу поширеним є негативне відношення до дисципліни. Скажімо, багато хто помилково ставиться до неї як до насильства, як до того, що обмежує свободу і позбавляє радощів життя. Однак це помилкова позиція. Якщо у вас відсутня дисциплінованість, то ви неймовірно вразливі, часто непередбачувані, ненадійні, неефективні і, зрештою, невдаха або деградована особа. Без самодисципліни ми перетворюємося на рабів власних страхів, своїх лінощів, бажань, інстинктів і пристрастей, стаємо заручниками свого амплітудного настрою, сумнівів, відчаю. Будучи носієм таких психоемоційних станів, важко щось досягнути значущого у професійній кар'єрі.

Одночасно переконуємо студентів-психологів, що особисто дисциплінованість корелює з надійністю людини. Це означає, що вона виконує дані обіцянки. А тому їй можна вірити. До того ж сила самодисципліни особистості працює на те, щоб весь потенціал її свідомості спрямовувався на досягнення обраних цілей, щоб свідомість не роздирали на частини сьогохвилинні бажання слабкості (лінь, страх, сумніви) чи будь-який

негатив (злість, заздрість, поганий настрій та ін.). Самодисципліна дозволяє прибирати внутрішні суперечності, перемикає свідомість в активний режим, задіює розум на пошук гідних мотивувань, зокрема й на те, щоб виконати своє ж рішення чи обіцянку.

Покроково розглянемо все, що потрібно робити, аби виховувати у собі самодисципліну як важливий елемент поведінково-вольової складової професійної відповідальності майбутнього психолога.

По-перше, потрібно внутрішньо прийняти дисциплінованість і навчитися сприймати її як благо. У цьому допоможуть вправи: опишіть мінімум десять прикладів того, як дисципліна і самодисципліна дозволяють людині досягати мети і бажаного щастя. Напишіть твір на тему «Дисципліна – моя сила!». Повірте, такі твори корисні для вашого особистісного зростання. Причому обсяг твору має бути не менше, аніж на сторінку.

По-друге, створіть ґрунтовну і сталу мотивацію до самодисципліни. Корисними тут є вправа: напишіть у своєму робочому зошиті мінімум двадцять значущих причин того, для чого вам потрібна дисципліна. Опишіть (на папері) у фарбах, за прикладами, як зміниться ваша особистість, коли ви виплекаєте у собі самодисципліну (обсяг – мінімум п'ять сторінок).

По-третє, запровадьте дисциплінуючі вас ритми повсякденного життя, тобто щось таке, що вам допомагатиме вибудовувати ефективний режим праці та відпочинку. Дуже добре у вирішенні цього завдання допомагає спорт, відвідування будь-яких атлетичних секцій. До прикладу, ви починаєте відвідувати фітнес-клуб, спортзал тощо. Вам допоможе ранкова зарядка, біг та інше. Так само дисциплінують бойові мистецтва. Безперечно, добре почати відвідувати тренінги особистісного зростання.

По-четверте, навчайтеся керувати своїм самовдосконаленням, зокрема освоюйте техніки самонавіювання і афірмацій (виголошення коротких фраз, які часто повторюються). Такі команди самонавіювання налаштовують вашу свідомість на активний режим роботи, а відтак вимкнуть слабкість і задіюють волю, спонукають і стимулюють до позитивних вчинкових дій.

Отже, виконання вищенаведених рекомендацій – це гарантія щодо оптимізації розвитку власної професійної відповідальності. Спочатку це позначається та відчувається психоемоційно, а згодом, після опрацювання вказаних завдань, життєвих і суто професійних сил та енергії значно побільшає у Вас.

Висновки до третього розділу

1. Суть психологічного формувального експерименту полягала у створенні чотирьох груп психодидактичних умов змістового збагачення кожного компонента професійної відповідальності майбутніх психологів упродовж їхнього навчання на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки, де першу групу склали комплексні психодіагностичні зрізи, другу – довготерміновий тренінг з актуалізації та прискореного розвитку чотирьох її компонентів, третю – професійно-рольові ігри мислекомунікаційного і проблемно-ділового спрямування, четверту – кредитно-модульна освітня система психорозвивального призначення. У форматі цих умов, крім того, сповнювалося дослідницьке маніпулювання чотирма емпірично визначеними системними факторами (усвідомлення і прийняття значущості освітньої діяльності, високі модуси її ініціативності і суб'єктно-пристрасного виконання, пріоритет просоціальної поведінки і самоорганізації у її здійсненні, вихід на вчинкові динаміку персональної самоактуалізації та рефлексивної компетентності), що сукупно й уможливило досягнення кожним учасником експериментальної групи оптимальних для його психотипу та унікального особистісного світу траєкторії покомпонентного становлення профвідповідальності. Водночас картографія зреалізованого експерименту була такою: комплектування трьох експериментальних груп і шести контрольних відбулося після першого діагностичного зрізу, а пізніше тривали дослідницькі нововведення та різноманітні пробні ін'єкції (стратегічні й тактичні, технологічні і процедурні) у перших трьох групах, далі були здійснені повторні

психодіагностичні зрізи в усіх експериментальних і звичайних академічних осередках, насамкінець був проведений порівняльний кількісний (математичний) і якісний (психологічний) аналіз отриманих емпіричних результатів.

2. Отримані на формувальному етапі експерименту результати однозначно вказують на істотне зростання системно діагностованих показників позитивної динаміки покомпонентного розвитку професійної відповідальності психологів від першого курсу бакалаврату до другого курсу магістратури під багатоаспектним впливом запроваджених нововведень. Хоча індивідуальні траєкторії оптимального збагачення психологічного змісту кожного компонента є поліваріативними та індивідуалізованими, все ж існує чітко виражена тенденція до почергового нарощування психологічного потенціалу кожного з чотирьох компонентів відповідальності з роками навчання за циклічно-вчинковою схемою ритмічного переважання структурно-функціональної присутності сегментів відповідального вчинення, причому як за результатами тестування, так і самооцінювання. Встановлено, що порівняно із контрольними групами різновекторний відповідальний потенціал експериментальних суттєво і значуще зріс: для ментально-когнітивного складника у групах Е1, Е2 та Е3 – на 24,0% (тестування) і 14,1% (самоопис), 36,4% і 26,5%, 26,6% і 31,4% відповідно, для емоційно-мотиваційного – на 15,4% і 17,2%, 22,5% і 37,5%, 22,6% і 33,7%, для поведінково-вольового – на 11,4% і 14,2%, 31,5% і 43,6%, 23,1% і 29,3% й для морально-духовного – на 9,1% і 14,2%, 23,7% і 21,5%, 39,5% і 34,8%.

3. Запропоновані практичні рекомендації щодо оптимізації професійної відповідальності майбутніх психологів збагачують і розширюють їхній особистісний та професійний світи новими знаннями, уміннями, навичками, компетенціями зростання майстерності у своїй справі, професійній діяльності; дають змогу раціонально використовувати персональні ресурси у плані самоствердження та ефективного впливу на інших у лоні своїх обов'язків, зобов'язань, сумлінності, дієвості, рефлексивності тощо.

ВИСНОВКИ

1. У сфері науки і культури поняття «відповідальність» першочергово осмислювалося як категорія етики і права, відображаючи особливе соціальне і морально-правове відношення особи до суспільства. Згодом як моральна відповідальність, а дещо пізніше як соціальна, це категорійне поняття привернуло увагу психологів, соціологів, філософів, педагогів і стало предметом їхнього вивчення. Закономірно, що цей феномен розумівся науковцями відмінних спеціальностей із різних предметних позицій. До того ж потреби соціального пізнання зумовили необхідність аналізу як самих категорій «життя», «свобода», «зобов'язаність» і «відповідальність», так і характеру їх прояву в системі суспільних відносин. Аналіз цих понять здійснюється на основі співвідношення категорій етики та релігії, свободи та необхідності тощо. Водночас взаємодія між ними опосередковується через належне, яке зумовлюється комплексом соціальної необхідності, з одного боку, а з іншого – знаходиться у становленні шляхом свідомої діяльності.

2. Феномен відповідальності трактується дослідниками неоднозначно, довільно. Проте, якщо виходити з логічних правил, із урахуванням того, що поняття розрізняються за значенням, обсягом і рівнем абстрагування, то слушно зазначити, що відповідальність є складним поняттям, воно фіксує не тільки характер явищ і дій, учинених з потреби, але й певний стан людини, пов'язаний з дією соціальної ситуації, що склалася та позначається на фізичному і психічному стані, особистих інтересах, бажаннях, волі тощо.

3. У системі суспільного повсякдення людина безпосередньо пов'язана з правами, обов'язками і відповідальністю. Останнє є найважливішим аспектом будь-якого виду діяльності. Суб'єкт, виконуючи свою щоденну роботу, несе відповідальність різного роду – етичну, політико-правову, адміністративну, міжособистісну, професійну, психологічну та ін. В умовах сучасного інтенсивного розвитку соціуму, в ієрархічній структурі суспільних організацій, громадських об'єднань, інститутів, доводиться постійно

стикатися з певними проблемно-критичними ситуаціями, за яких важливим виявляється їх кваліфіковане вирішення, що залежить від належного відповідального ставлення кожного до своїх професійних обов'язків. Тому в реальних взаємостосунках, особливо в колективній діяльності, виникають випадки, коли нагальною постає юридична, міжгрупова, етична, психологічна та інші види відповідальності.

4. Утім відповідальність – явище психосоціальне, оскільки відображає певну узгодженість учинкових дій, суспільних суб'єктів взаємним нормативним чи суто особистісним вимогам, а також конкретним соціальним обставинам і загальним намірам їхнього життєздійснення. Вона спричинена особливостями безпосередньої й опосередкованої взаємодії між людьми. Тому кожна людина як особистість діє як соціальний актор, виконуючи тим самим низку зобов'язань (статусів, ролей, функцій, еталонів, завдань тощо).

5. Становлення феномену професійної відповідальності активізується процесами соціалізації й персоналізації, групами детермінаційних чинників (мега-, макро-, меза-, мікрочинники), котрі у взаємодоповненні актуалізують виникнення чотирикомпонентної структури профвідповідальності. Феноменологічно професійна відповідальність має структуру зовнішню (об'єкт, суб'єкт та інстанція) і внутрішню (ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний компоненти). Структурні компоненти відповідальності теоретично розмежовані, а у реальному житті людини вони утворюють єдине ціле, взаємопричинені, взаємопересікаються між собою та надають стійкості її поведінки, діяльності та вчинкам.

6. Професійна відповідальність – це одна із найважливіших якостей особистості психолога, котра інтегрує всі його психічні функції, дає змогу суб'єктивно сприймати ним навколишню дійсність, розсудливо ставитись до обов'язку; також є його моральною рисою, яка зосереджує в собі усвідомлені як обов'язок, зобов'язання, необхідність, ініціативність, інтелектуальність, пошуковість, антиципаційність, життєву позицію, готовність,

спрогнозованість, потребовість, зацікавленість, націленість, самостійність, сумлінність, самоконтроль, здоланність, креативність, добровільність, так і свободу та ін. Водночас профвідповідальність – це складна особистісна риса фахівця-психолога, котра поєднує його інтелектуально-пошукові, вольові, моральні інтенції (наміри) та дії, що формовиявляються у процесі свідомого прояву різних форм його активності (поведінка, діяльність, спілкування, творчість, вчинки). Водночас профвідповідальність і як якісна характеристика та інтегральна риса фахівця – це й специфічна форма його самоставлення, саморегуляції, котрі виявляються у низці повсякденних учинків й іманентно утримують готовність відповідати за них, а тому це формоутворення типологізує кожного шляхом інтернальних чи екстернальних, ситуаційних або екзистенційних особливостей.

7. Звісно, що професійна відповідальність психолога – це і його базова (засаднича) соціально-психологічна властивість чи характеристика як компетентного фахівця, яка виробляється (формується) ним під час професійної діяльності; а також – це і специфічна форма його активності у процесі соціальної взаємодії, котра уможлиблює виявляти готовність відповідати за наслідки власних зусиль, намагань, дій, сприяє якісному і продуктивному виконанню ним професійних зобов'язань й обов'язків та досягненню ефективних результатів (втілення та реалізація у життя психологічного змісту ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, конативно-вольового і морально-духовного компонентів профвідповідальності). В основі професійної відповідальності психолога постає й уміння продуктивно використовувати власні часові ресурси у взаємостосунках з людьми: а) відвічальність за виконану дію, або ретроспективна; б) відповідальність «тут і тепер» чи сьогочасна; в) за те, що потрібно зробити, або перспективна; та г) абсолютна чи та, котра співвідноситься із вічним.

8. Утім програма емпіричного дослідження прийнятого нами упредметнення охоплювала двоскладовий набір основних і допоміжних

психодідактичних методик (визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої та вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина), що уможливили диференційоване й одночасно системне вивчення покомпонентної структури професійної відповідальності студентів-психологів. Основними методиками були особистісний тест-опитувальник «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман (2007) і спеціально створений А.В. Фурманом опитувальник покомпонентної структури професійної відповідальності, який пройшов багатоетапну процедуру конструювання та емпіричної апробації на предмет визначення факторів структурної організації параметричних компонентів названої відповідальності, встановлення між ними кореляційних зв'язків, створення класифікацій загальних і покомпонентних показників цього діагностованого феномену та ін., що дало підстави використовувати цей опитувальник на контрольному і формувальному етапах психологічного експерименту як надійний та інформативний діагностичний інструмент.

9. Результати констатувального етапу емпіричного дослідження процесу становлення професійної відповідальності майбутніх психологів першого(бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки, що отримані за допомогою чотирьох предметно відповідних психодіагностичних методик (тесту особистості, двох опитувальників та експертної анкети), виявили складнозмінну, спадаюче-зростаючу, тобто позитивно-негативну, динаміку розвитку базових компонентів названої відповідальності за роками навчання: ментально-когнітивного у діапазоні усереднених стовідсоткових значень від 60,5, 58,5 і 59,5 до 56,0 і далі до 60,0 та 61,5, емоційно-мотиваційного – від 70,0 і 71,0 до 66,5 і 65,0 і далі до 68,5 і 70,0, поведінково-вольового – від 67,5 і 66,0 до 63,5 і 63,5 й далі до 68,0 і 69,0 і морально-духовного – від 71,0 до 68,0, 68,5 і 66,5 й далі до 70,5 і 72,0 (%). Загальною тенденцією тут є збалансування психологічних змістовлень цих компонентів і як реальних особистісних характеристик, і як формальних

психометричних параметрів цієї інтегральної риси фахівця-психолога. Водночас встановлено високу розсіюваність даних та багату варіативність, а також розширення або скупчення індивідуальних траєкторій поскладового становлення вказаної риси. Зважаючи на вказане, процес формування професійної відповідальності психологів в освітньому просторі сучасних українських ЗВО оцінено як недостатньо керований і низькоефективний.

10. Цілеспрямованому розвитку продуктивних форм та дієвих змістовлень професійної відповідальності майбутніх психологів сприяють такі групи психодідактичних умов: комплексні психодіагностичні зрізи, тренінг актуалізації психодуховних ресурсів особистісної відповідальності, професійно-рольові ігри мислекомунікаційного характеру і кредитно-модульна освітня система. Формувальний експеримент системно підтвердив їх вагомий конструктивний вплив на позитивну динаміку розвитку-збагачення змісту компонентів профвідповідальності здобувачів-психологів протягом їхнього навчання на різних рівнях підготовки: а) ментально-когнітивного: досягнуто глибоке усвідомлення та особисте прийняття відповідальності за інтенсивне наповнення власної повсякденної освітньої діяльності, що кількісно підтвердив сумарний показник тестування та опитування усереднених даних трьох експериментальних груп – 29,1% і 24,0%; б) емоційно-мотиваційного: забезпечено високі пошуково-пізнавальну активність, соціальну ініціативність і полівмотивованість відповідально здійснюваної наступниками освітньо-психологічної роботи, що підтверджено аналогічно наведеними кількісними величинами – 20,2% і 29,5%; в) поведінково-вольового: розширено простір просоціальної відповідальної поведінки, самоорганізації професійно важливих учинкових дій і спеціальних психологічних компетентностей, що засвідчено аналогічно вищеподаними кількісними значеннями 22,0% і 29,1%; г) морально-духовного: уможливлено особистісну самоактуалізацію, пропедевтичне фахове самовдосконалення і рефлексивну компетентність відповідального професійно зорієнтованого

вчинення, що аргументовано за наведеною аналогічною схемою кількісними даними – 24,1% і 23,5%.

11. Сформульовані рекомендації щодо оптимізації розвитку профвідповідальності у здобувачів-психологів обґрунтовані методологічно на принципах, закономірностях і нормативах циклічно-вчинкового підходу до покрокового розгортання професійної підготовки фахівців названого профілю, а також з орієнтацією кожного з них на систематичне здійснення відповідальних учинків, які змістовно синтезують наступність етапів конкретного протопрофесійного вчинення (ситуаційний, мотиваційний, діяльний, післядіяльний) і почергову психорозвивальну актуалізацію у їх динамічних межах чотирьох компонентів досліджуваної відповідальності – ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-вольового і морально-духовного. Адресне поле, делеговане освітянам і фахівцям психологічного амплуа, охоплює низку методико-інструктивних наборів професійних канонів, алгоритмів, порад-приписів стосовно цілеспрямованого створення найкращих психодидактичних умов збагачення і посилення внутрішньої дії кожного із вищевказаних чотирьох компонентів відповідальності. Інтеграційне осереддя пропонованих рекомендацій становить уповні сформована здатність майбутніх психологів брати персональну відповідальність як за свою освітню діяльність і власні вчинки, так і за процесно-результативну якість групового професіогенезу. Останній у повсякденні освітнього процесу університету тактично (оргдіяльнісно) зреалізовується у кількох напрямках: від спільнодіяльних формоузмістовлень до особистісних, від психоемоційних детермінант і чинників до раціогуманістичних, від зовнішньоспонукальних важелів організованого впливу до саморегуляційних і суто самісно професійних, нарешті від інтеріоризованих знань і компетенцій до їх усе більшої екстеріоризації у різних формах і видах психологічного практикування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абеляр П. Історія моїх страждань. Львів : Літопис, 2004. 136 с.
2. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода. *Мир психологии*. 2011. № 1. С. 22-31.
3. Арістотель. Політика / пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. Київ : Основи, 2000. 239 с.
4. Баранова С.В. Психологічні особливості громадянської відповідальності особистості. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави* : зб. наук. праць за мат. VI Всеукр. наук. конф., м. Київ, 2-14 жовт. 2011 р. Київ, 2011. С. 238-240.
5. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Луганськ, 2004. 21 с.
6. Бахтін М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 5-34.
7. Бердяєв М. Проблема етичного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2016. № 4. С. 17-29.
8. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. 1994. № 9-10. С. 4-8.
9. Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности в двух томах. Т. 1. Психика и жизнь. СПб. : Алетейя, 1999. 255 с.
10. Боснюк В.Ф. Психологічні особливості професійної відповідальності рятувальника. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : зб. наук. праць НУЦ ЗУ. Харків, 2016. Вип. 20. С. 15-22.
11. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. Т. 12, № 6. С. 3-11.
12. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 256 с.
13. Воробей В. Корпоративна соціальна відповідальність чи вигода? *Києво-Могиланська Бізнес Студія*. 2015. № 10. С. 25-36.

14. Восемнадцать программ тренингов : Руководство для профессионала / под науч. ред. Чикер В.А. СПб. : Речь, 2007. 368с.
15. Выготский Л.С. Психология. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 1008 с.
16. Гайдетгер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2. С. 51-74.
17. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия Духа / отв. ред. Е.П. Ситковский; ред. коллегия: Б.М. Кедров и др. Москва : Мысль, 1977. 471 с.
18. Гірняк А.Н. Рівні міжсуб'єктної освітньої взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологічний часопис*. 2020. № 8 (40). Т. 6. С. 109-118.
19. Гірняк А. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 118-126.
20. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: пер. с англ.; под общ. ред. Ю. П. Адлера. Москва : Прогресс, 1976. 495 с.
21. Глива Є. Вступ до психотерапії : навч. посіб. Острог-Київ : Вид-во «Острозька академія», вид-во «Кондор», 2004. 530 с.
22. Грицина Л.А. Еволюція та формування концепції корпоративної соціальної відповідальності підприємств. Хмельницький національний університет. 2007. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/5_NTSB_2007/Economics/20157.doc.htm
23. Гуманістична психологія : антологія в 3-х т., упоряд. й наук. ред. Р. Трач і Г. Балл. Київ : Унів. вид-во «Пульсари», 2001-2005. Т.1. : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. 2001. 252 с.
24. Гура Т.Є. Особливості професійної діяльності психолога у контексті дослідження його професійного мислення : зб. наук. праць. *Психологічні науки*. Т.2. Вип. 9. С. 64-70.

25. Гурлева Т.С. Развитие автономной ответственности у подростка : аргументы «за». *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 4-9.
26. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности : дисс. ... д. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2005. 375 с.
27. Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі : пер. з нім. В. Купліна. Київ : Дух і Літера, 2009. 430 с.
28. Донченко Е.А. Социетальная психика. Київ : Наукова думка, 1994. 208 с.
29. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82-86.
30. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб. : Речь, 2004. 256 с.
31. Екологічне право України : навч. посіб. Київ : Атіка, 2000. 216 с.
32. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
33. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації: пер. з нім. Київ : Лібра, 2001. 400 с.
34. Кант І. Критика чистого розуму : пер. з нім. та прим. І. Бурковського. Київ : Юніверс, 2000. 504 с.
35. Капінус О.С. Аналіз виникнення і розвитку наукової дефініції «відповідальність». *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 16-17 травн. 2013 р.). Тернопіль, 2013. С. 94-95.
36. Кольберг Л. Психология : Биографический библиографический словарь / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чептама, У.А. Конроя. СПб. : Евразия, 1999. 256 с.

37. Кон И. В поисках себя. Личность и её самосознание : тексты. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
38. Котлер Ф. Корпоративна соціальна відповідальність. Як зробити якомога більше добра для вашої компанії та суспільства: пер. з англ. Київ : Стандарт, 2005. 302 с.
39. Кочарян І.О. Вплив сімейного виховання на формування особистісного симптомокомплексу відповідальності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2007. Вип. 17 (20). С. 90-98.
40. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 76-88.
41. Кузьмина Е.И. Психология свободы : теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 336 с.
42. Лазорко О.В. Професійно-психологічний тренінг менеджерів як метод корекції та розвитку професійно важливих якостей. *Вісник НУТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Випуск 3. 2010. С. 132-135.
43. Ленк Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники. *Философия техники в ФРГ*. Москва : Прогресс, 1982. С. 372-392.
44. Леонтьев Д. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем. *Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии*. Т.2. Бирштонас; Вильнюс : ВЕАЭТ, 2005. С. 7-22.
45. Липка А. Діагностика, експертиза, прогнозування: соціальні виміри. *Наукові праці молодих учених. Психологія і суспільство*. Спецвипуск : зб. наук. праць кафедри психології та соц роботи ТНЕУ. Тернопіль : Економічна думка, 2015. С. 150-153.
46. Липка А.О. Архітектоніка психологічного дослідження відповідальності особистості. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 160-171.
47. Липка А. Відповідальність особистості в контекстах життєвого шляху і соціального повсякдення : психологічний аспект. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 74-82.

48. Липка А.О. Відповідальність особистості у зарубіжному психологічному дискурсі. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2018. Вип. 33. С. 226-232.

49. Липка А.О. Відповідальність особистості як передумова гуманізації соціальних стосунків. *Україна в умовах реформування правової системи : сучасні реалії та міжнародний досвід* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20-21 квіт. 2018 р.). Тернопіль, 2018. С. 305-307.

50. Липка А.О. Історико-психологічні витоки пізнання відповідальності людини як особистості. *Актуальні проблеми психології та педагогіки* : зб. тез. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11-12 листоп. 2016 р.). Харків, 2016. С. 57-60.

51. Липка А.О. Програма емпіричного дослідження психологічної структури професійної відповідальності студентів-психологів. *Наукові відкриття та фундаментальні наукові дослідження : світовий досвід* : зб. наук. праць «ЛОГОΣ» за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 20 трав. 2019 р.). Полтава, 2019. С. 99-102.

52. Липка А. Психологічні поради та рекомендації щодо активізації професійної відповідальності психологів. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 139-146.

53. Липка А.О. Професійна відповідальність як показник соціальної зрілості особистості. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки* : збірник наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 18-19 листоп. 2016 р.). Одеса, 2016. С. 13-15.

54. Липка А.О. Професійні еталони і правила вдосконалення особистісної відповідальності та цілеспрямованості майбутніх психологів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : збірник наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 9-10 серп. 2019 р.). Одеса, 2019. С. 50-51.

55. Липка А.О. Психологічне упередження відповідальності в гуманістичному та когнітивному напрямах. *La science et la technologie à l'ère*

de la société de l'information: coll. de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» : з avec des matériaux de la conf. scientifique et pratique internationale, Bordeaux, 3 mars. 2019. Bordeaux : OP «Plateforme scientifique européenne», 2019. V.8. P. 29-32.

56. Липка А.О. Психологічні характеристики відповідальності особистості. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей V Всеукр.наук.-практ.конф. (м. Хмельницький, 30-31 берез. 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 35.

57. Липка А.О. Психосоціальні витоки пізнання юридичної відповідальності як передумова професійної взаємодії. *Психологія і педагогіка : актуальні питання* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 12-13 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. С. 101-104.

58. Липка А.О. Психосоціальні детермінанти актуалізації відповідальності особистості. *Актуальные научные исследования в современном мире*: сб. науч. труд. (г. Переяслав-Хмельницький, 23-24 апрел. 2018 г.). Переяслав-Хмельницький, 2018. Вып. 4 (36). Ч. 2. С. 56-58.

59. Липка А. Сутнісна характеристика професійної відповідальності психолога. *Традиції та новації у розвитку сучасної соціологічної науки: дослідження молодих вчених* : збірник матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених (м. Київ, 26 лют. 2020 р.). Київ, 2020. С. 260-263. Режим доступу: https://kneu.edu.ua/userfiles/fupstap/Tr_ta_N_26_02_2020.pdf.

60. Ложкін Г., Лазорко О. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 61-74.

61. Майерс Д. Социальная психология. СПб : Питер, 2001. 752 с.

62. Максименко Ю. Комп'ютерна діагностика у психології : принципи і методи розробки та використання. *Психологія і суспільство*. 2007. №4. С. 56-72.

63. Малигіна Г.С. Відповідальність особистості як загальнопсихологічна проблема. *Наука і освіта*. 2013. №7. С. 52-55.

64. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
65. Маслоу А. Психология бытия: науч. изд. : пер. с англ. О.О. Чистякова; отв. ред. С.Н. Иващенко. Москва : «Рефл-бук», Київ : «Ваклер», 1997. 304 с.
66. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. Москва : Высшая школа, 1990. 144 с.
67. Митчем К. Что такое философия техники? Москва : Аспект-Пресс, 1995. 150 с.
68. Мороз Л. Принципи організації та проведення тренінгу професійно-психологічного спрямування. *Психологія і суспільство*. 2003 № 3. С. 133-140.
69. Мороз Л.І. Основи професійно-психологічного тренінгу : (У запитаннях і відповідях) : навч. посіб. Київ : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2004. 130 с.
70. Москалець В. Смысл життя, свобода та відповідальність особистості у вченні Віктора Еміля Франка. *Психологія особистості*. 2011. № 1(2). С. 86-98.
71. Москалець В.П. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 416 с.
72. Муздыбаев К. Влияние форм организации труда на ответственность личности на производстве. *Психологический журнал*. 1983. Т. 4, № 3. С. 61-68.
73. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград : Наука, 1983. 240 с.
74. Осташева М.А. Диагностика ответственности подростков. Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества : сб. науч. тр. / Редкол. : Д.И. Фельдштейн и др. Москва : Изд. АПН, 1990. С. 61-70.
75. Олпорт Г.В. Личность в психологии. СПб. : КСП+; Ювента, 1998. 345 с.

76. Охріменко О.О., Іванова Т.В. Соціальна відповідальність : навч. посіб., Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». 2015. 180 с.
77. Павлов И.П. Рефлекс свободы. СПб. : Питер, 2001. 432 с.
78. Патинок О.П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього фахівця соціальної сфери : психологічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : «Педагогіка, Соціальна робота». 2016. Вип. 2(39). С. 176-135.
79. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии. Москва : Либрис, 1996. 235 с.
80. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 2004. 237 с.
81. Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дисс. ... д. психол. наук. : 19.00.01. Екатеринбург, 1999. 296 с.
82. Психологическая энциклопедия / ред.-сост. Р. Корсини, А. Ауэрбаха, 2-е изд. СПб. : Питер, 2003. 1096 с.
83. Психологический словарь / ред.-сост. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.
84. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. Київ : Академвидав. 2006. 424 с.
85. Психологія особистості : Словник-довідник / за редакцією П.П. Горностаєва, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
86. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 288 с.
87. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. Москва : Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
88. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. Вид. 3-тє. Київ : Либідь, 2017. 1056 с.

89. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир : кн. для психологов, философов. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
90. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Київ : Україна-Віта, 1996. 130 с.
91. Савчин М. Свобода і відповідальність особистості. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 73-80.
92. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
93. Сагань І.А. Соціально-психологічні особливості відповідальності в умовах складних життєвих ситуацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2010. 258 с.
94. Садова М.А. Наукові підходи до професійної відповідальності у вітчизняній психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 30. С. 102-106.
95. Садова М.А. Психологічні складові професійної відповідальності особистості : монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. 434 с.
96. Садова М.А. Теорія та практика професійної відповідальності особистості : автореф. дис. ... д. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2019. 40 с.
97. Сартр Ж.П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. с. 49-65.
98. Свечаревська В. Відповідальність як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 93-99.
99. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб : Речь, 2000. 190 с.
100. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона, 6-е изд. Москва : Политиздат, 1989. 447 с.
101. Солодкая М.С. Морально-этическая ответственность субъекта управления. *Credo*. 1998. № 5-6.
102. Соціальна відповідальність : навч. посіб. / за заг. ред. д.е.н., проф. А.М. Колота. Київ : КНЕУ, 2015. 519 с.

103. Соціальна відповідальність : навч. посіб. / упоряд. і ред. Т.Л. Надвична. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 139 с.

104. Сперанский В.И. Социальная ответственность бизнеса : сущность и особенности проявления. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2009. № 44. С. 235-248.

105. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Киев : Просвита, 1996. 404 с.

106. Тернопільська В.І. Відповідальність особистості: гуманітарний аспект. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2004. № 14. С. 47-50.

107. Тернопільська В.І. Відповідальність старшокласників: історико-педагогічний аспект. *Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників* : зб. наук. праць за мат. Всеукр. наук. конф., м. Житомир, 15-17 верес. 2000 р. Житомир : Вид-во ЖДПУ, 2000. С. 104-106.

108. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності : монографія. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

109. Толстых Л.Р. Профессиональная ответственность личности будущего инженера : психолого-педагогический аспект. *Вестник ЗабГУ*. 2012. № 1. С. 60-63.

110. Третьяченко В.В., Баранова С.В., Бочонкова Ю.О., Тереніна Л.В. та ін. Психологічна культура особистості в умовах глобалізації світу: монографія / за заг. ред. Третьяченко В.В. Луганськ : Світлиця, 2006. 352 с.

111. Улиська І. Відповідальність як філософське та психолого-педагогічне поняття. *Вісник Дрогобицького педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2013. №6. С. 155-163.

112. Философия ответственности / под ред. Е. Н. Лисанюк, В. Ю. Перова. СПб. : Наука, 2014. 255 с.

113. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : Клуб сімейного дозвілля. 2016. 160 с.

114. Фройд З. Вступ до психоаналізу / пер. з нім. : П. Таращук. Київ : Основи, 1998. 709 с.
115. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва : Республика, 1990. 430 с.
116. Фурман (Гуменюк) О. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 92-98.
117. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. С. 72-85.
118. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 132 с.
119. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
120. Фурман А.В., Морщакова О. Соціальна культура. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 26-36.
121. Фурман А.В., Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Львів : Новий Світ-2000, 2006. 360 с.
122. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 65-91.
123. Хамітов Н.В., Гармаш Л.Н., Крилова С.А. Історія філософії. Проблема людини та її меж. Київ : Наукова думка, 2000. 272 с.
124. Хромченкова Н. Проблема розвитку відповідальності особистості в науково-педагогічних дослідженнях. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2009. Вип. 18. С. 239-243.
125. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) : пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. СПб. : Питер-Пресс, 1997. 608 с.
126. Шалдыбина О.Н. Профессиональная ответственность в структуре социально-психологических характеристик личности руководителя низового звена : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. спец. 19.00.05. Самара, 2009. 16 с.

127. Шандрюк С., Липка А. Відповідальність як психосоціальне явище та інтегральна риса особистості. *Практична психологія сучасності : ресурси та перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 26-27 верес. 2019 р.). Луцьк, 2019. С. 211-215.

128. Шандрюк С.К. Психологія професійних творчих здібностей : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2015. 357 с.

129. Шевчук С.П., Шевчук О.С. Соціальна відповідальність як складова професійної підготовки майбутнього психолога : збір. наук. праць. *Психологічні науки*. № 2.13 (109). С. 264-268.

130. Шопенгауэр А. Свобода и нравственность / общ. ред., сост. вступ. ст. А.А. Гусейнова и А.П. Скрыпкина. Москва : Республика, 1992. 448 с.

131. Юнг К.Г. Психологічні типи. Львів : Астролябія, 2010. 692 с.

132. Юнг К.Г. Архетипи і колективне несвідоме / пер. з нім. К. Котюк; наук. ред. О. Фешовець. 2-ге опрац. вид. Львів : «Астролябія», 2018. 608 с.

133. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.

134. Aguilera R.V. и Rupp D.E., Williams C. A., Ganapathiputting J. The s back in corporate social responsibility : a multi-level theory of social change in organizations. *Academy of Management Review*. 2007. Vol. 32. No. 3. p. 836-863.

135. Angela T. Hall, Gerald R. Ferris Accountability and Extra-Role Behaviour. *Employee Responsibilities and Rights Journal*. 2011. 23(2). p. 131-144.

136. Avery Ch. The Responsibility Process: Unlocking Your Natural Ability to Live and Lead with Power. *Partnerwerks, Incorporated*. 1 edition. 2016. 272 p.

137. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. № 37. P. 122-147.

138. Barth K. Church Dogmatics. The Doctrine of God. Volume 2, Part 1 : The Knowledge of God; The Reality of God. T&T Clark; Pbk ed. Edition, 2004. 710 p.

139. Branden N. Taking Responsibility : Self-Reliance and the Accountable Life. Touchstone, 1997. 256 p.

140. Fleet M. Ph.D. *Radical Responsibility: How to Move beyond Blame, Fearlessly Live Your Highest Purpose, and Become an Unstoppable Force for Good*. Sounds Frue, 2019. 272 p.

141. Garrath W. *Responsibility as a Virtue*. *Ethical Theory and Moral Practice*. 2008. № 11, 4. P. 455-470.

142. Goldstein K. *The Organism*. Zone Books; New Ed. Edition, 2000. 424 p.

143. Haring B. *CSSR, The Law of Christ*. Westminster, MD: Newman Press. 1961. Vol. I. 573 p.

144. Helkama K. *Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility*. Helsinki, 1981. 220 p.

145. Jonnas H. *Philosophical essays. From ancient creed to technological man*. The University of Chicago Press : Chicago and London. 1980. P. 3-20.

146. Jonnas H. *The Imperative of Responsibility (In Search of an Ethics for the Technological Age)*. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1984. 255 p.

147. Kohns J.W., Ponton M.K. *Understanding responsibility: a self-directed learning application of the triangle model of responsibility*. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. Volume 20. Number 4. Fall. 2006. P. 16-27.

148. Lypka A. *Responsibility of personality in coordinates of psychological analysis*. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 109-117.

149. Lypka A.O. *The structure and content of the psychologist's professional responsibility*. *International review for human and natural sciences : association internationale Verein «Schulung, Kunst, Ausbildung»*. Zürich - Switzerland. 2020. № 1. P. 23-32.

150. McKeon R. *The Development and Significance of the Concept of Responsibility*. *Revue Internationale de Philosophie*. 1957. № 39. P. 3-32.

151. Rotter J.B. *Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. № 43. P. 56-67.

152. Sartre J.P. *Existentialism and Humanism*. Eyre Methuen, Ltd, London. 1980. 70 p.
153. Schlenker B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. The Triangle Model of Responsibility. *Psychological Review*. 1994. 101(4). P. 632-652.
154. Schwartz S.H. Normative evaluations of helping behavior : A critique, proposal and empirical test. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1973. V 9. P. 353-355.
155. Shaldybina O. N. The Concept of Responsibility in Proceedings of M. M. Bakhtin. *Thirteen International Mikhail Bakhtin Conference University of Western Ontario*. Canada, 2008. P. 46-53.
156. Wendel W. *Brendley, Examples and Explanations for Professional Responsibility*. Walters Kluwer. 6 edition, 2019. 624 p.

Додаток А

Опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної
відповідальності А.В. Фурмана

Інструкція. У кожного з нас є характерологічні властивості та особистісні риси, які по-різному виражені – яскраво, помірно чи зовсім тьмяно. В цьому, власне, і виявляється наша індивідуальність, свій особливий стиль поведінки, діяльності, спілкування і спосіб життя в цілому як відповідальної особистості. Вам пропонується описати за поданими показниками, як Ви себе повсякденно поводите і вчиняєте, навчаючись в університеті на спеціальності «Психологія». Для цього уважно прочитайте кожен властивість (рису-якість) та відмітьте саме ту оцінку, яка найбільше притаманна Вам за такою шкалою:

- 1 – повна відсутність даної властивості,
- 2 – наявність властивості дуже мінімальна,
- 3 – вияв властивості мінімальний,
- 4 – посередній вияв властивості,
- 5 – прояв даної властивості вище середнього,
- 6 – наявність властивості вельми значна,
- 7 – дуже яскрава присутність даної властивості.

Відтак здійсніть оцінку кожної своєї властивості-риси, зважаючи на те, як Ви себе виявляєте у цей момент життя, а не те, яким чи якою Ви повинні бути.

№ п/п	Властивості-риси, характеристики	Варіанти відповідей						
1	2	3						
1	Виявляю готовність прийти на допомогу викладачам випускової кафедри (психології та соціальної роботи)	1	2	3	4	5	6	7
2	Існують освітньо-психологічні завдання і вправи, у яких самостійно не можу розібратися	1	2	3	4	5	6	7
3	Безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення освітньої діяльності	1	2	3	4	5	6	7
4	Особисто приймаю всі невдачі і навіть власні життєві катастрофи як долю	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3						
5	Із розумінням ставлюся до своєчасного і якісного виконання освітніх завдань навіть тоді, коли це вимагає від мене значних зусиль	1	2	3	4	5	6	7
6	Однозначно зорієнтований на успіх в отриманні диплому із спеціальності «Психологія»	1	2	3	4	5	6	7
7	Можу відкрито звернутися до будь-якого викладача за допомогою в разі труднощів чи проблем у навчанні	1	2	3	4	5	6	7
8	Крім логіки та досвіду, також довіряю своїй інтуїції (внутрішньому голосу), коли обираю напрями і способи свого психологічного практикування	1	2	3	4	5	6	7
9	Зміст освітньо-психологічної роботи в аудиторіях університету мені добре зрозумілий і прийнятний	1	2	3	4	5	6	7
10	Прагну оперативно розібратися із потоком освітніх завдань та рангувати їх за значущістю	1	2	3	4	5	6	7
11	Виконую всі нормативні завдання (змістові модулі, КППЗи, курсові роботи тощо) до зазначеного терміну	1	2	3	4	5	6	7
12	Побувавши на лекціях і заняттях викладача, безпомилково прогноую мої світлі чи затуманені перспективи успішного складання іспиту з нової дисципліни	1	2	3	4	5	6	7
13	Готовий особисто відповідати за результати як виконаної освітньо-психологічної роботи, так і невиконаної	1	2	3	4	5	6	7
14	Здебільшого налаштований на виконання повноцінних освітніх учинків, здаючи змістові модулі чи екзаменаційні сесії	1	2	3	4	5	6	7
15	Здатний цілеспрямовано розмежовувати окремі етапи освітньо-психологічної діяльності за місцем і часом виконання завдань	1	2	3	4	5	6	7
16	Завжди шукаю і знаходжу способи оптимального – найрезультативнішого і найекономнішого – виконання домашніх освітніх завдань	1	2	3	4	5	6	7
17	Упевнений у важливості добросовісного ставлення до своїх студентських ролей та обов'язків	1	2	3	4	5	6	7
18	Завжди використовую всі можливі канали пошуку потрібної інформації під час виконання освітньо-психологічної роботи	1	2	3	4	5	6	7
19	Спроможний до паритетних особистісних стосунків з іншими студентами під час організованого і неформального навчання	1	2	3	4	5	6	7
20	Здатний самостійно виконати всі освітні завдання без додаткового контролю і нагадувань з боку викладача	1	2	3	4	5	6	7
21	Усвідомлено переживаю почуття обов'язку перед студентами групи, викладачами	1	2	3	4	5	6	7
22	Часто вдаюся до пошуку нової психологічної інформації про духовний світ людини та його таємниці	1	2	3	4	5	6	7
23	Люблю працювати в групах і командах на практичних заняттях та круглих столах з актуальних питань розвитку психології	1	2	3	4	5	6	7
24	Мені вдається свідомо налаштувати себе на максимальний доробок під час опанування освітнім змістом кожної психологічної дисципліни	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3						
25	Дуже зацікавлений у якісному виконанні освітньої діяльності психологічного спрямування	1	2	3	4	5	6	7
26	Маю сформоване внутрішнє налаштування самостійно здобувати нове психологічне знання	1	2	3	4	5	6	7
27	Умію дистанціюватися від сторонніх незручностей під час групової та самостійної освітньо-психологічної діяльності	1	2	3	4	5	6	7
28	Усвідомлено прагну збагатити сферу своїх компетенцій навичками грамотної психологічної роботи з людьми – клієнтами, друзями, рідними	1	2	3	4	5	6	7
29	Позитивно ставлюся до професійних обов'язків психолога, чітко визначених у відповідному етичному кодексі	1	2	3	4	5	6	7
30	Опановуючи психологією, мене однаковою мірою цікавлять і психологічні теорії, і психологічні практики	1	2	3	4	5	6	7
31	Планую свій освітній тиждень і дотримуюся визначеного плану, намагаючись виконати всі вимоги викладачів	1	2	3	4	5	6	7
32	Можу відповідально стверджувати, що завжди зосереджений та уважний при виконанні освітніх і суто психологічних завдань, тестів, контрольних робіт	1	2	3	4	5	6	7
33	Глибоко осмислюю як процес, так і результати освітньої діяльності	1	2	3	4	5	6	7
34	Особисто вмотивований стати в майбутньому ефективним професійним психологом	1	2	3	4	5	6	7
35	Допомагаю одногрупникам у вирішенні актуальних для них освітніх завдань чи проблем	1	2	3	4	5	6	7
36	Не хвилююся з приводу локальних невдач у навчанні, тому що спроможний здолати будь-які тимчасові труднощі	1	2	3	4	5	6	7
37	Цілком усвідомлюю значущість і залежність результатів освітньої діяльності від власних зусиль і дій	1	2	3	4	5	6	7
38	Готовий виявляти цілеспрямовану пошукову пізнавальну активність при найменших і найскладніших труднощах навчання	1	2	3	4	5	6	7
39	Раціонально використовую свій час, тому й виконую всі освітні завдання вчасно і належно	1	2	3	4	5	6	7
40	Даю усвідомлений самозвіт про свої сильні і слабкі сторони у здійсненні власної освітньо-психологічної діяльності	1	2	3	4	5	6	7
41	Отримую насолоду від добре виконаної освітньої роботи психологічного змісту	1	2	3	4	5	6	7
42	Глибоко переживаю за процес і результат навчання в університеті, здобуваючи фах психолога	1	2	3	4	5	6	7
43	Виконую весь набір обов'язків і функцій студента повною мірою і з задоволенням	1	2	3	4	5	6	7
44	Прагну досягнути вершин в оволодінні професією психолога сьогодні, тому з великим оптимізмом дивлюся у своє майбутнє	1	2	3	4	5	6	7

Дякуємо за об'єктивні відповіді

Ключ: результати перших чотирьох тверджень не враховуються, є допоміжними або пропедевтичними;

шкала «Ментально-когнітивний компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41; суму балів розділити на 10;

шкала «Емоційно-мотиваційний компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42; суму балів розділити на 10;

шкала «Поведінково-вольовий компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43; суму балів розділити на 10;

шкала «Морально-духовний компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44; суму балів розділити на 10.

Додаток Б

Складання шкали процентильних оцінок
та визначення рівнів професійної відповідальності майбутніх психологів за
результатами опитувальника покомпонентної психологічної структури
профвідповідальності
(ЗУНУ, вибірка – 300 осіб)

Первинні оцінки в балах (x)	Частота кожної первинної оцінки (f)	Сукупна частота кожної первинної оцінки (cf)	Процентиль (PR)	% розподілу за стенойною шкалою	Рівні професійної відповідальності
1	2	3	4	5	6
6,725	1	300	100	4	Винятково високий
6,55	1	299	99,7		
6,5	2	298	99,3		
6,475	2	296	98,7		
6,45	1	294	98,0		
6,425	3	293	97,7		
6,4	1	290	96,7		
6,35	2	289	96,3		
6,25	3	287	95,7	7	Дуже високий
6,225	2	284	94,7		
6,125	2	282	94,0		
6,1	4	280	93,3		
6,075	3	276	92,0		
6,05	5	273	91,0		
6,0	4	268	89,3	12	Високий
5,975	3	264	88,0		
5,95	4	261	87,0		
5,925	3	257	85,7		
5,9	5	254	84,7		
5,85	4	249	83,0		
5,825	3	245	81,7		
5,8	6	242	80,7		
5,775	4	236	78,7		
5,75	5	232	77,3		
5,725	4	227	75,7	17	Вище середнього
5,7	2	223	74,3		
5,675	3	221	73,7		
5,625	4	218	72,7		
5,6	6	214	71,3		
5,575	7	208	69,3		

Продовж. Додатка Б

1	2	3	4	5	6		
5,55	4	201	67,0				
5,525	5	197	65,7				
5,5	4	192	64,0				
5,025	2	188	62,7				
5,475	4	186	62,0				
5,45	3	182	60,7	20	Середній		
5,425	6	179	59,7				
5,4	2	173	57,7				
5,225	4	171	57,0				
5,375	5	167	55,7				
5,35	3	162	54,0				
5,3	2	159	53,0				
5,275	4	157	52,3				
5,25	4	153	51,0				
5,225	2	149	49,7				
5,2	4	147	49,0				
5,175	3	143	47,7				
5,15	4	140	46,7				
5,1	6	136	45,3				
5,075	5	130	43,3				
5,05	5	125	41,7				
5,025	4	120	40,0			17	Нижче середнього
5,0	2	116	38,7				
4,975	1	114	38,0				
4,95	2	113	37,7				
4,925	5	111	37,0				
4,9	4	106	35,3				
4,875	2	102	34,0				
4,85	2	100	33,3				
4,825	5	98	32,7				
4,8	3	93	31,0				
4,775	2	90	30,0				
4,75	3	88	29,3				
4,725	5	85	28,3				
4,7	6	80	26,7				
4,675	5	74	24,7				
4,65	3	69	23,0				
4,625	2	66	22,0				
4,755	3	64	21,3				

Продовж. Додатка Б

1	2	3	4	5	6
4,55	2	61	20,3	12	Низький
4,525	4	59	19,6		
4,5	2	55	18,3		
4,25	3	53	17,7		
4,475	4	50	16,7		
4,45	3	46	15,3		
4,445	1	43	14,3		
4,425	2	42	14,0		
4,375	3	40	13,3		
4,35	2	37	12,3		
4,325	2	35	11,7		
4,3	1	33	11,0		
4,275	1	32	10,7		
4,25	2	31	10,3		
4,225	1	29	9,7		
4,175	2	28	9,3		
4,15	1	26	8,7		
4,125	1	25	8,3		
4,075	2	24	8,0		
3,975	2	22	7,3		
3,925	1	20	6,7		
3,875	2	19	6,3		
3,85	2	17	5,7		
3,825	2	15	5,0		
3,8	1	13	4,3		
3,775	2	12	4,0	4	Вкрай низький
3,75	1	10	3,3		
3,725	1	9	3,0		
3,7	1	8	2,7		
3,65	2	7	2,3		
3,6	2	5	1,7		
3,55	1	3	1,0		
3,125	1	2	0,7		
3,025	1	1	0,3		
		0	0		

Додаток В

Психологічні профілі відповідальної активності здобувачів-психологів

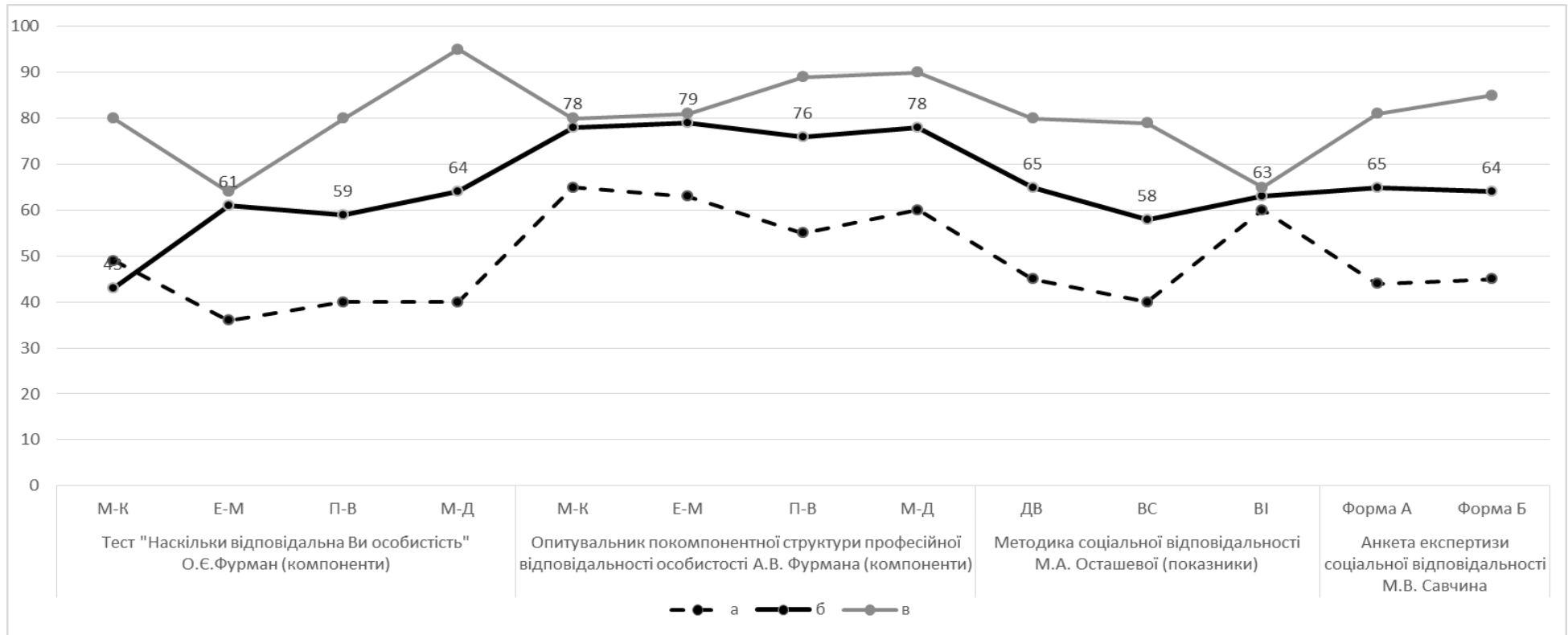


Рис. 1. Психологічні профілі відповідальної активності студентів-психологів першого курсу бакалаврського рівня підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, отримані за параметрами професійної відповідальності за чотири методики (м. Одеса, вибірка – 29 осіб)

Примітка: всі кількісні показники з допомогою уточнювальних коефіцієнтів переведенні у 100-відсоткову шкалу; отримані величини заокруглені до цілих чисел. Умовні позначення:

а – графік усереднених даних усієї вибірки;

б – індивідуальний графік відповідальної активності студента-першокурсника із найнижчими сукупними показниками;

в – індивідуальний графік відповідальної активності студента-першокурсника із найвищими сукупними показниками.

Продовж. Додатка В

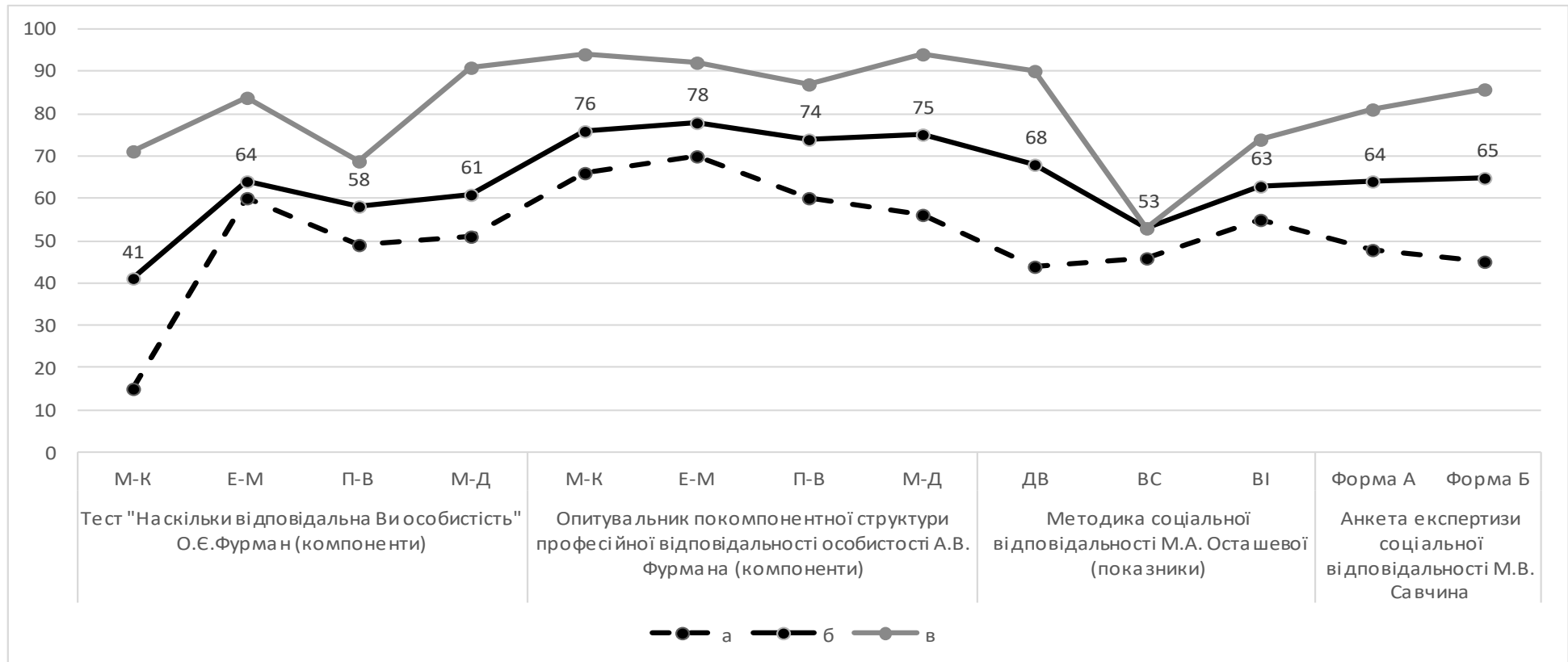


Рис. 2. Психологічні профілі відповідальної активності студентів-психологів другого курсу бакалаврського рівня підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, отримані за параметрами професійної відповідальності за чотирма методиками (м. Одеса, вибірка – 22 особи)

Примітка: всі кількісні показники з допомогою уточнювальних коефіцієнтів переведенні у 100-відсоткову шкалу; отримані величини заокруглені до цілих чисел. Умовні позначення:

а – графік усереднених даних усієї вибірки;

б – індивідуальний графік відповідальної активності студента-другокурсника із найнижчими сукупними показниками;

в – індивідуальний графік відповідальної активності студента-другокурсника із найвищими сукупними показниками.

Продовж. Додатка В

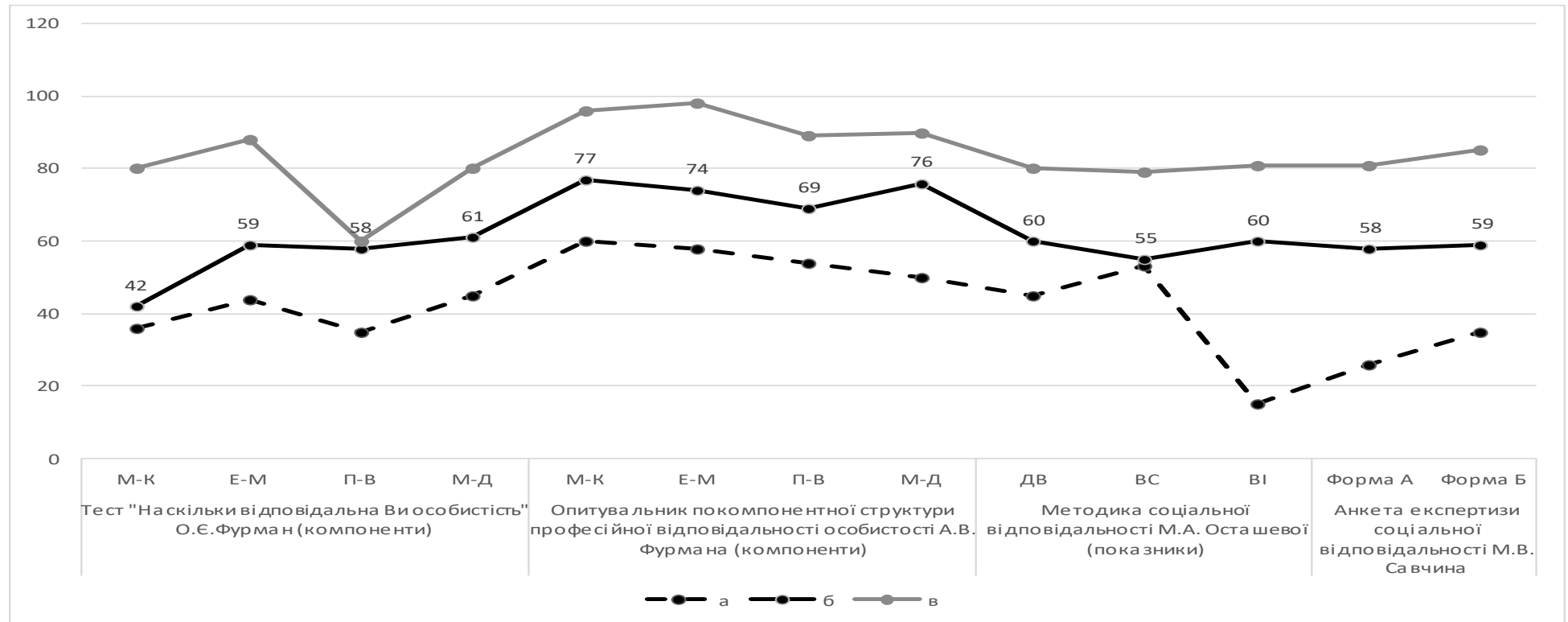


Рис. 3. Психологічні профілі відповідальної активності студентів-психологів третього курсу бакалаврського рівня підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, отримані за параметрами професійної відповідальності за чотири методики (м. Одеса, вибірка – 33 особи)

Примітка: всі кількісні показники з допомогою уточнювальних коефіцієнтів переведенні у 100-відсоткову шкалу; отримані величини заокруглені до цілих чисел. Умовні позначення:

а – графік усереднених даних усієї вибірки;

б – індивідуальний графік відповідальної активності студента-третьокурсника із найнижчими сукупними показниками;

в – індивідуальний графік відповідальної активності студента-третьокурсника із найвищими сукупними показниками.

Продовж. Додатка В

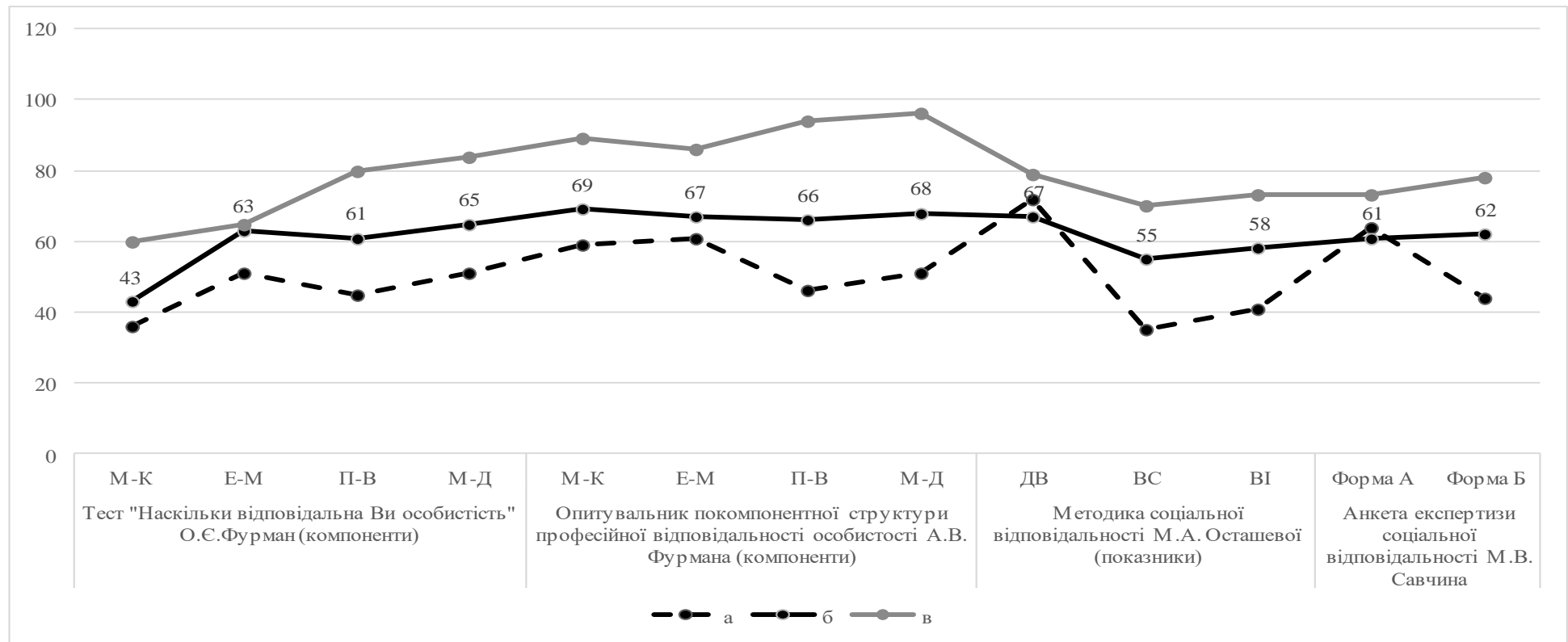


Рис. 4. Психологічні профілі відповідальної активності студентів-психологів четвертого курсу бакалаврського рівня підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, отримані за параметрами професійної відповідальності за чотирма методиками (м. Одеса, вибірка – 47 осіб)

Примітка: всі кількісні показники з допомогою уточнювальних коефіцієнтів переведенні у 100-відсоткову шкалу; отримані величини заокруглені до цілих чисел. Умовні позначення:

а – графік усереднених даних усієї вибірки;

б – індивідуальний графік відповідальної активності студента-четвертокурсника із найнижчими сукупними показниками;

в – індивідуальний графік відповідальної активності студента-четвертокурсника із найвищими сукупними показниками.

Продовж. Додатка В

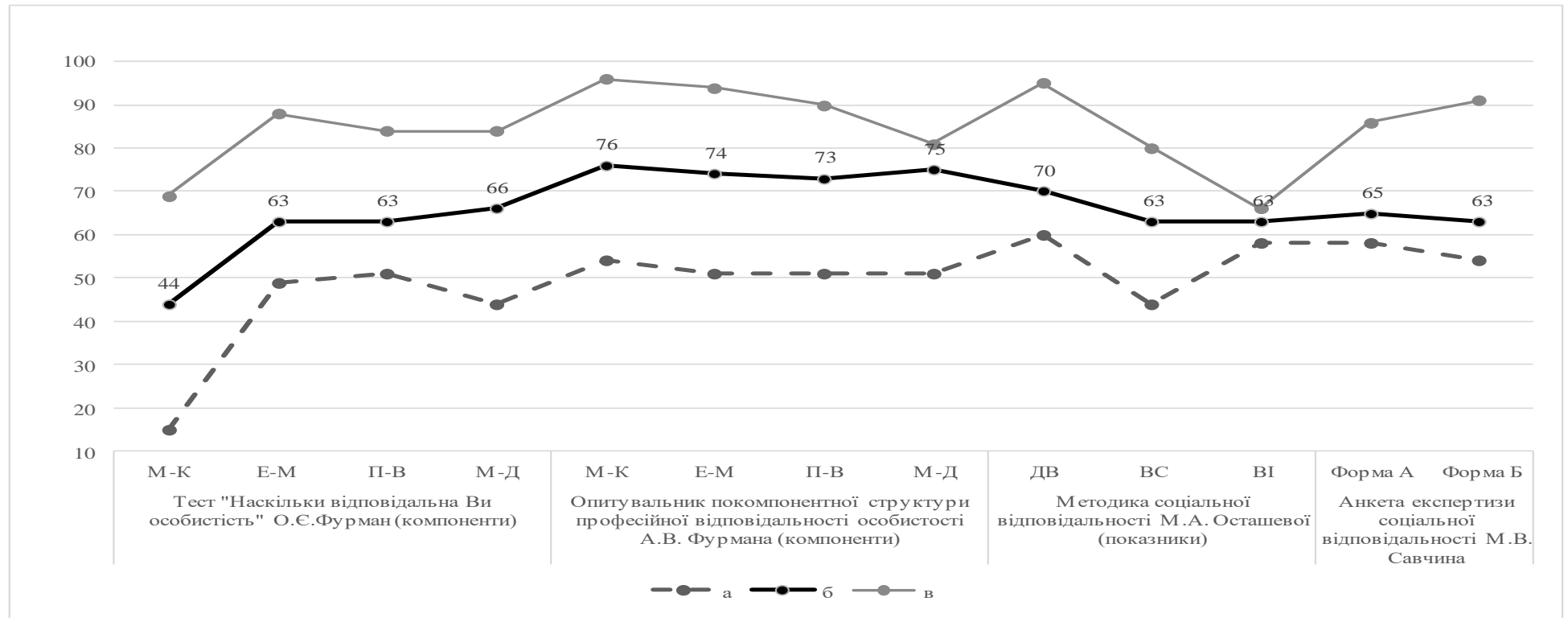


Рис. 5. Психологічні профілі відповідальної активності студентів-психологів першого курсу магістерського рівня підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, отримані за параметрами професійної відповідальності за чотирма методиками (м. Одеса, вибірка – 20 осіб)

Примітка: всі кількісні показники з допомогою уточнювальних коефіцієнтів переведенні у 100-відсоткову шкалу; отримані величини заокруглені до цілих чисел. Умовні позначення:

а – графік усереднених даних усієї вибірки;

б – індивідуальний графік відповідальної активності студента першого курсу магістерської програми із найнижчими сукупними показниками;

в – індивідуальний графік відповідальної активності студента першого курсу магістерської програми із найвищими сукупними показниками.

Продовж. Додатка В

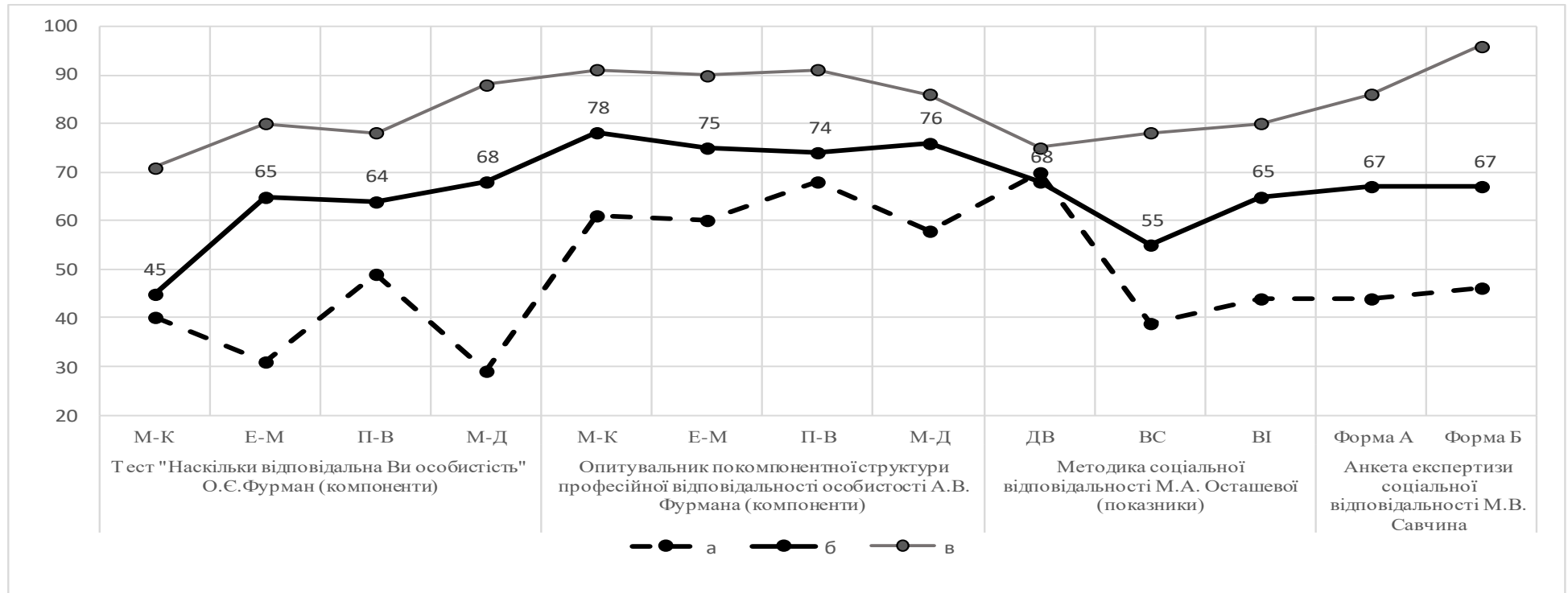


Рис. 6. Психологічні профілі відповідальної активності студентів-психологів другого курсу магістерського рівня підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, отримані за параметрами професійної відповідальності за чотирма методиками (м. Одеса, вибірка – 19 осіб)

Примітка: всі кількісні показники з допомогою уточнювальних коефіцієнтів переведенні у 100-відсоткову шкалу; отримані величини заокруглені до цілих чисел. Умовні позначення:

а – графік усереднених даних усієї вибірки;

б – індивідуальний графік відповідальної активності студента другого курсу магістерської програми із найнижчими сукупними показниками;

в – індивідуальний графік відповідальної активності студента другого курсу магістерської програми із найвищими сукупними показниками.

Додаток Г

Програма тренінгу «Актуалізація і розвиток компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів»

№ п/п	Компоненти і базові фактори профвідповідальності психологів	Тематика занять (форми, прийоми, засоби)	Завдання тренінгового заняття	Змістова характеристика занять
1	2	3	4	5
1. Усвідомлення і прийняття відповідальності (значущості) ОД психологічного спрямування				
1.1.	Ментально-когнітивний компонент: усвідомлення значущості та залежності результатів ОД від власних зусиль і дій; особистісна готовність персонально відповідати за результати як виконаної освітньо-психологічної роботи, так і поки що не виконаної	Вступне слово тренера. Знайомство з учасниками тренінгу, їхніми життєвими цілями і наміри професійного зростання. Повідомлення теми тренінгу, його цілей і завдань	Діалогічна взаємодія, міжособистісне знайомство та налагодження ділових контактів. Чітке визначення цілей та завдань і способів тренінгової взаємодії	Учасникам тренінгу пропонується презентувати себе, тобто коротко розповісти про свій досвід оволодіння професією психолога, свої наміри, цілі та перспективи професійного зростання. Потім тренер знайомить учасників з темою тренінгу, його цілями і завданнями, формами і методами роботи
1.2.	М-К К: упевненість у важливості добросовісного ставлення	Норми і правила тренінгових занять, а також ціннісно-сміслові пріоритети міжособистісної взаємодії	Введення норм і правил усвідомлення ціннісно-сміслових пріоритетів,	Учасникам повідомляються особливості організації та графік проведення тренінгових занять.

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
	до своїх студентський ролей та обов'язків; усвідомлене переживання почуття обов'язку перед учасниками і керівниками тренінгового навчання		рефлексивний аналіз змінних тренінгових ситуацій навчання	Аргументується важливість дотримання правил внутрішньогрупової взаємодії. Окремо наголошується на значущості ціннісно-сміслових пріоритетів, щонайперше особистісного самореалізування кожного учасника, а тому пропонується звільнитися від нав'язаних настановлень і соціальних стереотипів для уможливлення ефективної спільної психотренінгової роботи
1.3.	М-К К: дуже зацікавлений в якісному виконанні ОД психологічного спрямування, глибоко осмислюю як її процес, так і результати. Зміст освітньо-психологічної роботи в аудиторіях університету мені добре зрозумілий і прийнятний	Міні-лекція: «Усвідомлення переживання значущості фахової ОД як складової професійної відповідальності психолога» і рефлексивна дискусія після неї	Визначення значущості, змісту і ролі усвідомлення та прийняття відповідальності у повсякденні професійного навчання психологів, особистісна рефлексія переваг і труднощів професії психолога	Розглядаються зміст і обсяг понять «усвідомлення професійної відповідальності», «особистісне прийняття відповідальності», «переживання значущості ОД»; характеризуються психосоціальні явища, які описуються цими поняттями, а також виокремлюються їх ознаки та показники у професійній підготовці психологів

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
1.4.	М-К К: рефлексивне виконання професійних обов'язків психолога учасниками тренінгу, що чітко визначені у відповідному етичному кодексі; отримання інтелектуальної насолоди кожним учасником від добре виконаної освітньої роботи психологічного змісту	Вправа «Ідентифікація усвідомлення і переживання профвідповідальності» і рефлексивний аналіз власної самоідентичності учасників групи із професією психолога	Відпрацювання навички ідентифікації усвідомлення і переживання профвідповідальності студентами-психологами, їхній самозвіт про власну професійну самоідентичність	На основі роздаткового матеріалу учасникам пропонується якомога яскравіше і точніше описати показники та індикатори усвідомлення, перспективи і прийняття профвідповідальності в буденній поведінці та освітній діяльності. Далі відбувається обговорення запропонованих варіантів із виходом на траєкторії професійної самоідентичності
2. Активність, ініціативність та ефективність в освітньо-психологічній роботі				
2.1.	Емоційно-мотиваційний компонент: опановуючи психологією, мене однаковою мірою цікавлять і психологічні теорії, і психологічні практики; готовий виявляти цілеспрямовану пошукову пізнавальну активність як при	Психологічний екскурс в тематику пошукової активності та наполегливості як складових професійної відповідальності майбутніх психологів	Збагачення наукових уявлень про джерела, форми і засоби пошукової пізнавальної активності людини, а також про психологічну структуру і функції її емоційно-вольової сфери та умови її розвитку	Презентуються новітні знання щодо виникнення, функціонування і здолання навчальних та професійних проблемних ситуацій як джерела мислення і розвитку пошукової пізнавальної активності; деталізуються психологічні знання структурно-функціональної організації вольової сфери особистості, зокрема такі її вольові риси, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, рішучість та ін.

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
	найменших, так і при найскладніших труднощах у навчанні			
2.2.	Е-М К: має місце особиста вмотивованість студента стати в майбутньому ефективним професійним психологом; переконаний (-а), що в мене сформоване внутрішнє налаштування самостійно здобувати психологічне знання	Міні-лекція «Взаємозв'язок афекту, інтелекту та ініціативності у становленні професійної відповідальності психолога»	Розширення психологічних уявлень про емоційно-почуттєву сферу, інтелектуальний потенціал і феномен ініціативності як про важливі внутрішні чинники розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів	Детальний аналітичний розгляд змісту та обсягу понять «емоція», «почуття», «афект», «ініціативність в діяльності», «інтелектуальність»; психологічне схарактеризування явищ, які описуються цими поняттями, а також аналітичне виокремлення параметрів та індикаторів феноменального оприявлення цих психічних явищ як складників професійної відповідальності
2.3.	Е-М К: глибоке переживання за процес і результат навчання в університеті під час здобування фаху психолога; використання усіх можливих каналів	Вправа «Моя пристрасть, ініціативність та відповідальність в освітньо-психологічній роботі» і проблемна дискусія за результатами її	Усвідомлення і вербалізація способів прояву моєї ініціативності в ОД, чинників та умов, які або сприяють, або утруднюють її перебіг; аргументування своєї	Учасникам пропонується відповісти на низку запитань: «Чи виправданою є надмірна пристрасть у процесі професійного навчання?», «Чи існує можливість для утвердження Вашої ініціативності?», «Які фактори чи умови заважають вияву Вашої ініціативності?»,

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
	пошуку потрібного психологічного змісту (визначень, фактів, роз'яснень тощо) під час виконання ОД	виконання учасниками тренінгу	відповідальності за виявлені пристрастність, ініціативність, самоактивність	«Чи сприяєте Ви своїм одногрупникам реалізувати свій позитивний особистісний потенціал?». Після цього відбувається обговорення зазначеної проблемної теми
2.4.	Е-М К: пошук нової психологічної інформації про духовний світ людини та про його таємниці; рангування за значущістю освітніх завдань з різних дисциплін; складання змістових модулів та екзаменаційних сесій як повноцінних освітніх вчинків	Дискусія з елементами мозкового штурму «Умови реалізації самоактивності та ініціативності студентів-психологів в освітньому процесі ЗВО». Рефлексивні самозвіти щодо збагачення знань про професійну відповідальність психолога	Активізація психодидактичних умов та актуалізація внутрішніх резервів особистості стосовно реалізації її самоактивності, ініціативності та відповідальності в освітньо-професійній діяльності студентів-психологів; рефлексивний аналіз реальності чи адекватності наявності вказаних умов та резервів	Учасникам тренінгової групи на основі попереднього завдання пропонується розробити перелік психологічних навчальних умов, які сприяють вияву в них самоактивності, ініціативності, креативності. Далі вони аналітично виокремлюють внутрішні першопричини посилення власної особистості та професійної відповідальності. Потім обговорюються проблемні теми реального уможливлення відповідальних професійних вчинків у майбутньому

Продовж. Додатка Г

3. Просоціальна поведінка, самоорганізація і відповідальність у процесі здійснення професійно зорієнтованої ОД				
1	2	3	4	5
3.1.	Поведінково-вольовий компонент: чітке планування студентом свого освітнього тижня й дотримання прийнятого плану (виконання всіх вимог викладачів назначеного терміну); можливість відкрито звернутися до будь-якого викладача за допомогою у разі виникнення труднощів чи проблем у навчанні	Міні-лекція: «Просоціальна поведінка і гуманні вчинки як засадничі складові професійної відповідальності психолога». Проблемно-аналітична дискусія стосовно можливостей виходу студентів-психологів на рівень відповідального вчинення	Поглиблення і розширення психологічних уявлень про просоціальну поведінку і про відповідальні гуманні вчинки у повсякденній діяльності фахівця-психолога; формування мислекомунікативної компетентності учасників тренінгу	Учасники аналітично характеризують обсяг і зміст понять «просоціальна поведінка», «гуманна діяльність», «відповідальний вчинок», а також наводять приклади явищ і подій, які описуються цими поняттями. Крім того, вони аргументовано виявляють показники і маркери просоціальної поведінки, компетентної професійної діяльності та гуманного вчинення ефективного психолога
3.2.	П-В К: здатність до особистісних стосунків з іншими студентами під час організованого і неформального навчання; логічно аргументоване розмежування окремих станів освітньо-професійної діяльності за місцем і часом виконання завдань та зобов'язань	Мозковий штурм «Умови реалізації просоціальної поведінки та відповідальних учинків у соціогуманітарній сфері сучасної України» і проблемна дискусія за його основними тематизмами	Актуалізація та усвідомлення особистісних ресурсів, зовнішніх і внутрішніх обмежень у реалізації майбутніми психологами просоціальної поведінки, компетентної професійної діяльності та відповідальних учинків; проміжна рефлексія кожного учасника до такої	Учасникам пропонується розділитися на дві групи – тим, хто хоче займатися дослідницькою діяльністю у сфері психології, і тим, хто бажає працювати у системі психологічних практик (діагностика, консультування, тренінги, психотерапія тощо). Кожній групі потрібно запропонувати різні варіанти реалізації просоціальної поведінки і відповідальних

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
			поведінки, діяльності, вчинків	гуманних учинків відповідно із позиції психолога-практика. Тренер підкреслює, що в обох випадках важливо дотримуватися прийнятих етичних норм і посадових обов'язків
3.3.	П-В К: виконання студентом усього набору обов'язків і функцій повною мірою та із задоволенням; раціональне використання свого часу й відтак своєчасне і належне здійснювання освітніх завдань; допомога одногрупникам у розв'язанні актуальних для них задач чи проблем	Проблемна міні-лекція «Самоконтроль, самоорганізація і саморегуляція як складники професійної відповідальності психолога»; формулювання кількох основних проблемних тем для обговорення	Розширення уявлень і збагачення психологічних знань про самопізнання, самоконтроль, самоорганізацію і саморегуляцію у сфері компетентнісного розуміння сутності, структури, функцій, параметрів, показників, чинників і механізмів розвитку профвідповідальності психолога	Учасники аналітично обґрунтовують зміст та обсяг понять «самопізнання», «самоконтроль», «самоорганізація», «саморегуляція», а також описують ті психічні явища і психосоціальні події, які фіксуються (називаються) цими поняттями. Далі вони з'ясовують параметри, показники та функціональне навантаження кожного із чотирьох вищеназваних складників професійної відповідальності
3.4.	П-В К: добровільна і натхнена праця студента в групах і командах на практичних заняттях та круглих столах з	Рефлексивна дискусія на тему «Ефективні способи самопізнання, самоконтролю,	Збагачення ідеального поля самосвідомості студентів-психологів рефлексивними прийомами	Учасникам пропонується обґрунтувати дієвість рефлексивних прийомів «само-» (-пізнання, -контролю, -організації тощо), котрі дозволяють їм

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
	актуальних питань розвитку психології як науки; здатність і вміння дистанціюватися від сторонніх незручностей під час групової самостійної освітньої діяльності	самоорганізації і саморегуляції фахово зрілої психологічної роботи». Міні-гра «Проконтролюй себе в конфліктній чи принизливій ситуації»	самопізнання, самоконтролю, саморегуляції; обмін особистим досвідом ситуаційної самоактуалізації і мислєдїяльнїсне виявлення ефективних способів самозреалїзування у форматї професїї психолога	ефективно виконувати професійно спрямовану освітню діяльність. Окрім того, програти для себе в імітаційно-ігровий способи самоконтролю і повноту саморегуляції у різних конфліктних (критичних, екстремальних, невизначених, принизливих) ситуаціях, а також перевірити наявність у наборі власних здатностей рефлексивної компетентності
4. Самоактуалізація, рефлексивна компетентність і відповідальність у спільній та індивідуальній освітній діяльності				
4.1.	Морально-духовний компонент: прагнення досягнути вершини в оволодінні професією психолога сьогодні, тому з оптимізмом дивлюся у своє ділове майбутнє; відсутність хвилювання з приводу локальних невдач у навчанні, тому що спроможний (-а) здолати	Світоглядна міні-лекція «Самоактуалізація, рефлексія і фахова компетентність як складники професійної діяльності психолога». Огляд здобутків концепцій самоактуалізації у	Збагачення психологічних уявлень студентів про самоактуалізацію, рефлексію та фахову компетентність психолога; розширення їх світоглядних горизонтів стосовно напрямків і способів (кроків) самоактуалізації і	Аналітично з'ясовується зміст та обсяг понять «самоактуалізація», «самореалізація», «рефлексивна компетентність», «Я-концепція», «професійна компетентність». Оскільки професійна діяльність у сфері психології належить до найскладніших, то висновується, що вона вимагає різноманітних знань, умінь і компетенцій-здатностей, а, крім того, ще й особистісних рис-якостей

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
	будь-які тимчасові труднощі, актуалізуючи свій психодуховний потенціал	психології, поняття про зміст і психологічну структуру Я-концепції людини	досягнення канонів психічного здоров'я; усистемлення їх психологічних знань про власну Я-концепцію	(емпатійність, конгруентність, рефлексивність та ін.); відтак його дії, діяльність і вчинки в цілому мають бути тотально просякнуті променями відповідальності. Стверджується, що для того, щоб ця відповідальність була максимально дієвою, важливо щоб у молодого фахівця-психолога була сформована позитивна Я-концепція
4.2.	М-Д К: усвідомлене прагнення збагатити сферу своїх компетенцій навичками грамотної психологічної роботи з людьми-клієнтами, друзями, рідними; здатність свідомо налаштувати себе на максимальний доробок під час опанування освітнім змістом кожної психологічної дисципліни	Вправа «Мій шлях до самоактуалізації у процесі сходження до професії психолога». Виконання самоактуалізаційного тесту Е. Шострома (126 задач на вибір однієї із двох можливих відповідей) та різнобічний психологічний аналіз отриманих емпіричних	Усвідомлення і вербалізація студентом застосовуваних способів, каналів і прийомів самоактуалізації, аргументація їх доцільності або неефективності; ґрунтовне ознайомлення із двома основними (часова компетентність і внутрішня підтримка) шкалами і дванадцятьма допоміжними шкалами	Учасникам пропонується подумати і розповісти про свої способи, вектори та прийоми самоактуалізації і самовдосконалення в науково-освітньому просторі університету. При цьому перед ними ставиться низка запитань на саморефлексію того, наскільки виправданим є використання саме таких способів, кроків, прийомів і чи не існує для їхньої особистості більш оптимальних форм і методів досягнення власного

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
		результатів за чотирнадцятьма шкалами	самоактуалізаційного тесту	психодуховного благополуччя. Воднораз їм не лише надається можливість побудувати психологічний профіль своєї самоактуалізації за емпіричними даними тесту особистості Е. Шострома, а й детально охарактеризувати здобутки і прорахунки на шляху власного духовного оздоровлення та співвіднести їх із реально осмисленими самісними інтерпретаціями
4.3.	М-Д К: максимальні зосередження та уважність при виконанні освітніх і суто психологічних завдань, тестів, контрольних робіт; здатність вчасно виконувати всі освітні завдання без додаткового контролю і стороннього нагадування; пошук і знаходження способів оптимального –	Практикум «Місячне і тижневе планування власної освітньо-психологічної роботи», обговорення індивідуальних версій і варіантів; колективна мислєдіяльністьна побудова взірцевих планів зазначеного виду роботи. Дискусія з елементами мозкового штурму на тему	Посилення здатності планувати власну освітню діяльність у далекій, середній і близькій перспективах, відпрацювання навичок планування і прогнозування освітньо-психологічної діяльності; розвиток здатності до постійного психологічного рефлексування та	Учасникам ставиться завдання у життєвій формі розпланувати свій завтрашній день, освітній (трудоий) тиждень та один місяць професійного навчання, постаратися і домогтися того, щоб діяти й жити за прийнятими планами. При цьому вимагається, щоб у кінці кожного прожитого дня зобов'язуваний відмічав у планах виконання чи невиконання завдань, фіксував ґрунтовно проаналізовані причини, що утруднюють утілення

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
	найрезультативнішого і найекономнішого – опрацювання домашніх доручень та освітніх завдань	«Рефлексивна компетентність як передумова професійної діяльності психолога»	особистісного саморефлексування; розширення миследіяльного поля рефлексивної компетентності	ним прийнятих на себе зобов'язань. Крім того, їм пропонується робота в діадах і тріадах, яка розвиває рефлексивне психологічне мислення, де змістовий фундамент миследіяльності становлять проблемно-діалогічні ситуації психологічного спрямування, які потребують логічно зваженого й психологічно аргументованого виходу з них
4.4.	М-Д К: усвідомлений та артикульований самозвіт студента про свої сильні і слабкі сторони у здійсненні повсякденної освітньо-психологічної діяльності; рефлексивне задіяння як логіки і власного квітального досвіду, так і своєї інтуїції, тобто внутрішнього голосу самості чи принаймні Я-концепції, при виборі та	Спільне рефлексивне обговорення результатів тренінгу, зокрема максимально об'єктивне визначення кожним учасником масштабів особистісної самоактуалізації вчинково-відповідального зростання; диференціація й аргументація суб'єктивних здобутків	Системний і водночас критичний рефлексивний аналіз досягнутих кожним учасником результатів на шляху інтенсивного покомпонентного становлення професійної відповідальності; рефлексивний самоопис головних і побіжних здобутків у миследіяльному володінні	Відрефлексовуються основні положення і нормативи Етичного кодексу психолога й кожним учасником тренінгової групи визначається можливість і готовність дотримуватися їх у своїй майбутній професійній діяльності. Далі пропонується обговорити норми, правила та умови життєдіяльності університету, що сприяють і навпаки ускладнюють покомпонентну реалізацію професійної відповідальності. Потім учасники виконують серію тестів та

Продовж. Додатка Г

1	2	3	4	5
	здійсненні напрямків і способів власного психологічного практикування	кожним учасником у прискореному розвитку компонентів професійної відповідальності	психологічними компетентностями; формулювання аргументованих висновків і рекомендацій щодо способів поліпшення особистісної відповідальності	опитувальників другого психодіагностичного зрізу, самостійно здійснюють кількісне обрахування отриманих діагностичних результатів, будують свої психологічні профілі, з допомогою тренера дають їм якісну психологічну характеристику. Насамкінець усім присутнім надається можливість почергово висловитися про свої думки і почуття відносно пройденого тренінгу (корисність, новизна, креативність, продуктивність тощо)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46009; тел./факс +380 (352) 51-75-75;
www.wunu.edu.ua; rektor@wunu.edu.ua; ідентифікаційний код за ЄДРПОУ 33680120

N 126-25/1104

25 квітня 2024р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Липки Арсена Олеговича

**«Психологічна динаміка розвитку професійної
відповідальності майбутніх психологів»,**

поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

Видана Липці Арсену Олеговичу в тому, що основні результати дисертації «Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів» використовувалися в освітньому процесі підготовки здобувачів вищої освіти в Західноукраїнському національному університеті.

Матеріали дисертаційної роботи Липки А.О. впроваджено в освітній процес ЗУНУ у такі дисципліни: «Соціальна відповідальність» (1 курс), «Психологія Я-концепції» (2 курс), «Психокультура інноваційних соціосистем» і «Теорія освітньої діяльності» (3 курс), «Психодіагностика» (3 курс), «Психософія вчинку» (4 курс), «Психологія професійної креативності» (1 курс магістратури) та ін. Змістове наповнення дослідження, що відображено у навчальні та робочі програми, в опорні конспекти лекцій, дидактичні тести, тренінгові заняття із вказаних дисциплін безпосередньо спрямоване на формування профвідповідальності майбутніх психологів.

Особливу цінність для студентського кола становлять узагальнені автором дисертації теоретико-методологічні основи обґрунтування проблематики відповідальності у філософсько-психологічному дискурсі, де висвітлені положення про внутрішнє зумовлення відвічальності (синонім відповідальності) у системі «людина – світ» та ідеї про її значення і роль як суспільне благо; а також постулати про суб'єкта життєдіяльності з погляду активної соціальної позиції та життєвого шляху особистості; про тематику відповідальності як соціальний феномен та вияв моральної зрілості особистості; про відвічальність як унікальний механізм самоактуалізації, у т.ч. самореалізації особистості та осереддя її ціннісно-сислової й морально-вольової сфер; про відповідальність як професійну діяльність особистості психолога.

Упровадження таких наукових розвідок сприяло системному збагаченню знань, умінь і компетентностей у здобувачів психологічного профілю про: а) феномен професійної відповідальності особистості загалом, б) відвічальність як рису людини,

що наявна як у її свідомості, так і в характері, вчинках, вольовій сфері, в) те, що відповідальність формується у процесі спільної діяльності, а саме у результаті інтеріоризації соціально-культурних знань, норм, цінностей, настановлень, ідеалів, взірців поведінки тощо.

Слід зазначити і про емпіричні факти. Отримані на формувальному етапі експерименту Липкою А.О. результати, як слідує із масиву емпіричних даних усіх трьох пробних груп у ЗУНУ, однозначно вказують на істотне зростання системно діагностованих показників позитивної динаміки покомпонентного розвитку професійної відповідальності психологів від першого курсу бакалаврату до другого курсу магістратури під багатоаспектним впливом запроваджених експериментальних умов. Попри те, що індивідуальні траєкторії оптимального збагачення психологічного змісту кожного компонента є вкрай поліваріативними та індивідуалізованими, все ж існує чітко виражена тенденція до почергового нарощування психологічного потенціалу кожного з чотирьох компонентів відповідальності з роками навчання за циклічно-вчинковою схемою ритмічного переважання структурно-функціональної присутності засадничих сегментів професійно зорієнтованого відповідального вчинення, причому як за результатами тестування, так і самооцінювання. Зокрема встановлено, що порівняно із контрольними групами різновекторний відповідальний потенціал експериментальних суттєво і значуще зріс: для ментального-когнітивного складника у групах Е1, Е2 та Е3 – на 24,0% (тестування) і 14,1% (самоопис), 36,4% і 26,5%, 26,6% і 31,4% відповідно, для емоційно-мотиваційного – на 15,4% і 17,2%, 22,5% і 37,5%, 22,6% і 3,7%, для поведінково-вольового – на 11,4% і 14,2%, 31,5% і 43,6%, 23,1% і 29,3% й для морально-духовного – на 9,1% і 14,2%, 23,7% і 21,5%, 39,5% і 34,8%.

Результати дослідження, їх теоретична і практична значущість сприяли підвищенню рівня формування спеціальних компетентностей та досягнення програмних результатів навчання майбутніми психологами, а також повноти сформованості їхньої професійної відповідальності.

Ректор

Гіряк А.Н.
0961063505



Оксана ДЕСЯТНЮК



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 30.04.2024 № 939/31
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
**Липки Арсена Олеговича «Психологічна динаміка розвитку
професійної відповідальності майбутніх психологів»**,
поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

Видана Липці Арсену Олеговичу в тому, що основні результати дисертаційного дослідження «Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів» використовувалися у Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса) та успішно впроваджені науково-педагогічними працівниками в освітній процес підготовки бакалаврів та магістрів спеціальності «Психологія».

Науково-педагогічні працівники кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології у своїй освітній діяльності зорієнтовані на максимальне використання комплексу діагностичних методик, що запропоновані автором дисертації, а саме тесту-опитувальника «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О. Є. Фурман, опитувальника покомпонентної структури професійної відповідальності А. В. Фурмана, показників соціальної відповідальності М. А. Осташевої, вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М. В. Савчина, що дають змогу системно досліджувати четверинну структуру професійної

відповідальності психологів у єдності ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-вольового та морально-духовного компонентів. Такий психодіагностичний комплекс збагатив інструментарій діагностування та прогнозування профпридатності практикуючих психологів та тих, котрі ще здобувають освіту.

Застосування чотирьох методологічно аргументованих діагностичних методик (дві основні і дві допоміжні) засвідчило, що у розвитку окремих компонентів їхньої професійної відповідальності має місце складнозмінна динаміка, котра характеризується спадаючою, зростаючою або хвилеподібною тенденцією до збалансування базових характеристик-параметрів названої відповідальності від першого року університетського навчання до шостого. Цей емпіричний факт знаходить підтвердження і графічне відображення, засвідчуючи високу розсіяність даних та багату варіативність індивідуальних траєкторій становлення у студентів-психологів такої інтегральної особистісної риси-властивості як професійна відповідальність.

Окрім того, наукові розвідки пропонованого дослідження А. О. Липки застосовувалися в освітній співпраці викладачів та здобувачів психологічного профілю під час проведення тренінгів особистісного і професійного зростання, а також підготовки та проведення семінарів, конференцій, практикумів, спрямованих на підвищення рівня профвідповідальності у її чотирикомпонентній розвитковій єдності, що підтвердило доцільність їх застосування у підготовці майбутніх фахівців-психологів.

Ректор



Андрій КРАСНОЖОН



Міністерство освіти і науки України

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
імейл office@pnu.edu.ua, сайт <https://pnu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125266

29.04.2024 № 01-23/107

На № _____ від _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Липки Арсена Олеговича

**«Психологічна динаміка розвитку професійної
відповідальності майбутніх психологів»,**

поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

Видана Липці Арсену Олеговичу в тому, що основні результати дисертації «Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів» використовувалися в освітньому процесі підготовки здобувачів психологічного профілю вищої освіти у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника.

Апробація здобутих результатів дисертанта засвідчила про високий рівень як теоретичної частини його психологічного дослідження (розділ 1), так і експериментальної (розділи 2 і 3), зокрема прикладної (§ 3.2). Останній оформлений у вигляді практичних рекомендацій щодо оптимізації розвитку професійної відповідальності у здобувачів-психологів сучасного ЗВО. Вони стали надійним путівником у практичній роботі наших майбутніх психологів під час проведення як тренінгів, так і ефективного психологічного супроводу молодих спеціалістів у процесі цілеспрямованого розвитку їхньої профвідповідальності та кар'єрного сходження, а також консультування молодих спеціалістів з метою визначення сфери докладання фахових зусиль та оптимальної організації їх власного трудового шляху в подальшому.

Особливої уваги заслуговують обґрунтовані додатки дослідження. Зокрема Додаток В, де описано програму тренінгу «Актуалізація і розвиток компонентів професійної відповідальності майбутніх психологів», що сукупно охоплювала компоненти і базові фактори профвідповідальності психологів, тематику занять (форми, прийоми, засоби), завдання тренінгових занять та її змістову характеристику. Впровадження цієї програми дає підстави висновувати, що вона стала ефективним засобом для збагачення психологічних знань і розвитку компетентностей на шляху до професійного вдосконалення психологів. Утім немаловажним в освітній діяльності університету були стандартизовані дисертантом шкали опитувальника покомпонентної структури вказаної відповідальності, створена класифікація показників для кожного з компонентів і для визначення загального рівня розвитку цієї інтегральної риси-властивості особистості, що наочно подані у Додатку Б «Складання шкали процентильних оцінок та визначення рівнів професійної відповідальності майбутніх психологів за результатами опитувальника покомпонентної психологічної структури профвідповідальності».

Матеріали дисертаційної роботи впроваджені в освітній процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Зокрема доповнено зміст дисциплін: «Вступ до спеціальності»; «Організація приватної діяльності психолога»; спецкурсів та спецсемінарів професійно спрямованих дисциплін.

Впровадження розробок і рекомендацій Липки Арсена Олеговича дало змогу урізноманітнити навчання майбутніх фахівців психологічного профілю, що сприяло підвищенню рівня формування їх компетентностей та досягнення програмних результатів навчання.

Завідувач кафедри загальної психології

Віктор МОСКАЛЕЦЬ

Перший проректор

Валентина ЯКУБІВ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острог, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

Від 29.04.2024 № 107
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Липки Арсена Олеговича
«Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів»,
поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

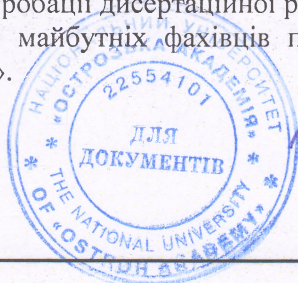
Видана Липці Арсену Олеговичу в тому, що основні результати дисертаційної роботи «Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів» використовувалися у процесі підготовки здобувачів психологічного профілю у Національному університеті «Острозька академія».

Результати його дослідження доповідались на методологічних і методичних семінарах. Значний інтерес у науково-педагогічних працівників становили розроблені ним практико-зорієнтовані рекомендації щодо оптимізації професійної відповідальності у майбутніх психологів (базові правила, поради психологічного збагачення, програми, приписи, алгоритми особистісного зростання), що наповнені змістом структурних компонентів цієї відповідальності (ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний). Запропоновані автором рекомендації збагачують і розширюють їхній особистісний та професійний світи новими знаннями, уміннями, навичками, компетентностями професійної діяльності, дають змогу раціонально використовувати персональні ресурси кожного здобувача вищої освіти у плані самоствердження та ефективного впливу на інших у лоні виконання ним своїх обов'язків та зобов'язань, водночас виявляючи при цьому принциповість, сумлінність, рефлексивність, грамотність. Не менш вагомо цінність являє собою програма емпіричного дослідження професійної відповідальності, що охоплювала набір методик та процедур, які давали змогу системно вивчати її наявність у майбутніх психологів.

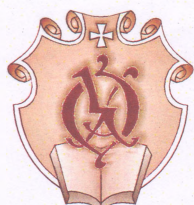
Теоретико-прикладне дослідження Липки Арсена Олеговича має очевидну значущість у зв'язку з переходом ЗВО на якісно новий рівень підготовки професійних психологів, яким передбачається одночасно із привласненням необхідної кількості знань, умінь та компетентностей формувати в них такі особистісні риси, котрі уможливають максимальну реалізацію професійних ресурсів та ефективно налагодження взаємостосунків у системі «психолог – клієнт», прискорений розвиток взаємовигідних контактів з діловими партнерами, вибудовування траєкторії власного кар'єрного зростання, самостійне прийняття рішення у важливих професійних ситуаціях.

Результати апробації дисертаційної роботи дали змогу інтенсифікувати та покращити освітній процес з підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю в Національному університеті «Острозька академія».

В.о. ректора



Ігор ПАСІЧНИК



Національний університет
«Острозька академія»

The National University
of Ostroh Academy



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

юридична адреса: бульвар Т. Шевченка, 27-А, м. Київ, 01032,
фактична адреса: пров. Віто-Литовський, б. 98-А, м. Київ, 03045,
тел./факс: (044) 252 70 11,
e-mail: UCAP@ukr.net,
web: psyua.com.ua

«02» травня 2024 р.

№ 39

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
**Липки Арсена Олеговича «Психологічна динаміка розвитку професійної
відповідальності майбутніх психологів»**,
поданого на здобуття наукового ступеня
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія

Видана Липці Арсену Олеговичу в тому, що основні результати дисертаційної роботи «Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів» використовувалися у процесі підготовки і підвищення кваліфікації фахівців в Українському науково-методичному центрі практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України. Отримані результати можуть бути використані психологічною службою закладів вищої освіти для створення умов оптимізації професійної відповідальності майбутніх психологів у їхній повсякденній діяльності.

Особливу цінність роботи становить розроблена ним концептуальна чотирикомпонентна модель професійної відповідальності майбутніх психологів у єдності ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-вольового та морального-духовного складників. Кожен компонент вказаної відповідальності утримує своєрідне категорійно-поняттєве наповнення, що відображає психологічну специфіку змісту, функцій, завдань відповідного складника фахової діяльності. Досить важливим є обґрунтування того, що мислєдіяльність психолога ґрунтується на його професійній справі та пов'язана не лише із ситуаціями обов'язкових повсякденних завдань, а й з організацією професійного доквілля; а тому названа відповідальність розглядається як міра усвідомлення особистістю своїх ділових завдань та обов'язків за умови їх добровільного виконання і готовності брати відповідальність у різних напрямках психологічного практикування. Відтак очевидно, що профвідповідальність психолога постає як його інтегральна характеристика,

властивість чи риса компетентного фахівця, котра формується ним під час освітньо-професійної діяльності.

Окрім наочного у змістовлення, подана дисертантом модель багатоаспектно доповнена реконструйованими теоретико-прикладними розвідками, що уможливають глибинне розуміння предметного поля професійної відповідальності психологів не лише як чинника його самоствердження і розширення сфери психологічної роботи, а й як показника соціальної зрілості та професійності, у т.ч. значущості будь-якої фахової діяльності загалом. Водночас професійна відповідальність дає змогу усвідомлювати різнокомпозиційний баланс раціональних, ефективних, вольових та духовних взаємостосунків у системі «психолог – клієнт». Зважаючи на нинішню різноаспектну діяльність сучасного практичного психолога (психолог-рекрутер, спеціаліст по роботі з клієнтами, коуч-наставник та ін.), підтвердимо вагомість виконаного і впровадженого дослідження Липки А. О., яке містить продуктивні способи вирішення низки питань інноваційного професіогенезу.

Заслугують особливої уваги також висвітлені автором дисертації тематичні психологічні поради, методи, способи, рекомендації стосовно оптимізації та активізації професійної відповідальності психологів. Вочевидь від цього залежить організація та здійснення ними ефективною і продуктивною допомоги іншим, виконання професійних обов'язків, завдань та ін. Це природно забезпечить стабільність психічного світу і громадян-клієнтів, і гармонізує найближчий соціум. Водночас практико зорієнтовані рекомендації просякнуті аргументованими приписами, правилами та моральними нормативами щодо готовності кожного практичного психолога ефективно діяти у ситуаціях професійної взаємодії, зважаючи на дотримання слухних порад того, як коректно діяти у разі виникнення непередбачених проблем чи ситуацій.

Упровадження результатів кваліфікаційної роботи Липка А. О. відбувалося в освітньому процесі у формі академічних, імітаційно-ігрових, тренінгових і практичних занять. Подана у дослідженні програма оптимізації професіогенезу відповідальності майбутніх психологів позитивно вплинула на самовдосконалення, актуалізацію інтернального локусу контролю та особистісну самоефективність.

Директор Центру



Віталій ПАНОК