

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Бондаренко Валерія Олександрівна

УДК 159.9

ДИСЕРТАЦІЯ

**ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ
ЯК УМОВА ТА МЕХАНІЗМ УСПІШНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ.**

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на
відповідне джерело

_____ В. О. Бондаренко

Науковий керівник – Комар Таїсія Василівна, доктор психологічних наук,
професор

АНОТАЦІЯ

Бондаренко В.О. Відповідальність як умова та механізм успішної самореалізації особистості – Кваліфікована наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія. – Хмельницький національний університет, Хмельницький, 2025.

Дисертацію присвячено теоретичному та емпіричному дослідженню відповідальності як умови та механізму успішної самореалізації особистості. Для успішної самореалізації та продуктивної життєтворчості людини головною потребою постає автентична й самостійна діяльність у світі, реалізація свободи вибору та особистої відповідальності. Сучасний виток еволюційної трансформації ґрунтує особиста позиція окремої людини щодо себе та суспільства. Феномен відповідальності стає визначальним у діапазоні життєдіяльності та в кожному вчинку людини.

Ступінь глибини й гостроти усвідомлення проблеми відповідальності є своєрідною ознакою, що характеризує різні періоди історичного та особистісного розвитку. Зазвичай виняткового значення вона набуває в кризових, трансформаційних ситуаціях. У цьому полягає вагомість і тягар відповідальності. Непередбачуване сьогодення з потенційними ризиками й небезпеками змушує кожну людину до постійного вибору у всіх сферах життя, а відповідальність за кожен вибір лягає лише на саму особистість. Особливої актуальності проблема відповідальності набуває у зв'язку з регуляцією та саморегуляцією людини, що визначає успішність життєдіяльності та самореалізації. Сучасний світ потребує особистості, яка не просто пристосовується до реальності, а прагне досягти успіху на основі самореалізації як у приватному, так і в соціальному житті, забезпечуючи тим самим особистісний та соціальний прогрес. Люди, які хочуть результатів і досягають їх, становлять необхідний ресурс розвитку суспільства.

Мета дисертаційної роботи полягала в дослідженні відповідальності як фундаментального інтегративного утворення взаємопов'язаних компонентів структури особистості: самоцінності, внутрішньої свободи та життєстійкості – як умови та механізму успішної самореалізації людини.

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу фундаментальних філософсько-психологічних джерел із проблеми особистісної відповідальності було визначено її психологічний зміст та функціональне навантаження як умови та механізму успішної самореалізації людини. Відповідальність досліджують як властивість особистості, яка регулює своєрідність її життєдіяльності; слугує внутрішнім чинником організації життя та діяльності людини; визначає рівень розвитку й особливості становлення особистості; конструктивну динаміку процесів саморозвитку й самовдосконалення; інтегрує систему цінностей людини. Запропоновано визначення відповідальності особистості як фундаментального утворення структури особистості, що постає умовою її успішної самореалізації на основі суб'єктивної інтеграції самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості.

Аналіз проблеми самореалізації засвідчив її контекст: життєвий шлях, сенс життя, життєвий вибір та самотворення. Висвітлені наукові підходи до визначення функціональної структури відповідальності підтверджують складність і неоднозначність цього явища. Ми вважаємо, що структуру відповідальності доцільно розглядати не як комплект різноякісних компонентів, а як певну динамічну систему, цілісне функціональне утворення, яке узгоджує множинні зовнішні та внутрішні зв'язки й стосунки особистості в процесі самореалізації.

Самореалізацію ми вважаємо процесом здійснення особистістю своїх можливостей та розкриття потенціалу, що передбачає автентичне саморозкриття в життєдіяльності, пошук і утвердження власних цінностей, сенсу існування та індивідуального шляху. Самореалізація можлива лише за наявності внутрішньої мотивації до особистісного зростання та розвитку.

Виявлено психологічне значення в успішній самореалізації особистості показників самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості як структурних компонентів, взаємопов'язаних із відповідальністю людини. Фундаментальним структурним компонентом особистості постає самоцінність. Розвиток самоцінності, її унікальний статус у структурі особистості є перманентним процесом набуття досвіду власної життєдіяльності, соціальних взаємин, здатності приймати самостійні рішення, процесом формування власних думок разом із розвитком відповідальності за власні рішення. Повноцінний особистісний розвиток можливий лише за умови внутрішньої свободи та усвідомлення власного відповідального існування. Свобода є не лише передумовою діяльності, а й глибинною сутністю людини, що сприяє її самозростанню, самоствердженню та успішній самореалізації. У сучасних українських реаліях набуває особливої значущості феномен життєстійкості. Життєстійкість як здатність зменшувати вплив стресових факторів та сприяти збереженню високого рівня фізичного й психологічного здоров'я дає змогу людині трансформувати труднощі та зміни в нові можливості. Важливо зазначити, що життєстійкість можна розвивати протягом усього життя у взаємозв'язку з відповідальністю.

Діагностичне дослідження особливостей онтогенезу відповідальності особистості у вікових групах підлітків, старшокласників і студентів дало змогу встановити, що представники раннього юнацького віку перевершують представників підліткового та юнацького віку за всіма гармонійними параметрами операційного аспекту відповідальності.

Обґрунтоване особливе значення періоду юності для розвитку відповідальності як вирішального етапу особистісного становлення й самовизначення. Досвід студентської юності структурує відповідальність на основі діапазону самостійної активності й ініціативності. Важливими є взаємозв'язки показників самоцінності особистості, статусу внутрішньої свободи та можливості здійснювати вільний вибір самостійних відповідальних рішень.

Виявлено, що значним потенціалом розвитку особистісних структур є кризи в розвитку особистості, пов'язані зі стресами та життєвими труднощами. Індивідуальний досвід подолання труднощів, загроз для життя зумовлюють трансформацію особистісних структур, найперше життєстійкості та взаємопов'язаних із нею показників: гідності, внутрішньої свободи та відповідальності. Експериментальне дослідження показників структури особистості, що взаємопов'язані з відповідальністю в осіб юнацького віку, які мають досвід важких життєвих випробувань сучасними умовами повномасштабної війни, засвідчило відмінності в показниках самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності та життєстійкості порівняно з людьми без такого досвіду. Розмір стандартизованого ефекту зазначених показників у місцевих студентів і студентів ВПО у всіх випадках $-V > 0,35$.

Відповідальність може проявлятися як актуальний або потенційний (латентний) ресурс. Як особистісний ресурс відповідальність сприяє психічному комфорту, зниженню напруженості та підвищенню задоволеності життям через усвідомлення власних зусиль у подоланні труднощів, налагодженні стосунків і досягненні успіху. Прояв відповідальності у важких життєвих ситуаціях є показником справжнього суб'єктивного ставлення до ситуації, що реалізується на основі власних внутрішніх можливостей і ресурсів. Саме в таких ситуаціях виявляється справжня відповідальність як спосіб саморегуляції та самоконтролю. Тому відповідальність розглянута не тільки як механізм впливу на зовнішній світ, обставини, а і як умова й механізм самореалізації особистості, її самоефективності в процесі життєздійснення.

Здійснений науковий аналіз сензитивних для розвитку відповідальності стадій онтогенезу дає підстави визнати юність фазою переходу від системи взаємодії на основі дитячої залежності та контролю дорослих до самостійної та відповідальної взаємодії й життєдіяльності дорослості на основі завершення фізичного розвитку, фізіологічного дозрівання та досягнення соціальної зрілості. Результати діагностичного етапу дослідження відповідальності у

вікових групах засвідчили доцільність проведення розвивальної роботи в групах студентів юнацького віку через регресивну динаміку показників відповідальності порівняно із старшокласниками. Реалізація актуальної потреби в розвитку та збалансуванні особистісних структур студентів ґрунтована на методологічних принципах, що визначають вплив на завдання, які вона виконує, і на способи супроводу процесу досягнення внутрішнього балансу й продуктивної саморегуляції життєдіяльності. Фундаментальними для організації системної роботи з метою розвитку відповідальності в студентів першого курсу є принципи детермінізму, системності, структурності, розвитку, активності.

Використання міжпарадигмальних зв'язків підтверджено потенційним механізмом розвитку, становлення цілісності особистості, гармонізації її зовнішнього та внутрішнього світу на основі самоцінності, внутрішньої свободи як суб'єктивного чинника для здійснення вільного вибору, набуття життєстійкості.

Розроблена авторська Програма розвитку особистісної відповідальності ґрунтована на засадах загальнолюдських цінностей, які постають орієнтирами повноцінного розвитку особистості. Програму характеризує антропоцентричність, що зумовлює процес становлення власної світоглядної позиції на базі автентичної самоцінності особистості, усвідомлення необхідності вільного та відповідального вибору напрямку й форми самореалізації в інформаційно-комунікаційному просторі.

Реалізація Програми орієнтована забезпечити формування цілісної особистості через актуалізацію емоційного інтелекту, продуктивного мислення й діапазону почуттів, інтуїції. Використання тренінгової форми роботи як найінтенсивнішого засобу фасилітації прояву відповідальності дає змогу отримати психологічні компетентності, значущість яких виявляється в можливості самостійно організувати власну життєдіяльність на засадах свободи й відповідальності. Тренінг сприяє розширенню особистісних смислів, які відображають суб'єктивну реальність, що дає студентам змогу

розвивати відповідальність не лише як важливий складник їхньої особистості, а і як цілісний функціональний механізм успішної самореалізації в життєдіяльності.

Представлені результати вимірів рівня розвитку відповідальності протягом усього основного етапу експерименту засвідчили тенденцію конструктивної динаміки показників. З'ясувалося, що в експериментальній та контрольній групах відбувається позитивна динаміка показників відповідальності, але з різними темпами. Результати першого виміру показали, що в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 3,3% порівняно з контрольними; другого – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 6,6% порівняно з контрольними; третього – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 8,3% порівняно з контрольними. Загальний показник становив 18,2 %. Установлені результати переконливо засвідчують зростання показників розвитку відповідальності в тих групах, де проводилася експериментальна робота за програмою розвитку відповідальності.

Оцінка результатів експериментального дослідження, отриманих під час впровадження авторської Програми розвитку відповідальності та оброблених за допомогою методів математичної статистики, дає змогу зробити висновок про її ефективність та засвідчити, що гіпотеза дослідження знайшла своє підтвердження.

За результатами теоретичного та емпіричного вивчення проблеми розвитку відповідальності як умови та механізму успішної самореалізації особистості розроблено психологічні рекомендації щодо розвитку відповідальності особистості в освітній взаємодії. Важливою умовою організації освітнього процесу, оптимального для розвитку відповідальності студентів, є логічна побудова навчального процесу викладання психологічних дисциплін. Такі курси надають можливість професійного супроводу особистісних трансформацій, що стосуються формування та розвитку відповідальності. Це дає змогу не тільки підвищити рівень усвідомлення

студентами значущості відповідальності в професійному житті, але й сприяє формуванню професійних і моральних орієнтирів, необхідних для успішної самореалізації.

Ключові слова: *відповідальність, особистість, особистісна відповідальність, розвиток, самореалізація, самоцінність, внутрішня свобода, життєстійкість, кризи розвитку, психологічні умови, онтогенез, динаміка особистісної відповідальності.*

ANNOTATION

Bondarenko V.O. Responsibility as a Condition and Mechanism for the Successful Self-Realization of an Individual – Qualified scientific work in the form of a manuscript.

Thesis for obtaining the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 Psychology. – Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, 2025.

The dissertation is devoted to the theoretical and empirical study of responsibility as a condition and mechanism for the successful self-realization of an individual. For successful self-realization and productive life creation, the primary need of an individual is authentic and independent activity in the world, the realization of freedom of choice, and personal responsibility. The current stage of evolutionary transformation is grounded in the personal stance of an individual regarding themselves and society. The phenomenon of responsibility becomes decisive in the range of human life and every action taken.

The depth and acuteness of understanding the issue of responsibility serve as a characteristic feature of different periods of historical and personal development. Typically, it gains exceptional significance in crisis and transformational situations. This underscores both the importance and burden of responsibility. The unpredictable present, with its potential risks and dangers, compels individuals to make constant choices in all areas of life, with the responsibility for each choice

resting solely on the individual. The problem of responsibility is particularly relevant in connection with personal regulation and self-regulation, which determine the success of life activities and self-realization. The modern world demands individuals who do not merely adapt to reality but strive for success based on self-realization in both private and social life, thereby ensuring personal and social progress. People who strive for results and achieve them constitute a necessary resource for societal development.

The purpose of this dissertation was to study responsibility as a fundamental integrative formation of interconnected components of personality structure: self-worth, inner freedom, and resilience, as a condition and mechanism for successful self-realization.

Based on a scientific-theoretical analysis of fundamental philosophical and psychological sources on the issue of personal responsibility, its psychological content and functional load were defined as a condition and mechanism for successful self-realization. Responsibility is studied as a personality trait that regulates the uniqueness of an individual's life activities; serves as an internal factor in organizing life and activities; determines the level of development and the characteristics of personality formation; constructs the dynamic processes of self-development and self-improvement; and integrates the system of personal values. The dissertation proposes defining personal responsibility as a fundamental formation of personality structure that serves as a condition for its successful self-realization based on the subjective integration of self-worth, inner freedom, and resilience.

The analysis of the problem of self-realization revealed its context: life path, meaning of life, life choices, and self-creation.

Scientific approaches to defining the functional structure of responsibility confirm the complexity and ambiguity of this phenomenon. It is suggested that responsibility should be considered not as a set of heterogeneous components but as a dynamic system, a holistic functional formation that coordinates multiple external and

internal connections and relationships of an individual in the process of self-realization.

Self-realization is regarded as a process of an individual's fulfillment of their potential and capabilities, implying authentic self-expression in life activities, the search for and assertion of personal values, meaning of existence, and individual life path. Self-realization is possible only with intrinsic motivation for personal growth and development. The psychological significance of self-worth, inner freedom, and resilience as structural components interconnected with personal responsibility was identified in the successful self-realization of an individual. Self-worth emerges as a fundamental structural component of personality. Its development and unique status within the personality structure represent a continuous process of gaining life experience, social interactions, decision-making abilities, and forming personal opinions along with developing responsibility for one's choices. Full-fledged personal development is possible only under conditions of inner freedom and awareness of one's responsible existence. Freedom is not only a prerequisite for activity but also the profound essence of an individual, fostering self-growth, self-assertion, and successful self-realization. In contemporary Ukrainian realities, the phenomenon of resilience becomes particularly significant. Resilience, as the ability to mitigate the effects of stressors and maintain a high level of physical and psychological health, enables individuals to transform difficulties and changes into new opportunities. It is crucial to note that resilience can be developed throughout life in connection with responsibility.

A diagnostic study of the ontogeny of personal responsibility in different age groups, including adolescents, high school students, and university students, revealed that early youth surpasses adolescence and young adulthood in all harmonious parameters of the operational aspect of responsibility. The importance of youth as a crucial period for the development of responsibility, serving as a decisive stage of personal formation and self-determination, is substantiated. The experience of student youth structures responsibility based on a range of independent activities and initiatives. Significant correlations were found between indicators of

self-worth, the status of inner freedom, and the ability to make free, independent, and responsible decisions.

It was revealed that personal crises related to stress and life difficulties serve as a powerful potential for personality structure development. The individual experience of overcoming difficulties and threats to life transforms personal structures, primarily resilience and its associated indicators such as dignity, inner freedom, and responsibility. An experimental study of personality structure indicators interconnected with responsibility among young individuals who have experienced severe life trials during the full-scale war demonstrated differences in self-worth, inner freedom, responsibility, and resilience compared to those without such experience. The standardized effect size of these indicators among local students and internally displaced students was in all cases $-V > 0.35$.

Responsibility can manifest as an actual or potential (latent) resource. As a personal resource, responsibility contributes to psychological comfort, reduces tension, and increases life satisfaction through awareness of one's efforts in overcoming difficulties, building relationships, and achieving success. The manifestation of responsibility in difficult life situations is an indicator of a genuine subjective attitude toward the situation, realized based on internal capabilities and resources. In such situations, true responsibility emerges as a means of self-regulation and self-control. Therefore, responsibility is considered not only as a mechanism influencing the external world and circumstances but also as a condition and mechanism for personal self-realization and self-efficacy in life activities.

The scientific analysis of ontogenetic stages sensitive to the development of responsibility acknowledges youth as a transitional phase from child dependency and adult control to independent and responsible interactions and adult life, based on physical development, physiological maturation, and social maturity. The results of the diagnostic stage of responsibility research in different age groups confirmed the necessity of developmental work among university students due to the regressive dynamics of responsibility indicators compared to high school students. The implementation of the urgent need to develop and balance personal structures in

students is based on methodological principles that influence both the tasks performed and the methods of supporting the process of achieving internal balance and productive self-regulation. Fundamental principles for organizing systematic work aimed at developing responsibility in first-year students include determinism, systematization, structure, development, and activity.

The developed author's Program for the Development of Personal Responsibility is based on universal human values, which serve as guidelines for holistic personal development. The program is characterized by an anthropocentric approach, leading to the formation of an individual worldview based on authentic self-worth, awareness of the necessity of free and responsible choice of the direction and form of self-realization in the information and communication space.

The implementation of the program is aimed at fostering a holistic personality through the activation of emotional intelligence, productive thinking, a range of feelings, and intuition. The use of a training format as the most intensive means of facilitating responsibility allows the acquisition of psychological competencies, whose significance lies in the ability to independently organize one's life activities based on freedom and responsibility.

Presented measurement results of the level of responsibility development throughout the main stage of the experiment confirmed the trend of constructive dynamics of indicators. It was found that in both the experimental and control groups, there was a positive dynamic in responsibility indicators, but at different rates. The first measurement results showed that in the experimental groups, the level of responsibility development increased by 3.3% compared to the control groups; the second measurement showed an increase of 6.6%; and the third – an increase of 8.3%. The overall indicator was 18.2%. These findings convincingly demonstrate the growth of responsibility development in the groups where experimental work on responsibility development was conducted.

The evaluation of the results obtained during the implementation of the author's Program for the Development of Personal Responsibility, processed using

mathematical statistics methods, allows us to conclude its effectiveness and confirm the research hypothesis.

Based on theoretical and empirical research on the problem of responsibility development as a condition and mechanism for successful self-realization, psychological recommendations for fostering responsibility in educational interactions were developed. An important condition for organizing an educational process optimized for the development of students' responsibility is the logical structuring of the teaching of psychological disciplines. Such courses provide opportunities for professional support in personal transformations related to the formation and development of responsibility. This not only enhances students' awareness of the significance of responsibility in professional life but also contributes to the formation of professional and moral guidelines necessary for successful self-realization.

Key words: responsibility, personality, personal responsibility, development, self-actualization, self-worth, inner freedom, resilience, developmental crises, psychological conditions, ontogenesis, dynamics of personal responsibility.

Список публікацій здобувача:

наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Комар Т., Бондаренко В. Науково-історичні підходи до розробки засад психологічного статусу відповідальності у життєдіяльності особистості. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права, 2022. 4. С.73-77.
<https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/issue/view/12/13>.
2. Бондаренко В.О. Психологічний зміст та структура особистісної відповідальності. Psychology travelogs, ХНУ, 2024. 1. С. 258-269
<https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-25>
3. Бондаренко В.О. Психологічні особливості та чинники розвитку відповідальності в онтогенезі особистості. Габітус, 2024. 60. С. 44-50

<https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.60.7>

4. Бондаренко В.О. Психологічні особливості розвитку особистісної відповідальності у зв'язку із гендерною ідентичністю. Габітус. 2024. 66. С.121-125

<https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.19>

5. Бондаренко В.О. Психологічні особливості становлення особистісної відповідальності в актуальних соціальних умовах. Scientific discussion (Praha, Czech Republic) VOL 1, No 91, (2024) ISSN 3041-4245 The journal is registered and published in Czech Republic.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Психологічна спроможність рефлексивних практик у подоланні кризових станів особистості» Збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції «Modern science: innovations and prospects» 16-18.10.2022 р., Стокгольм, Швеція;
2. Психологічні особливості становлення особистісної гідності у освітньому просторі сімейної взаємодії». Збірник матеріалів The 2nd International scientific and practical conference «Science and innovation of modern world» (October 26-28, 2022) Cognum Publishing House, London, United Kingdom;
3. Психологічна роль життєстійкості у розвитку особистості. Збірник матеріалів The IV International Scientific and Practical Conference «The latest implementation of technologies in education», November 21 – 23, Munich, Germany;
4. До проблеми дослідження відповідальності як механізму саморегуляції особистості. Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції «Modern and global methods of the development of scientific thought» (October 25 – 28, 2022) Florence, Italy;

5. «Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. Збірник матеріалів XXVI міжнародної науково-практичної конференція «Theoretical and practical aspects of modern research» 5 -7 червня 2024 р., Оттава, Канада.
6. Психологічне значення особистісної відповідальності в контексті регуляції життєдіяльності людини у сучасному світі. Збірник матеріалів 2 Міжнародної науково-практичної конференції «Evolving Science: Theories, Discoveries and Practical Outcomes». 18-20 листопада 2024р., Цюріх, Швейцарія
7. Кризи розвитку особистості як основа для становлення відповідальності людини. Збірник матеріалів XLVIII Міжнародної науково-практичної мультисекційної конференції «Interaction of Art and Science: Creative Approaches in Research», 20-22 листопада 2024 р., Женева, Швейцарія

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	31
1.1. Статус проблеми відповідальності в полі фундаментальних філософських і психологічних досліджень.....	31
1.2. Психологічний зміст та функціональне навантаження відповідальності як умови самореалізації особистості.	45
1.3. Психологічні особливості динамічного взаємозв'язку самоцінності та відповідальності особистості.....	56
1.4. Генеза свободи особистості як основи відповідального самотворення та самореалізації особистості	68
1.5. Психологічні особливості взаємозв'язку відповідальності та життестійкості у функціональній структурі механізму самореалізації особистості.....	79
1.6. Функціонал тривожності в дерегуляції процесів самореалізації особистості.....	90
Висновки до першого розділу.....	99
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-СЕМАНТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В АКТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ	102
2.1. Вікові особливості розвитку відповідальності особистості	102
2.2. Результати діагностики відповідальності в різних вікових групах (підлітки, старшокласники, студенти).....	110

2.3	Психологічний потенціал криз онтогенезу особистості в розвитку відповідальності	125
2.4.	Соціально-психологічні особливості актуалізації ресурсу відповідальності особистості у важких життєвих обставинах	137
	Висновки до другого розділу.....	144
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ «ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ВЗАЄМОДІЇ».....		147
3.1.	Методологічні засади дослідження розвитку відповідальності як умови успішної самореалізації особистості	147
3.2.	Фундаментальні принципи та зміст «Програми розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії».....	157
3.3.	Експериментальна перевірка ефективності «Програми розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії».....	164
3.3.1.	Динаміка особистісних показників самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності та життєстійкості в контрольній та експериментальній групах	168
3.3.2.	Дослідження проявів особистісних ознак (самоцінність, внутрішня свобода, тривожність і життєстійкість), взаємопов'язаних із відповідальністю в місцевих студентів і студентів ВПО	175

3.3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження розподілу рівнів особистісних показників за гендерною ознакою студентів.....	181
Психологічні пропозиції щодо розвитку	
3.4. відповідальності як умови й механізму успішної самореалізації особистості в умовах вищого навчального заклад.....	193
Висновки до третього розділу.....	208
ВИСНОВКИ.....	210
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	215
ДОДАТКИ.....	239
Додаток А. Програма тренінгу «Розвиток особистісної відповідальності в освітній взаємодії.....	239
Додаток Б.. Опитувальник «відповідальність».....	253
Додаток В Методика «Шкала М.Розенберга».....	257
Додаток Г Тест життєстійкості (Методика С. Мадді,).....	259
Додаток Д Шкала екзистенції А. Ленглі, К. Орглер (Langle-Orgler Existence Scale).....	261
Додаток Є Опитувальник Ч.Д.Спілбергера оцінки рівня особистісної тривожності.....	264
Додаток Ж Розрахунки Н-критерію Краскала-Уолліса.....	268
Додаток З Дослідження розподілу рівнів особистісних ознак місцевих студентів і студентів ВПО.....	288
Додаток І Висновки щодо змін у вираженості особистісних ознак у студентів контрольної групи.....	292

ВСТУП

Лавиноподібний глобальний розвиток техногенної цивілізації, триумф інформаційних технологій наразі супроводжує генералізацію деструктивних процесів у світі. Нищівна війна, розв'язана росією, безжально забирає тисячі життів дорослих і дітей. Хронічне відчуття постійної загрози та незахищеності, страх майбутнього, яке може й не настати, неминуче викликає зміни в суспільній та індивідуальній самосвідомості, у соціальній орієнтації. Некеровані глобальні катаклізми загострюють актуальність розв'язання проблеми збереження людства й світу, можливості безпечної та конструктивної життєдіяльності людини, її успішної самореалізації.

Наростаюча девіталізація людського існування, технізація людини в субстратному та функціональному аспектах, дефіцит безпосередніх чуттєво-емоційних здібностей актуалізують необхідність пошуку якісно нової системи цінностей для розв'язання проблеми адекватного сприйняття реальності, самореалізації та самотворчості на основі прийняття відповідальних рішень за умови незворотності історичних подій. Як ніколи, головною потребою для людини є автономна й самостійна діяльність у світі, реалізація свободи вибору та особистої відповідальності. Ключовим фактором сучасного витка еволюційної трансформації стає особиста позиція окремої людини щодо себе та суспільства. У цьому сенсі феномен відповідальності стає найбільш значущим у будь-якій діяльності, ситуації, конкретному вчинку людини. Фактично зміст, спрямованість, стійкість відповідальності людини визначають проєкцію її життєдіяльності, отже, і всього суспільства.

Ступінь глибини й гостроти усвідомлення проблеми відповідальності є своєрідною ознакою, що характеризує різні періоди історичного та особистісного розвитку. Зазвичай виняткового значення вона набуває в кризових, трансформаційних ситуаціях. Багатоаспектність і багатовекторність феномену відповідальності є наслідком складного характеру взаємин індивідів, націй, поколінь. У цьому полягає цінність і тягар відповідальності.

XX століття стало епохою якісно нового осмислення цілей людського буття. Вектор відповідальності спрямований у «безстрокове» майбутнє, а напруженість її усвідомлення досягла піку. Непередбачуване сьогодення з потенційними ризиками й небезпеками змушує кожну людину до постійного вибору у всіх сферах життя, а відповідальність за кожен вибір лягає виключно на саму особистість. Отже, ми вступили в смугу тотальної відповідальності. Життєва ситуація, що склалася, вимагає компетентної відповіді на питання про сутність відповідальності, її прийняття та реалізації.

Проблемі відповідальності присвячено чимало досліджень у різних напрямках: етичному (Ж. Піаже, Л. Колберг, К. Хелкама), причинності (Ф. Хайдер), у контексті вивчення локусу контролю (Дж. Роттер, Дж. Аткинсон). У синтетичній концепції моральної відповідальності, створеній Г. Йонасом на основі найбільш значущих етичних учінь XX століття, відповідальність постає принципом на основі нового категоричного імперативу: «Вчиняй так, щоб наслідки твоїх дій були сумісні зі збереженням справжнього людського життя на Землі» [200, р. 5]. На зміну традиційній нормативній етиці обов'язку прийшла етика відповідальності.

Згідно з філософсько-гуманістичною концепцією лауреата Нобелівської премії А. Швейцера, відповідальність за долю іншого стає «природною нормою» [270]. Урешті-решт основою етики стає відповідальність, яка є мірилом моральності.

На думку багатьох психологів, відповідальність є тим особистісним утворенням, яке є результатом її соціалізації і характеризує вищий рівень розвитку людини, зрілість у повсякденній життєдіяльності (В. Боснюк, К. Муздибаєв, М. Савчин, М. Садова та ін.).

У проблемному полі наукових досліджень відповідальність має історичний статус, артикулюючись у філософії Платона, Аристотеля, Демокріта, І. Канта, Г. Сковороди, Дж. Локка, Г. Гегеля, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, А. Швейцера, Г. Йонаса; у педагогічних ученнях Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Макаренка; у психології в

дослідженнях К. Абульханової-Славської, О. Лазорко, В. Прядеїна, Дж. Роттера, С. Рубінштейна, М. Савчина, Е. Фромма, О. Фурмана, С. Шандрука.

Особливої актуальності проблема відповідальності набуває у зв'язку з регуляцією та саморегуляцією особистості, що визначає успішність життєдіяльності та самореалізації. Сучасний світ потребує особистості, яка не просто пристосовується до реальності, а прагне досягнення успіху на основі самореалізації як у приватному, так і в соціальному житті, забезпечуючи тим самим особистісний та соціальний прогрес. Люди, які прагнуть результатів і досягають їх, становлять необхідний ресурс розвитку суспільства. У зв'язку з цим розв'язання проблеми успішної самореалізації, її умов та механізмів набуває особливої актуальності в сучасному науковому просторі.

У зарубіжній психології проблему успішної самореалізації розробляють у межах гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), соціально-когнітивної теорії (А. Бандура), індивідуальної психології (А. Адлер), експериментальних досліджень факторів досягнення успіху в конкретній діяльності (К. Левін, Ф. Хоппе, Д. Мак-Клеланд, Х. Хекхаузен та ін), у межах вивчення імпліцитних теорій особистості (Дж. Брунер, Р. Таджіурі, С. Аш, Дж. Келлі, та ін); дослідження соціальних уявлень у французькій школі (С. Московичі, В. Дуаз, Ж.-К.Абрик, В. Вагнер, Д. Жоделе, Ж.-П. Кодол та ін.);

Проблема самореалізації особистості належить до пріоритетних проблем сучасної психологічної науки та зосереджує на собі особливу увагу як вітчизняних дослідників (С. Максименко, В. Осьодло, Г. Балл, І. Бех, Л. Сохань, Т. Титаренко, Л. Ніколенко та ін.), так і зарубіжних (К. Абульханова-Славська, А. Маслоу, Д. Леонтьєв, В. Франкл та ін.). А. Адлер, К. Гольдштейн, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм і К. Юнг досліджували проблематику самореалізації в контексті самоактуалізації та наголошували на тому, що людина від народження має здібності до самовдосконалення впродовж життя. У контексті проблем

особистісної зрілості, особистісного розвитку питаннями самореалізації займалися Г. Костюк, С. Максименко, Ю. Гільбух, В. Татенко, Т. Титаренко Л. Сохань, Ю. Швалб, П. Лушин.

Потрібно зазначити, що досі не проводилися широкі дослідження проблеми самореалізації на основі відповідальності як визначальної умови та як механізму, динамічно інтегрованого психологічними компонентами структури особистості, як-от: самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості. На основі зазначених аргументів обрано тему дисертаційної роботи: **«Відповідальність як умова та механізм успішної самореалізації особистості»**.

Теоретико-методологічну основу дослідження ґрунтують фундаментальні принципи наукової психології: розвитку психіки, єдності психіки та діяльності, системного підходу до вивчення цілісної особистості детермінізму (Г. Костюк, В. Роменець, С. Максименко, А. Фурман Л. Виготський, С. Рубінштейн, та ін.); положення про розвиток особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моляко, В. Татенко, Т. Комар та ін.); концептуальні підходи в гуманістичній теорії (К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, та ін.); наукові дослідження онтогенетичної динаміки й соціального розвитку особистості Г. Аммона, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Запорожця, І. Кона, Г. Костюка, Дж. Левінджер, Д. Леонтьєва, С. Кук-Гройтер, М. Мід, Ж. Піаже, та ін.; положень про сутність розвитку й саморозвитку особистості (О. Асмолов, Г. Балл, А. Бандура, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерс, Дж. Роттер, В. Франкл, Е. Фромм, Н. Чепелева та ін.); теорія особистісних смислів, відповідальності особистості (Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, Л. Орбан-Лембрик, Р. Павелків, М. Савчин); концепції розвитку моральних структур індивідуальної свідомості (Л. Божович, Д. Фельдштейн, С. Якобсон, Л. Колберг, Ж. Піаже); положення генетичної психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Максименко); розгляд

відповідальності в контексті теорій особистісного самовизначення та саморегуляції (М. Боришевський, М. Гінзбург, В. Роменець, Т. Титаренко, В. Коновальчук); положення щодо відповідальності особистості як властивості суб'єкта життєдіяльності та життєтворення (Б. Ананьєв, О. Асмолов, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, А. Фурман, С. Шандрук); теоретичні положення концепції розвитку моральної свідомості (А. Бандура, Н. Ейзенберг, Л. Колберг, Ж. Піаже); положення когнітивно-еволюційної теорії моральної свідомості (Л. Колберг), підходи до відповідальності як фундаментальної засади концепції самоактуалізації, самореалізації особистості (Г. Балл, А. Бандура, Є. Глива, К. Гольдштейн, Г. Йонас, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлз, К. Роджерс, Дж. Роттер, В. Франкл, Е. Фромм, С. Шварц); концепції пізнання проблематики відповідальності як прояву моральної зрілості особистості (Л. Виготський, А. Гірняк, О. Лазорко, Л. Колберг, Ж. Піаже, В. Прядеїн, М. Савчин, М. Садова, О. Фурман); теоретичні розробки проблеми закономірностей та особливостей відповідальності в контексті становлення та реалізації особистості (Ж. Вірна, Л. Дементій, Т. Комар, О. Савченко, М. Садова, В. Сафін, В. Третьяченко, Т. Хомуленко, Н. Шевченко).

Методи дослідження. У дисертації застосований міждисциплінарний підхід та використано загальнонаукові принципи об'єктивності, системності, історизму, світоглядного плюралізму, а також логіко-семантичний, системний і прогностичний підходи у вивченні й узагальненні наукової проблеми. Для виконання поставлених завдань було дібрано комплекс теоретичних та емпіричних методів: *теоретичні*: аналіз, класифікація, систематизація та узагальнення наукової філософської, педагогічної та психологічної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні*: спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичне тестування, метод експертних оцінок). Методика «Шкала М. Розенберга» («Rosenberg's Self-Esteem Scale»). Опитувальник «відповідальність особистості» (адаптований варіант В.Прядеїна). Тестова методика вимірювання самоцінності людини. Тест-опитувальник «Шкала

екзистенції» А. Ленглі та К. Орглер; Опитувальник «Hardiness Survey» Сальваторе Мадді; Самооцінка психічних станів (за Г. Айзенком); Опитувальник Ч. Д. Спілбергера; *методи статистичної обробки даних*: систематизація та узагальнення якісних і кількісних даних дослідження: для визначення рівня розвитку вікової відповідальності був застосований Н-критерій Краскала-Уолліса, U-критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок. Із метою визначення статистичного ефекту впливу вікової групи респондентів на рівень розвитку відповідальності був використаний індекс ε^2 . Для перевірки дослідницьких гіпотез використаний непараметричний критерій χ^2 -Пірсона. Оцінка розміру ефекту здійснювалась за індексом V-Крамера, χ^2 -Фрідмана, критерію Кендалла, коефіцієнта конкордації W-Кендалла.

Усі розрахунки здійснювалися за допомогою програмного продукту SPSS Statistics.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечені теоретичним аналізом проблеми; відповідністю використовуваних методів меті та завданням дослідження; послідовною реалізацією теоретичних положень у розв'язанні завдань дослідження; кількісним і якісним аналізом емпіричних даних, а також репрезентативністю вибірки.

Організація та експериментальна база дослідження. Дисертаційне дослідження здійснювалось упродовж 2020-2025 рр. на базі Черкаського державного технологічного університету та Черкаської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 17 Черкаської міської ради Черкаської області. Усього на різних етапах дослідження було залучено 296 учасників (128 школярів - учні підліткового та раннього юнацького віку; 168 студентів 1-3 курсів ЧДТУ. віком 18–19 років обох статей. З них 105 студентів місцевих ЗВО й 63 студенти ВПО 96 дівчат і 72 хлопці.

Науково-дослідницька робота передбачала чотири етапи.

На першому етапі – організаційному (2020 р.) – здійснено логістику дослідження: визначено мету та завдання дослідження, сформовано гіпотези, підібрано психодіагностичного інструментарію. На цьому етапі

проаналізовано наукову літературу із проблеми дослідження, узагальнено фундаментальні підходи до розуміння сутності, змісту та показників особистісної відповідальності, самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості у самореалізації особистості.

На другому етапі – діагностичному (2021-2022 рр.) вивчався віковий розвиток відповідальності через використання опитувальника «Відповідальність» (адаптований варіант В. Прядеїн). В опитуванні взяли участь три категорії респондентів: підлітки (52 особи), старшокласники / ранній юнацький вік (76 осіб) і студенти/юнацький вік (38 осіб). Усього в опитування взяли участь 166 осіб. Виявлена регресивна динаміка показників відповідальності у студентів порівняно із старшокласниками зумовила пропозицію студентам взяти участь у розвивальній роботі щодо розвитку особистісних показників, взаємопов'язаних із відповідальністю.

На третьому етапі – розвивальному (2022-2024 рр.) – проведена «Програма розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії», здійснено 3 діагностичні зрізи особистісних показників в експериментальних та контрольній групах, аналіз та інтерпретація отриманих емпіричних даних, та розробка психологічних рекомендацій щодо розвитку особистісної відповідальності у системі фахової підготовки студентів.

На четвертому етапі – аналітичному (2024-2025 рр.) згідно вимог оформлені матеріали дисертаційного дослідження, підготовлено презентаційні матеріали дослідження до захисту у спеціалізованій вченій раді.

Дисертаційне дослідження виконане з урахуванням етичних принципів та засад діагностично-корекційної діяльності психологів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційна робота виконана в межах комплексних науково-дослідних тем кафедри психології і педагогіки Хмельницького національного університету «Формування особистості як суб'єкта самотворення» (номер державної реєстрації 0119U103663). Тему дисертації затверджено Вченою

радою Хмельницького національного університету (протокол №8 від 10.11 2021 р.).

Об'єктом дослідження є відповідальність як фундаментальне інтегративне утворення взаємопов'язаних компонентів структури особистості: самоцінності, внутрішньої свободи та життєстійкості.

Предметом дослідження – відповідальність як умова та механізм успішної самореалізації особистості.

Мета дисертаційної роботи: дослідити відповідальність як фундаментальне інтегративне утворення взаємопов'язаних компонентів структури особистості: самоцінності, внутрішньої свободи та життєстійкості, як умову та механізм успішної самореалізації особистості.

Гіпотези дослідження:

1. Відповідальність як фундаментальне інтегративне утворення структури особистості є умовою характеру й особливостей її самореалізації.
2. Механізм успішної самореалізації особистості ґрунтує система взаємопов'язаних із відповідальністю структурних компонентів: самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості.

Згідно з метою, об'єктом, предметом та гіпотезами дослідження було визначено такі **завдання:**

1. Здійснити науково-теоретичний аналіз фундаментальних філософсько-психологічних джерел із проблеми особистісної відповідальності, визначити її психологічний зміст та функціональне навантаження як умови та механізму успішної самореалізації особистості.
2. Виявити та проаналізувати зміст особистісних показників самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості як структурних компонентів, взаємопов'язаних із відповідальністю особистості, їхнє значення в успішній самореалізації особистості.

3. Провести діагностичне дослідження та проаналізувати особливості онтогенезу відповідальності особистості у вікових групах (підлітків, старшокласників і студентів).
4. Виявити особливості онтогенезу особистісної відповідальності як умови та механізму успішної самореалізації в актуальних соціальних, зокрема ексквізитних, умовах життєдіяльності особистості.
5. Розробити, обґрунтувати та апробувати «Програму розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії», експериментально дослідити результативність її впровадження

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *уперше*:

- на основі науково-теоретичного аналізу фундаментальних філософських та психологічних джерел із проблеми дослідження, відповідальність обґрунтовано умовою та механізмом успішної самореалізації особистості;
- виявлено та проаналізовано психологічний зміст особистісних показників самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості як структурних компонентів, взаємопов'язаних із відповідальністю особистості;
- експериментально доведено, що механізм успішної самореалізації особистості ґрунтує відповідальність як функціональне утворення взаємопов'язаних із відповідальністю структурних компонентів: самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості.
- запропоновано комплексний підхід до розвитку відповідальності особистості, що містить експериментальну програму, спрямовану на розвиток психологічних показників, взаємопов'язаних із відповідальністю особистості, а саме: самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості в системі фахової освіти.

уточнено:

- вплив базового стану особистісної тривожності та досвіду важких життєвих (ексквізитних) умов на відповідальність як умову успішної самореалізації особистості;
- психологічний потенціал криз онтогенезу особистості в розвитку відповідальності

набули подальшого розвитку:

- науково-психологічне розуміння змісту відповідальності особистості на основі авторського визначення: Відповідальність – фундаментальне утворення структури особистості, що постає умовою її успішної самореалізації на основі суб'єктивної інтеграції самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості.
- методи та прийоми розвитку відповідальності на основі розробленої, «Програму розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії».

Теоретична значущість дослідження визначається внеском у науково-психологічну науку вирішення проблеми успішної самореалізації особистості на основі розвитку відповідальності. Запропоноване визначення поняття «відповідальність» узагальнює та доповнює наявні підходи до розуміння цього феномену. Також результати цього дослідження розширюють уявлення сучасної психології розвитку про механізми успішної самореалізації особистості.

Практична значимість результатів дослідження:

1. Виявлені психологічні складові відповідальності можуть розглядатися як наукова основа для розробки методів успішної самореалізації особистості, зокрема для створення індивідуальних програм розвитку відповідальності в процесі практикумів саморозвитку та самореалізації, для розробки індивідуальних програм психокорекції та психологічного супроводу особистості.

2. Матеріали авторської програми розвитку відповідальності особистості можуть бути використані психологічними службами в консультаційній роботі з батьками, педагогами.

3. Матеріали дисертації можна використовувати в курсах «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Психологія розвитку», на тренінгах особистісного зростання.

Особистий внесок здобувача. Авторка дисертації самостійно отримала всі наведені наукові результати. В статті «Науково-історичні підходи до розробки засад психологічного статусу відповідальності у життєдіяльності особистості» написаній у співавторстві із Комар Т.В., дисертантка представила результати науково-психологічного дослідження становлення засад проблеми відповідальності людини на основі аналізу історичних джерел та сучасних наукових розвідок.

Достовірність та обґрунтованість результатів та висновків дослідження забезпечені комплексністю аналізу проблеми під час визначення вихідних принципів її дослідження, застосуванням методів відповідно до мети та завдань дослідження, поєднанням якісного та кількісного аналізу матеріалів, застосуванням адекватних математичних методів на всіх етапах обробки емпіричних даних, використанням стандартних та обґрунтованих психодіагностичних методик та обсягом загальної вибірки в складі осіб.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження розглянуті на розширеному засіданні кафедри психології і педагогіки Хмельницького національного університету, на засіданнях кафедри психології ЧДТУ протягом 2021–2024 років.

Основні положення дисертації та результати дослідження представлені на науково-практичних всеукраїнських та міжнародних конференціях:

XIV Міжнародна науково-практична конференція «Modern science: innovations and prospects» 16–18.10.2022 року Стокгольм, Швеція; 2 International scientific and practical conference «Science and innovation of modern world» (October 26–28, 2022), London, United Kingdom. 2022; IV International Scientific and Practical

Conference «The latest implementation of technologies in education», November 21–23, Munich, Germany; V Міжнародній науково-практичній конференції «Modern and global methods of the development of scientific thought» (October 25–28, 2022) Florence, Italy; XXVI міжнародній науково-практичній конференції «Theoretical and practical aspects of modern research» 5–7 червня 2024 р., Оттава, Канада; 2 Міжнародній науково-практичній конференції «Evolving Science: Theories, Discoveries and Practical Outcomes». 18–20 листопада 2024р., Цюрих, Швейцарія; XLVIII Міжнародній науково-практичній мультисекційній конференції «Interaction of Art and Science: Creative Approaches in Research», 20–22 листопада 2024 року, Женева, Швейцарія.

Публікації: Основні результати дослідження висвітлено в 4 одноосібних публікаціях, одній у співавторстві, із яких 4 – у наукових фахових виданнях України в галузі психології, 1 – у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 285 найменувань (із них 154 – іноземною мовою) та 9 додатків на 63 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить сторінки. Основний зміст викладено на 204 сторінках. Робота містить 35 таблиць та 12 рисунків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1. 1 Статус проблеми відповідальності в полі фундаментальних філософських та психологічних досліджень

Широта досліджень проблеми відповідальності особи засвідчує безумовну значущість явища в самореалізації людини. Водночас строкатість розвідок призвела до труднощів узгодження змісту поняття. Така ситуація породжує значний семантичний діапазон в міркуваннях про відповідальність в психологічній літературі [34, 42, 52, 60, 63, 68, 81, 93, 102, 106, 107, 108, 125, 208, 285].

Спочатку панівною була ідея божественної детермінації поведінки людини, і відповідальність розглядали в континуумі підпорядкування чи діалогу з Творцем. У європейській філософії та науці Нового часу, з розробкою ідей рефлексивної природи людської істоти, було поставлено питання про ментальні можливості впливати на себе.

У філософії та психології першої половини XX століття проблему відповідальності розглядали в ракурсі соціально обумовленого обов'язку, у межах суспільно-діяльнісних детермінант. Неминуча еволюційна трансформація людства від розумності до духовності дає нам змогу вбачати у феномені відповідальності основний екзистенціал, побутову основу самоздійснення людської природи, можливу в діалозі зі світом, а також спосіб, засіб та мету самореалізації, самотворчості, самоактуалізації, самовиконання, досягнення рівня акме, особистісної, суб'єктної зрілості.

Фундаментальною основою дослідження проблеми відповідальності постає екзистенційна філософія. На засадах феноменології та через власні поняття: буття у світі, модуси існування, свобода, відповідальність,

становлення, трансценденції, просторовість, темпоральність – розкривається зміст досліджуваного феномену. Замість традиційного детермінізму філософи-екзистенціалісти вводять поняття «мотивація». Вона ґрунтує усвідомлення взаємозв'язку між причиною та наслідком. Розуміння людини виходить за рівень тлумачення лише через інстинкти, потреби чи драйви. Людину визначає потенціал свободи вибору та виключна відповідальність за власне існування. Згідно з цією філософською течією, світ – це те саме, що єдиний і спільний світ; «Інші» завжди вже існують разом зі мною, існування є спільне буття. Таке тлумачення природи людини зміщає акценти з індивідуалізму й колективізму на третю силу, яка постає «золотою серединою». Індивідуалізм обтяжений страхом відчуженості й самотності, колективізм – ризиком втрати самоідентичності. Конструктивним вирішенням постає взаємодія «Я» та «Іншого». Продуктивний діалог, замість маніпулювання, – справжня взаємодія – продукує феномен «Ми». У значенні «Ми» я розумію поєднання багатьох незалежних, які досягли «Я», самостійно-відповідальних особистостей, які стверджуються саме на ґрунті цієї «яскравості» і відповідальності, що існує завдяки їм», – зазначав М. Бубер [154, с. 104].

Практично всі мислителі-гуманісти (Ортега-і-Гассет, М. Гайдеггер, М. Бубер, А. Камю, Ж. Марітен та інші) стверджували онтологічну сутність відповідальності. Філософські висловлювання екзистенціалістів [63, 103, 115, 116, 154] підтверджують нашу думку про те, що суб'єктна природа людини міру відповідальності передбачає не так для перетворення зовнішнього світу, як для саморозвитку, творення самої себе.

У становленні проблемного поля дослідження відповідальності суттєвим доробком є наукові праці Ж.-П. Сартра. Людина, на його думку, є пошуком альтернатив і вільним вибором. Філософ утверджував відповідальність особистості за її своєрідність, стверджував відсутність будь-яких зовнішніх причин для виправдання людиною своїх вчинків і відстоював внутрішню здатність кожного здійснити свій унікальний вибір, що не

пов'язаний ані з культурною традицією, ані з вимогами соціуму. «Людина, приречена на свободу, покладає тягар всього світу на свої плечі: вона відповідальна за світ і за саму себе» [262, р. 98]. Не можна не прийняти екзистенційний формат думки, що людина є свідомістю, яка конструює реальність, що вона спочатку вільна та єдино відповідальна за свою екзистенцію. Її відповідальність – це не те, що вона може набути, це те, чого вона не може бути позбавленою.

Не втрачає актуальності міркування Сартра щодо «абсолютної відповідальності»: «... Якщо я мобілізований на війну, то ця війна – моя, вона міститься в образі мене, і я цього заслуговую. Я заслуговую на це, по-перше, тому, що завжди міг би уникнути її: стати дезертиром чи покінчити з собою, ці останні можливості мають бути надані нам завжди, коли виникає питання про запобігання будь-якій ситуації. Через брак виходів із цієї складної ситуації я роблю саме такий вибір. Він може бути результатом інерції, боягузливості або наслідком того, що я віддаю перевагу цінності відмови від участі у війні деяким іншим відомим цінностям. У будь-якому випадку ти дивишся на це, і це є предметом вибору» [цит. за 97, с. 33].

Суголосним є міркування К. Ясперса про німців, які не змогли запобігти фашистським злочинам: «Просто вбивство себе або дезертирство не привели б з очевидною ймовірністю до кінця війни, так само як принесення в жертву самого себе в період конфронтації з нацистськими звірствами не принесло б кінець цим звірствам. Але це ті дії, які людина вибирає, щоб розрубати вузол між індивідуальною особистістю та війною» [цит. за 97, с. 33]. Хроніка нинішньої війни загострює визнання значущості відповідальності в регуляції діяльності людей на континуумі від звичного до екстремального прояву.

Ми поділяємо міркування М. Садової щодо декларації філософами-екзистенціоналістами морального зобов'язання особи йти з життя через можливості бути пов'язаною з війною. К. Ясперс свого часу зауважував: «Не існує морального обов'язку жертвувати своїм життям, коли людина абсолютно впевнена, що нічого не може зробити. Вона не несе за війну відповідальність,

яка веде до морального звинувачення» [там само, с. 34]. Л. Мей був переконаний, що «людина відповідальна за спосіб реагування на цю саму війну – чим акцентував на персональній відповідальності» [там само, с. 34].

Слід відзначити внесок екзистенціалістів, зокрема Ж.-П. Сартра, А. Камю й К. Ясперса, у розуміння добровільності намірів людини й усвідомлення нею відповідальності за все, що можна хоча б частково контролювати. Ж.-П. Сартр наголошував, що особа несе відповідальність практично за всі життєві позиції, які знаходяться під її контролем достатньою мірою [101, 262].

Згідно з логікою класичних екзистенціалістів, людина має відповідати навіть за визнані невдалими спроби, які не узгоджуються з моральними регламентами, правилами, традиціями. Як і справедливість, зазначав Л. Мей, відповідальність ґрунтована на добровільності виборів. Водночас «...відповідальність заявлятиме про себе навіть тоді, коли добровільний вибір особистості здається лише таким, що зачіпає стан розуму або характерологічні риси ізольованої самості. ...Загалом, я розумію відповідальність як компонент, що базується на взаєминах самості з її вибором, отже, відповідальність інтимно пов'язана з самоконтролем... Вид свободи, необхідної для самоконтролю, належить до здатності самості приймати рішення самостійно й мати поштовх до зовнішньої поведінки для потенційного розвитку її внутрішнього життя» [цит. за 97, с. 38].

Ми згодні з висвітленими філософськими поглядами щодо проблеми місця та ролі відповідальності у творенні людини на основі діалогічної поліфонічної природи свідомості.

Резюмуючи філософські передумови дослідження проблеми відповідальності, відзначаємо, що протягом багатьох століть вона була однією з центральних, хоча в поняття «відповідальність» учені вкладали різний зміст.

Проблема відповідальності в зарубіжній та вітчизняній психології є аналогом основного питання філософії. Питання джерела детермінації людської поведінки в явній або неявній формі звучать у будь-якій

психологічній концепції. Особливо примітним є те, що всі науковці незалежно від філософських переваг і методологічних підстав своїх поглядів використовували поняття «відповідальність», приписуючи іманентну природу або вродженим, генетично заданим, або інтеріоризованим, соціально обумовленим впливам.

У. Джеймс – один із перших психологів, який порушив питання про можливість особистості бути відповідальною [198, 199]. Плюси функціонального підходу полягають у тому, що відкидається жорстка стимульна детермінованість, мінуси укладені в самодостатності психічних функцій, їх відокремлення від реального вихідного матеріалу.

Більшість дослідників вважає основоположника психоаналізу прихильником жорсткого детермінізму. Пов'язано це передусім із поглядами З. Фрейда на природу людини, зокрема на принципи її психотерапевтичної роботи. Та попри ортодоксальність у його роботах трапляються висловлювання про відповідальність людини за викриття своїх захисних механізмів і пригнічених потягів [119, 120, 175, 176]. Основи відповідального прояву, як і загального механізму формування моральності людства, З. Фрейд виводив з базального почуття провини й каяття. Незважаючи на суперечливість культивованої позиції, вважаємо незаперечним вкладом у проблематику відповідальності послідовний і неминучий на початковому етапі побудови наукової картини світу опис базальних механізмів поведінки людини, що дає наступним поколінням дослідників ґрунт для подальшого вивчення глибинної людської природи.

У річищі психоаналітичної традиції можна виявити безліч покликань на місце відповідальності в структурі особистості людини. Так, К. Г. Юнг вказував, що «як каузальний мотив необхідність, так і свідоме моральне рішення має дати початок процесу особистісного розвитку» [137, с. 193]. Він зазначав, що тягар відповідальності важкий, «це шлях самотності й самотності», мало хто наслідуюється вибрати його. Вибирають частіше шлях дотримання різноманітних конвенцій (моральної, соціальної, політичної,

філософської, релігійної). Стати відповідальним – це означає глибоко усвідомити своє призначення, відповідати за потенціали свого розвитку, прагнути повної самореалізації.

Однією із основних ідей концепції психосинтезу Р. Ассаджіолі є вихід за межі індивідуального «Я» та зустріч зі своїм трансперсональним «Я». Множинність структурних компонентів особистості актуалізує необхідність «оволодіти ними й отримати над ними контроль» [142, р. 16]. Мова йде про контроль як здатність вести діалог з собою, здатність поглянути на себе збоку, ототожнитися зі своїм актуальним станом, опанувати ним, регулювати його.

В індивідуальній психології А. Адлера, затребуваній у практиці психологічного консультування, простежується апеляція до суб'єктності, відкидання причинного пояснення поведінки, опора на принцип фінального пояснення подій життя індивіда. Показниками ефективності консультування за А. Адлером є «... посилення почуття реальності, відповідальність і заміна прихованої ворожості взаємною доброзичливістю, чого можна досягти лише через свідомий розвиток почуття спільності й свідоме руйнування прагнення до влади» [138, р. 35]. Згідно з поглядами науковця, можна виділити три фундаментальні сфери прояву відповідальності людини: працю, соціальні контакти, любовні стосунки.

Наведені вище ідеї є, на нашу думку, продуктивною основою для становлення іманентної природи відповідальності як спіралеподібного процесу інтеріоризації та екстеріоризації зовнішнього й внутрішнього досвіду людини.

Підтвердженням цього погляду може бути переконання Е. Еріксона щодо «Его» як стрижневого утворення в структурі особистості. Дослідник вважав його автономним, що превалює в прийнятті рішень, розвивається паралельно з «Ід» і «Суперего» та не є їхньою «обслугою». Окрім того, Е. Еріксон постулював можливість особистісного розвитку впродовж усього життя людини, не обмежуючись періодом дитинства [164, 168, 169]. Доречно зазначити, що перехід з одного ступеня на інший проходить через кризи. На

наш погляд, позитивний вихід із кризи кожної стадії може вказувати на вікові етапи розвитку відповідальності.

Природні основи відповідальності вивчають у соціально-когнітивних теоріях, у яких дослідники, не відкидаючи впливу соціуму на діяльність людини, залишають їй простір для вільного маневру.

У межах досліджуваної проблеми викликає інтерес запровадження й використання А. Бандурою терміну «самоефективність». Сутність поняття полягає в здатності людини усвідомлювати свої здібності, бути адекватною ситуації, мати вибір, здійснювати намічене, справлятися з фрустраціями. Означені характеристики подібні опису інструментального рівня відповідальності. У самоефективності А. Бандура, по-перше, постулював взаємний детермінізм, коли оточення й свобода індивідуума спільно вибудовують можливі поведінкові програми. По-друге, автор наголошував на когнітивних ресурсах людини. По-третє, він визнавав можливість самозмін на основі самоспостереження, самооцінки та самовідповіді [144].

Психологічну концепцію локусу контролю розробив Дж. Роттер (хоча сам феномен описаний у літературі з психіатрії задовго до нього). Поняття локусу контролю є практичним вимірювальним інструментом відповідальності як властивості особистості людини. У контексті «соціально-навчальної теорії» Дж. Роттер виокремлює чотири змінні, що впливають на поведінку людини: потенціал поведінки, очікування, цінність підкріплення та психологічну ситуацію. Важливо зазначити, що Дж. Роттер, як прихильник теорії взаємодії середовища та індивідуума, вважав людину «когнітивним створінням, яке активно досягає своїх цілей і створює стратегії поведінки впродовж життя» [257, р. 58]. Людина майже завжди перебуває в позиції дослідника, оскільки вона щохвилини висуває різні гіпотези стосовно того, що відбувається навколо, й потім перевіряє їх. Люди вільні формувати свої численні конструкції та діяти в їхніх межах, але їх наявністю вони детерміновані.

Найбільш близькою до нашого розуміння психологічної природи людини є позиція когнітивної психології, де постулюється свідома детермінація поведінки людини. К. Helkama, U. Neisser, S. H. Schwartz, W. Bilsky [190, 236, 266] переконливо показують можливості когнітивного перепрограмування ірраціональних висловлювань у раціональні твердження. Людина – істота, що адаптується, незважаючи на безліч ранніх психологічних травм, фізичних обмежень її актуального життя, вона може піднятися над будь-яким травматичним досвідом і перетворити своє життя, змінивши погляд на нього. Феномен «навченої безпорадності» показує, що пояснювальні стилі формують поведінкові стратегії, мають великі індивідуальні варіації проявів і можуть коригуватися під час цілеспрямованих впливів. Ці положення когнітивної психології дають змогу сформулювати психологічні умови щодо моделювання особистістю можливих векторів свого розвитку.

Достатньо повний опис відповідальної людини дає гуманістична психологія. Вона «як основну модель приймає відповідальну людину, що вільно робить вибір серед наданих можливостей» [27, с. 48].

Е. Фромм розглядає відповідальність у соціальному, політичному, економічному, релігійному та антропологічному аспектах. Він визначає природу людини як дихотомію згідно зі своєю суттю, де екзистенційні проблеми неможливо розв'язати ніколи. «Людина має прийняти відповідальність за себе й визнати, що лише власними силами може надати сенс своєму життю» [178, р. 50]. А це можливо, на його думку, через любов, працю та відповідальність.

Г. Олпорт розглядав цілісну природу людини через призму принципу, названого ним «пропріум» [140]. Це єдність мотивів, оцінок, схильностей людини. Пропріум сутнісно є позитивним, творчим прагненням до зростання й розвитку якостей людської природи, що втілює потенціал відповідальності. У становленні людини як відповідальної істоти Г. Олпорт виділяє сім стадій: тілесну самість (усвідомлення тілесних відчуттів); самоідентичність (незмінність і безперервність «Я»); самоповагу (гордість за власні

досягнення); розширення самості («Я» враховує соціальне та фізичне оточення); образ себе (формування через референтні групи); раціональне управління самим собою (розвиток абстрактного мислення); проріативне прагнення (цілісне планування «Я»). Перспективною ідеєю Г. Олпорта є визнання людини динамічною, що розвивається, системою, ядром якої є функціональна автономія, яка означає, що зріла особистість не детермінована минулим [140]. Г. Олпорт виділяв два види функціональної автономії. Перший – це стійка функціональна автономія, що виявляється лише на рівні психофізіології. Другий – це власне функціональна автономія, куди входять цінності, установки, смисли. Саме ця система є однією з умов прояву відповідальності як стійкої властивості особистості. Вважаємо справедливим переконання, що людина достатньою мірою вільна, раціоналістична, холічна, незважаючи на особистісну цілісність, схильна до змін, має унікальний досвід, проактивна. На наш погляд, це є функціоналом відповідальності.

А. Маслоу визнавав вроджену природу людини, але не зупинявся на фізіологічних потребах. Усі вроджені потреби представлені у вченого як ієрархії з семи рівнів потреб (фізіологічні, безпеки, кохання, поваги, знання, естетичні, самоактуалізації). Самоактуалізовані суб'єкти – це ті, хто «прислухається до власного голосу; вони беруть на себе відповідальність» [226, р. 57]. А. Маслоу розглядав відповідальність як механізм реалізації самоактуалізованого потенціалу особистості й звертав увагу на необхідність того, «щоб ми займалися подальшою розробкою концепцій прийняття рішень, відповідальності, вибору, самосвідомості, автономності, ідентичності і т. ін.» [226, р. 38]. На думку вченого, відповідальність має іманентне буття природою, що передбачає її педагогічну реконструкцію в межах «справжніх цінностей» людства [226, 227, 229]. Із позицій означеного підходу кожна людина має переходити від опори на середовище та регулювання середовищем до опори на себе та саморегуляцію.

Основні погляди К. Роджерса на природу людини полягали в тому, що людина – вільна, позитивна, оптимістична істота. Він вважав, що негативне

соціальне оточення, деструктивне для внутрішнього розвитку дитини, змушує її пристосовуватися до оточення. К. Роджерс переконував, що становлення особистої відповідальності є шляхом до особистісного здоров'я. «Відповідально управляти собою означає вибрати, а потім вчитися на наслідках свого вибору ...» [250, р. 220]. Психологічно здорова особистість вирізняється відкритістю до власного досвіду, автентичністю у вираженні емоцій, узгодженістю переживань, а також сформованим внутрішнім локусом контролю та самостійною оцінкою подій. Згідно з феноменологічним підходом К. Роджерса, відповідальність є як ключовим чинником і водночас засобом реалізації психологічного благополуччя індивіда. Уся терапевтична практика психолога ґрунтувалася на створенні сприятливих умов для розвитку та вияву особистісної відповідальності клієнта. Уся терапевтична практика психолога будувалася на створенні умов фасилітації для прояву людиною своєї відповідальності. Під час сучасного інтерактивного навчання активно використовують роджеріанські засади фасилітації умов розвитку особистості.

Значну увагу проблемі відповідальності приділяють у гештальтпсихології. Ключовий тимчасовий патерн «тут-і-тепер» дає змогу постійно центруватися на актуальних виборах, приймати самостійні рішення, усвідомлювати бажані стани, а основний акцент - на способах людини уникати відповідальності. Мета терапії вбачається у приведенні клієнта до рішучості взяти відповідальність на себе.

Проблему онтології відповідальності людини більшою мірою розробляє екзистенційна психологія. Вона бачить психодинамічну основу буття людини у світі в її конфлікті з кінцевими факторами існування: смертю, свободою, ізолюваністю, безглуздістю. Відкриття в собі цих конфліктів неминуче приводить людину до розуміння та прийняття того чи страху перед тим, що «...індивід несе повну відповідальність за свій світ – інакше кажучи, сам є його творцем» [286, р. 13]. Відповідно до цього підходу відповідальність є основою пояснення особистісного існування, оскільки вся репрезентація зовнішнього та внутрішнього світу є власним утворенням. Але власна уявна побудова

навколишнього – це лише один аспект прояву відповідальності. Інший полягає в поведінковому прояві, коли «... ми, як зазначає I. D. Yalom, повністю відповідальні за своє життя, не тільки за свої дії, а й за свою нездатність діяти» [286, р. 248].

Тому питання психологічного супроводу розвитку відповідальності особистості має ґрунтуватися психологічну практику в системі освітнього простору. Однак продуктивність будь-якої психологічної практики можлива у випадку, коли людина приймає ідею, що вона сама, а не зовнішні події, люди, обставини, є основою своїх переживань. Сучасна людина, стаючи господарем і повелителем свого життя і смерті, повинна побудувати свій світ, особистий світ; оскільки зовнішній світ, керований матеріальними, економічними й технічними силами, не спроможний надати їй точки опори. Доцільно повністю відмовитися від спроб причинного пояснення: минуле не детермінує, а мотивує сьогодення. «Справді, можна сказати, що центральне ядро «неврозів» сучасної людини полягає в підриві її сприйняття самої себе як відповідальної людини, в ослабленні її волі й здатності приймати рішення», – зазначає М. Klein [202, р. 96]. Ідеться про усвідомлення людиною своїх бажань, відчуття себе автономністю й про рішучість відповідально утверджувати себе у світі. Водночас D. P. McAdams зазначає, що збільшення ступенів свободи може гіпертрофувати відповідальність, а це призводить до її паралізації. Учений визначає відповідальність як «необхідну структуру», яка дасть можливість людині жити в гармонії з собою та світом. Так само, як свідомість є безумовно людською формою усвідомлення, так рішення й відповідальність є відмінними формами свідомості людини, що рухається до самореалізації, інтеграції, зрілості [234]. Отже, головна функція відповідальності людини – це творення широкого спектру відкритої для світу свідомості.

Евристично цінним для нашого дослідження є розуміння відповідальності автором онтопсихології – А. Менегетті. Він розглядає відповідальність як реалізацію буття на особистісному рівні:

«Відповідальність – це результат неминучості взаємодії, результат мого народження та існування» [237, р. 63].

На думку В. Франкла, між поняттями «людина» й «відповідальність» можна поставити знак рівності, «бути людиною – значить ясно усвідомлювати своє буття й свою відповідальність перед ним» [173, р.39]. Логотерапія В. Франкла [173,174] побудована на підходах до зустрічі людини зі своїми кінцевими проблемами та знаходження сенсу життя в індивідуальній долі кожного. В. Франкл описує сфери, де людина може виявити свою відповідальність. Це творчість, переживання, ставлення до неминучості. І то останнє він ставить вище за перші два, вважаючи, що в індивідуальному ставленні до ударів долі проявляється справжня людська сутність. Дві перші, згідно із В. Франклом, не мають пріоритетів, обидві вони істинні, якщо людина зробила вибір.

У річищі проблематики нашого дослідження найбільш розробленим як у теоретичному, так і в практичному плані є підхід до вивчення відповідальності радянським психологом С. Рубінштейном та його послідовниками. Учений розглядає проблему відповідальності в межах філософської проблеми існування людини – проблеми свободи та необхідності. На думку С. Рубінштейна, питання про свободу та необхідність постає як питання про сумісність детермінованості та відповідальності людини за свої вчинки, наукового світогляду та моралі. До того ж свобода свідомих дій може бути протиставлена детермінованості як потреба, але, за словами автора, «свідома дія детермінується обставинами життя й водночас змінює їх за задумом людини» [цит. за 91].

У твердженні, що особистість відповідальна «за все скоєне і все втрачене» міститься важлива теза: людина повинна нести відповідальність не лише за результат скоєних дій, вона повинна вміти передбачати результати цих дій, а також реалізовувати не тільки те, чого потребує ситуація чи суспільна необхідність, а й те, що вона могла б зробити [цит. 97, с 39].

До того ж міра відповідальності, яку в кожному конкретному випадку несе за свої вчинки людина, залежить від конкретних умов – від тих реальних можливостей, які хід життя надав людині для свідомого ставлення до наслідків своїх вчинків та самовизначення стосовно них.

Доцільно зауважити, що людина передбачає відповідальність як за свої реальні вчинки, так і за те, що вона могла б зробити (акцентовано перспективний аспект відповідальності).

У пізніших роботах відзначена багатокomпонентність складу явища відповідальності. В. Прядеїн у науковому дослідженні також доводить, що параметри відповідальності співвідносяться з характеристикою вольового регулювання тільки своєї операційної, процесуально-динамічної складової. Мотиваційні, когнітивні та результативні сторони відповідальності визначального значення в механізмах волі не мають [99].

У сучасній вітчизняній психології питання відповідальності розглядають у межах гуманітарної, моральної та християнської психології.

М. Савчин указує, що в контексті життєдіяльності особистість узгоджує необхідне й бажане індивідуальним, оптимальним із погляду своїх здібностей способом. Для цього потрібна ситуація вільного вибору та наявність особистісних передумов для здійснення відповідальності та активності [95]. У психологічній системі М. Савчина відповідальність постає «смісловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом саморегулювання цілісної мотиваційно-сміслової сфери». Відповідальна поведінка спрямована на виконання обов'язків, доручень, завдань.

Теорію та практику формування відповідальності ґрунтують здобутки І. Беґа стосовно відповідальності як особистісної властивості. Учений вважає, що в основі означеного явища лежить усвідомлення особистістю свого обов'язку, визнання причетності до соціуму, власні автентичні переконання та моральні принципи. Згідно з поглядами І. Беґа, моральна рефлексія дає особистості змогу усвідомлювати власні прагнення, прогнозувати наслідки своїх дій, враховуючи як власні переконання, так і позиції інших, а також

узгоджувати цілі поведінки із засобами їх досягнення. Відповідальність у цьому контексті розглядається як специфічний мотив людських вчинків, що відрізняється унікальною властивістю ідеальності. Саме ця характеристика сприяє моральному становленню особистості, не допускаючи перетворення відповідальності на інструмент для досягнення суто прагматичних цілей [5, 6].

Відповідальність на особистість накладає її моральний вибір, який виражає реальні зв'язки з іншими людьми та значення для них одержаного результату. На переконання М.Боришевського відповідальність виражає прагнення особистості здійснювати вчинки на основі моральних норм, усвідомлювати їхні наслідки й діяти згідно з цими усвідомленнями [12, 15]. Тому відповідальність у контексті моралі передбачає усвідомлення наслідків своїх вчинків. Відповідальній поведінці особистості автор протиставляє безвідповідальну, за якої не враховують наслідки для себе та інших.

Усі вищенаведені роздуми щодо феномену відповідальності, його ролі та місця в психологічній організації людини спонукають до необхідності підсумувати визначення поняття. Із наведеного огляду випливає, що відповідальність досліджують як властивість особистості, яка регулює своєрідність її життєдіяльності; слугує внутрішнім чинником організації життя та діяльності людини; визначає рівень розвитку й особливості становлення особистості; конструктивну динаміку процесів саморозвитку і самовдосконалення; інтегрує систему цінностей особистості. Наразі завершеної концепції відповідальності ще не створено. Актуальними для психологічного дослідження постають питання вивчення семантично-функціонального наповнення відповідальності, взаємозв'язків з визначальними психологічними властивостями особистості.

1.2. Психологічний зміст та функціональне навантаження відповідальності як умови самореалізації особистості.

Поняття самореалізації (частіше самоактуалізації) активно розглядали представники гуманістичної психології К. Роджерс, Е. Фромм, А. Маслоу [177,178,223,252], які, як і А. Адлер [138], спиралися на філософські підходи до цієї проблеми. Учені визначали самореалізацію як природну потребу людини, що прагне до розвитку, творчості та розширення власних можливостей.

У вітчизняній психології проблему самореалізації аналізують у контексті життєвого шляху, сенсу життя, життєвого вибору та самотворення [13, 16, 35, 46, 49, 55, 56, 57, 75, 85, 88,104]. Особливий інтерес викликають просторово-часові моделі життєвого шляху, представлені в культурологічному аспекті, а також концепція гетерохронності функцій людини в онтогенезі.

Самореалізація – це процес здійснення особистістю своїх можливостей та потенціалу шляхом власних зусиль, взаємодії та співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом загалом. Вона передбачає гармонійний розвиток різних сторін особистості, спираючись на усвідомлені дії, спрямовані на розкриття індивідуального потенціалу. Самореалізація як процес передбачає автентичне розкриття себе в життєдіяльності, пошук і утвердження власних цінностей, сенсу існування та індивідуального шляху. Вона можлива лише за наявності внутрішньої мотивації до особистісного зростання та розвитку [115,116,133].

Успішність і адекватність самореалізації визначаються як внутрішніми умовами, так і механізмами, які можуть бути спрямовані як на прогресивний розвиток особистості, так і на регресивні тенденції. Прогресивна модель самореалізації передбачає гармонійний розвиток як самої людини, так і її оточення з урахуванням екологічного та ноосферного компонентів. Водночас,

якщо порушуються необхідні умови для самореалізації, вона може набути нестійкого, неконструктивного характеру.

Успішна самореалізація базується на інтегральних характеристиках особистості, які відповідають принципу причинної впорядкованості, тобто спрямовані на досягнення конструктивного результату відповідно до змін навколишнього середовища.

Особистість живе та діє в зовнішньому світі та, безумовно, залежить від нього. Як відомо, стосовно взаємодії особистості із зовнішнім середовищем можна використовувати дві парадигми. У парадигмі, що віддає перевагу детермінізму, заснованому на визнанні ролі довкілля, учені досліджують зовнішні впливи на динаміку поведінки. У парадигмах, які стосуються особистісного детермінізму, вивчають, як поведінка визначає зовнішні умови.

Динаміка «плинної сучасності» постійно пред'являє до особистості вимоги, що іноді мають характер виклику. Не всяка вимога ззовні може бути несуперечливою й легко прийнятою особистістю. Для того, щоб стало можливим подолання цих труднощів та протиріч, необхідна особлива активність особистості щодо прийняття цієї необхідності.

Специфікою відповідальності як форми активності є здатність особистості співвідносити необхідне й бажане з індивідуальним, оптимальним із погляду своїх особливостей (здібностей, можливостей тощо) способом. Для того, щоб особистість могла це робити, була здатна моделювати та реалізовувати взаємодію з дійсністю оптимально особистісно та соціально бажано, потрібні такі фактори: по-перше, наявність ситуації вільного вибору, щоб особистість сама могла співвідносити бажане та необхідне, по-друге, здатність виробляти власне особистісне забезпечення діяльності та життєдіяльності, визначати індивідуальний контур діяльності, тобто наявність особистісних передумов для реалізації відповідальності як активності. Тільки в цьому випадку особистість зможе зберегти контроль за всією ситуацією, буде здатна долати труднощі, прогнозувати наслідки власних дій, тобто вона

зможе взяти на себе відповідальність за забезпечення всіх умов діяльності та життєдіяльності, за тимчасові, якісні характеристики.

Зовнішні вимоги щодо людини є вимогами, обов'язками. Ці вимоги можуть ставити суспільство, конкретні люди (людина), вони можуть бути обумовлені соціальними чи етичними нормами тощо. Людина неспроможна завжди й повністю ігнорувати ці вимоги, відчуючи себе «абсолютно» вільною від них, і зобов'язана їх приймати (частково або повністю). Так «народжується» об'єктивна форма відповідальності, коли завжди існує норма чи інший суб'єкт (інстанція), перед якими суб'єкт несе відповідальність. Відповідати перед будь-ким (чимось) – найважливіший модус відповідальності, особливо коли йдеться про соціальну відповідальність.

В онтогенезі особистісної відповідальності в дітей первинною є саме об'єктивна форма відповідальності, згідно Ж. Піаже [242]. Слід зазначити, що вона в подальшому, у дорослих, нікуди не зникає. Людина постійно стикається з ситуаціями, які знову й знову ставлять особі нові вимоги. Тим більше, що складна соціальна дійсність, що часто змінюється, імпліцитно містить несподівані «відповідальні завдання».

Зовнішня відповідальність, як обов'язковість і дисциплінованість, безумовно, важлива, але дисциплінованість, яка може легко перерости в просту старанність, не дає змоги виявити діалектику взаємозв'язку зовнішніх щодо особи вимог життя та особистісних інтенцій. Для того, щоб вимоги життя (або інших людей) не сприймалися як нав'язані, чужі, не викликали опір під час їх виконання, потрібна добровільність у прийнятті цих вимог, суб'єктна активність.

У зв'язку з необхідністю прийняття вимог докілья закономірно виникає питання стратегії цього прийняття – добровільного чи примусового. У випадку примусу особистість завжди залишається в «полоні» зовнішніх причин. Якщо прийняття вимог добровільне, виникає суб'єктивна форма відповідальності. Зауважимо, що йдеться не про просту кваліфікацію того, хто є суб'єктом відповідальності (окрема людина або група), а про ставлення людини до

зовнішніх вимог, її готовність прийняти та здійснювати належне. Саме таке розуміння відповідальності уможлиблює принципово новий погляд на зміст відповідальності, на розкриття її психологічного змісту як властивості особистості, визначає характер й особливості життєдіяльності.

Суб'єктивна відповідальність передбачає, що людина оцінює вимоги зовнішнього середовища (інших людей), узгоджує їх з власними потребами, з тим бере відповідальність. Отже, вибір постає умовою прийняття відповідальності. Коли вибір зроблено усвідомлено й самостійно, у свідомості людини виникає образ розв'язання проблеми, її зусилля спрямовані на те, щоб втілити цей образ у дійсності, тобто саме з цього моменту й починається реалізація прийнятого відповідального завдання.

Відповідальність, прийнята в умовах вибору усвідомлено й вільно, сприймається особистістю принципово як власне рішення та власний вільний вибір. Тільки в цьому випадку людина може відповідати за результати своїх дій, вчинків не лише перед зовнішньою інстанцією, а й перед собою. Здійснюючи вибір, особа, з одного боку, приймає відповідальність, а з іншого – відповідальність істотно впливає на сам процес вибору: справді відповідальна особистість здатна знайти оптимально значущий для себе об'єкт у ситуації вибору.

Слід відзначити, що, незважаючи на складні соціальні, політичні, економічні та інші ситуації, для кожної людини існує завжди можливість вибору. Справжня відповідальність завжди починається з добровільних виборів.

Інший аспект зв'язку відповідальності з вибором полягає в тому, що відповідальність як форма прийняття необхідності змістовно містить у собі необхідність вибору – брати чи не брати зобов'язання, відповідати чи не відповідати за скоєне і т. ін. У ситуації прийняття необхідності в суб'єкті актуалізуються дві несумісні дії (за будь-якого вибору). Ця роздвоєність на момент акту прийняття відповідальності може виявлятися у внутрішньому

діалозі. Отже, можна виділити ще одну сутнісну характеристику відповідальності – її діалогічність.

Відповідальність на основі вибору є найважливішою формою оволодіння власною поведінкою і, ймовірно, пов'язана з вольовим актом. У цій своїй якості відповідальність – базовий фактор для становлення особистості. У найрозвиненішій формі відповідальність є критерієм людської зрілості, що пов'язаний із сутністю буття людини способом самоздійснення й самоактуалізації.

Отже, у нашому розумінні, суб'єктивна відповідальність сутнісно, концептуально пов'язана з вибором, що, як свобода й відповідальність, є найважливішою екзистенційною формою існування людини.

Прийняття відповідальності в умовах вибору (за щось чи когось) тісно пов'язане з процесом прийняття цінностей. Якщо особистість втрачає відчуття того, що саме її цінності породжують сенс у конкретній ситуації, і відчуває «повинність», то уникає особистісної (персональної) відповідальності. Ціннісно-смысловий аспект відповідальності найбільш виразно представлений В. Франклом, який вважав, що бути людиною – значить бути відповідальним [173, 174]. Особливо важливого значення ціннісно-смысловий аспект відповідальності набуває під час вивчення відповідальності в контексті життєдіяльності, оскільки містить обов'язкове позначення її тісного зв'язку з характером буття людини: висока очевидність для суб'єкта сенсу власного буття зумовлює зростання відповідальності за вчинки.

Відповідальність є способом, особистісним механізмом реалізації в житті найбільш значущих цінностей. Життя, благополуччя близької людини, значущість справи всього життя і т. ін. є причинами, через які особистість бере на себе за них відповідальність. Ця відповідальність суто добровільна, не пов'язана із зовнішньою необхідністю й тому має істинно суб'єктний характер. Відповідальність може бути і за продовження незавершеної Вчителем справи, за долю дітей, що втратили батьків тощо. У цьому контексті ми звертаємося до модусу відповідальності – за що відповідає особистість у ціннісному вимірі.

Окрім прояву відповідальності за справу, людина часто бере на себе відповідальність за стосунки з іншою людиною. У широкому значенні це комунікативний аспект відповідальності, який може виявлятися в багатьох варіантах.

Суб'єктивна форма відповідальності, як здатність здійснення цілей, цінностей, характеризує високий рівень розвитку людини, постає показником її особистісної та соціальної зрілості, може бути основним стрижнем її життєдіяльності. Отже, відповідальність «породжується» цінностями, тобто людина, з одного боку, добровільно бере персональну відповідальність насамперед за те, що має для неї особливе значення, а з іншого боку, відповідальна людина сама створює певне ціннісно-смісловне поле, у якому розгортається її життя.

У зв'язку з цим слід підкреслити ще один найважливіший аспект відповідальності – її зв'язок із творчістю. Творча особистість почувається відповідальною за власне життя, яке постає результатом її власного вибору. Уже в ситуації вибору існує передумова свободи та творчості. Прийняття відповідальності здійснюється швидше й найкраще на основі вираженості особистісної креативності.

Відповідальність – одна з найвищих форм активності особистості як суб'єкта життєтворчості. Відповідальність є життєвим новоутворенням та здатністю в умовах вибору забезпечувати внутрішню самостійність, відносну незалежність людини від зовнішніх вимог та оптимальну організацію діяльності, спілкування тощо.

Разом із свідомістю відповідальність є проєктивною здатністю, тобто готовністю особистості здійснити те, що від неї ще можуть вимагати в майбутньому. Отже, відповідальність пов'язана не лише з ситуаціями «відповідальних завдань», а й з організацією життя загалом та самоорганізацією. Завдяки наявності відповідальності людина здатна самотужки організувати своє життя згідно зі своїми цінностями й цілями, виступаючи як особистісний ресурс.

Відповідальність, отже, постає детермінуючим динамічним утворенням всього життя людини, її самореалізації.

Співвіднесення сутності відповідальності з модальностями особистості як суб'єкта дало нам змогу визначити відповідальність як властивість суб'єкта життєдіяльності.

Як властивість суб'єкта життєдіяльності відповідальність є функціональною здатністю особистості

- оптимально співвідносити зовнішні вимоги та можливості особистості;
- моделювати особистісно оптимальний варіант вирішення ситуацій, виконання завдань, подолання труднощів та протиріч;
- самотійно, усвідомлено вибудовувати траєкторію власної життєдіяльності, автентичну стратегію життєтворчості;
- виявляти безпосередньо значуще та ціннісне для себе й інших і слідувати обраному;
- до самодетермінації, саморегуляції та саморозвитку.

У психологічних дослідженнях відповідальність розглядають як системну властивість особистості, як функціональну єдність складників.

Кожен компонент відповідальності а тематичному дискусійному полі [59, 60, 99] розглядається із двох протилежних позицій. Так, мотиваційний компонент може припускати наявність соціально значущої мотивації в суб'єкта (у разі виконання людиною відповідальних справ через бажання бути серед інших людей, у колективі, коли громадські інтереси переважають над особистими) чи реалізацію людиною відповідальної справи, щоб одержати заохочення, винагороди, щоб уникнути особистих ускладнень, можливого покарання.

Емоційний компонент передбачає ресурс у суб'єкта діапазону позитивних чи негативних емоцій в умовах здійснення важливої діяльності, значущої активності.

Динамічний компонент постає самотійним, без додаткового контролю, ретельним виконанням важких та відповідальних завдань або передбачає

нерішучість та необов'язковість суб'єкта, відмову від реалізації певних завдань.

Когнітивний складник передбачає або глибоке розуміння (усвідомлення змісту, логіки, сенсу) відповідальності суб'єктом, або поверхневе.

Результативний компонент пов'язаний зі своєрідністю й варіативністю індивідуальних результатів суб'єкта та в руслі колективної діяльності з самовідданістю й сумлінністю особи в процесі діяльності або ж передбачає орієнтацію суб'єкта на особистісне благополуччя, успіх у важливих справах.

Регуляторний складник функціонального потенціалу відповідальності постає через самостійність, самокритичність і незалежність суб'єкта в здійсненні важливих дій, справ, через здатність суб'єкта брати на себе відповідальність або перекладати її на інших людей і зовнішні обставини.

Відповідальність суб'єкта оцінюють за особливостями мотивів діяльності та її результатом, самостійністю та здатністю людини долати труднощі, за розумінням суті відповідальності.

Розглядаючи відповідальність особистості як властивість суб'єкта життєдіяльності, сучасні дослідники вважають, що відповідно до свого змісту структура відповідальності містить три компоненти, які пояснюють весь процес відповідальності, – когнітивний, емоційний і поведінково-результативний [60, 91, 99, 114].

Когнітивний компонент передбачає усвідомлення сутності та необхідності відповідальності, а також своєрідності умов, за яких вона буде проявлена. Психологічний зміст когнітивного компонента постає через усвідомлення сутності відповідальності як особистісної характеристики; передбачення результатів своєї діяльності; свідому готовність і здатність реалізувати конструктивну активність у важливій, важкій, проблемній чи кризовій ситуації; а також через усвідомлення суб'єктивної готовності до ризику.

Емоційний компонент засвідчує сутність індивідуального переживання, стану в ситуації значущого досвіду, важливих і складних завдань, викликів,

випробувань. Ми солідарні із думкою сучасних авторів, що емоційний компонент посідає особливе місце в структурі відповідальності через визначальність емоційного забарвлення в суб'єктивному ставленні до важливих і складних справ, в актуалізації творчого потенціалу конструктивного спрямування. Емоційний компонент операціоналізується в емоційному сприйнятті та ставленні до нових обов'язків, обіцянок, труднощів; особливостях та динаміці переживань за умов невиконання певної важливої діяльності та неможливості досягнення бажаної її якості. Наявність чи відсутність емоційних реакцій за необхідності здійснення відповідальності постає індикатором рівня прийняття зобов'язань, добровільності чи примусу прийнятого.

Поведінково-результативний компонент містить характеристики необхідних показників виконання важливої діяльності, процесу та їхнього результату. Поведінково-результативний компонент постає через показники тимчасового забезпечення діяльності, якісного її здійснення, особливості подолання труднощів, забезпечення умов діяльності, своєрідності перебігу діяльності в напрямку результату, рівень опіки та зовнішнього контролю (самостійність).

На основі аналізу змісту усіх компонентів, означених дослідниками, є підстави стверджувати системний характер явища відповідальності особистості: дієва відповідальність людини реалізується за умови функціональної єдності виділених компонентів. Так, прояв, навіть виразний, лише поведінкового компонента може демонструвати якісне виконавство.

Висвітлені наукові підходи до визначення функціональної структури відповідальності підтверджують складність і неоднозначність цього явища. Ми вважаємо, що структуру відповідальності доцільно розглядати не як комплект різноякісних компонентів, а як певну динамічну систему, цілісне функціональне утворення, яке узгоджує множинні зовнішні та внутрішні зв'язки й стосунки особистості.

У феномені «людина» представлені три горизонтальні рівні: біологічний, соціальний і духовний. На кожному з них відповідальність може проявлятися як суб'єктна властивість людини бути в діалозі зі світом, відповідати на його запити, а також як вертикальний рівень інтеграції, де суб'єктні властивості особи проявляються у взаємопроникненні біологічного, соціального та духовного рівнів у всіх іпостасях людини.

На мікрорівні знаходяться психофізіологічні основи відповідальності, задатки автономного існування особистості. Відповідальність реалізується у формі контролю за життєвими функціями людини. На мезорівні втілюється квазівідповідальність як інтеріоризована форма контролю за виконанням соціально-значущих функцій суспільства. На макрорівні відповідальність реалізується як форма представлення духовного пласту свідомості в онтологічному полі людської істоти, пізнання смислів, що виходять за межі вимог навколишнього соціуму, суспільних відносин, народження унікальності, самобутності, неповторності. Метарівень засвідчує інтеграцію всіх попередніх рівнів, перехід із горизонтальних площин у площину вертикальних, наскрізних процесів, коли людина, оволодівши змістом кожного з горизонтальних шарів, вільно переміщується між ними й здатна через свої ментальні структури впливати на соматичну та психологічну організацію свого Я». Суб'єктна сутність людини дає змогу опановувати себе, керувати, впливати та розвивати в собі всі позиції до акмеологічного рівня, тобто рівня зрілості, розквіту максимальних можливостей. Індивідна зрілість постає в умінні збалансувати параметри метаболізму, нейродинаміки, конституційної та статевої ідентичності, біогенні потреби, у врахуванні темпераментних особливостей та психофізіологічних задатків, поведінкової передбачуваності, здатності впливати на найглибші рівні психіки, у регулюванні свого самопочуття. Психічна зрілість виявляється в тому, що суб'єкт розвиває свою інтелектуальну сферу, має достатній ступінь креативності, рефлексивності, має широкий спектр емоційних можливостей, розвиває вольові здібності, здатний задовольняти свої психогенні та

соціогенні потреби. Прояви суб'єктних властивостей у побудові своєї індивідуальності виявляються в тому, що людина має чітку самоідентифікацію, самооцінність, актуальну потребу в самореалізації, здатна до самоактуалізації. Зрілість її життєвої транспективи веде до автентичного способу існування. Це означає, що людина повністю усвідомлює себе в часі, враховує досвід минулого, має плани на майбутнє, здійснює вільний вибір свого шляху в певний момент життя і бере відповідальність за це на себе.

Отже, можна констатувати, що структурно-функціональна єдність психічної організації людини має своїм ядром відповідальність як інтегруючу властивість діалогової сутності всіх форм «Я»: іманентної, віртуальної, трансцендентної, трансфінітної. Тільки розмова з собою як з іншим і з іншим як із собою дає змогу позначити якісні характеристики свідомості як специфічну належність людської істоти.

Проблема спонукача людської поведінки, регуляційного ядра його особистості синонімічна концептуальному методологічному обґрунтуванню предмета вивчення психології, виділення одиниці аналізу психічної реальності. Аналіз сучасних концепцій засвідчує, що більшість вітчизняних підходів дає змогу виділити відповідальність як ядерний структурний компонент психічного прояву людської цілісності, відводячи їй роль головного регулятора свідомої активності суб'єкта. На наше переконання, відповідальність є визначальною внутрішньою умовою продуктивної життєдіяльності особистості в контексті самореалізації.

Визначення міри своєї відповідальності та вектора її спрямованості актуально для студентської молоді, оскільки в цьому віці відповідальність стає повноправним регулятором її життєдіяльності, але ще не набуває характеристик ригідності та стереотипів, що дає змогу не тільки рефлексувати про її наявність чи відсутність, але й розширювати діапазон життєвих стратегій в напрямку успішної самореалізації.

1.3. Психологічні особливості динамічного взаємозв'язку самоцінності та відповідальності особистості

У сучасній психології існують фундаментальні поняття, за допомогою яких автори намагаються дослідити різноманіття життєдіяльності та самореалізації особистості в динамічному світі – самість, самосвідомість, Я-концепція, образ Я, самооцінка, самоактуалізація, самоповага, самоцінність та ін. Наразі набувають актуальності наукові розвідки розвитку та успішної самореалізації особистості, на основі її власного вибору та відповідальності за нього [16, 35, 46, 49, 56, 57, 85, 88, 104, 113, 123, 124, 267, 268]. Саме в цих випадках на передній план виходять ціннісні пріоритети особи, найперше пов'язані з особливостями життєдіяльності на основі самоцінності.

Особливістю кожної людини є сприйняття реального досвіду через призму ціннісних орієнтацій, установок. Суб'єктивний внутрішній світ людини може будуватися тільки на основі визначення ієрархії значущості різних фактів і подій та формування відповідного емоційно-ціннісного ставлення до них. Так поступово виникає фундаментальне співвідношення «Я - не Я», яке неминуче набуває ціннісного характеру. Саме існування цих змістів зумовлено наявністю в людини свідомості та самосвідомості, тобто усвідомленням нею своєї окремоті, незалежного існування від усього навколишнього й незалежного від нього значення самої себе для самої себе. Із іншого боку, і решта реальності постає перед нею, як щось інше, що не входить до її «Я». Зі сказаного випливає: будь-яка дія, вчинок, навіть сформовані в людини оцінки та стосунки, так чи інакше визначені найперше тим, що особа розуміє, яким змістом «Я» і якою значущістю вона наділяє себе. Зумовленість ціннісних пріоритетів людей культурними традиціями й стереотипами робить досліджувану проблему ще більш неоднозначною. Згідно зі звичними стандартами може домінувати тенденція ціннісного пріоритету інших людей, а не себе. Для нашої суспільної свідомості історично притаманне применшення значення окремої особистості (якщо, звісно, це не особистість

правителя, вождя), а всякі спроби говорити про цінність індивідуального «Я» наштовхуються на нерозуміння, незважаючи на пріоритетні наразі освітні та виховні принципи та підходи (гуманізація освіти, особистісно-орієнтоване навчання, ціннісний підхід у вихованні), що відображають систему поглядів, згідно з якими людина (студент, школяр) зі своїми інтересами, схильностями, здібностями тощо має сприйматися як найвища цінність [16,30,102,109, 122, 129, 134, 136].

Сьогодні загальновизнано, що знання про структуру цінностей, ціннісні орієнтації та спрямованість особистості є основою для набуття проблемного життєвого досвіду, виконання діапазону розвивальних і освітніх завдань та завдань, пов'язаних з формуванням самостійної, відповідальної та соціально-мобільної особистості, здатної до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації в соціумі [267, 268]. Розвинене конструктивне почуття щодо власного «Я» як стійка особистісна риса є центральною ланкою внутрішнього психічного світу людини; воно лежить в основі єдності та цілісності особистості [30], а також є ключовою ланкою у формуванні професійної самосвідомості людини, визначає динаміку її розвитку й безпосередньо пов'язане з процесами соціальної адаптації та самоактуалізації особистості.

Феномен «Я» історично зосереджує дослідницьку увагу, його глибоко аналізували вітчизняні та зарубіжні психологи й філософи [30,124,134,136]. Проте в численних теоретичних й емпіричних дослідженнях дуже рідко порушується питання «самоцінності» особистості, тобто питання про її ціннісне ставлення до самої себе, яке може існувати тільки одночасно з ціннісним ставленням до всього, що не включається нею у своє «Я». Актуальність наукового вивчення цього питання безпосередньо пов'язана з проблемою безпечної життєдіяльності та прогнозуванням поведінки особистості в ситуаціях морального вибору та міжособистісної взаємодії.

Психологічний зміст понять «самоцінність» і «ціннісна спрямованість» особистості зумовлений існуванням філософської та загальнопсихологічної

проблеми «Я» і безпосередньо пов'язаних із нею феноменів свідомості та самосвідомості людини [16, 18]. Як основний структурний компонент і «ядро» особистості, самосвідомість здійснює регулюючий вплив на всі аспекти життєдіяльності людини. Самосвідомість особистості постає сукупністю психічних процесів, за допомогою яких вона поступово виокремлює себе з навколишнього простору, виявляє власну унікальну сутність, моделює зміни у своєму переживанні й ставленні до подій минулого, досвіду сьогодення та проєктів майбутнього. Самосвідомість дає людині змогу, пізнаючи й переживаючи свій внутрішній світ, відображати його та вибудовувати відповідне ставлення до себе. У психологічному сенсі самосвідомість розуміють як особливий високорівневий процес структури людської психіки, що визначає саморегуляцію поведінки та діяльності особистості на основі оволодіння в процесі самопізнання знаннями та інформацією про себе та формування емоційно-ціннісного ставлення до себе [84, 86, 239].

Проблематику самосвідомості ґрунтують положення психології «Я-концепції» як однієї із соціально-психологічних схем особистості в теоретико-концептуальному плані. Особистісне «Я» вивчав із погляду процесу самопізнання У. Джемс. Саме емпіричні дослідження вченого заклали фундаментальне підґрунтя розвитку «Я-концепції» з орієнтацією на ціннісний зміст особи [198, 199].

У психоаналітичному вченні З. Фрейда «Я» (Его) визначено центральною системою особистості, яка формується поступово як звернена до зовнішнього світу частина Ід. Важливою функцією «Я» дослідник вважає контроль приватних процесів, насамперед пізнавальних [119, 120].

Соціокультурний контекст становлення сутності «Его» привертав увагу Е. Еріксона [165, 167]. Із позицій авторської теорії «Его-ідентичності» учений визначав «Я-концепцію» як продукт конкретної культури, що формується на біологічній основі. Е. Еріксон зауважував, що її характерні показники визначають як особливості певної культури, так і потенційні можливості конкретного індивіда. Тому джерелом значущості «Его-ідентичності»

особистості можуть бути, згідно з переконаннями автора, лише її власні культурно важливі досягнення. Оскільки «Его-ідентичність» індивіда виникає тільки в процесі інтеграції багатоманіття його окремих ідентифікацій, надзвичайно важливо, щоб дитина змалечку спілкувалася з дорослими, із якими вона могла б себе ідентифікувати. У зв'язку з цим Е. Еріксон дослідив й описав стадії особистісного розвитку, кожна з яких засвідчує певні семантичні зміни «Его-ідентичності», зокрема на основі усвідомлення власної цінності. Власне, саме «Его-ідентичність» автор розуміє як суб'єктивне почуття самототожності. У контексті нашого дослідження розвитку відповідальності в студентів юнацького віку важливим є міркування дослідника щодо особливої складності процесу розвитку «Его-ідентичності» в юнацькому віці. Е. Еріксон приділяв особливу увагу кризовому характеру розвитку юнацької «Его-ідентичності», чим знову ж таки акцентував на значущості й неминучості кризового впливу [162, р. 218].

К. Роджерс тлумачив «Я-концепцію» як сукупність самосприйнятів, яка постає визначальним мотивом реакцій на оточення індивіда й виникає на основі взаємодії з навколишнім середовищем. Учений визначав «Я-концепцію» як «організований, узгоджений концептуальний гештальт, побудований із перцепцій властивостей «я» або «мене», і перцепцій ставлення «я» або «мене» до інших людей і до різних аспектів життя, і цінностей цих перцепцій» [251, р. 280]. К. Роджерс зауважував, що цей гештальт мінливий і постійно розвивається, однак у кожен момент часу є цілісним. Науковець наголошував на ціннісному аспекті сприйняття людиною самої себе, водночас розуміючи під «Я-концепцією» механізм, що контролює й інтегрує поведінку індивіда та впливає на вибір особистістю напрямку (або напрямів) своєї активності. Отже, дослідник вказував на визначеність цілісності структури особистості ціннісним сприйняттям себе у взаємозв'язку з регуляційно-контролюючою спроможністю, вищим рівнем якої постає відповідальність.

За Р. Берном, «Я-концепція» – це інтегровані уявлення людини про себе разом із їх оцінкою, як генералізованою, так і конкретною, ситуативною. У

своїй сукупності вони забезпечують певне осмислення особистістю різних аспектів свого буття. [145; 146]. На думку вченого, установки, спрямовані на «себе», містять: «образ Я», самооцінку та потенційну (типову) поведінкову реакцію індивіда. Самооцінка відображає афективну оцінку загального ставлення до себе та до окремих компонентів власної особистості, характеру, діяльності [там само].

Фундаментальні дослідження проблеми особистості, її структури засвідчують, що ціннісний аспект є найважливішим потенціалом самосвідомості. Існування «Я» ґрунтує ставлення до себе й здатність фіксувати це ставлення у вигляді генералізованої самооцінності або безлічі конкретних самооцінок і самовідносин, що виникають у різних ситуаціях. Аналіз робіт, присвячених вивченню ціннісного ставлення людини до себе, показує, що для позначення цього компонента самосвідомості автори використовують безліч термінів: самооцінка, самоповага, самоприйняття, власне самовідношення, емоційно-ціннісне ставлення до себе, самовпевненість, почуття власної гідності, самоцінність [185, 187].

У процесі соціалізації формування ставлення людини до різних соціальних об'єктів безпосередньо пов'язане з їхнім значенням – цінністю. Формування ставлення до самого себе в онтогенезі не є винятком. До того ж самоцінність, з одного боку, відображає рівень емоційно-ціннісного ставлення до себе, а з іншого, закладає підвалини процесу подальшого формування самовідносин. В. Сатир визначала самоцінність як одну зі складових самосвідомості – сукупності оціночних і вибагливих якостей людини. На її думку, самоцінність відображає те, наскільки людина вважає себе гідною уваги та любові близьких і оточення незалежно від тих результатів та успіхів, які вона зараз демонструє. У цьому випадку поняття «самоцінність» прирівнюється до поняття «самоповага» [263].

Доцільно відзначити, що явище самоцінності пов'язане не з оцінюванням особою всього діапазону своїх проявів, а лише з визнанням цінності й значущості для себе одного єдиного об'єкта під назвою «Я». Цей

феномен, на наш погляд, має багатовимірну структуру. Розглядаючи його, ми повинні передовсім звернути увагу на те, що високий рівень самоцінності особистості, тобто висока значущість для неї власного «Я», зумовлений різними психологічними причинами. Так, в її основі можуть лежати надміру виражені егоїстичні устремління особистості, що сприяють розвитку себелюбства, нарцисизму. Так само в людини можуть бути надмірно розвинені почуття власної переваги та гордість. У цьому випадку її не можна назвати егоїстично орієнтованою особистістю, але, без сумніву, її теж відрізнятиме високий рівень самоцінності.

Проблема самоцінності особистості, отже, дуже непроста. Водночас її значення велике в плані загальної еволюції свідомості та самосвідомості людини. У сучасному світі все більше й більше утверджується таке розуміння, але це, так би мовити, зовнішнє визнання цінності людської індивідуальності. Зворотною стороною цього зовнішнього визнання є усвідомлення та розуміння кожною окремою людиною своєї значущості та цінності й для суспільства, і для оточення, і для самої себе. Саме такий зміст ми вкладаємо в поняття самоцінності. О. Швець зазначає: «Ціннісна орієнтація на полюс «Я» може бути пов'язана з чітко вираженою гордістю, самоповагою, почуттям власної гідності особистості. У зв'язку з цим можна говорити про її «самоцінність» для себе самої. На наше переконання, саме на засадах самоцінності вибудовується можливість ціннісного ставлення до об'єктів зовнішнього світу [134, с. 38].

Самоцінність постає визначальною характеристикою пізнання та розвитку. Самоцінність, в наукових рефлексіях – фундаментальний структурний компонент людської особистості. Означене утворення повністю є досягненням особистості: його утвердження – результат життєдіяльності людини. Ніхто інший не може виконати цю роботу. Суспільство й культура здатні надати їй лише більш-менш сприятливі для цього умови, але тільки сама людина може стверджувати свою сутнісну цінність.

Самоцінність зазвичай складається в людини до десяти-дванадцяти років [20,40, 94]. Вона проявляється як своєрідний регулюючий фактор, у якому втілюється інтегроване переживання людиною власного досвіду на основі відчуттів, дій, емоцій, поглядів, цінностей. Треба визнати, що остання є для людини однією з найцінніших і тому ретельно збережених нею якостей.

Незважаючи на це, велику значимість у процесі становлення особистості мають особливі «критичні» моменти – «кризи», пов'язані з безпосереднім порушенням особистісної стійкості. Зауважимо, що до настання подібних криз – якихось поворотних подій, пов'язаних з прийняттям важливих рішень, що часто змінюють життя людини, у неї зазвичай є чітке уявлення про себе саму, цілком сформований самоцінний образ власного Я. Ідеться про те, що існування особистості розгортається несуперечливо, відповідно до моделей, створених попередніми поколіннями. У цьому випадку суворо регламентовано соціальні ролі, визначено закономірності та характер їхніх зміни, продемонстровано та внутрішньо прийнято певні стереотипи поведінки. На цьому етапі самоцінність образу «Я» проявляється у відносній простоті емоційно-когнітивних структур, внутрішній гармонійності та високій стійкості особистості.

Різноманітні кризові та переломні події в житті людини неминуче спричиняють трансформацію її соціальної ситуації розвитку, що нерідко супроводжується зміною виконуваних ролей, переформатуванням кола соціальних взаємодій, розширенням спектру проблем і рішень, а також зміною стилю життя. Як наслідок, відбувається переосмислення власного «Я» і виникає потреба в глибокій особистісній перебудові. Цей процес може супроводжуватися значними внутрішніми переживаннями, оскільки має складний шлях трансформації: від усвідомлення свого попереднього «Я» через його втрату до формування оновленого образу себе. Іншими словами, у момент настання значущих життєвих змін людина може зіткнутися з неможливістю зберегти колишню стійкість своєї внутрішньої «Я-системи», що загрожує її руйнацією. У деяких випадках вплив зовнішніх обставин може

бути таким потужним, що провокує незворотний процес втрати та неможливість відновлення цілісності внутрішнього «Я». Проте зазвичай ще на початковому етапі цього процесу особистість розпочинає інтенсивну внутрішню роботу, спрямовану на формування нового, більш складного та водночас стійкого «образу Я». Цей процес можна визначити як становлення власної автентичної самоцінності.

Ускладнення та диференціація образу «Я» відбуваються через активне подолання внутрішніх суперечностей, що потребує значних зусиль. Конструктивний підхід до розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів передбачає залучення внутрішніх ресурсів та творче переосмислення власного образу. Однак не завжди цей процес набуває прогресивного розвитку. Альтернативними варіантами адаптації до кризових змін можуть стати спрощене прийняття готових рішень, що передбачає мінімальну внутрішню трансформацію, стагнація й застій, що виявляються у відсутності особистісних ініціатив, або навіть деградація особистості. Для запобігання останньому сценарію людська психіка активізує свої приховані резерви — специфічні захисні механізми, які, діючи на несвідомому рівні, допомагають зберегти цілісність внутрішнього «Я» та убезпечити особистість від руйнівних впливів.

У системі психоаналізу проблему урівноваження та регуляції пов'язують із механізмами захистів. Згідно з думкою З. Фрейда, функції захистів орієнтовані на збереження стабільності та значущості «Я» в мінливих чи кризових умовах [119]. Захисти передовсім спрямовані на врегулювання дисбалансу психічних функцій і збереження цілісної психіки й ціннісної сутності особи. У сучасних наукових розробках проблеми захисних механізмів в контексті розвитку особистості, трансформації її структур у напрямку самореалізації та самоздійснення представлена їх диференціація відповідно до вмісту свідомо регульованого змісту в їхніх функціях. На цій підставі розрізняють:

- примітивні, автоматичні прояви, переважно несвідомого характеру, що здійснюють авторегуляцію творчого ціннісного потенціалу особистості;

- сформовані в процесі соціалізації захисні механізми, які передбачають елементи свідомого включення – селф-регуляція;
- саморегуляцію – на основі свідомої регуляції, яка стає можливою на основі розвитку атрибутивного інтегративу особистості: гідності, свободи й відповідальності [48, с. 192.].

Отже, наукові дослідження засвідчують визначальну роль відповідальності в самореалізації та втіленні творчого потенціалу особистості. У контексті нашого дослідження підтверджується вагомість урахування статусу самоцінності особистості в організації процесу розвитку відповідальності.

Процес розвитку самоцінності, її унікальний статус у структурі особистості є перманентним процесом набуття досвіду власної життєдіяльності, соціальних взаємин, здатності приймати самостійні рішення, процесом формування власних думок разом із розвитком відповідальності за власні рішення. Лише за таких умов можливими є адекватне вирішення проблеми морального вибору в різноманітних життєвих ситуаціях та продуктивна життєва реалізація як самоактуалізація потенціалу особистості.

Проблему самоцінності в наукових дослідженнях розв'язували експериментально. Найбільш доступним явищем для емпіричного пошуку традиційно був феномен самооцінки. Визначена В. Джеймсом значущість феномену самооцінки в структурі психічного життя була пов'язана з особливими емоційними переживаннями щодо себе. Ці переживання не зумовлені зовнішніми реакціями, а постають результатом автентичних здобутків людини. У сучасній українській психології самооцінку вивчають досить активно. Так, І. Бех у виховній моделі почуття гідності особистості орієнтує на самооцінку як структурний компонент, який можна формувати [5,6]. М. Боришевський досліджував самооцінку в контексті проблеми самосвідомості, зміст якої пов'язаний із емоційним забарвленням результатів власного розвитку та реалізації здібностей [12].

У процесі емпіричних досліджень самоцінність проявляється у вигляді адекватної, заниженої або завищеної самооцінки. Низький рівень самооцінки зменшує соціальні прагнення особистості, формує невпевненість у власних здібностях, обмежує життєві перспективи, знижує почуття самоповаги та може переростати в приниження себе й самознищення, що свідчить про брак гідності. Такий стан може супроводжуватися глибокими емоційними розладами, внутрішніми конфліктами тощо. Окрім того, занижена самооцінка негативно позначається на суспільстві, оскільки особистість не реалізує свого потенціалу.

Переоцінка своїх сил та можливостей зумовлює гіпертрофовану самоповагу, яка перетворюється на самолюбство, пихатість, зарозумілість і бажання здаватися найкращим. Завищена самооцінка провокує реакції та суперечливі оцінки іншими людьми, стає причиною конфлікту в стосунках із ними, що позначається на репутації людини. Окрім того, багаторазове утвердження неадекватної, підвищеної самооцінки з хронікою невдач у практичній діяльності породжує важкі емоційні зриви. Психологічна практика свідчить, що явна переоцінка своїх можливостей насправді визначається внутрішньою невпевненістю в собі, слабкістю «Я», реальною відсутністю самоцінності. Тому маємо підстави констатувати: дефіцитарна самоцінність може експериментально фіксуватися у формах завищеної та заниженої самооцінки, що однаково призводить до гострих переживань та неадекватної поведінки. Адекватна самооцінка є вираженням сформованої самоцінності особистості, що має власну гідність й усвідомлює свою цінність для суспільства.

Ми розглядаємо самооцінку як суттєвий вияв особистісного змісту поняття самоцінність. Самоцінність є складним психологічним феноменом, що формується в процесі онтогенетичного розвитку особистості. Вона виникає в результаті узагальнювальної діяльності механізмів самосвідомості, проходячи різні етапи та рівні становлення впродовж розвитку індивіда. Тому самоцінність є стабільно-динамічним утворенням, вона постійно змінюється,

удосконалюється. На початкових етапах соціалізації дитина починає усвідомлювати власну цінність на основі ціннісного ставлення до неї близьких та інших значущих людей, переважно дорослих. Поступово з переходом на все більш високі генетичні рівні психічного розвитку в неї починає складатися стійке власне ціннісне ставлення до себе. Процес становлення самоцінності не може бути завершеним, оскільки сама особистість постійно перебуває в розвитку, що передбачає зміну її уявлень, знань про себе, емоційно-ціннісного ставлення до себе. Усі системні процеси призводять до зміни змісту, способу виявлення самоцінності та її ролі в регуляції життєдіяльності особистості.

Самоцінність ґрунтують знання людини самої себе як «Я» та ставлення до себе в їхній єдності. Самоцінність передбачає усвідомлення особистістю власного потенціалу, зокрема здібностей, навичок, вчинків, якостей, мотивів і цілей поведінки, а також формування шанобливого ставлення до них. Здатність людини визнавати та оцінювати свої ресурси й можливості, співвідносити їх із зовнішніми обставинами та соціальними вимогами, а також самостійно визначати цілі діяльності відіграє ключову роль у вибудові конструктивної траєкторії особистісного розвитку та сприяє її самоактуалізації.

Основна функція самоцінності в психічному житті особистості полягає в тому, що вона є базовою внутрішньою умовою для регуляції поведінки та діяльності, забезпечуючи стабільність і спрямованість особистісних процесів. Через включення самоцінності до системи мотивації діяльності особистість здійснює постійне й безперервне узгодження своїх бажань, потреб і можливостей, внутрішніх психологічних резервів із цілями та засобами діяльності. Самоцінність на кожному конкретному етапі розвитку особистості, з одного боку, відображає рівень розвитку емоційно-ціннісного ставлення до себе через рівень самопізнання, з іншого – визначає й спрямовує процес подальшого формування особистості та її творчої самореалізації.

Ми вважаємо самоцінність формою індивідуальної самосвідомості власної цінності, не цінністю-вигодою «для себе», «перед собою», не подобою

самосвідомості, приреченої на «жах марнославства» екзистенційної особистості, у якої не залишається іншого вибору, окрім альтернативи насильства над іншими задля досягнення примітивних цілей самоствердження. Самоцінність особистості несумісна з нахабством, це речі діаметрально протилежні. Людина нахабна такою ж мірою, якою вона позбавлена належної самоцінності. Зухвалість є засобом компенсувати дефіцитарну власну гідність через штучне знецінення оточення.

Отже, проблема конструктивного значення самоцінності як основи самоповаги та гідності особистості актуальна в полі науково-психологічних досліджень. Самоцінність вважають найважливішим особистісним утворенням, що бере безпосередню участь у регуляції людиною власної поведінки, життєдіяльності; автономною характеристикою особистості, центральним компонентом структури особистості, що втілює якісний зміст глибинної її унікальності.

Самоцінність як складник особистості відіграє базову роль у загальному контексті її розвитку, визначаючи можливості, спрямованість, активність і суспільну значущість. Встановлено, що прийняті особистістю цінності формують ядро її структури, яке визначає специфіку функціонування особистості як механізму саморегуляції, саморозвитку та самовдосконалення.

Самоцінність посідає одне з основних місць у дослідженнях самосвідомості та «Я – концепції». Її характеризують як стрижень цього індивідуального статусу, що інтегрує особистісний аспект, органічно включений у процес самопізнання та формування Я – образу. Із самоцінністю пов'язані функції, що поєднують емоційно-ціннісне переживання себе, відбивають специфіку розуміння особистістю самої себе, прийняття себе й усвідомлення власної цінності та гідності. На основі сформованих у особистості ціннісних структур, найперше самоцінності, відповідальності, формується саморегуляція життєдіяльності особистості. З огляду на виявлену закономірність вважаємо: розвиток відповідальності має ґрунтувати рівень розвитку самоцінності. Саме тому в розробленому нами тренінгу розвитку

відповідальності значна увага зосереджена на конструктивній динаміці самоцінності особистості.

1.4. Генеза свободи особистості як основи відповідального самотворення та самореалізації особистості.

Проблема розвитку відповідальності та становлення відповідальної особистості є актуальною для багатьох антропоцентричних наук, оскільки це ключ до розв'язання проблеми стабільного розвитку світу через розуміння та реалізацію сутнісних сил людини. Однією з таких сил є потенціал людської свободи. Тому розгляд проблеми генези відповідальності особистості набуває сенсу за умови висвітлення проблеми внутрішньої свободи.

Справжня особистість може відбутися у внутрішній свободі, у відчутті свого вільного та відповідального буття. Чим більше стандартизована деяка система, зокрема особистість, тим більше вона ототожнюється з групою, відповідає певному стандарту, втілюючи певний середньостатистичний у спільноті варіант, розчиняється у своєму класі, національності, расі чи характерологічному типі, і тим менше вона спроможна до життєвої самореалізації та духовного розвитку. Традиція колективізму призводить до стану колективної провини. Ідеологія спільноти накладає на окрему людину не її відповідальність, актуалізує залежність і неможливість вільного вибору.

Для досягнення внутрішньої свободи необхідні свобода для осмисленої й автономної творчості та свобода для творчої самореалізації. Люди часто виявляються поневоленими саме тому, що здійснюють чужі їм, ззовні нав'язані задуми, а не тому, що працюють на інших. Робота на інших – не ознака експлуатації людини людиною. Головне – цілісність та самоцінність особистості.

У формуванні сутнісних потенцій особистості, зокрема внутрішньої свободи, основну роль відіграє досвід соціалізації, проте значна частка відводиться й біологічним факторам.

Біологічні задатки кожної людини надають своєрідну «сировину», матеріал, які поступово розкриваються як потенційні структурні утворення особистості. Дитина народжується абсолютно безпорадною й залишається такою перші роки свого життя. Потім вона стає сильнішою, у неї розвиваються здібності, які безпосередньо пов'язані з біологічно зумовленими потенціями та схильностями. У сім'ї математиків діти найчастіше мають виняткову здібність до обчислень, а в сім'ях фізично сильних людей народжується потомство з відповідною схильністю. Подібні біологічні факти закладають основу визначеності й залежності соціального життя особистості. Ресурс біологічної спадковості доповнюється загальними вродженими потребами людської істоти, зокрема потребами в повітрі, їжі, воді, активності, сні, безпеці та відсутності болю.

Отже, біологічна спадковість як чинник розвитку не постає безпосереднім ресурсом становлення внутрішньої свободи, оскільки досліджувані нами показники особистості, зокрема самоцінність, відповідальність, як і внутрішня свобода, не є вродженими. Однак біологічний чинник є важливим для врахування, оскільки, по-перше, він накладає обмеження на соціальний досвід, а по-друге, завдяки біологічним факторам виникає нескінченне розмаїття темпераментів, характерів та здібностей, що формує кожну людину як унікальну індивідуальність, тобто оригінальне та неповторне утворення.

Багато дослідників [14, 37, 38,58, 63, 79,113,123] виділяють фактор культури як важливий елемент у формуванні особистості. По-перше, слід зазначити, що певний культурний досвід є спільним для всього людства та не залежить від рівня розвитку конкретного суспільства. Так, кожна дитина отримує харчування від старших, навчається комунікації через мову, засвоює досвід застосування покарання та винагороди, а також освоює інші загальні культурні зразки. Водночас кожне суспільство передає своїм членам специфічний культурний досвід, що відрізняється від досвіду інших суспільств.

Загальний соціальний досвід, характерний для всіх членів певної спільноти, формує особистісні риси, типові для багатьох її представників. Наприклад, особистість, вихована в мусульманській культурі, має інші риси порівняно з особистістю, сформованою в християнському суспільстві. Кожне суспільство розвиває типи особистості, що відповідають його культурним нормам, і ці типи часто засвоюються з дитинства. Наприклад, серед рівнинних індіанців Південної Америки соціально схвалюваним типом для чоловіків була сильна, самовпевнена, войовнича особистість, яка була ідеалом для хлопчиків, що прагнули досягти схожих цінностей.

У сучасних суспільствах через множинність субкультур важко визначити загальноприйнятий тип особистості. Змішування субкультур створює різноманітні еталонні особистісні типи, які впливають на індивідуальний розвиток.

Отже, на формування особистості впливають біологічні фактори, умови фізичного оточення, а також загальні культурні зразки поведінки окремої соціальної групи. Однак головними чинниками, які визначають процес формування особистості, є груповий досвід та індивідуальний, унікальний досвід особистості, що розвиваються в процесі соціалізації.

Наразі дослідників проблеми розвитку особистості цікавить найбільш ранній період, так званий перинатальний (допологовий) або ембріональний період. Генетики стверджують, що передумови розвитку особистісних структур закладаються в період від зачаття до народження. П'ятимісячний ембріон поводить себе як «справжня» дитина: лякається, сердиться, загрожує, по-різному реагує на слова та ласку й навіть здатний передбачати реакцію на свої «вчинки». У цьому сенсі можна погодитись з логікою представників східних культур (японцями, індійцями, китайцями та ін.), які вважають початком буття людини у світі момент її зачаття.

Один із засновників трансперсональної психології С. Гроф аналізує варіант насильницького характеру обстановки народження для майбутньої людини, що супроводжується страхом та розгубленістю. Учений,

узагальнюючи «ембріональні враження» своїх пацієнтів, доводить, що людина з'являється з досвідом перинатального спілкування зі світом і не завжди бажає «народжуватися» [186, р. 122]. Це відбувається тоді, коли дитина для сім'ї небажана, коли її мати народжує в тривозі чи стресі, коли дитина ніколи не пізнає свого батька тощо.

У маленької людини формується й проявляється свій особливий стиль поведінки, який добре розпізнається матір'ю та іншими родичами. Плач і крик – єдині доступні засоби повідомити про свої потреби, зокрема незадоволені. Окрім того, це два способи вільного самовираження маленької людини. Саме на цій основі формується майбутній характер дитини. Коли настає вік від двох до чотирьох років, характеристики індивідуальної самоцінності нарастають: освоєння власного «Я» та інтерес до світу дають змогу розвинути здібності та задатки, закладені в біологічну програму. Діти надзвичайно допитливі, активні в процесі пізнання світу й самопізнання, результатом якого стає самосвідомість, ядро якої становить самоцінність. За відсутності репресивних, аб'юзивних дій дорослих щодо малюка розвиток особистості йде цілком гармонійно.

Велике значення для подальшої долі людини мають особливі «критичні» моменти, так звані «кризи», коли в пам'яті зберігаються особливо яскраві події та факти, що визначають надалі її поведінку, а також проходження так званих вікових криз. Результат кризового досвіду важко передбачуваний. Можливий як конструктивний, так і деструктивний вплив на структуру особистості, зокрема внутрішню свободу з реалізацією можливості вільного вибору.

Вирішальний момент у розвитку особистості – усвідомлення свого «Я», власної автентичності. «Я» людини ототожнюється зі світом культурних цінностей у процесі входження в систему соціальних стосунків через ідентифікацію зі своїм ім'ям (відгукується на нього); кожен ідентифікує себе з певною статтю (чоловік – жінка); кожен претендує на увагу інших людей; кожен співвідносить своє «Я» з минулим та майбутнім; кожен звекає до соціального «треба» замість «хочу». Становлення індивіда як особистості

передбачає усвідомлення себе в тих чи тих проявах свого буття як особи відмінної від інших. У певному сенсі людина, яка усвідомила себе як «Я», і є особистістю. Однак зазначимо, що становлення «Я» кожного передбачає інтеграцію багатьох інших «Я», особливих, окремих.

Насамперед «тілесне (фізичне) Я». Індивід постійно відчуває своє тіло як особливий, відокремлений від зовнішнього світу об'єкт та ідентифікує це «Я» з власним тілом. Саме з цього і виникає вихідна реальна основа почуття «Я». Тілесне (фізичне) «Я» утворюється з відчуттів власного тіла, що постійно повторюються. Безперервно збільшується різноманіття відчуттів, які зумовлені й внутрішньою динамікою організму, і умовами задоволення потреб, що змінюються.

Другий рівень ідентифікації «Я» – через самість (ідентичність, самоідентичність). Усупереч численним змінам, що відбуваються в тілі людини, вона усвідомлює й сприймає себе як одну й ту саму цілісну та самоцінну особистість упродовж усього життя.

У становленні та розвитку почуття особистої ідентичності велике значення має маніпулювання речами, початок засвоєння мови, свого імені, тобто фонетичної (звукової) оболонки «Я». Проблеми із засвоєнням особових займенників, втрата дитиною самоідентичності в грі, наслідування замість уявлення про себе свідчать про відсутність почуття особистої ідентичності, тобто самості. Сформоване у віці двох-трьох років, воно надалі починає розвиватися під впливом культурних та соціальних умов.

Іншим проявом ідентифікації є «Я» як життєва мета». Справжній прояв цієї сторони «Я» пов'язаний із юнацьким віком. Різні автори відзначають, що цементуючою основою особистості, яка поєднує в єдине ціле всі її властивості, є спрямованість на цілі, реалізація яких мислиться як майбутнє особистого життя. Ці цілі не обов'язково мають бути незмінними, застиглими, жорстко фіксованими, вони можуть усвідомлюватися й не усвідомлюватися людиною. Наприклад, питання про сенс життя, власну гідність та свободу вибору не мають актуальності, поки людина не потрапляє в критичну ситуацію.

Наступний етап ідентифікації – «Я» та «інші». Із певного віку в дитини розвивається небайдухе ставлення до людей, тварин, речей, із якими вона взаємодіє в житті. Особистісні стосунки поширюються на оточення, на речі (моя мама, мій брат, мій собака, моя шапка та ін.). «Я» ніби виходить за межі тілесно обмеженого індивіда й включається в спеціальні системи масштабів, що дедалі більше розширюються: «незнайомі люди», «світ природи», «інша країна». На цій лінії розвитку велике значення мають в юності перше кохання, перші друзі, перші групові об'єднання; нові ідеї, якими захоплюються молоді люди, вибір професії, спроби усвідомити своє життєве покликання. У цей час і починається активна соціалізація – на основі власної самоцінності вибір кола спілкування, друзів, партнерів, виду діяльності.

На противагу тезам ортодоксального психоаналізу, які підкреслюють антагонізм між особистістю та суспільством, Е. Еріксон [160, 163] наголошує на біосоціальній природі та адаптивному характері поведінки особистості, вважаючи, що центральною інтегративною її якістю є психосоціальна ідентичність. Психосоціальна ідентичність, яку індивід сприймає як «почуття безперервної самототожності», формується на основі прийняття особистістю цілісного образу себе («Я-концепція») у взаємодії з її соціальними зв'язками. Зміна соціокультурних умов життя людини може призвести до втрати колишньої ідентичності та зумовити потребу формувати нову. Труднощі, що виникають на цьому шляху, можуть призвести до серйозних психологічних проблем, таких як невроз, що проявляється у «втраті себе».

Становлення ідентичності, за Еріксоном [163], є процесом, що розвивається протягом дитинства через послідовні етапи «я-синтезу» та перекристалізацій, які поступово формують цілісне сприйняття себе. На думку вченого, людина протягом життя переживає низку психосоціальних криз. «Слово «криза» в психологічному контексті не передбачає уявлення про неминучу катастрофу, що свого часу ускладнювало його розуміння. Криза – неминучий поворотний пункт, критичний момент, після якого розвиток поверне в той чи той бік ... Про кризу можна говорити в багатьох випадках: у

процесі розвитку індивіда чи появи нової еліти, у процесі лікування індивіда чи період важких і швидких історичних змін» [163, р. 25].

Термін «криза ідентичності», введений Е. Еріксоном як характеристика одного перехідного й минулого етапу особистісного зростання, набув широкого поширення вже як загальна характеристика сучасної епохи, порівняна з метафорами «бездомності» (Мартін Бубер), «екзистенційного вакууму» (Віктор Франкл) тощо.

Е. Еріксон проглядає різні параметри ідентичності: «Суб'єктивне натхнення відчуття тотожності та цілісності, яке я назвав би відчуттям ідентичності...» [163, р. 28].

Думка Еріка Еріксона «Я» не що інше, як словесне твердження, згідно з яким я відчуваю, що я центр свідомості у світі досвіду, де я маю послідовну ідентичність, і що я володію моїм розумом і здатний висловити свої думки та відчуття. Нерозкладний на окремі складники аспект цього досвіду може виправдати той суб'єктивний ореол, який означає, що я живий, що я є саме життя», дає змогу узагальнити, що ідентичність – це такий стан особистості, який будується на її здатності бути незалежною, послідовною, бути в злагоді зі своїм тілом, відчувати задоволення від власної самоцінності.

Відомо, що в ранньому віці дитина називає себе власним ім'ям і важко переходить до особового займенника: «Я хочу». Поняття про «Я» розвивається в дитини через поняття про інших. У перехідний період вона також може бути іншою, як і собою. Дитина приходить до розуміння свого соціального «Я» через розуміння інших. Соціальний психолог Ч. Кулі уперше описав процес «дзеркального Я». Його суть у тому, що інші (батьки, ровесники, сторонні) є своєрідним дзеркалом для людини. Вони є відображенням тих явищ, які передбачають коригування, трансформацію у власному внутрішньому світі.

Отже, «Я» – не жорстко фіксований стан, навіть не структура, а процес. Але це специфічний процес, він відбувається в особливому просторі – у просторі міжособистісної взаємодії. Зміст «Я» не зводиться до суми психічних

процесів (вони якраз і обмежені тілом). Носієм або субстанцією «Я» є соціальні стосунки.

Навчаючись культурних норм, звикаючи жити серед людей за соціальними правилами, особистість непомітно засвоює думки, погляди та цінності інших людей, суспільні вимоги та норми. Поступово вони закріплюються так, що стають частиною «Я» як внутрішній цензор, почуття совісті, голос іншого. У процесі входження в систему соціальних стосунків відбувається становлення індивіда як особистості, поєднання його малих «Я» в інтегративне особистісне «Я».

Становлення особистості відбувається через набуття нею культурного досвіду певного суспільства в процесі соціалізації. Отже, стать, вік, професія, життєва мета, коло спілкування, епоха – усе формує особистість.

Соціалізація – це процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дають йому змогу бути повноправним членом суспільства. У зв'язку з цим соціалізація містить як соціально-контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування [20,38].

Особливості соціалізації безпосередньо залежать від історично-конкретної соціально-економічної структури та домінантного типу культури, що існує в суспільстві. Саме тому можна говорити про різні аспекти соціалізації в різних суспільно-економічних системах та про суттєві відмінності в становищі індивіда залежно від умов суспільства. У межах одного й того ж суспільства важливим фактором є соціальна належність індивіда, оскільки на його реальну долю впливає співвідношення між соціальними умовами, його особистими прагненнями та можливостями, що зумовлені внутрішньою культурою. Ці компоненти є рухливими та мінливими.

Зараз ми спостерігаємо радикальні зміни в змісті соціалізації, зокрема, через кількісне збільшення та якісне ускладнення інформації, яку індивід має засвоїти в процесі формування особистості. Розрив із традиціоналізмом

спричиняє розпад старої єдності та стійкості. Плюралізм ціннісних орієнтацій відображає прогрес у матеріальному виробництві та диференціацію соціальної структури — формування різних соціальних і професійних груп, класів та прошарків. Аксиологічна варіативність стає умовою для мобільності соціальної системи, її прогресивного розвитку, а також сприяє індивідуалізації особистості. Ці зміни значно посилюють динаміку соціалізації та змінюють її механізми. Вони руйнують традиційні межі, які раніше відокремлювали соціокультурне поле, у якому відбувалася соціалізація індивіда.

Людина в умовах соціалізації постає особистістю й соціумом, на рівні якого в процесі колективної історичної взаємодії починають виникати інтегративні ефекти у вигляді різних соціально-психологічних і соціокультурних стереотипів, ціннісних орієнтацій і навіть політико-правових аспектів діяльності. Очевидно, що саме ці складні якості, набуті в процесі історичної соціалізації людини, багато в чому визначають суспільну свідомість і всі її структурні компоненти.

Отже, людина, включена до сфери соціальних взаємодій, постає як складна багатовимірна система, сутність якої аж ніяк не вичерпується апеляцією до «ансамблю суспільних стосунків». Відомо, що внутрішній зміст особистості — не простий результат механічного введення в її свідомість закономірностей об'єктивного світу, а результат тривалої взаємодії людини з реальністю, під час якої зміст зовнішніх факторів стає прерогативою свідомості та інструментом діяльності індивіда. Детермінованість особистості зовнішніми умовами здійснюється у вигляді її суб'єктивності. Тому кожна особистість представляється як унікальний і неповторний феномен, що яскраво виявляє свою суб'єктивність.

Людина діє й організовує свою діяльність, імпровізуючи, вона має у своєму розпорядженні не апріорну програму, а можливість творити власну програму, задаючи її не тільки собі, але й від себе. Розглядаючи людину як особистість, слід акцентувати, що вона вільний творець і вільний організатор, але її свобода відносна. Реальна поведінка людини зовні та внутрішньо

детермінована. Існують обмеження, що йдуть як від матеріального, так і від ідеального світів. Свідомості властиве самообмеження, але свідомості властива й безмежність. Здійснення свідомості – боротьба між самоекспансією та самообмеженням [65].

У функціональному плані суб'єктивність як сутнісний прояв особистості можна визначити через внутрішню організовану активність, яка проявляється, по-перше, у специфіці селективного сприйняття інформації, по-друге, у специфіці використання цієї інформації в процесі суб'єктної діяльності.

Розглядаючи поняття суб'єктивності в генетичному контексті, слід підкреслити, що вона є породженням особливого роду матерії – соціального. Тому особистісні ознаки є своєрідним відображенням суспільного буття, генетичного зв'язку суб'єкта з соціумом, характеристикою ступеня «включеності» людини в систему суспільних стосунків.

Порушення й розробка проблеми відповідальності зводиться до аналізу генези складної діалектики категорій свободи й необхідності [33, 72, 87]. Свобода – одна з основних філософських категорій, що характеризує сутність людини й одночасно її існування. Вона полягає в можливості особистості мислити й чинити відповідно до власних бажань і уявлень, а не внаслідок примусу. Відомо також, що особистість та її свободу характеризують процеси самообмеження та самотворення.

Визнаний у наукових дослідженнях потенціал особистості як зусилля бути, можна назвати її справжньою свободою – свободою діяти та не діяти. Людина не може бути одним тільки винятковим буттям, але вона не може бути й лише духом; вона не може бути чистим обов'язком, бо останнє передбачає необмежене життя. Але особистість тому й особистість, що вона вагається між можливістю бути й не бути. Особистість, на переконання дослідників В. Давидовича, М.Ріделя [33, 87] є внутрішньою силою буття, його здійсненням.

Якщо порушуються зв'язки, що раніше давали людині впевненість, коли вона стикається з навколишнім світом як із чимось чужим і необхідно подолати безмежне почуття самотності та безсилля, то перед людиною

виникають два можливі шляхи. Перший шлях веде до «позитивної» свободи через любов і працю, через справжнє вираження своїх чуттєвих, інтелектуальних і емоційних здібностей. Це дає людині змогу знову знайти єдність з іншими, зі світом і з самою собою, одночасно зберігаючи свою незалежність і цілісність «Я». Другий шлях – це шлях відмови від свободи як найвищої форми буття, що може призвести до виснаження особистості через прагнення позбутися самотності та усунути розрив між її індивідуальністю та навколишнім світом. Така відмова означає втрату органічної єдності з довкіллям, яку людина мала до того, як стала «індивідом», адже її відокремленість стає незворотною. Цей шлях є втечею від нестерпної ситуації, у якій людина вже не може жити, оскільки життя занадто тендітне, щоб витримати всю повноту свободи.

Втеча, яка супроводжує цей вибір, є вимушеною, як і будь-яка втеча від загрози, що викликає паніку, і вона супроводжується відмовою від самоцінності індивідуальності та цілісності «Я». Такий вибір не веде до справжнього щастя чи позитивної свободи. Хоча він може тимчасово зняти тривогу й паніку, роблячи життя більш терпимим, він не розв'язує основної проблеми і має високу ціну — все життя перетворюється на автоматичну, вимушену діяльність, позбавлену справжнього сенсу та самовираження.

Слід враховувати той момент, що поняття свободи належить до фундаментальних трансцендентальних ідей. Людська природа вкрай суперечлива: вона вільна й водночас залежна. В індивідуальності наявна як дискретність, так і цілісність. Свобода – це джерело гідності особистості, основа її творчих сил, але водночас вона може слугувати основою розгортання деструктивних сил.

Свобода є не тільки необхідною умовою діяльності, а й потенційною субстанцією людини, що діє, вона є ще й метою прояву суб'єктної активності – ініціативи, спрямованої на заломлення причинних зв'язків та розширення ракурсу творчого самоствердження особистості. Свобода генетично включена в кожен акт творчості, перетворюючи його на інструмент розуміння великої

цінності. Але такою свобода стає лише за умови усвідомлення суб'єктом мети своїх дій – подолання необхідності, що несе в собі об'єкт його праці. Тому пізнання необхідності є головною умовою творчості – досягнення та розуміння великої людської цінності – свободи.

Отже, свобода пізнається через особистість, а особистістю є людина, що вільно самовизначилася у власному ціннісному статусі й вибрала правильний напрямок свого розвитку. Така особистість є носієм і виразником прагнення до творчої діяльності. Особистісне становлення та відповідна самореалізація постає метою, сенсом та цінністю життєдіяльності індивіда. Для самоздійснення суб'єкту необхідна свобода як умова творчого самовираження людини.

Однак очевидно, що свобода може бути конструктивною лише за умови релевантного особистісного почуття обов'язку, відповідальності. Історичний досвід та психологічна практика свідчать, що свобода актуальна й можлива лише для особистості з почуттям власної гідності, яке доповнюють внутрішня саморегуляція та висока відповідальність. Саме тому в нашому дослідженні проблеми розвитку відповідальності особистості значна увага приділена моніторингу розвитку показників внутрішньої свободи особистості як релевантному та взаємопов'язаному з рівнем відповідальності станом.

1.5. Психологічні особливості взаємозв'язку відповідальності та життєстійкості у функціональній структурі механізму самореалізації особистості.

Феномен життєстійкості особистості набуває актуальності в реальному житті сучасних українців і тому привертає увагу дослідників різних наукових галузей. В умовах повномасштабної війни в суспільстві продовжують відбуватися потрясіння й зміни соціальної, економічної, політичної сфер, постійні трансформації в системі освіти. Ці зміни відображаються на

особистості, яка включена у всі сфери життєдіяльності одиниці соціуму, і загострюють стресогенність життя.

Сучасна молодь, зокрема студентська, перебуває в постійному стресі через додаткові інформаційні та міжособистісні фактори. Характерне для університетського навчання постійне надходження нової тематичної інформації, необхідність її засвоєння, самотійна побудова системи міжособистісних стосунків вимагають від сучасних студентів значних психологічних втрат. Складні завдання самовизначення, адаптації, професійного становлення, формування самотійності вимагають від них відповідального розвитку особистісних ресурсів.

Згідно зі статистикою ВООЗ, саме в студентів спостерігають низькі показники стану здоров'я порівняно з іншою молоддю цієї ж вікової групи. Студенти лідирують за кількістю хворих на гіпертонію, тахікардію, діабет, нервово-психічні порушення, також у них спостерігають вегетосудинні порушення, порушення опорно-рухового апарату, захворювання шлунково-кишкового тракту. Причинами цього є значне психічне напруження, яке характерне для навчання у вищому навчальному закладі. Викликають його як нововведення в системі університетської освіти, так і високі вимоги, декларовані закладом, суб'єктивною невпевненістю в цінності обраної професії та в перспективі успішного професійного майбутнього. Водночас у процесі навчання та професійного становлення студенти можуть переживати кризи індивідуального життя (нереалізованість близьких взаємин, емоційну спустошеність, екзистенційні кризи). Дослідники (М. Савчин, А. Шамне) розглядають студентський вік як критичний у розвитку особистості. Учені визначають його як «кризу народження», що виникає через входження студента в нову спільноту. Отже, доцільно здійснювати пошук і дослідження особистісних ресурсів для продуктивного розвитку відповідальності саме на представниках студентства.

Наше дослідження відповідальності як визначальної властивості в студентському віці передбачає вивчення такої якості як життєстійкість. Це

поняття було введено в науковий обіг зарубіжними науковцями С. Кобейса та С. Мадді як еквівалент поняття «екзистенційна відвага» [204, 205, 217, 218]. Учені розглядають життестійкість як якість, що пом'якшує ефекти стресогенних обставин і допомагає зберегти здоров'я на високому рівні. У радянській психології Б. Ананьєв запропонував поняття «життєздатність». Воно позначає енергетичний потенціал людини та є вихідним компонентом загальної працездатності людини.

Дослідження життестійкості набули великого поширення на заході в роботах таких авторів, як: С. Кобейса, С. Мадді, С. Ках, Д. Хошаба-Мадді, Д. Кутель, Д. Вейбі, та ін [204, 205, 216, 217]. Наразі життестійкість є найбільш актуальним і розроблюваним явищем в українській науці та психологічній практиці.

На думку С. Мадді, життестійкість дає людині змогу сприймати події як менш стресогенні та успішно справлятися з ними [218]. Життестійкість, з одного боку, впливає на оцінку ситуації завдяки готовності активно діяти та впевненості в можливості впливати на ситуацію, тому ситуація сприймається менш травматично. З іншого боку, ця якість сприяє активному подоланню труднощів. Вона ґрунтує турботу про власне здоров'я (гігієна, повноцінний сон, раціональне харчування тощо) та благополуччя. Власне, якщо навіть людина відчуває напругу та стрес, то вони не набувають хронічних форм і, відповідно, не призводять до психосоматичних захворювань [217]. Життестійкість дає людині змогу трансформувати стресогенний досвід її життя. Так само ставлення людини до змін та її здатність скористатися наявними внутрішніми ресурсами сприяє можливості справлятися з труднощами й адекватному ставленню до змін, що виникають у процесі її життєдіяльності.

Життестійкість людини дійсно пов'язана з можливістю подолання різних стресів та з підтриманням високого психічного, а також гарного фізичного здоров'я. Окрім того, у життестійких людей спостерігається оптимізм, високий

рівень ефективності діяльності, яку виконують, і задоволеність власним життям [75, 105, 113, 123].

Визнається конструктивне значення перешкод у процесі розвитку [211]. Перешкоди й труднощі є не тільки складними факторами розвитку, але й мають конструктивне значення. Перешкоди сприяють мобілізації активності суб'єкта, спрямованої на їх подолання. Окрім того, у процесі роботи над ними розвивається потреба в пошуку способів співволодіння; вибору конструктивних стратегій подолання. Усе це має значення для успішного процесу соціалізації та адаптації особистості. Конструктивні способи поведінки дають змогу впоратися зі скрутною ситуацією та подолати наявні перешкоди. Вони являють собою цілеспрямовані активні дії, які є адекватними як щодо ситуації, що склалася, так і щодо власних можливостей. Тому залежно від обставин людина, яка потрапила в певну ситуацію, спрямовує свої зусилля або на зміну її умов, або на розвиток власних здібностей. Життєстійкість забезпечує конструктивність можливих способів реагування в складних ситуаціях.

У нашому дослідженні життєстійкість розуміємо як особистісний ресурс, який взаємопов'язаний із рівнем розвитку особистісної відповідальності, що сприяє ефективній навчально-професійній діяльності студентів, зниженню ризику різних захворювань за рахунок свідомої саморегуляції процесів життєдіяльності, здатності робити вільний вибір, отримувати досвід для особистісного та професійного розвитку. Таке розуміння ґрунтує структура життєстійкості як цілісного й системного особистісного утворення.

Слід підкреслити, що більшість дослідників у виділенні компонентів життєстійкості дотримується структури, запропонованої С. Мадді, та виділяє три компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику (виклику) [218].

Залучення виявляється в умінні знаходити цікаве й цінне для себе за рахунок включеності в процес й активної позиції стосовно всього, що відбувається з людиною. Саме залучення визначає особливості уявлень про

себе й навколишній світ, а також характер взаємодії між ними. Воно стимулює людину до лідерства, самореалізації, здорового способу життя та адекватної поведінки. Залучення надає вагомості та цінності людині у власних очах. Воно дає змогу залучатися до виконання запитів і викликів життя за наявності стресогенних умов та непередбачуваних обставин.

Контроль як компонент життєстійкості засвідчує упевненість людини в тому, що діяльність впливає на результат того, що відбувається, і дає змогу особистості самій структурувати своє життя. Розуміння семантичного навантаження компонента контролю суголосне значенню відповідальності. Р.Лазарус вважає: високий рівень розвитку цього компонента веде до розвитку впевненості людини та сприяє її активній позиції стосовно процесів, що відбуваються в її житті (за рахунок упевненості в її ефективності) [213, 214]. Завдяки розвиненому компоненту контролю людина концентрується на виконанні завдання, що знаходиться не тільки в межах її можливостей, але й на їхній межі. Таким людям притаманно ефективно управляти своєю поведінкою, докладати зусилля для досягнення поставленої мети, ставити перед собою важкі завдання. Вони не бояться незнайомих та складних ситуацій. Усе це можна розглядати як поведінку самостійної та зрілої особистості. Чим менше виражений цей компонент життєстійкості, тим менше людина вірить у те, що в її діях є сенс. Часто такі люди переконані в безплідності своїх спроб вплинути на перебіг подій. Ця переконаність у невизначеності та відчуття відсутності контролю над тим, що відбувається, зумовлює розвиток стану навченої беспорядності. У подібній ситуації людина уникає складнощів, воліє ставити легко досяжні цілі, тому що не вірить у себе та ефективність власних дій. Отже, відчуття контролю над власним життям пов'язане з особливостями та рівнем розвитку самоцінності, особистісної адаптації до важких життєвих ситуацій. Відсутність такого відчуття призводить до розвитку тривожності, відчуження від світу, апатії, різних фобій, погіршення стану здоров'я. Люди з розвиненим компонентом контролю сприймають небезпеку як складне завдання, як поворот мінливого життя, що

спонукає особистість до безперервного особистісного зростання та саморозвитку.

Прийняття ризику (виклику) як компонента життєстійкості проявляється в сприйнятті людиною всього, що відбувається з нею, як досвіду, на основі якого вона може навчитися чогось (незалежно від емоційної оцінки ситуації). Цей компонент сприяє розвитку довіри й відкритості особистості до навколишнього середовища та суспільства. У людей із розвиненим компонентом контролю будь-яка подія переживається як стимул для розвитку власних здібностей та можливостей.

Результати наявних досліджень показують, що різні компоненти життєстійкості можуть мати різний рівень розвитку. Поведінка людини зумовлюється тим, який компонент у неї є більш розвиненим. Так, при високому рівні розвитку залученості у неї зростає потреба в контакті з іншими людьми, особливо в стресовій ситуації. Якщо високо розвинений компонент контролю, то вона прагне вплинути на події. Коли розвинений компонент прийняття ризику, у людини в складній життєвій ситуації чи ситуації змін підвищується прагнення навчатися на власному позитивному та негативному досвіді.

Отже, для кожного компонента життєстійкості характерні свої функції: залучення підтримує активну позицію людини, а контроль і прийняття ризику сприяють її готовності до діяльності всупереч труднощам, що виникають або мають місце в ситуаціях невизначеності. Отож у життєстійкої людини спостерігається готовність набувати досвіду з актуальних ситуацій, займати активну позицію щодо нових умов життєдіяльності. Усвідомлення відповідальності за те, що відбувається у власному житті, приводить особистість до розуміння своєї провідної ролі в ньому.

Чим вище розвинена життєстійкість, тим імовірніше, що людина адекватно сприйматиме труднощі, а не намагатиметься їх заперечувати чи уникати. Якщо підсумувати сказане, то слід зазначити, що життєстійкість дає людині змогу перетворити зміни та труднощі на можливості [218]. Окрім того,

що життєстійкість запобігає розвитку різних захворювань, вона впливає й на психологічні показники: сприяє зниженню ступеня психологічного стресу, посилює відчуття добробуту та підвищує адаптивність. Усі компоненти означеної якості знижують вплив стресорів, впливають на їх когнітивну оцінку та активізують ресурси подолання.

Для збереження здоров'я та оптимального рівня працездатності в стресових та складних умовах важливим є розвиток усіх компонентів життєстійкості. С. Мадді вважає, що компоненти життєстійкості формуються та розвиваються в дитинстві (у межах дитячо-батьківських взаємин). Тому найбільш важливим у ранні періоди розвитку є: прийняття та любов батьків, формування в дитини уявлень про багатство довкілля, підтримка ініціативи дитини [218].

Залучення, прийняття ризику та контроль виявляються як на індивідуальному, так і на груповому рівнях. На груповому (організаційному) рівні вони переростають у такі базові цінності, як кооперація, довіра та креативність.

На думку С. Кобейси, необхідними здібностями, якими має володіти життєстійка особистість, є:

- 1) здатність адекватно оцінювати та приймати дійсність. Життєстійкі люди вирізняються дуже тверезим і прагматичним ставленням до дійсності. Вони орієнтовані, щоб діяти такими способами, які полегшують переживання неприємностей;
- 2) вміння знаходити сенс у різних аспектах життя. Розвиток життєстійкості дає змогу знаходити конструктивні моменти в будь-якій життєвій ситуації. Здатність пошуку та створення сенсу закладається в ранні періоди розвитку людини. Однак таку здатність можна набути й у результаті саморозвитку. У цьому контексті важливою є прихильність людини до певних цінностей, оскільки в складні часи вони є опорою для подолання;

3) здатність імпровізувати, тобто знаходити незвичні чи неочевидні методи розв'язання проблем, не виходячи за межі власних можливостей чи суспільних правил [205].

Якщо з якихось причин компоненти життєстійкості не сформовані або не розвинені достатньою мірою, то це призводить до формування «онтологічної тривоги» (у зв'язку з непередбачуваністю та невідомістю, у якій перебуває людина) або «онтологічної провини», яка змушує людину робити вибір на користь минулого та уникати змін і нововведень. Унаслідок цього в неї виникає застій, претензії до себе та інші негативні прояви. Усе це призводить до зниження стресостійкості та працездатності. Така людина збільшує ризик появи різних захворювань [217].

С. Мадді зазначає, що життєстійкість можна розвинути не лише в дитячому, а й у старшому віці. Для цього учений розробив спеціальний тренінг розвитку життєстійкості. Як основну техніку він використовує техніку ситуаційної реконструкції. В основі її лежить розгляд різноманітних складних ситуацій у перспективі, аналіз виникнення їхніх причин та можливі наслідки. Ці дії призводять до переоцінки загрози та негативності (як емоційної складової) самої події, а також її ролі в житті людини загалом [218]. Окрім основної техніки, використовуються також фокусування, компенсаторне самовдосконалення, метод парадоксальної інтенції.

Програма підвищення життєстійкості містить такі елементи: навчання розслабленню, навчання основ правильного харчування, конструктивної співпраці, здатності скористатися соціальною підтримкою, фізичні вправи, контроль над шкідливими звичками, попередження рецидиву. Тобто в цьому тренінгу робиться основний наголос на когнітивний аспект оцінки ситуації та збереження фізіологічного здоров'я.

Отже, життєстійкість містить психологічний і діяльнісний складники. Перший сприяє збільшенню інтересу до світу загалом, до актуальних ситуацій та оточення, другий передбачає наявність активної позиції стосовно досягнення поставленої мети.

Життєстійкість особистості постає якістю, яка дає змогу розвиватися в будь-яких умовах, навіть стресових. Наявність цієї якості орієнтує вільний вибір на користь майбутнього, нового, незвіданого, а не на «застій і зависання» зі страху зробити крок уперед. Будь-які випробування (сесії, відповіді на семінарах, участь у конференціях, дослідженнях, конкурсах, грантах тощо) студент, який характеризується життєстійкістю, сприймає як досвід та активно включається в запропоновану діяльність.

Для розвитку життєстійкості важливе значення матимуть зовнішні та внутрішні умови розвитку. Серед зовнішніх умов: прихильність, наявність авторитету, позитивні враження, соціальна підтримка, здоровий спосіб життя[204, 205, 216, 217].

Згідно з В. Франклом, якщо індивід усвідомлює, навіщо він робить щось, то він може впоратися з будь-якими умовами, наданими йому життям. Сенс не формується суб'єктивно, людина знаходить його в навколишньому світі, тобто в об'єктивній дійсності [173б 174].

О.Швець вважає, що важливу роль у формуванні життєстійкості відіграють ціннісні орієнтації. Вони є психологічним органом та механізмом особистісного зростання та розвитку. Чим глибша в людини гідність та свідомість життя (визнані вчинки, результати своєї діяльності), тим вища її життєстійкість. Таких людей характеризує творчий підхід до розв'язання різноманітних проблем та подолання складнощів. Вони вміють знаходити нові способи реагування на пропоновані стимули навколишньої дійсності. Учений робить висновок, що чим більше людина займається саморозвитком (здібностей, умінь, особистісних якостей), чим більше вона орієнтована на досягнення успіху на шляху до своїх цілей, тим вище розвинена її життєстійкість. Така людина здатна справлятися з несприятливими ситуаціями, зберігати внутрішній баланс, не зменшуючи успішності діяльності [134].

Отже, структурні компоненти особистості, сенсожиттєві орієнтації впливають на життєдіяльність людини. Вони сприяють визначенню порядку

переваги різних сфер діяльності, напрямів життєвого шляху, впливають на вибір засобів досягнення поставленої мети. Свідомість життя надає людині «внутрішню силу» в подоланні складнощів, що виникають, і негативних обставин. Смислова саморегуляція життєстійкого ставлення до кризових ситуацій підвищує адаптивність людини та сприяє сприйняттю кризових подій як менш значимих. Це відбувається у зв'язку з тим, що вона сприяє позитивному ставленню до життя, розвитку впевненості в собі, усвідомленню власних можливостей впливу на результат подій, гнучкості поведінки та творчого підходу до вирішення життєвої кризи. Усвідомлена та цілеспрямована саморегуляція є також необхідним психічним механізмом реалізації внутрішньої активності людини.

С. Мадді [216] наголошує на необхідності й значущості інформації та емоційного досвіду, які людина отримує під час взаємодії з навколишнім світом, для розвитку життєстійкості Домінування станів, пов'язаних з інтелектуальними емоціями (здивування, інтерес, оптимізм тощо), може сприяти зниженню рівня фрустрованості людини та психосоматичних захворювань.

Життєстійкість є важливим особистісним ресурсом, який сприяє подоланню стресу та зберігає фізичне та психічне здоров'я. Провівши низку досліджень, учений дійшов висновку про те, що людина з високою життєстійкістю керується у своєму житті певним образом світу. Цей образ дає їй змогу абстрагуватися від дрібниць життя та сформулювати чіткі цілі, що спрямовують її активність. До того ж людина не звертає уваги на труднощі й знаходить у них нові ресурси для досягнення бажаного результату. Життєстійкій людині властивий високий емоційний інтелект. Він сприяє підвищенню її «живучості» в сучасному соціумі за рахунок ефективного оцінювання емоційного стану партнерів зі спілкування та здатності адекватного управління своїми та чужими емоціями. Це дає їй змогу легше досягати поставленої мети; що зі свого боку сприяє переживанню нею почуття

суб'єктивного благополуччя. Проживання подібного почуття є однією з провідних детермінант високого рівня здоров'я [217, 218].

У людини з низькою життєстійкістю спостерігаються: невиразне прагнення ідеального; відсутність особистісно-значущих цілей та смислів життя; низька комунікативна компетентність. Тому вона максимально чутливо ставиться до різних життєвих труднощів, схильна до хронічного стресу. Надмірна напруга може призвести до психічного та фізичного виснаження. Тому такій людині властиві високий рівень психічних захистів («регресія», «проекція» та «заміщення») та порушення здоров'я.

Наступною умовою, що сприяє розвитку життєстійкості, на нашу думку, є рівень розвитку самоцінності. Самоцінність ґрунтує визнання особистістю власної значущості, своїх можливостей, здібностей, якостей та місця серед інших людей. Уявлення про себе сприяє формуванню уявлень про світ. Це дає змогу розуміти його та вибирати ті чи ті стратегії поведінки. Адекватна оцінка своїх можливостей дає людині змогу ставити цілі, розраховані на «зону найближчого розвитку», й досягати їх. Тобто в цьому контексті саме досягнення буде процесом розвитку. Невпевнена у своїх силах людина не знає своїх ресурсних можливостей і, стикаючись із проблемною ситуацією (середньої чи підвищеної складності), схильна швидше відмовитися від реалізації задуманого. Потрапляючи в складну життєву ситуацію, така людина швидше визнає свою поразку й відмовиться від своїх планів, щоб знизити рівень емоційного напруження [149, 150].

Отже, на розвиток життєстійкості впливають: сформовані смислові утворення, свідомість життя. Саме сенс визначає напрямок всього розвитку людини. Пошук сенсу є основним рушієм поведінки та розвитку особистості. Якщо в людини спостерігається високий рівень свідомості життя, то вона розуміє, навіщо їй виконувати ту чи ту діяльність, тому вона шукатиме будь-які способи досягнення поставленої мети. Усе це сприятиме її життєрадісності та задоволеності життям, надасть їй сили впоратися зі складною ситуацією,

якщо вона виникне, чи можливості бачити в новому щось необхідне для її розвитку.

Самоцінність дає змогу особистості успішно ставити мету в різних галузях життєдіяльності й досягати її. Вона взаємопов'язана з такими важливими якостями, як-от: заповзятливість, ініціативність, здатність адаптації до змінних умов, відповідальність.

Життєстійкість є внутрішнім ресурсом, який допомагає пережити складні життєві ситуації, кризи та активно реагувати на нововведення у власному навчально-професійному та особистому житті. Завдяки життєстійкості виявляється здатність знаходити корисне й цінне в будь-яких життєвих ситуаціях, отримувати досвід з усього, що відбувається, і брати відповідальність за те, що відбувається в житті, тим самим набуваючи здатності успішної самореалізації. Життєстійкість сприяє розвитку життєтворчості, соціальної зацікавленості та особистісної стійкості в кризових ситуаціях. Для нашого дослідження інтерес представляє той факт, що життєстійкість можна розвивати впродовж життя. Це можна здійснити за рахунок розвитку особистісних властивостей, що детермінують розвиток життєстійкості, найперше відповідальності.

1.6 Функціонал тривоги в дерегуляції процесів життєдіяльності особистості

У наукових дослідженнях механізмів психогенезу розвитку особистості встановлено, що психотравмуючі ситуації або події в процесі життєдіяльності найчастіше виявляються в подальшому житті особистісними та поведінковими відхиленнями, нервово-психічними та психосоматичними розладами. Найважливішим індикатором дерегуляції та порушень життєдіяльності особистості є тривога.

Тривога – реакція суб'єктивного переживання загрози організму особистості, що виникає під час порушення інтрапсихічної регуляції або

особистісно-середовищної взаємодії. Як психологічна реакція тривога є початковою фазою стресу (R Lazarus., Р. Мей, Papay J.J., M.Ribble, C.D Spielberger.) Тривога й тривожність посідають одне з центральних місць у теоретичній моделі психічної адаптації, оскільки є важливою характеристикою емоційного прояву соціально-стресової реакції, своєрідним емоційним відгуком у процесі порушення психічної адаптації. У дитячому віці, коли ще не вироблені способи подолання стресу, тривога, яка інтенсивно й тривалий час переживається дитиною, впливає на формування адекватної поведінки й може стати однією з причин дезорганізації психічної діяльності та деструктивного розвитку особистості. Універсальність реакції тривоги як афективного регулятора поведінки полягає в її опосередковуючому значенні та включеності до інших психічних феноменів. Оскільки в більшості випадків стани психічної дезадаптації зумовлені саме тривожністю, то її аналіз, висвітлення особливостей у зв'язку із завданнями нашого дослідження розвитку відповідальності в юнаків і дівчат студентського віку є особливо важливими.

Один із відомих дослідників феномену тривожності психолог і психотерапевт R Lazarus вважає, що «клінічний досвід показує психологам та психіатрам, що центральна проблема психотерапії – це природа тривоги. Тільки тоді, коли ми зможемо розв'язати цю проблему, ми почнемо розуміти, чому і як особистість стає цілісною та як відбувається її розпад» [212, р. 82].

Загальновідомо, що тривога є еквівалентом суб'єктивного переживання сигналів загрози для організму й особистості, що виникають під час порушення особистісно-середовищної взаємодії та як суб'єктивний психологічний стан лежать в основі початкової фази емоційно-афективної реакції – гострого емоційного або психологічного стресу (Г. Сельє, Р. Розенфельд). Та водночас тривога – найбільш інтимний і облігатний психологічний компонент механізму стресу. Тривога виникає в ситуаціях неможливості досягнення результату, необхідного задоволення біологічних чи соціальних потреб особистості (у фруструючих ситуаціях чи ситуаціях

невизначеності та відсутності інформації) і на певному етапі відіграє позитивну роль, активуючи механізми психологічного захисту та пристосувальної поведінки з урахуванням пошуку ефективних стратегій подолання (уникнення) фруструючих факторів. Тривожність характерна далеко не всім, оскільки суттєво зумовлена генетичною схильністю, виявляючись як властивість темпераменту. У випадку, коли емоційний стан (тривога), що переживається, співвідноситься з тривожністю як елементом особистісної типології, цей «тандем» здатний істотно посилити негативні емоційно-афективні реакції у відповідь на фрустрацію або стрес, що може мати визначальне значення для порушень психічної адаптації, виникнення нервово-психічних та психосоматичних розладів. Саме фактори тривоги та тривожності посідають одне з центральних місць у теоретичній моделі психічної регуляції, оскільки є важливою характеристикою емоційного прояву соціально-стресової реакції, своєрідним емоційним еквівалентом порушення у функціональній структурі психіки.

Тривога, що достатньо інтенсивно й упродовж тривалого часу впливає на дитину в неадекватних умовах, деформує адаптаційні механізми, зумовлює загальну дезорганізацію особистості. Феномен тривоги посідає особливе місце в клініці кризових станів, оскільки різні стресові ситуації здатні призводити як до пролонгованої депресивної реакції, так і до суїцидальної поведінки. До того ж, на думку авторів, депресивний регістр афективності виконує захисну функцію, блокуючи інтрапсихічну переробку стресорної симптоматики. Окрім того, депресія, як і тривога, може корелювати з проявами вегето-вісцеральної дисфункції й виявлятися під маскою численних соматичних розладів (маскована депресія). Виходячи з цього, універсальність тривоги як афективного регулятора поведінки вбачається передусім в її опосередковуючій значущості та включеності до інших психічних феноменів.

Особи з тривожними розладами згідно досліджень О.Халік часто вирізняються підвищеною чутливістю до критики, оцінки з боку інших або ж уникають участі у спільних заходах через страх соціальної оцінки або

надмірне хвилювання [126]. Клініко-психологічна діагностика згаданих станів викликає часом істотні труднощі, оскільки ці стани відрізняються поліморфною й слабо вираженою симптоматикою, серед якої домінують астеничні, тривожні прояви, зниження інтелектуальної продуктивності, психічної активності та, як наслідок, соматичний і емоційний дискомфорт [24, 25, 26]. У зв'язку з цим, на наше переконання, саме дослідження різних проявів тривоги та тривожності, пов'язаних з агресивними тенденціями в поведінці, астеничними та вегетативними проявами, емоційно-особистісними та депресивними розладами різних рівнів, здатне виявити патопластичну структуру розвитку особистості.

На ранніх етапах онтогенезу уявлення людини про себе є значною мірою відображенням думок, оцінок та ставлення інших. Згодом фіксація ставлення до себе як проєкції поглядів оточення служить однією з ознак особистісної незрілості й заважає адекватному розвитку ідентичності. На уявлення дитини про власне «Я» насамперед впливає ставлення до неї батьків. Із цієї причини є важливим з'ясування того, якою мірою пов'язаним виявляється у свідомості школяра характер тривожних проявів, ставлення батьків до нього та оцінка його власного ставлення до хворобливих проявів. Окрім того, дослідження механізмів психологічного захисту та подолання стресу, а також системи стосунків у мікросоціальних групах дітей та підлітків у нормі та патології також здатне, на наш погляд, дати додаткову інформацію про фактори, що впливають на розвиток тривожних розладів.

Дослідження О. Волошок, Є. Гливи, Т. Головченко, M. Burmester, H. Blanton, вказують на те, що стан тривоги пов'язаний зі зміною когнітивної оцінки в структурі самосвідомості, із недостатністю емоційної пристосовності дитини до тих чи тих соціальних, зокрема міжособистісних, ситуацій [24, 25, 26].

У психодинамічному підході К. Хорні [193, 194, 196] тривожність постає як синонім терміна «страх», указуючи в такий спосіб на спорідненість між ними. Надалі дослідниця розрізнила означені явища: «страх є реакцією на

пропорційну готівкову небезпеку, тоді як тривога – невідповідною реакцією на небезпеку або навіть реакцією на уявну небезпеку» [193]. Нерідко тривогу визначають як відчуття неконкретної, невизначеної загрози, неясне почуття небезпеки. У цьому, як і в інших визначеннях, підкреслено дві особливості тривожних переживань: по-перше, очікування небезпеки, що насувається, по-друге, почуття невідомості стосовно того, звідки може виникнути ця небезпека. На відміну від емоції страху тривога не має певного джерела, охоплюючи людину «звідусіль». Отож можна сказати, що тривога – це «страх невідомо чого». Іншими словами, тривога є еквівалентом суб'єктивного переживання сигналів загрози організму та особистості, що виникають під час порушень особистісно-середовищної взаємодії і як суб'єктивний психологічний стан лежать в основі початкової фази емоційно-афективної реакції – гострого емоційного чи психологічного стресу (Г. Сельє).

Доцільно зазначити, що вперше виділив і звернув увагу психологів на стані занепокоєння й тривоги З. Фройд [175], схарактеризувавши його як емоційне переживання очікування невизначеності й почуття безпорадності. Для принципового розуміння феномену тривожності з позицій психоаналізу З. Фройд використав поняття сигнального страху (Angstbereitschaft). Дослідник поділяв конкретний страх (furcht) і глибинну, ірраціональну тривогу. У сучасній психологічній літературі для позначення цього поняття використовують терміни «тривога», «тривожність».

Якщо ж ідеться про невиразне, тривале (іноді протягом усього життя) емоційне переживання, то воно сприймається як приглушений внутрішній тиск тривоги. З. Фройд підкреслював, що в таких випадках зазвичай ми зіштовхуємося з відчуттям безпорадності, яке викликає почуття тривоги. Безпорадність є одним із неприємних для нас переживань. Прагнення усунути почуття безпорадності, що виникає при цьому, може бути таким же елементарним, як при голоді або спразі, тому психоаналітики іноді навіть почуття безпорадності розглядають як стан напруженості, який і становить

почуття тривоги. Саме З. Фройд звернув увагу на небезпеки, які загрожують нам із боку власних потягів.

Тривога, на переконання З. Фрейда, є функцією Его. Вона попереджає Его про небезпеку, загрозу. Основна психодинамічна функція тривоги – допомагати людині уникати усвідомленого виявлення неприйнятних інстинктивних імпульсів.

Проблема розуміння невротичної тривоги з погляду психоаналізу зводиться до проблеми розуміння внутрішніх психологічних структур, що є основою надмірної вразливості перед загрозами. У ранніх роботах З. Фрейда було визначено різницю між двома видами тривоги, і цей підхід зберігався впродовж його діяльності: об'єктивна тривога має відношення до «реальних» зовнішніх загроз, а невротична – це страх перед власними «інстинктивними спонуканнями»[175,176]. Ця відмінність має ту перевагу, що вона підкреслює суб'єктивний характер невротичної тривоги.

Окрім того, З. Фройд зауважив, що тенденція до появи об'єктивної тривоги у дитини вроджена, вона є виразом інстинкту самозбереження та має явну біологічну цінність. Конкретна форма, яку ця здатність реагувати на загрозу прийме в певного індивіда, залежить від природи загрози (особливостей середовища) і від того, як індивід навчається чинити з нею (особливостей минулого та справжнього досвіду). Динаміка «Я» розвивається з метою захистити індивіда від тривоги; зворотне правильне в тому, що зростаюча тривога знижує здатність до самосвідомості: що сильнішою є тривога, то більше порушене усвідомлення себе як суб'єкта з об'єктами у світі.

У циклі лекцій із запровадження психоаналізу З. Фройд [119] висловив думку, що кожен щабель організації приносить із собою специфічну форму. Учений шукав витoki тривожності й виявив страх відділення чи втрати, особливо страх втрати любові. Він не погоджувався також з ідеєю О. Ранка [245], що перший страх виникає під час відділення дитини від матері в процесі народження. Дж. Боулбі [148], якому ми завдячуємо докладним дослідженням тривоги відділення (*separation anxiety*) у дітей, описує цю форму страху як

переживання небезпеки, коли загрожує втрата матері. Тут також йдеться про сигнальну функцію страху, оскільки для немовляти мати необхідна для підтримки його існування. Немовля не може нагодувати себе й без матері або людини, яка її заміщує, загине. Ця якість переживання зберігається в подальшому житті й сприймається як страх втрати об'єкта любові, що виникає щоразу за наявності такої загрози. Важливим складником цього страху втрати чи відділення З. Фройд знов-таки вказав почуття безпорадності. Оскільки дитина повністю пов'язана в сприйнятті свого «Я» чи самосприйнятті з людиною, що її доглядає, страх втрати матері переживається так, як і страх втрати власного «Я» [119]. Подібна форма переживання називається симбіотичною формою комунікації.

Мелані Кляйн [202] описує іншу ранню форму страху: коли проєктуються власні агресивні спонукання, варто побоюватися, що той, на кого вони спроєктовані, стане небезпечним. Заслугою дослідниці є те, що вона структурувала всі паранояльні страхи.

Розвиток стабільного узгодженого унікального Я є основним питанням розвитку особистості. Для того, щоб виробити узгоджене «Я», у дитини мають розвинутися зрілі амбіції, ідеали та позитивна самоповага. Їй необхідно навчитися підтримувати себе в стані фрустрації, а також розвиватися та співчувати собі. Якщо мати не реагує, коли дитина відчуває якусь емоцію, що її турбує (гнів чи тривогу), то такі емоції не інтегруються в розвиток структури «Его» і будуть спричиняти занепокоєння індивіду протягом усього його життя, загрожуючи психологічною дезінтеграцією в моменти їхнього пробудження.

Відчувати тривогу для людини цілком природно. Говорити ж про ірраціональність тривоги можна лише стосовно її джерел, функцій, ставлення до неї конкретної людини. Будучи, як і страх, сигналом, що насторожує, тривога на відміну від нього є реакцією на небезпеку, невідому, внутрішню, невиразну або суперечливу за своєю природою. Незважаючи на очевидність об'єкта, що викликає страх, справжня його причина може бути пригнічена (як у разі невротичних фобій) і лише проєктуватись на об'єкти зовнішнього світу.

Ситуації, які становлять для людини певну загрозу чи особистісно значущі, викликають у неї стан тривоги незалежно від віку. Вікові та специфічні гендерні відмінності виявляються лише в характері самих ситуацій, а не в специфічних реакціях на них. Суб'єктивно тривога переживається як неприємний емоційний стан різного ступеня інтенсивності. Ситуація тривоги супроводжується мобілізацією певних захисних механізмів особистості, які, часто повторюючись, призводять до вироблення типових механізмів захисту [119, 244].

Тривогу визначають як вид емоційного стану, функція якого полягає в забезпеченні безпеки суб'єкта на особистісному рівні. Тривожність, яку відчуває людина щодо певної ситуації, зазвичай залежить від її негативного емоційного досвіду в цій і подібних їй ситуаціях. Тривога, зокрема, виникає в ситуаціях неможливості досягнення результату, необхідного для задоволення біологічних або соціальних потреб особистості (фруструючих ситуаціях або в ситуаціях невизначеності та відсутності інформації) і на певному етапі відіграє позитивну роль, активуючи механізми психологічного захисту та пристосувальної поведінки на основі пошуку ефективних стратегій подолання (уникнення) фруструючих факторів. У випадку, коли емоційний стан (тривога), що переживається, співвідноситься з тривожністю як елементом особистісної типології, цей «тандем» здатний істотно посилити негативні емоційно-афективні реакції у відповідь на фрустрацію або стрес, що може мати визначальне значення для порушень психічної адаптації, виникнення нервово-психічних та психосоматичних розладів.

Свого часу під керівництвом R. Cattell була проведена серія великомасштабних досліджень [156], спрямованих на вивчення факторної структури особистісних властивостей, унаслідок яких було виділено близько 20 стійких факторів, кожному з яких за рішенням психологічного конгресу було присвоєно універсальний індекс. Одним із таких факторів виявився фактор «тривожність-пристосованість».

У соціальній сфері роль тривожності розкривається в ефективності спілкування, соціально-психологічних показниках ефективності діяльності, стосунках із товаришами, породжуючи конфлікти на внутрішньому та міжособистісному рівнях. У психологічній сфері тривожність проявляється в зміні рівня домагань особистості, зниженні самооцінності, рішучості, впевненості в собі.

Рівень тривожності несприятливо позначається і в сфері соціального функціонування особистості. Тривога веде до втрати людиною впевненості у своїх можливостях у спілкуванні, пов'язана з негативним соціальним статусом, формує конфліктні стосунки.

Факторно-аналітичні дослідження R. Cattell [156] показали, що особи з високими оцінками за фактором «тривожності» відзначаються збудливістю, емоційністю, невпевненістю щодо нових видів діяльності, погіршенням результатів діяльності в напружених умовах та під впливом перешкод. Окрім психологічних тестів, високі навантаження за фактором мають деякі фізіологічні показники: коливання м'язового тону, рівень метаболізму, чутливість серцево-судинної системи до стресових впливів та ін. Негативний полюс фактора «тривожності» має назву «адаптивність», що відповідає уявленню про тривожність в інтегративному прояві дезадаптації. Визначений фактор другого порядку «тривожність» в особистісній структурі R. Cattell [156] є показником особистісного рівня тривожності. Аналіз структури фактора «тривожність» показує, що один і той же рівень тривожності можна пояснити різними поєднаннями таких факторів першого порядку особистісної структури, як-от: «емоційна стійкість», «боязливість – сміливість», «підозрілість – довірливість», «схильність до почуття провини – самовпевненість», «самоконтроль – імпульсивність» та «напруженість – розслабленість».

Функціональний аспект досліджень особистісної тривожності передбачає розгляд її як системної властивості, що проявляється на всіх рівнях активності людини (Є. Глива, Бізюк, Л. Вассерман). Тривога, подібно до

інших психологічних змінних, може або сприяти розвитку особистості, або блокувати його. Що стосується позитивної сторони, то вона запобігає постійному повторенню хворобливих або деструктивних ситуацій; підвищує рівень мотивації, даючи особі змогу максимально використовувати свої здібності, і породжує механізми захисту, які можуть бути соціально адаптивними та сприяють зростанню. Однак тривога може також закріплювати неадекватні, саморуйнівні захисні механізми й здатна химерно спотворювати мислення й дії. Тому тривога посідає чільне місце в обговореннях різних варіантів психопатології розвитку особистості. Дослідження тривожності як ірраціонального внутрішнього стану особистості, який супроводжується невизначеним, несвідомим страхом та вітальним почуттям безпорадності, у контексті дослідження проблеми розвитку відповідальності як умови успішної самореалізації в юнаків і дівчат студентського віку є доцільним на підставі висвітлених наукових поглядів. Вважаємо важливим у процесі психологічного тренінгу з розвитку відповідальності орієнтуватися на корекцію індивідуальної тривожності.

Висновки до першого розділу

На основі науково-теоретичного аналізу психологічного змісту та функціонального навантаження відповідальності як умови та механізму самореалізації особистості було визначено семантично-функціональні особливості показників самоцінності, внутрішньої свободи й життєстійкості.

Теоретичним підґрунтям для розгляду відповідальності як іманентної властивості особистості стали: екзистенційна філософія, психоаналітична традиція, психосинтез, індивідуальна психологія, онтогенетична концепція, концепція локусу контролю, когнітивна та гуманістична психологія. Відповідальність розвивається в процесі інтеріоризації та екстеріоризації зовнішнього й внутрішнього досвіду людини, набуваючи спіралеподібного характеру. Традиційно досліджується як риса, що регулює особливості життєдіяльності особистості, є внутрішнім механізмом організації її життя та

діяльності, визначає рівень особистісного розвитку, впливає на саморозвиток і самовдосконалення та інтегрує систему її цінностей.

Обґрунтовано, що однією з ключових характеристик особистісного розвитку, процесу пізнання та усвідомлення власного місця у світі є самоцінність. Вона належить до глибинних рівнів особистісної структури та є її фундаментальною характеристикою. У наукових концепціях самоцінність розглядають як базовий елемент особистісного становлення, що визначає потенціал людини, її активність, спрямованість та соціальну значущість. Прийнята людиною система цінностей формує ядро особистісної структури, впливаючи на механізми саморегуляції, саморозвитку, самовдосконалення та успішної самореалізації.

Формування самоцінності відбувається поступово, ґрунтуючись на життєвому досвіді, соціальних відносинах і здатності ухвалювати самостійні рішення. Цей процес нерозривно пов'язаний із становленням відповідальності за власні вчинки.

З історичної точки зору проблема відповідальності особистості тісно пов'язана з поняттям внутрішньої свободи. Повноцінний особистісний розвиток можливий лише за умови внутрішньої свободи та усвідомлення власного відповідального існування. Свобода є не лише передумовою діяльності, а й глибинною сутністю людини, що сприяє її самозростанню, самоствердженню та успішній самореалізації.

Аналіз відповідальності як ключової особистісної характеристики передбачає також вивчення життєстійкості. Це поняття було введене в науковий дискурс зарубіжними дослідниками С. Кобейса та С. Мадді, які трактували його як аналог «екзистенційної відваги». Вони визначили життєстійкість як здатність зменшувати вплив стресових факторів та сприяти збереженню високого рівня фізичного й психологічного здоров'я. У сучасних реаліях українського суспільства феномен життєстійкості набуває особливої значущості, що зумовлює підвищений інтерес до нього серед науковців різних галузей. Життєстійкість дає змогу людині трансформувати труднощі та зміни

в нові можливості. Важливо зазначити, що цю якість можна розвивати протягом усього життя, і що одним із визначальних її складників є відповідальність.

У дослідженні розвитку відповідальності слід також урахувати тривожність як ірраціональний внутрішній стан особистості. Він супроводжується невизначеним, підсвідомим страхом і глибоким відчуттям безпорадності. Тривожність є універсальним і багатовимірним психічним утворенням, що відіграє важливу роль у становленні та розвитку особистості, визначаючи її індивідуальні особливості в процесі самореалізації.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНО-СЕМАНТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В АКТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ

2.1 Вікові особливості розвитку відповідальності особистості

Проблема розвитку відповідальності в межах психології розвитку особистості торкається дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Л. Колберг, Ж. Піаже, Г. Костюк, Л. Божович, Л. Виготський, М. Савчин, Д. Ельконін та ін. міркують про те, що елементи відповідальної поведінки з'являються в людини в результаті соціалізації. Тільки до кінця дошкільного віку як підпорядкування правилам гри формується здатність до регулювання власної поведінки [7, 9, 20, 65, 94, 207, 242].

Вольові якості людині не задані від народження і формуються тільки в ситуаціях, що вимагають їхньої актуалізації та прояву. Доцільно зауважити, що в реальному житті спроможність свідомо організовувати свою діяльність, передбачати кінцевий результат своїх дій та вчинків, брати на себе відповідальність та керувати своїми діями, на думку дослідників, мають далеко не всі дорослі, соціалізовані особистості. Психологи вважають, що лише за умови розвитку таких здібностей у дитинстві, у зрілому віці можливе свідоме узгодження власної поведінки з умовами і вимогами соціального середовища та досягнення досконалої саморегуляції [20, 38, 65].

Для дитини дошкільного віку характерною є залежність від близьких значущих дорослих, зокрема від батьків. У період дошкільного дитинства відбувається активне становлення основних особистісних структур, закладаються та проявляються їхні особливості. Своєрідність переживання дитиною подій і проблемних ситуацій, особливості їх освоєння й подолання закладають тенденції стійких форм активності, що визначають становлення та розвиток її особистості [62, 66, 73].

На думку М. Савчина [94] у шість років дитина здатна розуміти моральний сенс відповідальності. Із цього приводу доцільно зауважити, що

традиційна прив'язка до вікового параметру певних психологічних новоутворень не визнається більш сучасними теоріями й практикою розвитку особистості. Так, модель розвитку Дж. Левінджер [215] висвітлює послідовні стадії динаміки особистісних структур, однак без прив'язки до хронологічного віку. Авторка вважає, що представлені стадії визначають чітку логіку розвитку структур особистості, змістовно засвідчують рівень її зрілості.

На переконання провідного експерта в галузі психології й теорії розвитку еґо S. Cook-Greuter [157], особливе значення має динаміка різних індивідуальних варіантів осмислення реальності чи часткового досвіду на основі їхньої цінності та значущості. У контексті нашого дослідження розвитку відповідальності евристично цінним є змістовний емпіричний варіант представлення послідовності розвитку особистості від несвідомого рівня симбіозу дитини до свідомого стану інтеграції у світ дорослого, коли людина стає вільною, відповідальною, самореалізованою.

Практика соціалізації особистості засвідчує, що до початку шкільного періоду (6-7-річний вік) дитина набуває досвіду узгоджувати-підпорядковувати свої внутрішні спонуки «хочу» мотивам «треба», ініційованим початково ззовні дорослими людьми. На цьому етапі дослідники констатують об'єктивну відповідальність, коли установка «повинен» переростає в установку «необхідно».

Характеризуючи зміст імпульсивної стадії (за віковими показниками вона припадає на дошкільний період) як вихідної в розвитку здатності людини регулювати власну поведінку, Д. Левінджер [215] визнає її основним сенсом утвердження ідентичності через власні поведінкові імпульси дитини. Цю стадію розвитку іноді описували в термінах дошкільного негативізму або «першого народження особистості» (О. Леонтьєв), оскільки дитина на цій стадії зосереджена на тілесних імпульсах, особливо агресивних і властивих віку сексуальних формах. Дитина стикається спочатку з обмеженнями своїх імпульсів, потім з винагородами або покараннями за прояви тих чи тих імпульсів. Покарання мають статус природніх явищ у разі сильної потреби в

інших людях, які постають як добрі чи погані залежно від того, що вони дають дитині. Важливим є усвідомлення причини того, що відбувається. «Дитина, яка здійснює трансформаційний перехід, має зрозуміти, що у всього є причини або резони, що імпульс – це не те саме, що дія, тому можна хоч ненадовго, але відкласти дію й контролювати її» (215, с. 178).

Змістовним новоутворенням стадії самозахисту дитини, вважає Д. Левінджер [215], є можливість передбачати результати власної поведінки. Регуляція поведінки ще дуже крихка через домінантну вразливість. Та вже на цій стадії, переконана Д. Левінджер, дитина розуміє: є правила, які дають їй змогу передбачити, що певна поведінка призведе до певних результатів. Егоцентричний характер використання правил для власної вигоди засвідчує прогресивну динаміку порівняно зі стримуванням імпульсів через зовнішні обмеження. На цій стадії відсутня критичність щодо себе; є поняття провини, але її причини пов'язані з іншими людьми й обставинами.

У дитини дошкільного віку можна констатувати розвиток відповідальності, що має характер навченого слідування правилам дорослих.

Як зазначають Л. Божович, С.Максименко, О. Скрипченко, М.Савчин та інші, оскільки структура провідної навчальної діяльності цілеспрямована, результативна, обов'язкова, довільна, то вона формує в молодшому шкільному віці таке психологічне новоутворення, як здатність керувати своєю поведінкою, тобто закладає почуття відповідальності [7,65, 94].

Аналізуючи проблему розвитку відповідальності, не можна залишити поза увагою питання нейрофізіологічного дозрівання, яке визначає своєчасність та ефективність формування цієї якості. До кінця дошкільного віку – початку молодшого шкільного віку кора головного мозку починає відігравати домінантну роль у регуляції функцій підкіркових стовбурових утворень. Це забезпечує необхідні фізіологічні умови для формування та розвитку одного з головних новоутворень цього вікового періоду – здатності до довільного регулювання психічних функцій, діяльності та поведінки загалом.

Важливо підкреслити, що у віці 7 років, з початком шкільного навчання, ці процеси ще не досягають остаточної зрілості. Це проявляється в некерованих та неспрямованих активаційних впливах, які нерідко зумовлюють надмірну реактивність мозку в дітей цього віку. Лише до 9–10 років процеси управління активацією набувають відносної зрілості, створюючи умови для ефективного контролю власної психічної діяльності [65, 94].

Описуючи зміст стадії конформізму, Д. Левінджер [215]. зазначає, що її особливістю є усвідомлення дитиною зв'язку між власним благополуччям і благополуччям групи – сім'ї, класу чи дружньої компанії. Підпорядкування правилам відбувається не через страх покарання, а тому, що правила, прийняті групою, стають для дитини самоцінними. Групове несхвалення є серйозним покаранням, а належність до спільноти – запорукою безпеки.

Для підліткового віку характерна моральна нестійкість, що значною мірою зумовлена психофізіологічними змінами, які відбуваються в організмі дитини в цей період [215]. Окрім того, у підлітків часто виникають суперечності між некритичним сприйняттям групових моральних норм і прагненням до їх обговорення, навіть якщо йдеться про прості або другорядні правила. Це поєднується з певним максималізмом у вимогах, а також зі схильністю переносити оцінку окремого вчинку на особистість загалом.

У цьому віці норми та цінності групи сприймаються як власні, що значно впливає на моральний розвиток підлітка.

Кірково-підкірковий баланс у підлітковому віці змінюється на користь переважання збуджуючих впливів підкірки: може спостерігатися деяка слабкість гальмівних процесів, підвищена збудливість, емоційна лабільність, гіперактивність. Через тимчасове ослаблення контрольних функцій кори страждає вся система довільного регулювання психічної діяльності та поведінки, і це позначається на стані довільного регулювання поведінки [7, 20].

У концепції Д. Левінджер [215] із підлітковим періодом може збігатися стадія самоусвідомлення свого реального Я як такого, що не цілком відповідає ідеальному образу, що задається правилами. Починає з'являтися й усвідомлення індивідуальних відмінностей рис характеру; хоча вони ще не чітко прокреслені, виконують функцію констатації якихось індивідуальних відмінностей між людьми, які найчастіше фіксуються в таких зовні очевидних категоріях, як стать, вік, сімейний стан, раса.

Психологічний зміст стадії сумління, на думку Д. Левінджер, відзначає радикальне ускладнення механізмів саморегуляції. Дослідниця зауважує, що до 13-14 років рівня сумління досягають лише одиниці. На цій стадії завершується інтерналізація правил і структурується функціональний ресурс проявів сумління. Правила постають не тиском ззовні, а інтеріоризованим власним змістом, і їх порушення супроводжується внутрішнім дискомфортом. На цій стадії дотримання правил зумовлює не страх покарання чи групового конформізму, а власний вибір їх як орієнтирів життєдіяльності; особою керує не почуття провини через порушення правил, а почуття емпатії до стану іншого. Особливістю почуття відповідальності є його генералізація на регуляцію власної долі й долі інших людей, часом перебільшена. Ціннісна регуляція через «правильно – неправильно» змінюється більш складними й диференційованими структурами. Особистість на цій стадії рухається від традиційних моралістичних еталонів у напрямку розвитку мислення в параметрах складних полярностей, зокрема «тривіальне – важливе, любов – задоволення, залежність – незалежність, внутрішнє життя – зовнішній вигляд» [215, р. 89].

Слід відзначити, що внутрішнє життя характеризується динамікою різноманіття та складністю емоційних переживань, простежується зміщення акцентів від конкретних дій на їхні глибинні витoki: потенціал, мотиви. Актуалізується можливість міжособистісних стосунків на основі емпатії та здатності прийняти іншу людину, її позиції.

Як свідчать результати численних психологічних досліджень, у старшому шкільному віці (період ранньої юності) відбувається початкове самовизначення особистості, зумовлене необхідністю ухвалити рішення щодо подальшого навчання. Цей процес, за даними дослідників, супроводжується усвідомленням власних цінностей і прийняттям відповідальності за зроблений вибір [7, 20, 65, 94]. У цьому віці відповідальність особистості проявляється не лише в дотриманні соціальних норм і моральних принципів, а й у самостійності прийняття рішень.

Процес самовизначення, який розпочинається в старшому шкільному віці, продовжується в юності, набуваючи більшої складності. Юність – це період вибору життєвого шляху. На думку А.Шамне [132], саме в юнацькому віці формується життєво важливе трудове самовизначення, досягається певний рівень психічної, ідейної та громадянської зрілості, що дає людині змогу стати більш підготовленою до самостійної професійної діяльності. Водночас розвивається здатність складати власні життєві плани та знаходити шляхи їх реалізації.

Як стверджує автор [132], для юнаків та дівчат стають характерними тенденції до причинного пояснення явищ, уміння аргументувати та доводити критичність мислення. Утверджується принциповість, стабілізуються переконання, почуття обов'язку та відповідальності. Важливою рисою морального розвитку є посилення ролі моральної свідомості в поведінці. Юнацький вік за психологічним змістом відрізняється багатством і діапазоном почуттів. Автор характеризує самосвідомість у юнацькому віці як якісно-специфічну, оскільки її функції пов'язані з необхідністю визначити й оцінити якість своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих устремлінь. Також на основі самосвідомості розвивається потреба в самопізнанні й саморозвитку відповідно до ідеалів, що складаються в представника цього віку.

Життя дорослої людини – це рух, зміна, розвиток. У сучасній науковій літературі існують певні градації, що позначають періоди дорослішання, старіння, довголіття, але практично немає власне психологічної періодизації

розвитку дорослої людини, періодизації, що залежить насправді від багатьох обставин і вимагає врахування характеру взаємин різних поколінь людей, особливостей їхньої діяльності та ін. Аналізуючи власну життєву дистанцію, кожна людина виділяє свої особливі вікові етапи дорослого стану. Якщо ж ресурс такого періоду не реалізують, то розвиток психіки й особистісних показників відбуватиметься в обмеженій, дефіцитарній формі, а то й загальмується зовсім [32].

Ми зосереджуємо увагу на періоді юності як реальному старті зрілої відповідальності, оскільки цей період характеризується першим реальним досвідом автономності, незалежності, самостійності. Прийняти самостійне рішення, не впадаючи в залежність від чужої думки, можна тільки перебуваючи на деякій відстані від оточення, у певній ізоляції, де чітко визначені межі особистого психологічного простору. А. Реан звертає увагу на те, що «формування відповідальності йде пліч-о-пліч з розвитком автономності особистості та забезпеченням свободи прийняття рішень щодо самого себе» [97. с. 9]. Окрім того, період юності – це час формування світоглядних принципів людини. Дослідники називають цей період кризою розриву ідеалу та реальності [79, 132]. Юнак уперше стикається зі своїми сутнісними екзистенційними проблемами. Аналогічні переживання юнацького віку визначає теорія рекапітуляції, коли онтогенез повторює філогенез. Із цих позицій юнацтво відповідає епосі капіталізму, коли ослаблення кланових, територіальних, економічних залежностей дало людині змогу розширити спектр своїх свобод, але, досягнувши більшого рівня індивідуальної самосвідомості та встановивши свою унікальну особисту тотожність, людина зіткнулася зі своєю абсолютною самотністю. Це одвічна дилема, перед якою постає людина. Із одного боку, вона бореться за те, щоб вийти з аморфного небуття, щоб знайти, а потім зберегти своє власне, особисте «Я». З іншого боку, якщо їй це вдається, вона знаходить своє «Я», виділяється з «отари», то раптом опиняється перед безоднею тотальної та безповоротної самотності і повертає на зворотний шлях, до єдності. Важливо навчитися

відповідальності та автономії, бо вони допомагають людині вирватися з фаталізму умовностей. Тільки так індивід розриває внутрішні ланцюги конформізму та підпорядкування.

У гуманістичній психології, зокрема, Е. Фромм пов'язує поняття свободи та відповідальності з ідентичністю особистості. «Самопізнання завжди означало подолання нашої (людської) обмеженості, наближення до зрілості, спосіб стати такою людиною, якою кожен із нас потенційно є» [178. р. 158].

Саме юнацький вік часто називають періодом другого народження особистості. Рефлексія, що виникає в підлітковому віці, з приводу себе переростає в юності межі самості й поширюється на позиції «я-в-інших» і «інші-у-мені, що формує багатовимірну картину світу молодої людини. На нашу думку, період юності останній із природно сенситивних періодів становлення особистості, потім починається період реалізації того, що Е. Берн [146, 147] назвав сценарієм життя, і вже лише ексквізитні ситуації можуть кардинально змінити вектор розвитку життя людини. Або ж вона може свідомо займатися самобудівництвом, але для цього має бути зріла рефлексивність, місцем формування якої є юність. Із цього погляду, юність є ключовим періодом у розвитку людини. Тому ми цілеспрямовано дослідження розвитку відповідальності як властивості особистості здійснювали на студентах 1–2 курсів університету.

Ми виходимо з того, що відповідальність, будучи фундаментальною структурою Я-концепції, знаходить свої прояви в її основних компонентах.

У когнітивному аспекті представлено знання чи незнання того, за що можна відповідати. Сюди слід зарахувати ціннісний план особистості й навіть зовнішній чи внутрішній локус контролю. Континуум цієї позиції представлений полюсом повного незнання, інфантилізмом, залежністю від чужої думки, через позиції прийняття зовнішніх цінностей до полюса активного пошуку особистих смислів і позитивного локусу контролю, коли враховуються і стабільні, і мінливі особистісні фактори.

Афективним складником визначається позитивне чи негативне ставлення до відповідальності. Ідеться про локус каузальності, тобто зовнішню або внутрішню мотивацію та оцінний компонент відповідального прояву. Тут можна спостерігати цілу гаму емоційних проявів: від гордості, задоволення, радості через сумнів, прикрість до невдоволення, обурення, гніву, відторгнення.

У конативному складнику проявляється конгруентність чи невідповідність своєї поведінки своїм ментальним установкам, тобто вольовий компонент. Діапазон цього прояву можливий від повної відсутності відповідальної поведінки, нерішучості, зволікання до подолання боротьби мотивів, реалізованості, закінченості дії. Зважаючи на співвідношення рівня показника наявності чи відсутності будь-якого компонента в прояві відповідальності особистості, ми діагностувати вікові особливості й на цій основі будували тренінгову програму з розвитку відповідальності.

Отже, розвиток відповідальності особистості є актуальною проблемою для успішного становлення та самореалізації особистості. Особливе значення розвиток відповідальності має в період юності, яка постає вирішальним етапом особистісного становлення й самовизначення. Студентська юність передбачає відповідальність у зв'язку з актуальністю активності й ініціативності на основі гідності, самоцінності особистості та вільного вибору й самостійності прийняття відповідальних рішень.

2.2 Результати діагностики відповідальності в різних вікових групах (підлітки, старшокласники, студенти).

Дослідно-експериментальна робота із заявленої проблематики проводилася в декілька етапів і була спрямована на перевірку *гіпотези*: розвиток особистісної відповідальності ґрунтують соціально-психологічні

умови, які актуалізують життєстійкість, свободу вибору, самоцінність особистості.

На діагностичному дослідно-експериментальній роботі вивчався віковий розвиток відповідальності через використання опитувальника «Відповідальність» (адаптований варіант В. Прядеїн). В опитуванні взяли участь три категорії респондентів: підлітки (52 особи), старшокласники / ранній юнацький вік (76 осіб) і студенти/юнацький вік (38 осіб). Усього в опитування взяли участь 166 осіб.

Адаптований опитувальник містив питання на виявлення роказників відповідальності (Додаток Б). Показник кожного складника визначався сумою відповідей на 5 запитань. Остаточну суму, що характеризує складник компонента відповідальності, становили відповіді за 7- бальною шкалою, які були оцінені випробуваними 4, 5, 6 і 7 балами.

Показники функціонального аналізу відповідальності:

Динамічний компонент: ергічність – аергічність.

Емоційний компонент: стеничність – астеничність.

Регуляторний компонент: інтернальність – екстернальність.

Операційний компонент: гармонійний складник (гармонійність) – агармонійний складник (агармонійність).

Мотиваційний компонент: соціоцентричність – егоцентричність.

Когнітивний компонент: свідомість – поінформованість.

Результативний компонент: предметність – суб'єктність.

Змістовий компонент: гармонійність – агармонійність.

Нижче наведені результати опитування. Усі розрахунки здійснювалися за допомогою програмного продукту SPSS Statistics.

У дослідженні був застосований Н-критерій Краскала-Уолліса для незалежних вибірок. Застосування саме цього критерію обґрунтовується його спроможністю встановити зміни рівня розвитку вікової відповідальності під час переходу від однієї групи до іншої (підлітки – старшокласники – студенти).

Із метою визначення статистичного ефекту впливу вікової групи респондентів на рівень розвитку відповідальності був використаний індекс ε^2 .

Були сформульовані гіпотези, які перевірялися на рівні значущості $p \leq 0,05$.

H_0 : Вибірки (підлітки, старшокласники й студенти) не розрізняються за рівнем розвитку вікової відповідальності.

H_1 : Вибірки (підлітки, старшокласники й студенти) розрізняються за рівнем розвитку вікової відповідальності.

Оскільки дослідження проводилося за виразністю кожного з показників функціонального аналізу відповідальності, то відповідно й Н-критерій Краскала-Уолліса застосовувався до перевірки трьох вибірок за рівнем розвитку кожного складника вікової відповідальності. Тобто гіпотези формувалися таким, наприклад:

H_0 : Вибірки (підлітки, старшокласники й студенти) не розрізняються за рівнем виразності динамічного компоненту (ергічність) вікової відповідальності.

H_1 : Вибірки (підлітки, старшокласники й студенти) розрізняються за рівнем розвитку виразності динамічного компоненту (ергічність) вікової відповідальності.

Результати перевірки гіпотез за кожним показником відповідальності наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1. – Результати перевірки гіпотез за Н-критерієм Краскала-Уолліса

№ п/п	Нульова гіпотеза (H_0)	Значимість	Висновок
----------	----------------------------	------------	----------

1	Розподіл за динамічність: ергічність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
2	Розподіл за динамамічність: аергічність є однаковим для категорії вік.	0,004	Нульова гіпотеза відхиляється.
3	Розподіл за емоційність: стенічність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
4	Розподіл за емоційність: астенічність є однаковим для категорії вік.	0,008	Нульова гіпотеза відхиляється.
5	Розподіл за регуляторність: інтернальність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
6	Розподіл за регуляторність: екстернальність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
7	Розподіл за операційний: гармонійність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
8	Розподіл за операційний: агармонійність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
9	Розподіл за мотиваційний соціоцентричність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.

10	Розподіл за мотив егоцентричність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
11	Розподіл за когнітивним: свідомість є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
12	Розподіл за когнітивним: поінформованість є однаковим для категорії вік.	0,001	Нульова гіпотеза відхиляється.
13	Розподіл за результативним: предметність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
14	Розподіл за результативним суб'єктність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
15	Розподіл за змістовним: гармонійність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
16	Розподіл за змістовним: агармонійність є однаковим для категорії вік.	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється.

Як бачимо з таблиці 2.1, під час перевірки всіх гіпотез нульова гіпотеза була відхилена. А отже, приймається й альтернативна гіпотеза H_1 , згідно з якою вибірки (підлітки, старшокласники й студенти) розрізняються за рівнем розвитку вікової відповідальності на рівні значущості $p \leq 0,01$.

Оскільки Н-критерій Краскала-Уолліса визначає лише напрямок змін під час переходу від однієї вікової групи до іншої, було здійснено попарне

порівняння всіх вікових груп респондентів за кожним функціональним показником відповідальності.

Так, нижче наведено розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники й студенти) за динамічним компонентом – ергійність (табл. 2.2). Зважаючи на результати, презентовані в таблиці 2.2 ,можна говорити про зміни відповідальності за динамічним компонентом ергійність від однієї до іншої вікової групи респондентів.

Таблиця 2.2 – Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:

підлітки, старшокласники й студенти

Усього	87
Статистика критерію	28,669 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000
a. Статистика критерію, скоректована на наявність зв'язків	

Для візуалізації отриманих даних представлена діаграма (рис. 2.1) у вигляді boxplot («ящик з вусами»).

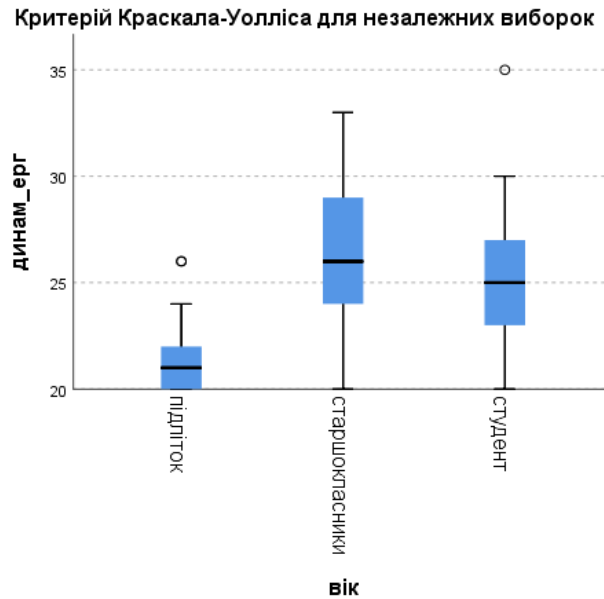


Рисунок 2.1 – Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники й студенти) за динамічним компонентом – ергічність

Як видно з рис.2.1, серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за динамічним компонентом (ергічність) у старшокласників, а найнижчий – у підлітків.

Оскільки Н-критерій Краскала-Уолліса вказує не на напрямок змін, а лише на їхню наявність, було здійснено попарне порівняння всіх вікових груп (підлітки, старшокласники й студенти) за динамічним компонентом – ергічність (табл. 2.3).

Таблиця 2. 3– Результати парних порівнянь усіх вікових груп

Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандар тна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість
підліток- студент	-27,914	6,727	-4,150	0,000	0,000

підліток- старшокласни ки	-33,973	6,677	-5,088	0,000	0,000
студент- старшокласни ки	6,059	6,430	0,942	0,346	1,000
У кожному рядку перевіряється нульова гіпотеза про те, що Вибірка 1 і Вибірка 2 мають однакові розподіли. Наводяться асимптотичні значущості (2-сторонні критерії). Рівень значущості дорівнює 0,05.					
а. У значення значущості внесено поправку Бонферроні для кількох випробувань.					

На рис. 2.2. представлено візуальне відображення отриманих результатів (табл.2. 3) у вигляді графу (у вершинах графу зазначені середні ранги вікових груп, блакитними лініями – статистично значущі відмінності між ними).

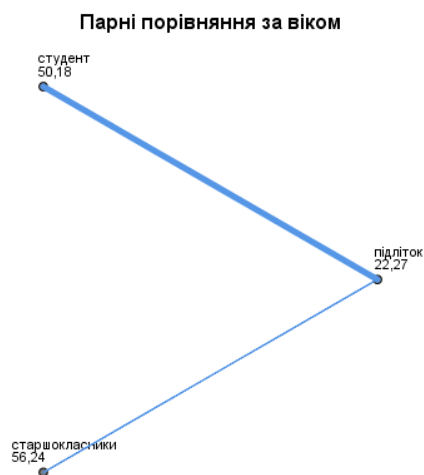


Рисунок 2.2 – Граф парних порівнянь вікових груп

Як видно з результатів, представлених у табл. 2.3 та рис. 2.2, виявлені раніше (табл. 2.2) статистично значущості відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за динамічним компонентом (ергічність) зумовлені

різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

Нижче презентовані результати розрахунків за кожним компонентом відповідальності у вигляді таблиць і діаграм, а також відповідні статистичні висновки.

Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники й студенти) за *динамічним компонентом – аергічність* (табл. 2.4). Значення критерію ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за динамічним компонентом – *аергічність* від однієї до іншої вікової групи респондентів.

Таблиця 2.4. – Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок: підлітки, старшокласники й студенти

Усього	93
Статистика критерію	11,226 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,004

Із рис.2.3. видно, що серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за динамічним компонентом (аергічність) у підлітків, а нижчий у студентів і старшокласників.

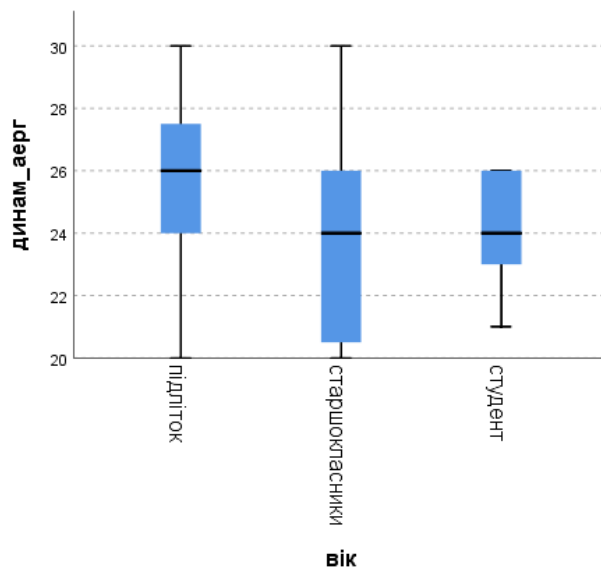


Рисунок 2.3 – Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники й студенти) за динамічним компонентом – аергічність.

Із презентованих у табл. 2.5 та рис. 2.4 результатів випливає: статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за динамічним компонентом (ергічність) зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

Таблиця 2.5 – Результати парних порівнянь усіх вікових груп

Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректована значущість
старшокласник и-студент	-4,606	6,814	-0,676	0,499	1,000
старшокласник и-підліток	21,323	6,705	3,180	0,001	0,004
студент-підліток	16,717	6,761	2,472	0,013	0,040

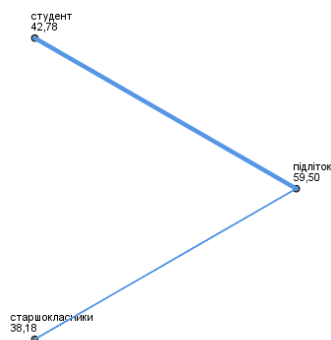


Рисунок 2.4 – Граф парних порівнянь вікових груп

Усі розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники й студенти) за кожним компонентом відповідальності наведені в Додатку 1.

Нижче представляємо висновки дослідження:

1. Значення критерію Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *емоційним компонентом – стеничність* від однієї до іншої вікової групи респондентів. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *емоційним компонентом – стеничність* у старшокласників, а нижчий у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *емоційним компонентом – стеничність* зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

2. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *емоційним компонентом – астенічність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *емоційним компонентом – астенічність* у студентів, а нижчий у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *емоційним компонентом – астенічність* зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

3. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *регуляторним компонентом – інтернальність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *регуляторним компонентом – інтернальність* у старшокласників, а нижчий у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *регуляторним компонентом – інтернальність* зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

4. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *регуляторним компонентом – екстернальність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *регуляторним компонентом – екстернальність* у старшокласників, а нижчий у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *регуляторним компонентом – екстернальність* зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

5. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *операційним компонентом – гармонійна складова (гармонійність)* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *операційним компонентом – гармонійний складник (гармонійність)* у старшокласників, а нижчий у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *операційним компонентом – гармонійний складник (гармонійність)* зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

6. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *операційним компонентом – агармонічний складник (агармонічність)* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *операційним компонентом – агармонічний складник (агармонічність)* у підлітків, а нижчий у

старшокласників і студентів. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *операційним компонентом* – *агармонічний складник* (*агармонічність*) зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

7. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *мотиваційним компонентом* – *соціоцентричність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *мотиваційним компонентом* – *соціоцентричність* у старшокласників. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *мотиваційним компонентом* – *соціоцентричність* зумовлені різницею між старшокласниками та підлітками й між старшокласниками та студентами.

8. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *мотиваційним компонентом* – *егоцентричність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *мотиваційним компонентом* – *егоцентричність* у підлітків, нижчий – у старшокласників і студентів. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *мотиваційним компонентом* – *егоцентричність* зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками й між підлітками та студентами.

9. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *когнітивним компонентом* – *свідомість* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *когнітивним компонентом* – *свідомість* у старшокласників, нижчий – у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *когнітивним компонентом* – *свідомість* зумовлені різницею між підлітками та старшокласниками, підлітками та студентами, старшокласниками та студентами.

10. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *когнітивним компонентом* – *поінформованість* від однієї

до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *когнітивним компонентом* – *поінформованість* у старшокласників, нижчий – у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *когнітивним компонентом* – *поінформованість* обумовлені різницею підлітків порівняно зі старшокласниками, підлітків порівняно зі студентами.

11. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *результативним компонентом* – *предметність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *результативним компонентом* – *предметність* у старшокласників, нижчий – у студентів. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *результативним компонентом* – *предметність* зумовлені різницею між старшокласниками та підлітками й між старшокласниками та студентами.

12. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *результативним компонентом* – *суб'єктність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *результативним компонентом* – *суб'єктність* у студентів, нижчий – у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *результативним компонентом* – *суб'єктність* зумовлені різницею між студентами та підлітками й між студентами та старшокласниками.

13. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *змістовим компонентом* – *гармонійність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *змістовим компонентом* – *гармонійність* у старшокласників, нижчий – у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *змістовим компонентом* – *гармонійність* зумовлені різницею між старшокласниками та студентами, старшокласниками та підлітками, студентами та підлітками.

14. Значення Н-критерій Краскала-Уолліса ($p \leq 0,01$) свідчить про зміни відповідальності за *змістовим компонентом – агармонійність* від однієї до іншої вікової групи. Серед вікових груп найвищий рівень розвитку відповідальності за *змістовим компонентом – агармонійність* у підлітків. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) рівня розвитку відповідальності за *змістовим компонентом – агармонійність* зумовлені різницею між підлітками та студентами й між підлітками та старшокласниками.

Із метою розрахунку розміру стандартизованого ефекту був використаний індекс ϵ^2 (табл. 2.6).

Таблиця 2.6 – Міра зв'язку вікових компонентів відповідальності

	η	ϵ^2
Rank of динам_ерг * вік	0,577	0,333
Rank of динам_аерг * вік	0,349	0,122
Rank of емоц_стеніч * вік	0,565	0,319
Rank of емоц_астеніч * вік	0,353	0,125
Rank of регул_інтерн * вік	0,585	0,342
Rank of регул_екстер * вік	0,488	0,238
Rank of опер_гармон * вік	0,649	0,421
Rank of опер_агармон * вік	0,858	0,736
Rank of мотив_соц * вік	0,580	0,337
Rank of мотив_егосоц * вік	0,446	0,199
Rank of когніт_осмисл * вік	0,728	0,529
Rank of когніт_усвід * вік	0,435	0,189
Rank of резул_предмет * вік	0,593	0,352
Rank of резул_субетн * вік	0,558	0,311
Rank of зміст_гармон * вік	0,562	0,316
Rank of опер_гармон * вік	0,693	0,481

Зважаючи на вищенаведені дані, можна стверджувати, що спостерігається великий і середній розміри ефекту впливу вікової групи респондентів на рівень розвитку відповідальності за функціональними показниками: динамічним, емоційним, регуляторним, операційним, мотиваційним, когнітивним, результативним і змістовим.

Сформульовано статистичний висновок: існує статистично значуща відмінність ($p \leq 0,01$) у середніх рангах компонентів (функціональних показниках) відповідальності в різних вікових групах (підлітки, старшокласники й студенти).

Отже, кореляційний аналіз даних виявляє специфічні для різних вікових груп прояви та характерні ознаки відповідальності: у підлітків – осмислення соціоцентричної мотивації, що веде до відчуття власної залежності від обставин та не взяття відповідальності на себе. З усіх вікових груп вони єдині, хто одночасно засмучується й радіє своїй залежності від обставин; лише в старшокласників існує замкнутий контур взаємних кореляційних зв'язків гармонійних параметрів операційного та змістовного аспектів відповідальності, які посилюються за рахунок зниження власної залежності від обставин; у студентів – взаємні кореляції всіх агармонічних параметрів. Вони вважають за можливе за рахунок параметрів когнітивного компонента та егоцентричної мотивації досягти суб'єктно-особистісного результату. Окрім того, студенти вирізняються досить невиразним бажанням брати відповідальність на себе, досягаючи суб'єктно-особистісного, особистісного та суспільно значущого результатів.

Найбільш потужним блоком у студентів представлені взаємні зв'язки багатьох агармонічних складників. Водночас досягнення суб'єктно-особистісного результату вони пов'язують із поведінковою активністю, соціоцентричною мотивацією, свідомістю відповідальності та позитивними емоціями в процесі його досягнення. Інакше кажучи, студенти прагнуть до досягнення суб'єктно-особистісного результату за будь-яких обставин: коли панують позитивні та негативні емоції; якщо відповідальність усвідомлена чи

якщо уявлення про неї відсутнє; коли наявні як соціоцентрична, так і егоцентрична мотивації; якщо існують поведінкова активність і небажання брати відповідальність на себе.

Важливою є наявність у студентів (як і в старшокласників) компенсаторних зв'язків, тобто збільшення суспільної значущості результату, поведінкової активності та здатності до взяття відповідальності на себе досягається за рахунок зниження поведінкової пасивності.

2.3 Психологічний потенціал криз онтогенезу особистості в розвитку відповідальності

Магістральну логіку розвитку особистості, її структур, зокрема становлення відповідальності, визначають етапи онтогенезу людини. Однак нинішня ситуація в Україні і у світі має статус системної кризи. Атмосфера стресу, страху, неможливості задовольнити інтереси, відсутності стійких цінностей та установок вищого порядку, латентної та відкритої агресивності – причини кризових станів. Феномен «кризи» в психології особистості наразі актуалізований як об'єкт дослідження дедалі частіше й засвідчує необхідність вивчення діапазону ресурсу криз у розвитку особистісних структур, зокрема відповідальності. Саме тому криза постає центральною темою багатьох психологічних досліджень та напрямів у психотерапії та соціальній роботі. Поняття кризи в дослідницькій практиці трактують широко, воно може означати [4, 36, 84, 86]:

- поворотний момент, будь-яку мить, що впливає на перебіг подій: раптове їх поліпшення чи погіршення;
- поворотний момент у перебігу хвороби (у медицині);
- будь-яке раптове переривання звичного перебігу подій у житті індивіда чи суспільства, яке потребує переоцінки моделей діяльності та мислення
- втрата звичних основ повсякденної діяльності (смерть близької

людини, звичного місця проживання, переїзд, вимушене переселення та ін.);

- обставини, пов'язані з переінтерпретацією та обґрунтуванням наукових принципів – криза наукового знання (філософії, психології тощо).

Очевидною є загальна модальність усіх визначень, яка полягає в тому, що криза – це явище, яке важко піддається контролю. Однак якщо у світі соціальних і природних явищ ми дійсно підпорядковані потоку невідворотних подій, то психологічний світ (світ наших станів, бажань, взаємин) може бути цілком керованим.

Аналіз соціологічних і психологічних досліджень з означеної тематики уможливорює виокремлення великих груп криз: зовнішні кризи й особистісні (внутрішні, психологічні) [84, 86].

Так, до криз зовнішнього середовища зараховують: кризи в глобальних суспільних системах (можна говорити про політичну, ідеологічну, морально-етичну, національну кризу тощо) і кризові явища в малих соціальних спільнотах (родина, трудові, наукові, навчальні групи та ін.). Зовнішні кризи спричиняють стресогенні травматичні події, ексквізитні ситуації, що викликають гострі реакції з наступними шокowymi станами, травмами й посттравматичним стресовим розладом.

Внутрішні, передусім вікові, зумовлені періодичними перебудовами функціональних систем організму; життєві пов'язані з певними ситуаціями; екзистенційні виникають через суперечності розуміння «прикінцевих данностей» – смерті, свободи, ізоляції, безглуздості. До особистісних криз зараховують: кризові стани (стрес, депресія, апатія і т. ін.) та власне кризи особистості (глибинні переживання особистості, пов'язані з переструктуруванням всієї особистості – її смислів, цінностей, цілей) [66, 84; 115, 116, 119, 128]. Кризи зовнішнього середовища та кризи особистості взаємопов'язані й впливають одна на одну. Кризи зовнішнього середовища звичайно є спонукою виникнення криз особистості. Однак кризові стани та

кризи окремої особистості також можуть провокувати кризи довкілля або впливати на них.

Розгляд кризи особистості, а також розробка теорії кризових станів (Е. Ліндемманн, Г. Сельє, Е. Еріксон та ін.) та її практичне застосування відбувалися на тлі останніх відкриттів у психології, соціології, психіатрії та соціальній роботі [157,158, 163, 272]. Найбільш вагомий внесок у вивчення кризових явищ зроблено в психіатрії [24]. Н. Selye дійшов висновку, що певні неминучі події життєвого циклу викликають емоційну напругу й стрес, які можуть або сприяти адаптації до нових обставин, або ж, навпаки, провокувати зриви та зниження ефективності виконання життєвих функцій. Деякі ситуації є стресовими для всіх, однак вони стають кризовими переважно для тих, хто має підвищену чутливість через індивідуальні особливості [272].

Особистісні кризи, спричинені життєвим циклом, завжди викликали жвавий дослідницький інтерес. Традиційний поділ життя людини на періоди, серед яких особливо виділяли перші чотири (новонародженість, дитинство, юність і молодість), у літературі супроводжувався ретельним описом видів і форм поведінки. У практичному житті люди давно зауважили, що діти в певному віці дуже схожі один на одного своїми вчинками. Вони раптом починають опиратися звичним вимогам дорослих, стають дратівливими, замкнутими або, навпаки, надмірно збудженими, безглуздими в поведінці та оцінці поведінки інших людей. Ці зміни в поведінці дітей практично враховувалися в життєвій практиці, до них ставилися не як до чогось несподіваного та неприємного, а як до природного стану в певному віці, і якщо таких змін не було видно, то це вже викликало занепокоєння.

Життєвий досвід чітко окреслив відомі чотири періоди. Пізніше вчені розробили класифікації людей за віковими періодами – фізіологічні та педагогічні. Ці класифікації не змінюються, тому що вікові зміни дуже стабільні. У XX столітті деякі дослідники запропонували психологічну періодизацію життя, і зараз більшість учених орієнтується на епігенетику Е. Еріксона [162, 163], ключовим поняттям якої є ідентичність: ідентичність

як показник зрілості особистості, розвиток ідентичності особистості та умови цього розвитку, періодизація становлення ідентичності, криза ідентичності.

Сенс концепції Е. Еріксона [165, 167] полягає в тому, що протягом життєвого шляху людина проходить вісім стадій розвитку й цей процес супроводжується кризою ідентичності. У цей період людина розв'язує проблему: чи перейти в більш дорослий світ з усіма його вимогами й завданнями, тобто обрати шлях дорослішання, чи залишитися на колишній стадії соціалізації та взаємодії з соціумом. Із переходом на наступну стадію людина «навчається» певним соціально-психологічним механізмам взаємодії. Автор відзначає особливості кожної стадії.

Перша стадія (інкорпоративна) триває до одного року. На цій стадії в дитини формується довіра чи недовіра до зовнішнього світу. Якщо ідентичність порушена, то формується базова недовіра до світу й подальший перебіг розвитку особистості супроводжується невротичними та хворобливими станами, ускладнюючи чи блокуючи розвиток важливих особистісних структур і властивостей.

На другій стадії (стадія сепарації) – від одного до трьох років, формується самостійність та автономність. Порушення розвитку призводять до формування невпевненості, нерішучості, сором'язливості й недовірливості, що ускладнює розвиток процесів саморегуляції і управління поведінкою.

Третя стадія (локомоторно-генітальна) від трьох до п'яти років. Її основний зміст – стати ініціативним й активним: якщо це порушено, то формується почуття провини за свою активність серед інших людей. На четвертій стадії – навчання (6–11 років) – основний сенс стати вмілим та компетентним. Порушення призводять до формування стійкого почуття неповноцінності впродовж усього життя.

П'ята стадія (основна) – із 11 до 20 років. На цій стадії формується цілісність, ідентичність. Порушення призводять до розмитості ідентичності, людина не може визначити своє місце в соціумі.

Шоста стадія – сформована ідентичність. Вік від 21 до 25 років. Визначення балансу між близькістю та ізоляцією. Порушення призводять до розладів у сфері контактів та близькості з іншими.

Сьома стадія – дорослість. Вік 25–50 років. Завдання – досягнення гармонії між розвитком і стагнацією. Але якщо порушені природні процеси, то відбувається гальмування процесу індивідуації, а самореалізація неможлива через прагнення людини до «середньостатистичного» типу, зручного суспільству.

Восьма стадія – завершення життєвого шляху. Характеризується закінченістю розвитку ідентичності (цілісність, розпач чи спокій, страх смерті). Вік – від 50 років.

Якщо індивід послідовно пройшов усі стадії формування ідентичності, пережив усі її кризи, він стає зрілою особистістю – дорослою, здоровою, адаптивною. Таку особистість характеризує адекватне сприйняття себе самої, інших людей, навколишнього світу, баланс між комунікабельністю і прагненням до самотності, цілісність, наявність вищих інтересів, спокій і рівновага, прагнення до продуктивної життєдіяльності.

Ідентична особистість, згідно із Е. Еріксоном, – це самоактуалізована особистість А. Маслоу [225, 226], якій притаманне: сприйняття дійсності без «мертвих» стереотипів і забобонів, відсутність копінг-механізмів та інших захисних форм поведінки в соціумі, спонтанність поведінки, шанобливе ставлення до оточення й схильність до самотності, висока стресостійкість, автономія та незалежність, свіжість сприйняття, наявність граничних переживань, співробітництво як стратегічна лінія поведінки, потреба в постійному пізнанні, стійкість і гнучкість моральних принципів, почуття гумору, висока креативність, ідентифікація себе з людством загалом. Такою особистість стає через проходження криз.

У контексті нашої розвідки кризи розвитку дитини можна розглядати як ієрархію становлення відповідальності особистості, здатності бути у відповідних взаєминах із середовищем, формування глибинного ядра

особистості. Відповідальність як властивість особистості постає через два вектори розвитку – формальний та змістовний. Під формальним ми розуміємо інструментальний пласт вияву відповідальності. Він представлений такими характеристиками, як-от: старанність, дисциплінованість, довільність. Змістовий пласт проявляється в етапах становлення відповідальності як інтеграції антропологічних здібностей людини. Вона розвивається по спіралі, де кожна із трьох фаз: тілесного самоконтролю, соціальної адаптації, екзистенції, духовного саморозвитку, усвідомлення смислових детермінант обраного шляху – якісно зростає, посилюється в міру проходження дитиною вікових й особистісних криз. Вікові кризи у зв'язку з цим можна трактувати як лінії взаємопереходу формального та змістовного аспектів самостановлення.

Криза народження щодо розвитку відповідальності може бути розглянута в річищі трансперсональної психології, де утверджується діалогічна природа взаємодії дитини з її оточенням як у пренатальному, так і в перенатальному стані [186, 264]. Традиційний погляд на кризу народження також наголошує на сенсі першого крику як відповіді світові, першій розмові дитини зі світом. Період дитинства – це час пристосування до світу, найближчого оточення, становлення людської сутності, відчуття спільності з людськими істотами, об'єктивоване в «комплексі поживлення. Уважне спостереження за діадою «мати-дитя» засвідчує, що швидше дорослий пристосується до індивідуальних проявів дитини, ніж пристосує її під режим та свої виховні стратегії. Хоча, звичайно ж, у дитячому віці набір можливостей дуже великий, а відповідальність лише незначною мірою має особистий характер. Під час зростання кількість можливостей зменшується, а ймовірність реалізації окремої можливості зростає. Відповідальність формується саме як можливість, що реалізується. Хоча у немовляти є право бути вільним, але в нього немає ні альтернатив, ні біологічних механізмів, необхідних для вільної поведінки. Якщо змусити дитину, психіка якої ще не досягла необхідного ступеня розвитку, вибирати серед безлічі варіантів, то це викличе збентеження та тривогу [264].

Криза першого року життя – становлення функції відповіді на вербальні коди навколишніх близьких людей. Це час переходу від першої сигнальної системи до другої. Дитина перестає залежати від безпосередньої ситуації, починає «... діяти згідно зі своїми внутрішніми спонуканнями» [165, р. 143]. Період раннього дитинства – формування психофізіологічної основи саморегуляції.

Криза трьох років – перший період ранньої ідентифікації, коли дитина стверджує свою самість, бореться за автономію, незалежність і намагається відповідати за себе сама. Дошкільне дитинство – період освоєння інструментальної бази відповідальної поведінки, засвоєння соціальних норм, навичок побудови взаємин з дорослими та однолітками. Шестирічні діти вже можуть відповідально ставитися до своїх обов'язків і розуміти сенс відповідального вчинку, що підтверджується психологічними дослідженнями [7, 238]. У цьому віці формується інструментальна основа відповідальності – старанність.

Криза семи років — нормативна криза, дитина інтелектуалізується і очікує від людей, які її оточують, пояснення доцільності виконання очікуваних від неї правил. Молодший шкільний вік проходить під лозунгом становлення довільної та вольової сфер, вироблення позитивних емоцій та внутрішнього локусу (каузальності) контролю. Цей період є ключовим для створення інструментальної основи прояву відповідальності, тому що невироблені на цьому етапі старанність, дисциплінованість, пунктуальність можуть створити в майбутньому проблеми в прояві формальної сторони відповідальності. Але так само важливо, щоб ці навички не прикривали собою змістовну сторону розвитку відповідальності та не перетворилися б на свою протилежність – репродуктивність, конформність, бездумне підпорядкування. У зв'язку з цим період молодшого шкільного віку мало чим відрізняється від дошкільного, оскільки увага дорослих концентрується, по суті, на зовнішній стороні відповідальності – старанності та дисциплінованості. Хоча Л. Божович вважає, що це переломний час у становленні людської

відповідальності – «... вступ до школи перебудовує весь спосіб життя дитини: безтурботне проведення часу дошкільником змінюється життям, сповненим турбот і відповідальності...» [7, с.178]. Однак ця думка вкотре підтверджує, що відповідальність часто розуміють як старанність, підпорядкування. Суворі зобов'язання позбавляють дитину досвіду робити осмислений вибір, а значить і самотійно відповідати за себе. Цей погляд підтверджує і низка психологічних досліджень. Завдання подолання лише інструментальної основи полягає, на нашу думку, у тому, щоб, впливаючи на людину, змінити характер її внутрішньої психічної діяльності. Така можливість надається дитині на основі розвитку в неї рефлексивних процесів, які не задані апріорі, а є здатностями індивіда, що розвиваються.

Криза тринадцяти років – генеральна репетиція становлення відповідальності. Це період відкриття «Я», що і є відкриттям свого авторства, яке можливе через здійснення соціальної відповідальності, розвиток спонтанності, рефлексивності, асертивності. Підлітковість – важливий момент у становленні змістовної сторони відповідальності. Я-концепція стає більш стійкою, константною, самооцінка набуває більш постійних характеристик, формується коло інтересів, хобі, виникають перші, і часом дуже стійкі дружні, інтимні відносини. Референтні групи підлітка можуть визначити, зокрема, життєву стратегію його шляху. Із погляду розвитку відповідальності підліток відкриває механізм свого розвитку – творчість щодо себе, поліфонію своєї екзистенції. Але водночас виявлені особливості відповідальності підлітків. Це її ситуативний характер, часто некритичне ставлення до самооцінки відповідальності, відсутність прямого зв'язку між когнітивним і поведінковим компонентами відповідальності, розбіжність уявлень батьків, вчителів і самих підлітків про те, за що вони можуть відповідати [7, 94, 247]. Тому ми можемо погодитися з думкою низки дослідників, що підлітковий період є фундаментально завершальним із погляду підготовчих процесів для розвитку відповідальності особистості.

Криза юності пов'язана з вибором основних траєкторій особистісного розвитку – адаптації чи самоактуалізації, реалізації соціального через себе чи реалізацію себе через соціальне. Період юності, до якого належить етап студентства, характеризується тим, що формальний і змістовий аспекти можуть досягти першого природного піку реалізації відповідального самопрояву [20, 38, 94]. У цьому віці відповідальність вже виявляє свій складний інтегративний характер і формується в умовах відсутності опіки, можливості приймати самостійні рішення та широкого вибору альтернатив.

На нашу думку, якщо підлітковий період – час формування соціальної відповідальності, тобто відповідальності за присвоєння наявного ресурсу в духовному світі, то період юнацтва – це час формування особистої відповідальності за створення нових цінностей та усвідомлення відповідальності як реалізації свого унікального буття. Підлітковий вік покликаний більшою мірою накопичувати інструментальний рівень для прояву відповідальної поведінки, тоді як юнацький відповідає за ціннісно-моделюючий компонент відповідального самостановлення. Правомірність нашої думки про зовнішню формальну та внутрішню суб'єктну відповідальність підтверджують результати досліджень Особисте та професійне самовизначення є ключовим новоутворенням пізньої юності, до якої належить студентство. Можна описати цей вік як період усвідомлення людиною своєї індивідуальності, появи життєвого плану, становлення свідомої побудови власного життя. Це становлення відбувається на фоні «кризи відчуженості», яка є передумовою становлення психологічної автономії особистості, екзистенційного почуття самотності – базальної матриці відповідальної поведінки. Потреби у відокремленні, прагненні захистити свій унікальний світ від стороннього вторгнення пов'язані з надзвичайно сильними емоційними переживаннями та створюють велику кількість проблем для молодшої людини. Повернення юності до розуміння залежностей, якими ми оточені, проходить через важкий шлях глибинної рефлексії та ціннісних орієнтацій. Ж. Піаже назвав цей період фазою

формальних операцій, коли формується абстрактне мислення, індуктивно-дедуктивний рівень обробки інформації, тяжіння до створення теоретичних концепцій, власних світоглядних теорій, «...на противагу дитині, юнак – це індивід, який розмірковує, не пов'язуючи себе з сьогоденням, і будує теорії, відчуючи себе легко у всіх галузях, зокрема у питаннях, які не належать до актуального моменту» [242, р. 205]. На цей час припадає розквіт дивергентного мислення молоді. Творча активність студентів часто стикається з традиційними формами викладання, що викликає комунікативне напруження між викладачами та студентами. Юність – це час конкретного конструювання віддаленого майбутнього, оскільки юнак знаходиться ще в стані між бажаннями та можливостями. У типології Е. Еріксона [165]. Цей вік представляє рольовий мораторій: діапазон можливих ролей різко збільшується, але особа не поспішає вибирати, вона приміряє їх на себе. Учений використовує такі терміни, як «розмита ідентичність» та «зріла ідентичність».

Отже, вікові кризи слід вважати кризами, пов'язаними з природним життєвим циклом людини, оскільки вони багато в чому зумовлені самим зростанням та зміною організму. Кризи вікові або природні, безумовно, взаємопов'язані з кризами, що виникають унаслідок подій, що травмують. Тому виділяють два напрями в інтерпретації кризи [86, 115, 116]:

- 1) кризові періоди розвитку розглядають як ненормальне, болісне явище, результат неправильного виховання або будь-якого порушення;
- 2) наявність криз у розвитку закономірне явище.

Таке розуміння кризи вимагає розведення понять, що характеризують різні рівні та стан особистості. Слід відрізнити поняття: стрес, фрустрація, конфлікт, криза, де криза – це загострення життя, критичний момент – поворотний пункт життєвого шляху. За походженням кризи бувають двох видів: перерваний перебіг життя, але із збереженням життєвого задуму; криза, коли реалізація життєвого задуму неможлива й необхідна трансформація особистості.

Кризу розуміють як стан людини, що виникає під час блокування її цілеспрямованої життєдіяльності як дискретний момент розвитку особистості. Говорять про кризу особистості (особистісна криза) та кризовий стан. Під кризовим станом розуміють тимчасову ситуаційно чи внутрішньо зумовлену дезінтеграцію особистості. Кризовий стан із тимчасового та ситуаційного може перейти в тривалий та глибинний.

Найважливішою характеристикою кризи є дезінтеграція особистості [158, 159] – певна перервність у лінійній галузі еволюції особистості як складної системи. Тобто криза особистості – це завжди криза ідентичності. Криза ідентичності – втрата власної ідентичності, відчуття відсутності послідовності у своєму житті, ніби та людина, якою ми є сьогодні, – це зовсім не та людина, якою ми були вчора. Сутність кризи ідентичності полягає в запереченні самості з боку Я. Зробити кризу явною, зізнатися собі в подальшій неможливості ідентифікувати себе зі своєю самістю – важливий крок до подолання кризи. В наукових дослідженнях виділяють такі кризи ідентичності: нездатність ідентифікувати себе зі своїм тілом; втрата пам'яті та проблема реконструкції свого минулого; відмова визнати смертність; розуміння невідповідності своєї поведінки загальним нормам чи визнання, що норми були колективною помилкою чи норм взагалі немає. Цілісність свідомості може бути досягнута лише внаслідок контакту та протиборства зі світом. Вихід із кризи – це побудова нової позитивної ідентичності, де заперечення колишніх орієнтацій завершується пошуком позитивних норм [84, 86].

К. Домбровський описує особливості кризи ідентичності особистості у двох протилежних тенденціях: позитивної дезінтеграції та негативної дезінтеграції [158, 159].

Позитивна дезінтеграція як кризовий процес є важливим етапом переходу особистості до нової якості, вищого рівня цілісності. Вона безпосередньо пов'язана з поняттям кризового стану, що проявляється як тимчасова нестабільність у поступальному розвитку особистості. Успішне

подолання цього стану сприяє підвищенню психологічної стійкості за рахунок розширення ресурсів, які людина може залучити для подолання труднощів. Цей процес супроводжується зростанням адаптивних можливостей, підвищенням життєвої енергії та розвитком творчого потенціалу.

На противагу цьому негативна дезінтеграція здебільшого супроводжується руйнівними змінами, зниженням внутрішньої рівноваги та фрагментарністю особистості, що може призводити до соціальної ізоляції. У таких випадках людина втрачає життєву енергію, її комунікативні навички слабшають, а соціальні зв'язки поступово руйнуються. Наслідками негативної дезінтеграції можуть бути психічні розлади, депресивні стани, астения, психосоматичні захворювання, а в деяких випадках – навіть суїцидальні ризики. Саме з такими процесами пов'язують феномен кризової особистості.

Отже, кризи особистості – це періоди психологічного напруження та труднощів, які супроводжують переломні моменти в житті людини. Вони можуть викликати значний внутрішній дискомфорт, інколи навіть загрожуючи фізичному та психічному благополуччю. Однак подолання таких криз відкриває можливість перегляду застарілих життєвих установок, відмови від обмежувальних переконань і стратегій на користь нових, більш продуктивних шляхів самореалізації.

2.4 Соціально-психологічні особливості актуалізації ресурсу відповідальності особистості у важких життєвих обставинах.

Суб'єктивна здатність до оптимальної адаптації в складних, невизначених, критичних і навіть граничних ситуаціях формує ресурс відповідальності особистості. Відповідальність може проявлятися як актуальний або потенційний (латентний) ресурс. Якщо людина усвідомлює свою здатність контролювати ситуацію, керувати власним життям і готова до усунення протиріч, вона зберігає цю здатність навіть у найкритичніші

моменти. Як особистісний ресурс відповідальність сприяє психічному комфорту, зниженню напруженості та підвищенню задоволеності життям через усвідомлення власних зусиль у подоланні труднощів, налагодженні стосунків і досягненні успіху.

Прояв відповідальності у важких життєвих ситуаціях є показником справжнього суб'єктивного ставлення до ситуації, що реалізується в зверненні людини до своїх внутрішніх можливостей і резервів. Саме в таких ситуаціях виявляється справжня відповідальність як спосіб саморегуляції і самоконтролю.

Хрестоматійне твердження про те, що передумовою відповідальності є можливість вибору, дає підстави як для адекватного прояву відповідальності в ситуації вибору, так і для свідомої переваги певної лінії поведінки в житті. Найбільш яскраво відповідальність може бути виявлена в ситуації смислового та екзистенційного вибору. Роблячи вибір, особливо суб'єктивно значущий, людина конструює самостійно критерії вибору, прогнозує його результат. У процесі життя людині майже постійно доводиться робити вибір, проте існують ситуації, вибір у яких визначає подальший життєвий шлях. Саме такі ситуації, за образним висловом С. Рубінштейна, є «поворотними». Саме в них прояв відповідальності необхідний об'єктивно.

Оптимально відповідальній особистості під час обрання життєвого шляху властиво спиратися переважно на смислові критерії, орієнтуватися на особистісну значущість критеріїв та співвідносити свій вибір зі своїми індивідуальними здібностями й можливостями.

До того ж важливо зауважити, що вибір, пов'язаний із смисловими критеріями, властивий особам, у яких відповідальність є стійкою особистісною характеристикою. Психологічні дослідження засвідчують, що в піддослідних із вираженням будь-яким одним компонентом відповідальності (когнітивний або поведінковий) достовірного зв'язку зі смисловим вибором не було виявлено. Це ще раз підтверджує нашу думку про те, що відповідальність

особистості – спосіб життєдіяльності, лише якщо вона є стійкою особистісною характеристикою, а не представлена тільки її окремими компонентами.

Тому відповідальність є здатністю впливати не тільки на зовнішній світ, обставини, але й здатністю до самореалізації, самоефективності, вона є властивістю суб'єкта життєвого шляху.

Розумінню ролі відповідальності у важких життєвих ситуаціях сприяють дослідження відповідальності (частіше – локусу контролю) у контексті вивчення копінг-поведінки. Термін «копінг» застосовують для позначення всіх проблемних ділянок, пов'язаних із роботою людської психіки з подолання фізичних та емоційних навантажень. Копінг – це відповідь, реакція, націлена на зменшення фізичного, емоційного та психологічного навантаження, пов'язаного зі стресовими подіями життя та щоденними занепокоєннями, або, за визначенням R. Lazarus та S. Folkman, зміна когнітивних та біхевіоральних зусиль, управління специфічними вимогами, які оцінюються як обмеження чи прояв ресурсів особистості [207, 208].

У проблемному полі вивчення копінгу можна назвати два напрями. У межах першого з них досліджують середовищні фактори розвитку особистості та способи подолання труднощів. Другий пов'язаний насамперед із ім'ям R. Lazarus [207], який одним із перших проголосив принцип вивчення ресурсів особистості з погляду психології здоров'я.

Наразі проблема вивчення ресурсів особистості в ситуації подолання життєвих труднощів є однією з актуальних. У контексті досліджень копінгу цю проблему розв'язують у межах так званих копінг-ресурсів, під якими розуміють характеристики особистості або її оточення, пов'язані з низькими рівнями дистресу або фізичними симптомами, що проявляються після початку дії стресорів. Це протистояння стресові й названо «ресурсами». Як копінг-ресурси розглядають такі характеристики: самоцінність, соціальну компетенцію, особливості соціального оточення особистості, соціальну підтримку, досягнуті статуси (освіта, фінансові ресурси, престиж професії тощо).

Під час вибору способів подолання важкої ситуації кожна людина керується певною позицією. Західні психологи цю позицію означають як копінг-стиль. N. Наан [188] під копінг-стилем розуміє методи подолання, які виявляються в індивідуальних реакціях на стрес у кількох ситуаціях або протягом будь-якої ситуації. Копінг-стиль відбиває особистісну тенденцію, що полягає в здатності якось відповідати на ситуації, яким необхідно протистояти. Копінг-стиль не є постійним для особи. Він може змінюватися залежно від ситуації. У вирішенні суперечки між ситуаційним й особистісним підходом у копіngu нам представляється найбільш правильною транзактна модель, згідно з якою переваги копінг-стратегії визначаються комбінацією функцій особистісних характеристик і ситуації. Однак в емпіричному дослідженні перш ніж реалізувати транзактну модель, необхідно виявити коло особистісних детермінант та ресурсів [146, 147].

Найбільш перспективним нам видається пошук конкретних рис особистості, сформованість яких забезпечує їй можливість самостійно та ефективно долати важкі ситуації.

Так, S. Kobasa висловлює припущення стосовно того, що резерви опору стресу зумовлені особливою особистісною диспозицією людини, яку він позначає як «hardiness» – сміливість, дерзання. У структуру цієї диспозиції входять три найважливіші компоненти – прийняття зобов'язань, контроль і виклик [205].

У вітчизняній психології описані індивідуальні характеристики суб'єкта, які опосередковують вплив стресорів: суб'єктивна значущість впливу, особливості попереднього досвіду діяльності в аналогічних умовах, рівень розвитку специфічної та неспецифічної адаптації – здоров'я, витривалість, ступінь готовності до діяльності в певних умовах, ставлення до діяльності, прагнення до досягнення мети [96].

Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури показує, що як особистісні ресурси подолання виділяють тип темпераменту, мотивацію досягнення, а також локус контролю (відповідальність).

Проблема локусу контролю у важких ситуаціях у багатьох зарубіжних авторів була предметом пильної уваги, проте на сьогодні існують суперечливі дані щодо залежності копінг-поведінки від цієї особистісної характеристики. В одних роботах ідеться про те, що інтернали успішніше справляються з важкими ситуаціями, в інших відзначається, що перцепція контрольованості події не впливає на вибір способів поведінки [244, 257].

На наш погляд, відповідальність – це особистісна структура, яка постає особистісним ресурсом у найширшому діапазоні важких життєвих ситуацій. На жаль, у вітчизняній психології подібні дослідження були рідкісними. Слід відзначити величезний наростаючий інтерес дослідників до зазначеної проблеми в контексті українських реалій, пов'язаних із важким драматичним досвідом, хронікою життєвих трагедій, стресів в умовах війни, розв'язаної росією на нашій території. Саме тому ми досліджували особливості особистісних показників, взаємопов'язаних із відповідальністю в юнаків і дівчат зі статусом внутрішньо переміщених осіб, які мали ексвівітний важкий досвід.

Із метою дослідження статистичних відмінностей одночасно між двома вибірками – студентів й осіб юнацького віку, місцевих юнаків і дівчат та внутрішньо переміщених у зв'язку з воєнними діями й окупацією – за рівнем розвитку вікової відповідальності були сформульовані такі статистичні гіпотези:

H_0 : Рівень розвитку відповідальності (за конкретним функціональним показником) суттєво не відрізняється в студентів юнацького віку.

H_1 : Рівень розвитку відповідальності (за конкретним функціональним показником) у студентів зі статусом внутрішньо переміщених осіб, які пережили важкий життєвий досвід відрізняється від рівня розвитку відповідальності за цим же показником у місцевих студентів.

Нижче в таблиці 2. 7 і таблиці 2.8 наведені дані розрахунку значення U-критерій Манна-Уїтні та p-рівень значущості.

Таблиця 2.7 – Розрахунки застосований U-критерій Манна-Уїтні

	Динамічний		Емоційний		Регуляторний		Операційний	
	ергічність	аергічність	стенічність	астенічність	інтернальність	екстернальність	гармонійність	агармонійність
U Манна-Уїтні	301,000	953,000	631,000	552,500	580,000	572,000	370,500	482,500
W Вілкоксона	930,000	2440,000	1368,000	926,500	1357,000	1096,000	831,500	882,500
Z	-5,287	-0,740	-2,710	-1,446	-3,381	-1,968	-3,210	-0,072
Асимп. знач. (двохстор)	0,000	0,458	0,006	0,142	0,001	0,044	0,001	0,936

Таблиця 2. 8 –Розрахунки застосований U-критерій Манна-Уїтні

	Мотиваційний		Когнітивний		Результативний		Змістовий	
	соціоцентричність	егоцентричність	свідомість	поінформованість	предметність	суб'єктність	гармонійність	агармонійність
	ь	ь	ь	ь	ь	ь	ь	ь
U Манна-Уїтні	422,000	984,500	574,500	362,000	641,500	134,500	238,500	196,000
W Вілкоксона	828,000	24218,500	1135,500	891,000	1349,500	456,500	587,500	405,000
Z	-2,227	-1,365	-1,945	-3,911	-2,393	-5,127	-4,057	-,3392

Асимп. знач. (двостор)	0,024	0,716	0,053	0,000	0,016	0,000	0,000	0,730
------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Дані, презентовані у вищенаведених таблицях 2.7 і 2.8, дають підстави твердити:

1. Нульова гіпотеза (H_0) не відхиляється у випадках із такими функціональними показниками відповідальності: динамічний (аергічність), емоційний (астенічність), операційний (агармонійність), мотиваційний (егоцентричність), когнітивний (свідомість), змістовий (агормонійність).

Формулюємо *висновок*: відсутні статистично значущі відмінності в середніх рангах розвитку відповідальності за вищезазначеними функціональними показниками між місцевими студентами юнацького віку та внутрішньо переміщеними особами.

2. Нульова гіпотеза (H_0) відхиляється й приймається альтернативна гіпотеза (H_1) у випадках із такими функціональними показниками відповідальності: динамічний (ергічність), емоційний (астенічність), регуляторний (інтернальність і екстернальність), операційний (гармонійність), мотиваційний (соціоцентричність), когнітивний (поінформованість), результативний (предметність і суб'єктність), змістовий (гармонійність).

Отже, формулюємо *висновок*: існують статистично значущі відмінності в середніх рангах розвитку відповідальності за вищезазначеними функціональними показниками між місцевими студентами юнацького віку та студентами зі статусом внутрішньо переміщених осіб.

Пройдений шлях екстремальних переживань і ексквізитний важкий досвід окупації з постійними небезпеками й загрозами для життя, болючими втратами рідних і близьких, важкої ризикованої міграції та виснажливих поневірянь визначив суттєві зміни у життєдіяльності, поведінці на основі трансформації та зміни особистісних властивостей і структур, найперше, пов'язаних із відповідальністю.

Висновки до другого розділу

Емпіричним шляхом виявлено, що представники раннього юнацького віку перевершують представників підліткового та юнацького віку за всіма

гармонійними параметрами операційного аспекту відповідальності. Це свідчить про те, що в підлітків та студентів порівняно із старшокласниками спостерігається менша поведінкова активність, простежується зниження позитивних емоцій у процесі виконання відповідальної діяльності та зменшене бажання брати на себе відповідальність. Великі значення операційних параметрів у старшокласників можна пояснити їх дорослішанням та усвідомленням необхідності завершити середню освіту, що й викликає в них велику поведінкову активність та самостійність у її реалізації. Виявлена поведінкова пасивність у студентів – максимальні зусилля лише в період сесії.

У осіб підліткового віку досягнення суспільно значущого результату відбувається за наявності позитивних емоцій. У ранньому юнацькому віці відповідальність характеризується насамперед активним досягненням суб'єктно значимого результату, процесом осмислення відповідальності за наявності позитивних емоцій та взяттям відповідальності під час досягнення суспільно значущого результату. Власна залежність від обставин супроводжується в представників раннього юнацького віку негативними емоціями й відбувається на тлі недостатнього уявлення про сутність відповідальності. Реалізація суспільно значущого результату в представників юнацького віку відбувається за наявності позитивних емоцій. Процес досягнення суб'єктно значущого результату вони осмислюють. Поведінкова активність протікає з урахуванням соціоцентричної мотивації на тлі взяття відповідальності.

Виявлено, що значним потенціалом розвитку особистісних структур є кризи особистості, пов'язані зі стресами та життєвими труднощами. Індивідуальний досвід подолання труднощів, загроз для життя зумовлюють трансформацію особистісних структур, найперше життєстійкості та взаємопов'язаних із нею показників: гідність, внутрішня свобода, відповідальність. Експериментальне дослідження показників структури особистості, що взаємопов'язані з відповідальністю в осіб юнацького віку, які мають досвід важких життєвих випробувань сучасними умовами (ВПО), засвідчило відмінності в показниках самоцінності, внутрішньої свободи,

відповідальності та життєстійкості порівняно з особами без подібного досвіду. Розмір стандартизованого ефекту зазначених показників у місцевих студентів і студентів ВПО у всіх випадках ($V > 0,35$).

РОЗДІЛ 3.

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ «ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ВЗАЄМОДІЇ»

3.1. Методологічні засади дослідження відповідальності як умови успішної самореалізації особистості

Особистісний розвиток людини здійснюється впродовж усього її життя. Тому будь-яка якість особистості може бути визначена не абсолютно, а лише відносно – як ціль і як процес, що виражає безперервне становлення людини, перманентний розвиток у процесі пізнання себе, світу й здобуття освіти. Це стосується формування, зокрема, такої якості особистості як відповідальність. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що неможливо виокремити якийсь один сенситивний період у розвитку цієї якості. Як висвітлено в другому розділі, початкові форми відповідальності розвиваються в старшому дошкільному віці й виражаються в дотриманні правил та у виконанні доручень. Із часом відповідальність розвивається до рівня виконання обов'язків без нагадувань (у молодшому шкільному віці) і далі до рівня самостійності у розв'язанні проблем (у підлітковому віці), потім до рівня ініціативності та самостійності в прийнятті рішень (у старшому шкільному та юнацькому віці). Отже, усе ж таки можна виділити періоди, які відіграють особливу роль у розвитку відповідальності: старший дошкільний вік, коли закладаються початкові форми відповідальності, та юність, коли відбувається вирішальне самовизначення людини в професійному та особистісному планах. Безумовно, розвиток відповідальності в молодості не зупиняється, цей процес триває й надалі, коли з'являються нові об'єкти – діти, робота, сімейні обов'язки тощо. Тобто відповідальність переходить від «відповідальності за себе» до «відповідальності за інших».

Згідно з проаналізованими та висвітленими в попередньому розділі науково-психологічними та експериментальними дослідженнями, юнацький вік розглядають як фазу переходу від системи взаємодії на основі дитячої залежності

та контролю дорослих до самостійної та відповідальної взаємодії й життєдіяльності дорослості на основі завершення фізичного розвитку, фізіологічного дозрівання та досягнення соціальної зрілості [94].

Про становлення відповідальності саме в студентському віці, коли виникають основи для першого професійного самовизначення, самостійності, ідеться в роботах сучасних вітчизняних дослідників: М.Савчина, М.Максименка [64, 94]. Водночас психологічна практика свідчить: наявність умов для формування відповідальності ще не гарантує розвитку чи наявності її належного рівня у всіх студентів. До того ж наше експериментальне дослідження відповідальності у вікових групах підлітків, старшокласників і студентів засвідчує протилежне: досліджувані показники відповідальності в старшокласників виявилися вищими, ніж у студентів. Пояснення цього факту ми вбачаємо, з одного боку, у більшій відповідальності школярів, пов'язаній з інтенсивною підготовкою до зовнішніх незалежних іспитів, із необхідністю самовизначення, вибору життєвого шляху. Зниження ж відповідальності в студентів відбувається через відсутність навичок реалізації самостійності, незнання професії, невизначеності цілей, зниження контролю з боку викладачів, батьків. Встановлено, що більш ніж у 50 відсотків опитаних школярів старших класів є мотив учення, пов'язаний із почуттям відповідальності перед батьками. Можна припустити, що відносна свобода та відсутність щоденного зовнішнього контролю за процесом навчання призводять до зниження відповідальності в студентів, тобто, отримуючи більшу свободу, студенти ще не усвідомлюють власних обов'язків і не реалізують особистої відповідальності. Саме описаний період зниження відповідальності на фоні дезадаптації в нових умовах життя й навчання, дезорганізації особистісних структур (зниження самоцінності, невизначеність внутрішньої свободи, низький рівень життєстійкості та високий рівень тривожності) першокурсників потребує особливої психологічної уваги щодо стабілізації психічного стану й збалансування особистісної структури.

У психологічній науці та практиці існує кілька методологічних принципів, що визначають вплив на завдання, які вона виконує, і на способи супроводу

процесу розвитку особистісних структур, досягнення внутрішнього балансу й продуктивної саморегуляції життєдіяльності. Найважливішими, на наше переконання, і фундаментальними для організації системної роботи з метою розвитку відповідальності в студентів першого курсу є принципи детермінізму, системності, структурності, розвитку, активності.

Принцип детермінізму передбачає, що всі психічні явища пов'язані за законом причинно-наслідкових зв'язків, тобто все, що відбувається в психіці людини, має певну причину, яка не просто задає напрямок руху й динаміку, а й визначає його характер.

Усі особистісні якості взаємопов'язані та певною мірою впливають одна на одну. Розвиток якоїсь однієї якості стимулює розвиток іншої. Якщо ж будь-яка властивість людини занадто виражена, то вона може, навпаки, не стимулювати, а гальмувати розвиток іншої властивості. Теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми розвитку відповідальності в юності дав змогу дійти висновку, що в цьому періоді динаміка досліджуваного явища зумовлена переважно особистісними чинниками: самоцінністю, внутрішньою свободою, життєстійкістю та станом внутрішньої тривоги.

Принцип системності описує та пояснює основні види зв'язку між різними сторонами психіки, сферами психічного. Він передбачає, що окремі психічні явища внутрішньо пов'язані між собою, утворюючи цілісність і набуваючи завдяки цьому нових властивостей. Принцип системності передбачає розгляд психіки як складної системи, розвиток якої ґрунтований як на процесах диференціації, зокрема позитивної дезінтеграції, так і на інтеграцію в оновлену цілісність. Отже, системність психіки передбачає її активність, оскільки можливі й саморегуляція, і компенсація, властиві психічному навіть на нижчих рівнях розвитку психіки. Системність у розумінні психіки не суперечить усвідомленню її цілісності, ідеї «холізму», оскільки кожна психічна система (передусім, природно, психіка людини) є унікальною та цільною.

Як було зазначено вище, усі якості особистості взаємопов'язані. Цей взаємозв'язок виявляється як через взаємовплив якостей, так і своєрідності

проявів якостей одна через одну. Так, відповідальний вчинок може бути проявом обов'язковості, ініціативності тощо.

Згідно з принципами традиційного наукового класифікаційного підходу (Б. Ломов) система психічних явищ багаторівнева й будується ієрархічно. Вона має низку підсистем. Можна виділити три основні нерозривно взаємопов'язані підсистеми: когнітивну, регулятивну та комунікативну. Своєю чергою кожна з них може бути розчленована далі. Істотна характеристика багаторівневих систем – відносна автономія кожного рівня, що входить до неї, та певна супідрядність рівнів, що становить найважливішу умову саморегуляції системи. Рівнева будова системи забезпечує можливість утворення механізму трансформації афектів.

Відповідальність так само є частиною регулятивної підсистеми психіки людини у взаємодії з частиною комунікативної підсистеми, яка виражається в комплексі знань про власні можливості в прийнятті рішення й у розумінні можливих наслідків. Коли людина приймає рішення, воно тягне за собою негативні чи позитивні наслідки, за які вона відповідає перед кимось. У цьому полягає взаємозв'язок когнітивної та регулятивної підсистем психіки з комунікативною підсистемою в межах процесу прояву відповідальності.

На думку дослідників, детермінація є також багатоплановою, багаторівневою, багатовимірною, тому вона – і умова, і фактор, і основа, і передумова.

Принцип розвитку, згідно з яким психіка постійно змінюється, розвивається, передбачає вивчення закономірностей генези досліджуваного феномену, його видів та стадій.

Основою розвитку людини як особистості є її власна активність. Вона не тотожна діяльності. Активність і діяльність відносно не залежні одна від одної, подібно до того, як знак (символ) незалежний від того, що він позначає. Діяльність, за визначенням, має предметний характер, активність виявляється в стосунках, у яких перебуває або які вибудовує людина, виконуючи деяку діяльність. Істотними є як взаємини, що виражені в діяльності людини, так і ставлення до цієї діяльності, як і до самого буття. На основі того, наскільки

людина виявляє активність і самостійність у розв'язанні проблем та прийнятті рішень, ми маємо уявлення щодо рівня розвитку її відповідальності.

Основними джерелами розвитку людини як суб'єкта є багатовимірний поліоб'єктний світ, що знаходиться поза нею, та власний внутрішній світ. Основним розвиваючим механізмом для неї як суб'єкта стають акти постійної взаємодії зі світом та із самою собою. Взаємодія людини носить двоїстий характер, оскільки проходить у зовнішньому та внутрішньому планах й інтерпретується за процесуальними характеристиками, з одного боку, як екстеріоризація, а з іншого – як інтеріоризація. Найбільш загальною характеристикою всіх процесів взаємодії людини зі світом і з собою є двоспрямованість дій: на зовнішній і внутрішній план, що в психології інтерпретують як екстернальні та інтернальні дії суб'єкта. Виявляючи відповідальність у вчинках, людина взаємодіє із зовнішнім світом, а коли аналізує наслідки своїх рішень, взаємодіє із самою собою. Психіка людини, на думку численних дослідників, має тенденцію як до саморозвитку, так і до самозбереження, тобто до збереження індивідуальних, вроджених особливостей.

Дослідження процесу психічного розвитку, чинників, які на нього впливають, неминуче привело вчених до думки про пошуки специфічних, психологічних механізмів, через які середовище та спадковість впливають на психіку. У результаті досліджень, проведених у різних психологічних напрямках, було виявлено декілька основних механізмів розвитку:

- інтеріоризація (процес формування внутрішніх структур психіки, зумовлений засвоєнням символів зовнішньої соціальної діяльності);
- ідентифікація (ототожнення, встановлення збігу чого-небудь, поняття введене З. Фройдом, широко поширилося за межі психоаналізу, зокрема в психології розвитку, розглядається як найважливіший механізм соціалізації, що проявляється в прийнятті індивідом соціальної ролі під час входження до групи, в усвідомленні ним групової належності, формування соціальних установок тощо);

- відчуження (процес і результат перетворення властивостей, здібностей та діяльності людей на щось інше, ніж воно є саме по собі, - трансформація в незалежну силу, яка панує над людьми);
- конформізм (пасивне прийняття людиною наявного порядку речей, панівних думок і т.ін., які спрямовують і наповнюють змістом процес становлення психіки, зокрема і його аспект, який пов'язаний із саморозгортанням індивідуальних задатків).

У цьому розділі представлене експериментальне дослідження з використанням розробленої програми розвитку відповідальності за допомогою використання такого психологічного механізму, як підвищення самоцінності особистості та взаємозв'язаних із нею показників внутрішньої свободи й життєстійкості, що демонструє та підтверджує можливість розвитку психіки.

Особистісний розвиток індивіда, як випливає з наукових досліджень, не обмежується первинною соціалізацією, а відбувається впродовж життя в просторі освіти. У сучасних дослідженнях простір освіти експлікують як «інтеграцію семантичного простору особистості, сімейного простору, інформаційного, культурного, духовного тощо, взаємодія яких породжує нові якості та сенси освіти» [48, с. 284]. В. Коновальчук розглядає простір освіти «як необмежений територіально-часовими вимірами, нелінійний, динамічно-цілісний, трансформативний процес інтерсуб'єктивної взаємодії в інформаційній мережі глобальної комунікації» [48, с. 296]. Дослідниця підкреслює значущість для розвитку творчого потенціалу особистості низки складників, серед яких: «предметні, інформаційно-технологічні, чуттєво-емоційні, знаково-символічні, раціонально-інтелектуальні й інтуїтивно-духовні реальності; культурно-історичний досвід людства, знання сучасного світу та перспективи людської цивілізації; архаїчний зміст колективного несвідомого, досвід індивідуального історичного розвитку особистості із трансперсональним досвідом; формально-структурований, формалізований, стихійний формалізований спосіб отримання знань; особистий, соціальний, транскультурний досвід; процеси інтеграції та диференціації, що зумовлюють його динамічну стабільність» [48, с. 297].

Особливістю сучасного освітнього процесу є акцент на необхідності навчати студентів не лише предметному змісту їхньої майбутньої професії, а найперше сприяти їхньому особистісному розвитку. Найбільш продуктивно та результативно розвиток особистісних якостей і показників забезпечується введенням у систему освіти психологічних тренінгів особистісного зростання. Доцільно враховувати сучасні, зокрема соціально-політичні реалії, екстремальний запит на психологічні знання та підготовку за фахом. Тому програмні навчальні курси психологічних дисциплін мають нести, на наше переконання, потрібне навантаження: давати майбутньому фахівцю знання в предметній галузі психології, створювати умови для прояву особистісно-значущих властивостей, необхідних у майбутній професії та психологізувати життєве середовище студента з метою розвитку, корекції його особистісних особливостей з орієнтацією на екстремальний варіант майбутньої професійної діяльності, зважаючи на сьогодення та його наслідки.

Сьогодні особливо гостро стоїть питання щодо сутності та результатів освітніх впливів. Інноваційна сутність сучасних тенденцій освіти цілком справедливо зміщує акценти результативності освітнього процесу з накопичення знань до накопичення досвіду стосунків, здатності вирішувати екзистенційні проблеми буття [206]. Розвиток та прояв відповідальності нерозривно пов'язані з нормами, вимогами й моральними цінностями, прийнятими у суспільстві. Актуальною наразі є гуманітарна парадигма, яка виходить з плюралістичності, множинності світу, де кожна людина – носій своєї частини загальної світобудови. До основних принципів означеного підходу можна зарахувати такі: принцип рівності, коли вважають, що простір навчання та простір викладання – рівноправні частини простору освіти; принцип діалогізму – простір навчання студентів має свій зміст і можлива синергетична взаємодія; принципи співіснування та свободи, коли викладачі та студенти підтримують взаємний суверенітет, викладачі мінімізують усі види контролю (окрім охорони життя в умовах військового стану й дотримання безпекових заходів в екстремальних умовах повітряних тривог) та надають студентам право самим вибирати свої

шляхи розвитку; принцип співрозвитку, коли приходить розуміння, що світи дорослих викладачів та студентів розвиваються паралельно та є завжди можливість їх гармонізувати; принцип єдності та прийняття означає, що між просторами дорослих викладачів та студентів немає чіткого кордону, протистояння й необхідно приймати даність кожного з них апіорі без попередніх умов.

У продуктивному наближенні нашого дослідження проблеми розвитку відповідальності до специфіки професійної підготовки психолога фундаментальними вважаємо такі теоретико-методологічні підходи: системно-структурний, програмно-цільовий, професійно-діяльнісний, професійно-особистісний.

Програмно-цільовий підхід передбачає розгляд в єдності цілей, прогнозів та планів освітньої діяльності. Суть його полягає в залученні студента до роботи над програмами, які сприятимуть розв'язанню його професійних задач як під час підготовки до професійної діяльності, так і під час її виконання. У логіці нашого дослідження це знайшло відображення в можливості вибору змісту, способів, методів, форм звітності, проєктуванні дефіцитарних сфер професійного знання та сфер особистісного саморозвитку.

Структурно-системний підхід досліджує явище як багаторівневе та ієрархічне, що містить низку підсистем, наділених різними функціями, і розглядає динаміку перебігу явища. У нашому дослідженні цей аспект відображено в апеляції до культурогенезу поняття та розгляду онтогенетичних передумов розвитку відповідальності людини в межах навчальних дисциплін системи професійної освіти студентів-психологів.

Професійно-діяльнісний підхід є варіацією загальнонаукового діяльнісного підходу й проявляється в ідеї зближення діяльності навчальної діяльності та перманентного самопізнання й саморозвитку як основи професійної діяльності. Специфіка професійної підготовки полягає в тому, що вільно чи мимоволі студенти калькують не тільки зразки роботи з предметним змістом, а й психологічні еталони особистості, стилі взаємодії, що накладає

особливу відповідальність на викладацький колектив кафедри вищого навчального закладу. У нашому дослідженні принципи цього підходу представлені в повноті форм і методів роботи з предметним змістом курсу та створенням реальної обстановки міжособистісної взаємодії викладачів і студентів, що моделює ситуації їхньої майбутньої психологічної практики.

Особистісно-орієнтований підхід, культивований у межах нашого дослідження, є профілюючим, оскільки постулює пріоритет трансляції в сучасному освітньому процесі досвіду взаємин, ціннісних орієнтацій, суб'єкт-суб'єктних взаємодій, зміщення акценту з формування знань, умінь і навичок на розвиток суб'єктних властивостей як механізму саморозвитку та здатності відповідати за свою життєву історію.

Соціально-політична ситуація в нашій країні пов'язана з цивілізаційною динамікою світового масштабу, найперше з розвитком технологічного простору, що збільшує загрози людству. Окрім того, нерівноваженість світових процесів і відносин, що критично наростає, флюктування навколишніх систем і ймовірність найзагрозливіших катастроф через дедалі меншу детермінованість і передбачуваність загострюють глобальну відповідальність за збереження світу. Тому в процесі освіти важливо випереджати та передбачати можливі атрактори майбутнього розвитку. Очевидно, що між культурою та освітою, між життєвим середовищем та навчальним мають бути тісні зв'язки. На це звертає увагу, зокрема, М. Мід [134]. Вона безпосередньо пов'язує культуру та освіту, виділяючи три її види на основі освітньої моделі: постфігуративну, конфігуративну та префігуративну.

Постфігуративна культура в освіті визначає побудову процедури передачі досвіду минулого. Носієм його може бути лише старше покоління. Це модель консерватизму, непорушності законів предків. Наразі така модель реалізується через культові обряди й не містить потенціалу інновацій і розвитку. Відсутня свобода вибору, індивідуальна самоцінність, і тому розвиток особистісної відповідальності не передбачається.

У системі конфігуративної культури навчання відбувається через засвоєння досвіду однолітків. Покоління навчаються одне в одного. У цій моделі більше простору для розвитку індивідуальності кожного. Вона менш жорстко декларує нормативи й надає можливості для вільної діяльності на основі самоцінності й передбачає власну відповідальність у регуляції взаємин.

Префігуративною культурою передбачено навчання старших у молодших. Модель, що наразі найбільш потенційна у нас. Різкий стрибок НТП, трансформація соціального ладу, як наслідок – успішна адаптація до змін у більш гнучкого та пластичного молодого покоління. Зрілі люди мають навчатися зразкам нової поведінки у своїх флексибільних нащадків [134, с. 91-92]. Наявність префігуративних тенденцій у сучасному освітньому просторі гостро ставить питання розвитку, формування толерантності, суб'єктних стосунків у освітньому процесі, оскільки інформованість в умовах прогресу комунікативних технологій перестає бути прерогативою сучасного суспільства.

У контексті розроблення методологічного фундаменту системи розвитку особистісної відповідальності доцільно звернутися до семантики «культури корисності» та «культури гідності», описаної О. Асмоловим [цит за 48]. У культурі корисності освіті відводять роль служниці при соціальному інституті виробництва благ, вона готує людину як гвинтик у великому механізмі споживчого суспільства. У другій – освіта самоцінна, оскільки самоцінна особистість, незалежно від її можливих вкладів у «спільну справу».

Очевидно, що кожен із напрямів і поглядів має зразки продуктивного впливу на особистість і тому вивчався під час розробки Програми розвитку особистісної відповідальності та задля використання в адекватних освітніх ситуаціях як варіант толерантного ставлення й визнання різних підходів у освітніх та культурологічних стратегіях. Використання міжпарадигмальних зв'язків вважаємо потенційним механізмом розвитку, становлення цілісності людської особистості, гармонізації її зовнішнього та внутрішнього світу на основі самоцінності, внутрішньої свободи як суб'єктивного чинника для здійснення вільного вибору, набуття життєстійкості.

3.2 Фундаментальні принципи та зміст «Програми розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії»

Програма розвитку особистісної відповідальності студентів в системі професійної психологічної освіти ґрунтована на засадах загальнолюдських цінностей, які постають орієнтирами повноцінного розвитку особистості. Програму характеризує антропоцентричність, що зумовлює процес становлення власної світоглядної позиції на базі автентичної самоцінності кожного учасника тренінгової взаємодії, усвідомлення необхідності вільного та відповідального вибору напрямку й форми самореалізації в інформаційно-комунікаційному просторі.

Реалізація Програми забезпечує формування цілісної особистості через актуалізацію емоційного інтелекту, продуктивного мислення й діапазону почуттів, інтуїції; дає змогу отримати психологічні компетентності, значущість яких виявляється в можливості самостійно організувати власну життєдіяльність на засадах свободи й відповідальності. Психологічна практика й життєвий досвід свідчать, що внутрішньо неузгоджена, розщеплена людина постає небезпекою як для інших людей, так і для самої себе через хронічну конфліктогенність.

«Програма розвитку відповідальності особистості в освітній взаємодії» ґрунтована на загальних засадах концепції розвитку творчого потенціалу особистості [48]. Фундаментальність і змістовність рефлексивності, динамічної цілісності, кордомедійності, довіри, гідності та відповідальності є основою результативності Програми.

Логічним осередком Програми є орієнтація на гідність кожної особистості, функціональна значущість якої семантично зумовлена цінністю індивідуального розвитку та визнанням унікальності кожного учасника.

Особистісна гідність у системі міжособистісної взаємодії корелює з екзистенціалами свободи й відповідальності, які визначають вибір активності на континуумі «безпечно – небезпечно», «доцільно – безглуздо», «конструктивно – деструктивно».

Визнається право кожного учасника за будь-яких обставин вчиняти згідно зі своїми моральними цінностями, свідомими переконаннями, вірою. Усі умови й обставини, дії чи бездіяльність мають добровільний характер. Саме пропозиція зовнішньої свободи актуалізує в тренінговій практиці особистісну автономію та сприяє відчуттю самоцінності на основі внутрішньої свободи. Зовнішня свобода пов'язана з незалежністю від впливу й втручання інших, натомість, внутрішня свобода є особливим статусом самої людини, це свобода духовна, зумовлена високим рівнем самосвідомості зі здатністю до саморегуляції своїх бажань, пристрастей.

Отже, Програму ґрунтує прийняття безумовної цінності людини, що взаємопов'язана із свободою мислити й діяти згідно з власними бажаннями й уявленнями, а не під примусом.

У розробленій Програмі знайшли відображення позиції мислителів екзистенціалістів щодо людських цінностей. Кожна людина завжди гідна всього, що відбувається в її житті. Справедливо міркує Ж.-П. Сартр [262], що апеляція до обставин та об'єктивних умов позбавлені сенсу, бо завжди є можливість вибору, навіть бездіяльність можна вважати різновидом свідомого вибору.

Положення, міркування екзистенціальної філософії становлять основу для групових дискусій, орієнтованих на усвідомлення кожним учасником тренінгу авторства свого життєвого сценарію. Відповідальність в індивідуальній поведінці й життєдіяльності регулює, узгоджує, стабілізує та регламентує поведінку особистості. Розвиток здатності узгодження внутрішніх процесів особистості здійснюється в тренінговій практиці через:

визнання значущості кожного учасника незалежно від статі, віку, статусу тощо; відсутність зовнішнього контролю, диктату та маніпуляцій; свободу в пізнавальній взаємодії без обмежень, заборон.

Відповідальність забезпечує розвиток здатності узгоджувати зовнішні вимоги з власними потребами особистості в діапазоні «безпе́чність –

продуктивність». Відповідальність зумовлює здатність моделювати й свідомо здійснювати життєдіяльність.

Програма розвитку відповідальності орієнтована на цінність розвитку індивідуальних перцептивних, комунікативних та інтерактивних компетентностей для успішної життєдіяльності особистості, продуктивної професійної реалізації, яка передбачає здатність давати спонтанно адекватну відповідь на непередбачуваний запит, зокрема емоційний виклик.

Актуальність навичок психологічної пластичності, конструктивної комунікації і вирішення конфліктних ситуацій, уміння злагоджено взаємодіяти в команді – інтегрованих в комплексі «soft skills» – засвідчують цінність кордомедійності в організації тренінгів за Програмою розвитку відповідальності. Усвідомлення й трансформація суперечностей між раціональними проявами інтелекту та емоційними переживаннями; дисфункцій ірраціональних захисних механізмів, що зумовлюють викривлення соціально-перцептивної взаємодії, дають змогу встановити динамічний баланс раціональних та емоційних сил учасників тренінгової програми. Цінність кордомедійності в значенні «серцепровідності» полягає передовсім у можливості підсилити емоційну щирість, емпатію, чуйність щодо себе та світу як базовий рівень для розвитку відповідальності в особистих та професійних взаєминах. Важливо зазначити, що кордомедійність взаємопов'язана зі становленням довірливих стосунків.

Саме на засадах довіри стає можливим контакт, міжособистісна інтеракція, продуктивна діяльність. Довіра в стосунках має тільки добровільний характер. У полі науково-філософських розвідок [цит за 46,] довіра постає регулятором моральних взаємин на основі доброчесності, порядності, вірності, відповідальності.

Дефіцит довіри зумовлює особистісне напруження, невдоволення, тривожність, конфліктогенність, що ускладнює міжособистісну взаємодію. Психологічні дослідження переконливо засвідчують, що довіра є визначальним елементом онтогенезу особистості й зумовлена раннім досвідом дитинства в реалізації базової екзистенційної потреби малюка в безпеці. Суперечності,

проблеми особистісного характеру у зв'язку із дифіцитарністю довірливих стосунків можуть бути усвідомлені та відпрацьовані в процесі тренінгів особистісного зростання. Такий ресурс передбачений Програмою розробленого тренінгу розвитку відповідальності.

У системі тренінгової роботи особливе значення в аналізі самосвідомості має рефлексія. Зміст рефлексії дослідники вбачають у мисленні, спрямованому на усвідомлення й осмислення своїх форм, передумов, установок [70, 71], здатності виявляти внутрішнє напруження й вирішувати власні суперечності. Рефлексію тлумачать як думку, що зосереджена на самій собі. Рефлексія забезпечує можливість пізнавального переходу від одного пізнавального рівня особистості до іншого, хоча й не вичерпує всього змісту цього переходу. Рефлексія особистості в системі самопізнання за Програмою забезпечує становлення особистості, розвиток її структур, зокрема особистісної відповідальності.

Необхідність цілісного підходу в системі пізнання й розвитку особистості ґрунтована на науковому аналізі труднощів забезпечення конструктивного розвитку особистості. Нам імпонують міркування О. Асмолова щодо сучасного стану наукової психології з характерною «втечею у функції» [48, с. 30]. Автор справедливо вказує, що в наукових дослідженнях людину «розкладають» на численні складники: функції, процеси, диспозиції, стани, що призводить до втрати й спотворення предмета психології.

Цілісність є визначальною властивістю систем, які здатні визначити свою «самість». Саме тому цілісність визнають однією з базових якостей особистості, яка залишається в процесі всіх якісних змін. Показником цілісності особистості постає її своєрідність, унікальність. Орієнтація на цілісність в системі тренінгової практики та в освітньому процесі забезпечує динаміку становлення особистісної відповідальності у взаємозв'язку всіх її показників.

Психологічно-розвивальний потенціал Програми розвитку відповідальності особистості визначають такі принципи:

1. *Принцип системності корекційних, профілактичних та розвиваючих завдань:* Цей принцип передбачає, що будь-яка корекційна програма повинна містити завдання трьох типів: корекційні, профілактичні та розвиваючі. Це відображає взаємопов'язаність й нерівномірність розвитку різних сторін особистості.
2. *Принцип єдності корекції та діагностики:* Цей принцип акцентує на цілісності процесу надання психологічної допомоги, де корекція та діагностика взаємопов'язуються, створюючи єдиний процес підтримки розвитку особистості.
3. *Принцип пріоритетності корекції казуального типу:* За цим принципом, головною метою корекційної роботи є усунення причин, що викликають труднощі та відхилення в розвитку особистості студента, а не лише їхніх наслідків.
4. *Діяльнісний принцип корекції:* Принцип визначає стратегію проведення корекційної роботи, включаючи шляхи та способи досягнення мети корекції.
5. *Принцип врахування вікових, психологічних та індивідуальних здібностей студентів:* Цей принцип передбачає адаптацію корекційних програм з урахуванням вікових, психологічних та індивідуальних особливостей кожного студента. Важливо забезпечити баланс між нормативним розвитком та індивідуальністю.
6. *Принцип комплексності методів психологічного впливу:* Вказує на необхідність використання різноманітних методів і технік, що спираються на теоретичні основи психоаналізу, біхевіоризму, гуманістичної психології тощо, для ефективної допомоги студентам.
7. *Принцип активного залучення найближчого соціального оточення:* Принцип вказує на важливість залучення найближчого оточення студента (сім'я, друзі, одногрупники) до процесу корекції, оскільки це відіграє значну роль у психічному розвитку.

8. *Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів:* Для корекції необхідно використовувати розвинені психічні процеси й методи, що активізують ці процеси, сприяючи розвитку інтелектуального та перцептивного рівнів.
9. *Принцип програмованого навчання:* Окремі етапи корекції повинні складатися з послідовних операцій, де спочатку допомога надається психологом, а потім студент виконує завдання самостійно.
10. *Принцип ускладнення:* Кожне завдання має проходити етапи складності, від простого до складного, з урахуванням психологічної складності матеріалу, що забезпечує ефективність корекційної роботи.
11. *Врахування обсягу та ступеня різноманітності пропонованого матеріалу:* Збільшення обсягу матеріалу повинно бути поступовим і відбуватися лише після досягнення певної сформованості вміння.
12. *Врахування емоційної складності матеріалу:* Заняття повинні створювати позитивний емоційний фон, сприяючи розвитку позитивних емоцій, і завершуватися на позитивній ноті.

Принципи комплектування корекційної групи:

1. *Принцип добровільності:* Студенти мають самостійно приймати рішення про участь у корекційній групі, що дає змогу забезпечити їх особисту зацікавленість у змінах.
2. *Принцип поінформованості:* Студенти мають право бути повністю поінформованими про мету, цілі та процеси групової роботи перед початком занять.

Упровадження Програми розвитку відповідальності особистості в системі фахової психологічної освіти на етапі юнацького віку в сучасних стресових умовах кризової динаміки передбачають врахування таких умов:

- розвиток особистісної відповідальності має ґрунтуватися на активному перманентному самопізнанні та пізнанні навколишнього світу через відкритість, довіру до світу, оскільки ізолювання, відчуження

спричиняють продукування застійних деструктивних явищ в структурі психіки;

- важливою особливістю розвитку особистості, зокрема особистісної відповідальності, є нелінійність. На відміну від лінійних стратегій із передбачуваним, однозначний характером, складні нелінійні процеси мають через стани нестійкості екскізитні стани, точки біфуркації, що постійно трансформують вектори подальшого розвитку. Слід зауважити, що характерною для складних нелінійних процесів є динаміка темпоральності, зміна емоційних режимів, непослідовність стадій і станів і як наслідок – несподівані та непередбачувані результати.

Протягом усього основного етапу експерименту було зроблено три проміжні виміри рівня розвитку відповідальності, що дало змогу виявити тенденцію зміни її показників. З'ясувалося, що в експериментальній та контрольній групах відбувається позитивна динаміка показників відповідальності, але з різними темпами. Результати першого виміру показали, що в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 3,3% порівняно з контрольними; другого – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 6,6% порівняно з контрольними; третього – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 8,3% порівняно з контрольними. Загальний показник становив 18,2 %.

Із результатів видно, що зростання показників розвитку відповідальності відбувається швидше в тих групах, де проводилася експериментальна робота зі стимулювання розвитку відповідальності.

3.3 Експериментальна перевірка ефективності «Програми розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії»

Тренінг особистісного зростання, спрямований на розвиток особистої відповідальності, відповідно до авторської «Програми розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії» постає формувальним етапом нашого дослідження. Ключовими завданнями психологічної роботи було створення умов для актуалізації параметрів, що безпосередньо взаємопов'язані зі становленням та розвитком параметру відповідальності особистості. До них належать науково-теоретично обґрунтовані в першому розділі: самоцінність, внутрішня свобода, життєстійкість, стан тривожності. Концептуальні основи тренінгової роботи описані в попередньому параграфі. Наразі доцільно зазначити, що логіка побудови системи тренінгової роботи для розвитку відповідальності особистості студентів першого курсу юнацького віку має триєдину структуру.

Перший етап – організаційний. Його мета – створення безпечної обстановки. Це вирішується через низку завдань:

- самовизначення членів групи, визначення цілей та регламентів роботи групи;
- встановлення атмосфери, що сприяє саморозкриттю та самопізнанню;
- дестабілізація стереотипних уявлень про себе;
- актуалізація кожним свого особистісного статусу та його концептуалізація.

Другий етап – основний. Його мета – створення умов для прояву динаміки особистісного розвитку. До його завдань входить:

- моделювання звичних та нових життєвих і професійних ситуацій;
- переосмислення уявлень про себе на основі зворотного зв'язку та аналізу того, що відбувається у групі;
- збільшення спектру усвідомлюваного під час інтерпретації вчинків інших;

- розширення сфери поведінкового репертуару в психологічно складних ситуаціях;
- опанування навичок конструктивного міжособистісного спілкування.

Третій етап – заключний. Його мета – створення умов завершення роботи групи. На цьому етапі виконуються такі завдання:

- рефлексія змін, що відбулися з учасниками та в групі під час тренінгу;
- обговорення змін у життєвій ситуації учасників;
- прогнозування майбутніх професійних та життєвих планів учасників групи.

Теоретичний аналіз факторів розвитку відповідальності студентів дав змогу сформулювати цілі та завдання дослідження та розробити його загальну процедуру.

Метою експериментального дослідження стало вивчення взаємозв'язку між розвитком відповідальності та розвитком таких особистісних феноменів, як самоцінність, внутрішня свобода, життєстійкість та стан особистісної тривожності.

Поставлена загальна мета конкретизувалася в таких завданнях дослідження:

1. Підготувати та провести емпіричне вивчення комплексу психологічних детермінант розвитку відповідальності: самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості та стану особистісної тривожності, їхньої значущості та ступеню впливу на динаміку показників відповідальності.
2. Експериментально досліджувати вплив підвищення самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості та зниження стану внутрішньої тривожності на розвиток відповідальності.

Експериментальна робота була проведена на базі Хмельницького національного університету, зі студентами спеціальності 053-«Психологія», віком 18–19 років обох статей. У вибірці представлені 120 осіб, з них 77 студентів місцевих ЗВО й 43 студенти ВПО, 68 дівчат і 52 хлопці.

Участь досліджуваних в експерименті була добровільною, заздалегідь були обговорені такі умови:

1. Добросовісне виконання завдань
2. Максимальний прояв активності
3. Коректна поведінка, шанобливе ставлення до інших.

Випробуваним було повідомлено мету дослідження: підвищити впевненість у собі, власну значущість, здатність робити вільний вибір, зміцнити життєстійкість і заразом подолати внутрішню тривожність.

Експеримент тривав протягом трьох років і передбачав три основні етапи: підготовчий, основний, заключний.

На підготовчому етапі експерименту було реалізовано мету: виявити ступінь розвитку відповідальності студентів першого курсу.

Для знайомства та встановлення контакту на цьому етапі дослідження було проведено бесіду з викладачами, яким було поставлено такі запитання:

- Як ви оцінюєте рівень розвитку відповідальності в студентів?
- На якій підставі ви робите такі висновки?
- Чи вважаєте ви, що є необхідність цю якість розвивати?

Узагальнивши думку викладачів, ми зробили такі висновки:

Усі опитані викладачі (12 осіб) сходяться на думці про те, що загалом у студентів відповідальність перебуває на середньому та низькому рівні розвитку, причому в більшості на низькому.

Лише два-три студенти в групі вирізняються високим рівнем розвитку відповідальності.

До таких висновків викладачі дійшли тому, що:

1. У студентів багато пропусків навчальних занять.
2. Дуже слабка підготовка студентів до семінарів (зазвичай добре підготовлені 3–4 особи).
3. Стабільно несвоєчасне здавання самостійних робіт і т.ін.
4. Значна кількість студентів навчаються для того, щоб мати диплом про вищу освіту та слабо уявляють своє професійне майбутнє.

Викладачі впевнені, що підвищення відповідальності в студентів (особливо на перших курсах навчання) є на сьогодні об'єктивною необхідністю.

Дослідно-експериментальна робота на основному етапі полягала в проведенні констатувальної, формувальної та контрольної стадій експерименту.

Констатувальна стадія експерименту містила в собі дві *серії* дослідження. *Перша серія*: порівнювалися розподіли за рівнями вираженості таких показників, як самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість у студентів місцевих ЗВО та студентів ВПО.

Друга серія: встановлювалась залежність між проявом у студентів тривожності та інших показників: самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності та життєстійкості.

У дослідно-експериментальній роботі взяли участь студенти (120 осіб), із них 77 студентів місцевих ЗВО та 43 студенти ВПО, 68 дівчат і 52 хлопці.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи були використані такі методики:

1) Методика «Шкала М. Розенберга» («Rosenberg's Self-Esteem Scale»). Тестова методика вимірювання самоцінності людини.

2) Тест-опитувальник «Шкала екзистенції» А. Ленглі й К. Орглер. Тест відображає суб'єктивну оцінку відповідальності особистості, внутрішньої свободи, самоцінності.

3) Опитувальник «Hardiness Survey» Сальваторе Мадді – дослідження життєстійкості.

4) Методика самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком) – дослідження тривожності.

5) Дослідження тривожності (опитувальник Ч. Д. Спілбергера) – дослідження особистісної тривожності.

Результати проведених методик презентовано в додатках. Кількісні дані (бали, набрані респондентами за кожною методикою) були співвіднесені за рівнями: високий, середній і низький.

3.3.1 Динаміка особистісних показників самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності й життєстійкості в контрольній та експериментальній групах.

Для проведення дослідно-експериментальної роботи на розвивальному етапі дослідження були обрані контрольна (36 осіб) та експериментальна (94 особи) групи. Протягом проведення експериментальної роботи проводилися 3 діагностичні зрізи. За результатами отриманих даних кожного діагностичного зрізу порівнювалися розподіли за вираженістю таких показників як самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість у студентів контрольних та експериментальних груп.

Із цією метою для дослідження змін у кожній групі (контрольній та експериментальній) за результатами зрізів був використаний критерій χ^2 -Фрідмана (рівень ймовірності помилки першого роду $\alpha = 0,05$).

Сформульовані гіпотези:

H_0 : зміни протягом експериментальної роботи в контрольній (експериментальній) групі у вираженості показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) не відбулися.

H_1 : відбулися зміни протягом експериментальної роботи в контрольній (експериментальній) групі у вираженості показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість).

Нижче наведемо результати обчислень для контрольної групи. У таблиці 3.1, таблиці 3.2 і таблиці 3.3 наведені результати обрахунків χ^2 -Фрідмана для порівняння змін у контрольній групі протягом проведення експериментальної роботи щодо вираженості показника самоцінність. За результатами обчислень нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза: відбулися незначні зміни ($\chi^2 = 7,182$, $p < 0,05$), розмір стандартизованого ефекту W Кендалла дорівнює 0,156, що свідчить про малий ефект ($0,10 \leq W < 0,30$).

Таблиця 3.1 – Висновки щодо перевірки гіпотези стосовно змін у вираженості самоцінності в студентів контрольної групи за результатами трьох діагностичних зрізів

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл самоцінності, самоцінність_2 і самоцінність_3 однакові.	Двофакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,028	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл самоцінності, самоцінність_2 і самоцінність_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,028	Нульова гіпотеза відхиляється
Виводяться асимптотичні значення. Рівень значущості дорівнює 0,050.				

Таблиця 3.2 – Значення критерію Фрідмана

Усього	23
Статистика критерію	7,182
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,028

Таблиця 3.3 – Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	23
W Кендалла	0,156
Статистика критерію	7,182

Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,028

Попри те, що нульова гіпотеза була відхилена, дані, наведені в таблиці 3.4, свідчать про відсутність змін у вираженості самоцінності під час другого й третього, а також першого й третього діагностичних зрізів.

Таблиця 3.4 – Попарні порівняння значень вираженості самоцінності трьох діагностичних зрізів

Sample 1- Sample 2	Статисти- ка критерію	Стандарт на помилка	Стандарт на Статисти- ка критерію	Значущіс- ть	Скор. Значущіст- ь ^a
самоцінність- самоцінність _3	-0,457	0,295	-1,548	0,122	0,365
самоцінність- самоцінність _2	-0,652	0,295	-2,212	0,027	0,081
самоцінність _3- самоцінність _2	0,196	0,295	0,663	0,507	1,000

Нижче наведемо таблицю 3.5, у якій розміщені всі обчислення критерію Кендалла, коефіцієнта конкордації W-Кендалла вираженості всіх показників (внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) у студентів

контрольної групи за результатами трьох діагностичних зрізів. Покрокові обчислення наведено в Додатку 3.

Таблиця 3.5 – Результати обчислень критерію Кендалла й коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Показник	Критерій	Значущість	W Кендалла
внутрішня свобода	6,909	0,032	0,150
відповідальність	7,159	0,028	0,156
тривожність	7,000	0,030	0,152
життєстійкість	6,636	0,036	0,144

Зважаючи на наведені в таблиці 3.5 дані, а також попарні порівняння значень вираженості показників внутрішньої свободи, відповідальності, тривожності, життєстійкості (Додаток 3), можна зробити такі висновки:

1) у всіх випадках (три діагностичні зрізи) порівняння значень вираженості вищезазначених показників нульова гіпотеза була відхилена, а отже, прийнята альтернативна гіпотеза: відбулися зміни протягом експериментальної роботи в контрольній групі щодо вираженості показників (внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість), розмір стандартизованого у всіх зазначених випадках малий ($0,10 \leq W < 0,30$);

2) у всіх випадках (три діагностичні зрізи) відбулися незначні зміни, які можна пояснити об'єктивними обставинами, зокрема особистим емоційним досвідом студентів, який був проаналізований під час індивідуальних бесід із психологом.

3) попарні порівняння значень вираженості внутрішньої свободи студентів контрольної групи свідчать про незначні зміни у вираженості цього показника в процесі порівняння першого й третього зрізів та їх відсутність під час порівняння першого-другого та другого-третього зрізів;

4) попарні порівняння значень вираженості тривожності показали незначні зміни під час порівняння другого й третього діагностичних зрізів, і їх відсутність під час порівняння першого – другого й першого – третього зрізів;

5) попарні порівняння значень вираженості життєстійкості свідчать також про незначні зміни під час порівняння першого й третього діагностичних зрізів, та їх відсутність під час порівняння першого – другого й другого – третього зрізів.

Отже, підсумуємо: можна стверджувати, що значних змін у вираженості показників внутрішньої свободи, відповідальності, тривожності, життєстійкості в студентів контрольної групи протягом проведення дослідно-експериментальної роботи не відбулося, підтвердженням є вищезазначені результати застосування критеріїв математичної статистики.

У таблиці 3.6 наведені результати обчислень критерію Кендалла й коефіцієнта конкордації W-Кендалла для студентів експериментальної групи щодо змін у вираженості всіх показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) під час проведення експериментальної роботи (перший, другий і третій діагностичні зрізи).

Таблиця 3.6 – Результати обчислень критерію Кендалла та коефіцієнта конкордації W-Кендалла для студентів експериментальної групи

Показник	Критерій	Значущість	W Кендалла
самоцінність	96,000	0,000	1,000
внутрішня свобода	94,042	0,000	0,980
відповідальність	76,876	0,000	0,801
тривожність	93,129	0,000	0,970
життєстійкість	96,000	0,000	1,000

Відповідно до наведених у таблиці 3.6 даних можна зробити такі висновки:

1. Нульова гіпотеза відхилена й прийнята альтернативна гіпотеза, згідно з якою відбулися значні зміни (розмір стандартизованого ефекту великий, $0,50 \leq W < 1,00$) протягом експериментальної роботи (перший, другий, третій діагностичні зрізи) в експериментальній групі у вираженості показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість).

2. Попарні порівняння вираженості показників усіх трьох зрізів вказують на те, що протягом проведення дослідно-експериментальної роботи відбувалися значні зміни у вираженості таких показників, як-от: самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність і життєстійкість у позитивному напрямі. Тобто середнє значення кожного з наведених показників попереднього діагностичного зрізу менше, ніж середнє значення цього показника наступного зрізу, що вказує на позитивну динаміку в прояві цих показників.

3. Попарне порівняння вираженості такого показника, як тривожність вказує, навпаки, на протилежний напрям: середнє значення тривожності попереднього діагностичного зрізу більше, ніж середнє значення цього показника наступного зрізу, що вказує на негативну динаміку в прояві цього показника (Додаток 3).

4. Результати використання методів математичної статистики дають змогу стверджувати, що проведення тренінгу зі студентами експериментальної групи знизило рівень вираженості їхньої тривожності й підвищило рівень прояву таких показників, як самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність і життєстійкість.

Окрім того, для оцінки ефективності виконаної роботи було використано метод самозвітів студентів.

Студентам було дано завдання написати есе «Я до й після групи тренінгу особистої відповідальності».

Додатково була запропонована така інструкція:

Шановні учасники тренінгу! Будь ласка, якнайповніше й щиро (конфіденційність гарантуємо) опишіть той досвід, із яким ви увійшли й вийшли

з групового тренінгу, як це відобразилося на вашому студентському та особистому житті. Що хотіли сказати, але не наважилися зробити це вголос? Що стало вашим надбанням?

Дані показали, що 8,6% учасників (3 особи) не відчули жодних змін. Із самозвіту: «Було цікаво брати участь у тренінгу, але не можу сказати, що мене це якось змінило». «Спробував якось змінити ситуацію, але це дуже важко». 32,2% учасників (14 осіб) відзначають оволодіння навичками ретроспективної рефлексивної оцінки. Із самозвіту: «Коли вже все станеться, тоді розумію, чому так сталося». «До початку ситуації не встигаю оцінити наслідки, а потім хоч і розумію причину, але вже пізно». 42,2% (16 осіб) відзначили зміни, що відбуваються з ними. Із самозвіту: «Цікаво, але я бачу, що якщо я вчиняю по-іншому, не як завжди, то й мої знайомі поведуться по-іншому». «Із друзями мало що змінилося, а з батьками поменшало сварок». 14,6% (6 осіб) відзначили, що позитивні зміни є щодо однокурсників, а батьки не готові до прояву самостійності їхньою дитиною. Із самозвіту: «Став частіше говорити на заняттях, не страшно висловлювати свою думку, а з батьками виникають конфлікти». «Знаю, що правда на моїй стороні, але сказати так, щоб не образити, не роздратувати, поки не дуже виходить».

Упродовж усього основного етапу експерименту зроблені проміжні виміри рівня розвитку відповідальності дали змогу виявити тенденцію зміни її показників. З'ясувалося, що в експериментальній та контрольній групах відбувається позитивна динаміка показників відповідальності, але з різними темпами. Результати першого виміру показали, що в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності на 3,5% більше, ніж у контрольних; другого – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності на 6,6% більше, ніж у контрольних; третього – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності на 8,3% більше, ніж у контрольних. Загальний показник становив 18,2 %. Результати подано на графіках (рис.3,4,5).

Із результатів видно, що зростання показників розвитку відповідальності відбувається швидше в тих групах, де проводилася експериментальна робота з

розвитку відповідальності на основі стимулювання розвитку самоцінності, життєстійкості, рівня внутрішньої свободи та зменшення показників стану тривожності.

Отже, доцільно підсумувати, що підвищення рівня особистісних показників самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості сприяє розвитку відповідальності.

Отож результати експерименту показали, що тренінгова методика з розвитку в студентів відповідальності як стійкої властивості підтверджує методичні можливості в позитивній динаміці прояву цієї якості в студентів і з огляду на її технологічність може бути використана для підготовки студентів будь-якої професійної галузі.

3.3.2 Дослідження проявів особистісних ознак (самоцінність, внутрішня свобода, тривожність і життєстійкість), взаємопов'язаних із відповідальністю в місцевих студентів і студентів ВПО

У нашому дослідженні проблеми відповідальності особистості експериментально вивчалися прояви особистісних ознак, пов'язаних із відповідальністю – самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість – місцевих студентів і студентів ВПО, встановлювалася їхня статистична значущість. Для перевірки ми використали: непараметричний критерій χ^2 -Пірсона, розмір стандартизованого ефекту V-Крамера.

Були сформульовані нульова (H_0) й альтернативна (H_1) гіпотези та встановлено рівень ймовірності помилки першого роду $\alpha = 0,05$.

H_0 : між розподілами рівнів (високий, середній, низький) вираженості досліджуваних показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) у місцевих студентів і студентів ВПО відмінностей немає.

H₁: між розподілами рівнів (високий, середній, низький) вираженості досліджуваних показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) у місцевих студентів і студентів ВПО існують відмінності.

Оскільки алгоритм розрахунку χ^2 -Пірсона й розміру стандартизованого ефекту V-Крамера вже були продемонстровані вище, нижче наведемо отримані результати (табл. 2.7) і сформулюємо відповідні статистичні висновки. Усі проміжні розрахунки наведені у Додатку 2.

Таблиця 3.7 – Результати обчислень χ^2 -Пірсона й V-Крамера за показниками вираженості самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності, тривожності та життєстійкості

Показник	χ^2 -Пірсона	Асимптотична значущість (2-стороня)	V-Крамера
самоцінність	31,943 ^a	0,000	0,516
внутрішня свобода	23,269 ^a	0,000	0,44
відповідальність	51,656 ^a	0,000	0,656
тривожність	90,665 ^a	0,000	0,869
життєстійкість	78,400 ^a	0,000	0,808

Отже, зважаючи на результати, презентовані в табл. 3.7, можна відхилити нульову й прийняти альтернативну гіпотезу: між розподілами рівнів (високий, середній, низький) вираженості досліджуваних показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) у місцевих студентів і студентів ВПО існують відмінності. Розмір стандартизованого ефекту у всіх випадках великий ($V > 0,35$).

Наступним кроком у *першій серії* констатувального експерименту було дослідження, сформульоване так: чи існує статистично значуща залежність між

рівнями вираженості тривожності студентів місцевих ЗВО (студентів ВПО) та відповідальності, самооцінки, внутрішньої свободи й життєстійкості?

Для проведення дослідження всі отримані емпіричні дані були розподілені за рівнями вираженості (табл. 2.8). Як виявилось, відсутні емпіричні дані для таких рівнів вираженості тривожності й відповідальності: високий – високий, середній високий і всі комбінації низького рівня тривожності з відповідальністю.

Таблиця 3.8 – Таблиця взаємозв'язку між рівнями вираженості тривожності та відповідальності в студентів місцевих ЗВО

		відповідальність		Усього
		середній	низький	
тривожність	високий	23	46	69
	середній	7	1	8
Усього		30	47	77

Для виявлення існування зв'язку між рівнем тривожності й рівнем вираженості відповідальності використовувався χ^2 із поправкою Йейтса, було встановлено рівень ймовірності помилки першого роду $\alpha = 0,05$ і сформульовано нульову (H_0) й альтернативну (H_1) гіпотези:

H_0 : між рівнями вираженості тривожності в студентів місцевих ЗВО та проявом їхньої відповідальності відсутня асоціативна залежність.

H_1 : між рівнями вираженості тривожності в студентів місцевих ЗВО та проявом їхньої відповідальності існує асоціативна залежність.

Відповідно до результатів обчислення (табл. 2.9) χ^2 із поправкою Йейтса дорівнює 6,713 при $p < 0,05$. А отже, можна стверджувати, що між рівнями вираженості тривожності в студентів місцевих ЗВО та проявом їхньої відповідальності існує асоціативна залежність.

Таблиця 3.9 – Розрахунки критерію χ^2 з поправкою Йейтса (тривожність*відповідальність)

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)	Точна значущість (2-стороння)	Точна знч. (1-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	8,845 ^a	1	0,003		
Поправка на неперервність ^b	6,713	1	0,010		
Відношення правдоподібності	9,093	1	0,003		
Точний критерій Фішера				0,005	0,005
Лінійно- лінійний зв'язок	8,730	1	0,003		
Кількість допустимих спостережень	77				

Коефіцієнт ϕ використовувався для оцінки сили й напрямку зв'язку між двома змінними – тривожність і відповідальність. Як видно з табл. 2.10, коефіцієнт Фі є від'ємним ($\phi = -0,339$), це означає, що між змінними тривожність і відповідальність існує негативний середній зв'язок. Іншими словами, це може

свідчити про те, що студенти з вищою тривожністю, імовірно, мають нижчий рівень відповідальності та навпаки.

Висновок: відхиляємо нульову гіпотезу й приймаємо альтернативну: існує середній негативний зв'язок між рівнем тривожності та відповідальністю ($p < 0,05$), а отже, чим вища тривожність, тим нижча відповідальність серед студентів місцевих ЗВО.

Таблиця 3.10 – Симетричні міри

		Значення	Приблизна значущість
Номінал/номінал	Φі	-0,339	0,003
	V Крамера	0,339	0,003
Кількість допустимих спостережень		77	

На рис. 3.1 показано за допомогою діаграм розподіл студентів за рівнями прояву показника тривожності й відповідальності.

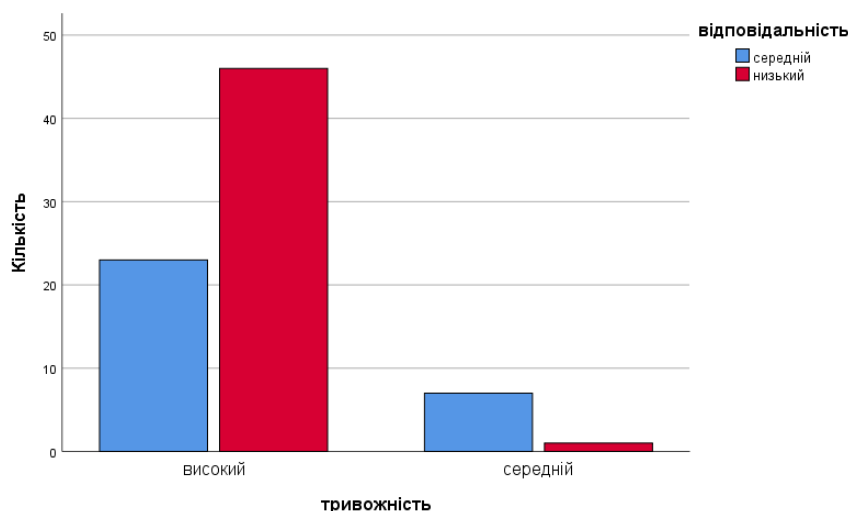


Рисунок 3.1 – Розподіл студентів за рівнями прояву показника тривожності й відповідальності

Нижче в табл. 3.11 наведені дані дослідження залежності між рівнями вираженості тривожності та самоцінності, внутрішньої свободи й життєстійкості студентів місцевих ЗВО.

Таблиця 3.11 – Результати дослідження на встановлення асоціативного зв'язку між рівнями прояву тривожності та рівнями прояву показників самоцінності, внутрішньої свободи й життєстійкості

	Хі-квадрат Пірсона	Асимптотична значущість (2-стороня)	Фі
самоцінність	5,883	0,015	-0,319
внутрішня свобода	0,158	0,691	0,45
життєстійкість	46,038	0,000	-0,834

Наведені в таблиці 3. 11 дані дають змогу зробити такі висновки:

- відхиляємо нульову гіпотезу й приймаємо альтернативну: існує середній (-0,319) негативний зв'язок між рівнем тривожності та самоцінністю ($p < 0,05$), а отже, чим вища тривожність, тим нижчий рівень прояву самоцінності серед студентів місцевих ЗВО;

- відхиляємо нульову гіпотезу й приймаємо альтернативну: існує сильний (-0,834) негативний зв'язок між рівнем тривожності та життєстійкістю ($p < 0,05$), а отже, чим вища тривожність, тим нижчий рівень прояву самоцінності серед студентів місцевих ЗВО;

Приймаємо нульову гіпотезу: між рівнями вираженості тривожності в студентів місцевих ЗВО та проявом їхньої внутрішньої свободи відсутня асоціативна залежність.

Отже, є підстави вважати відповідальність особистісною характеристикою, яка є особистісним ресурсом у найширшому діапазоні важких життєвих ситуацій. Дослідження особливостей особистісних показників, які

взаємопов'язані із структурою відповідальності в осіб юнацького віку зі статусом внутрішньо переміщених осіб, виявило: між розподілами рівнів (високий, середній, низький) вираженості досліджуваних показників самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності та життєстійкості в місцевих студентів і студентів ВПО існують відмінності. Розмір стандартизованого ефекту у всіх випадках великий ($V > 0,35$).

3.3.3 Аналіз результатів експериментального дослідження розподілу рівнів особистісних показників за гендерною ознакою студентів.

Досліджувалося, чи можна стверджувати, що розподіл рівнів (високий, середній, низький) прояву різних показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) місцевих студентів-юнаків та студентів-дівчат статистично значуще різні? Для перевірки ми використали непараметричний критерій χ^2 -Пірсона.

Відповідно було сформульовано нульову (H_0) й альтернативну (H_1) гіпотези та встановлено рівень ймовірності помилки першого роду $\alpha = 0,05$.

H_0 : між розподілами рівнів (високий, середній, низький) вираженості показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) у місцевих студентів хлопців та дівчат відмінностей немає.

H_1 : між розподілами рівнів (високий, середній, низький) вираженості показників (самоцінність, внутрішня свобода, відповідальність, тривожність і життєстійкість) у місцевих студентів хлопців та дівчат існують відмінності.

Нижче наведені результати щодо вивчення розподілу за рівнями вираженості самоцінності в місцевих студентів хлопців та дівчат (таблиці 3.12, таблиці 3.13).

Таблиця 3.12 – Результати обчислень критерію χ^2 -Пірсона хлопці-дівчата (місцеві студенти й студенти ВПО) за рівнем вираженості самоцінності

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	21,018 ^a	2	0,000
Відношення правдоподібності	21,462	2	0,000
Лінійно-лінійний зв'язок	18,474	1	0,000
Кількість допустимих спостережень	120		

У таблиці 3.12 значення $\chi^2 = 21,018$ при $p < 0,05$, а отже, нульова гіпотеза може бути відхилена.

Як видно з таблиці 3.13, статистично значимі відмінності в студентів хлопців та дівчат виявлені за рівнями вираженості самоцінності: середній і низький, за високим рівнем статистично значимих відмінностей не спостерігається. Отже, для студентів жіночої статі характерний середній рівень вираженості самоцінності порівняно зі студентами чоловічої статі. І навпаки, для студентів-хлопців характерний низький рівень вираженості самоцінності порівняно зі студентами-дівчатами. Діаграма на рисунку 3. 2 візуалізує отримані результати.

Таблиця 3.13 – Комбінаційна таблиця (рівень*стать) за рівнем вираженості самоцінності

	стать		Усього
	чоловіча	жіноча	

рівень	високий	кількість	1 _a	2 _a	3
	середній	кількість	24 _a	57 _b	81
	низький	кількість	27 _a	9 _b	36
Усього		кількість	52	68	120

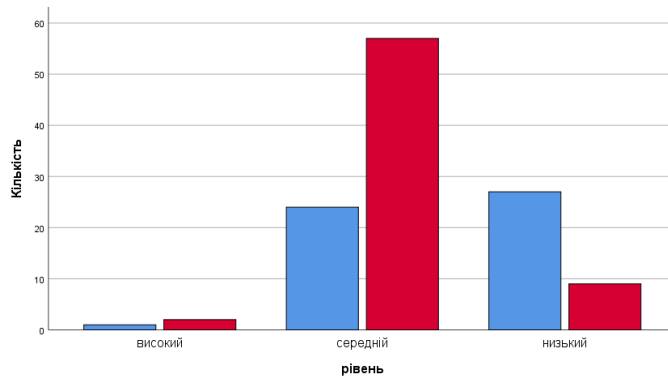


Рисунок 3.2 – Розподіл студентів хлопців і дівчат за рівнями вираженості самоцінності

Оцінка розміру ефекту здійснювалась за індексом V-Крамера (таблиця 3.14)

Таблиця 3.14 – Симетричні міри (розмір стандартизованого ефекту за показником «самоцінність»)

		Значення	Приблизна значущість
Номинал/номинал	Фі (φ)	0,419	0,000
	V Крамера	0,419	0,000
Кількість допустимих спостережень		120	

Отримані дані (таблиця 3.14) дають підстави твердити: розмір ефекту за індексом V-Крамера є великим ($V=0,419$).

Отже, формулюємо *висновок*: критерій χ^2 Пірсона ($\chi^2=21,018$, $p<0,05$) уможливив відхилити нульову гіпотезу (H_0) й прийняти альтернативну гіпотезу (H_1), згідно з якою рівні прояву показника самоцінність у студентів хлопців і дівчат статистично значуще відрізняються, до того ж розмір стандартизованого ефекту V-Крамера є великим ($V=0,419$).

Нижче наведені результати обрахунків за ознакою «внутрішня свобода» (таблиця 3.15, таблиця 3.16, таблиця 3.17).

Таблиця 3.15 – Результати обчислень критерію χ^2 -Пірсона хлопці-дівчата (місцеві студенти та студенти ВПО) за рівнем вираженості показника «внутрішня свобода»

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	8,272 ^a	2	0,016
Відношення правдоподібності	8,351	2	0,015
Лінійно-лінійний зв'язок	7,980	1	0,005
Кількість допустимих спостережень	120		

За отриманими результатами (таблиця 3.15) значення $\chi^2=8,272$ при $p<0,05$, а отже, нульова гіпотеза може бути відхилена.

Результати розрахунків, які презентовані в таблиці 3.16 і на рисунку 3.3, свідчать про те, що статистично значимі відмінності в студентів хлопців та дівчат виявлені за середнім і низьким рівнями вираженості показника «внутрішня свобода», за високим рівнем статистично значимих відмінностей не спостерігається. Отже, для студентів жіночої статті характерний низький рівень вираженості показника «внутрішня свобода» порівняно зі студентами чоловічої

статі. Для студентів-хлопців характерний середній рівень вираженості внутрішньої свободи порівняно зі студентами-дівчатами.

Таблиця 3.16 – Комбінаційна таблиця (рівень*стать) за рівнем вираженості показника «внутрішня свобода»

			стать		Усього
			чоловіча	жіноча	
рівень	високий	кількість	2 _a	1 _a	3
	середній	кількість	30 _a	23 _b	53
	низький	кількість	20 _a	44 _b	64
Усього		кількість о	52	68	120

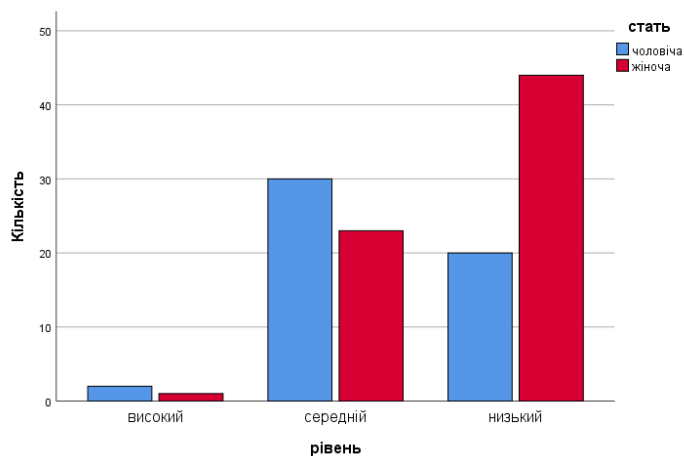


Рисунок 3.3 – Розподіл студентів хлопців і дівчат за рівнями вираженості показника «внутрішня свобода»

Таблиця 3.17 – Симетричні міри (розмір стандартизованого ефекту за показником «внутрішня свобода»

	Значення	Приблизна значущість

Номінал/номінал	Φі (φ)	0,263	0,016
	V Крамера	0,263	0,016
Кількість допустимих спостережень		120	

На основі проведених обчислень формулюємо *висновок*: критерій χ^2 Пірсона ($\chi^2 = 8,272$, $p < 0,05$) дав змогу відхилити нульову гіпотезу (H_0) й прийняти альтернативну гіпотезу, (H_1), відповідно до якої рівні прояву показника внутрішня свобода в студентів хлопців і дівчат статистично значуще відрізняються, при цьому розмір стандартизованого ефекту V-Крамера є середній ($V = 0,263$).

Нижче наводимо таблиці 3.18, 3.19, 3.20 та рисунок 3.4, які демонструють результати обчислення критерію χ^2 Пірсона за вираженістю відповідальності в студентів-хлопців та дівчат.

Згідно з даними, представленими в таблиці 3.18 $\chi^2 = 4,641$ ($p > 0,05$), отже, приймаємо нульову гіпотезу.

Таблиця 3.18 – Результати обчислень критерію χ^2 -Пірсона хлопці-дівчата (місцеві студенти і студенти ВПО) за рівнем вираженості показника «відповідальність»

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	4,641 ^a	2	0,098
Відношення правдоподібності	4,696	2	0,096
Лінійно-лінійний зв'язок	2,244	1	0,134
Кількість допустимих спостережень	120		

Таблиця 3.19 – Комбінаційна таблиця (рівень*стать) за рівнем вираженості показника «відповідальність»

			стать		усього
			чоловіча	жіноча	
рівень	високий	кількість	4 _a	6 _a	10
	середній	кількість	33 _a	30 _b	63
	низький	кількість	15 _a	32 _b	47
усього		кількість	52	68	120

Згідно з даними, наведеними в таблиці 3.19, статистично значимі відмінності в студентів-хлопців і дівчат спостерігаються за низьким рівнем вираженості показника відповідальність, незначні за середнім рівнем і відсутні за високим рівнем.

Розмір стандартизованого ефекту за показником відповідальність становить 0,197 і є малим 0,07 – 0,20 (таблиця 3.20).

Таблиця 3.20 – Симетричні міри (розмір стандартизованого ефекту за показником «відповідальність»

		Значення	Приблизна значущість
Номінал/номінал	Фі	0,197	0,098
	V Крамера	0,197	0,098
Кількість спостережень		120	

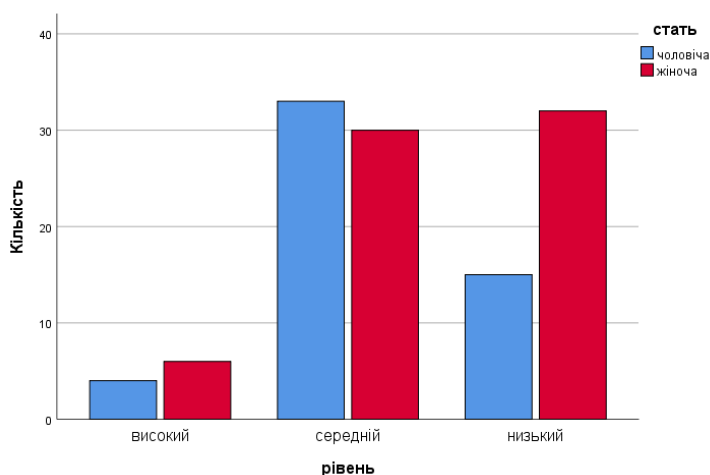


Рисунок 3.4 – Розподіл студентів хлопців і дівчат за рівнями вираженості показника «відповідальність»

У таблицях 3.21, 3.22, 3.23 та на рисунку 3.5 подані результати обчислення критерію χ^2 Пірсона за вираженістю тривожності в студентів-хлопців та студентів-дівчат.

Таблиця 3.21 – Результати обчислень критерію χ^2 -Пірсона хлопці-дівчата (місцеві студенти та студенти ВПО) за рівнем вираженості показника «тривожність»

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороння)	Точна значущість (2-стороння)	Точна знч. (1-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	9,111 ^a	1	0,003		
Поправка на неперервність ^b	8,021	1	0,005		
Відношення правдоподібності	9,328	1	0,002		

Точний критерій Фішера				0,003	0,002
Лінійно- лінійний зв'язок	9,035	1	0,003		
Кількість допустимих спостережень	120				

З огляду на відсутність низького рівня вираженості показника тривожності під час проведення дослідження критерій Пірсона ми обраховували з поправкою на неперервність Йейтса, показник дорівнює 8,021. Відповідно до отриманих результатів можна відхилити нульову гіпотезу й прийняти альтернативну гіпотезу про відмінності в рівнях вираженості показника тривожності у студентів хлопців і дівчат. Дані дослідження (таблиця 3.21) засвідчують статистично значимі відмінності в студентів хлопців та дівчат, виявлені за рівнями вираженості тривожності: високий і середній. Для студентів жіночої статі характерний середній рівень вираженості тривожності порівняно зі студентами чоловічої статі. І навпаки, для студентів-хлопців характерний високий рівень вираженості тривожності порівняно зі студентами-дівчатами.

Таблиця 3.22 – Комбінаційна таблиця (рівень*стать) за рівнем вираженості показника «тривожність»

			стать		Усього
			чоловіча	жіноча	
рівень	високий	кількість	38 _a	31 _b	69
	середній	кількість	14 _a	37 _b	51
Усього		кількість	52	68	120

Розмір стандартизованого ефекту за показником тривожність становить 0,276, він є середнім (0,21 – 0,34).

Таблиця 3.23 – Симетричні міри (розмір стандартизованого ефекту за показником тривожність)

		Значення	Приблизна значущість
Номінал/номінал	Фі	0,276	0,003
	V Крамера	0,276	0,003
Кількість допустимих спостережень			

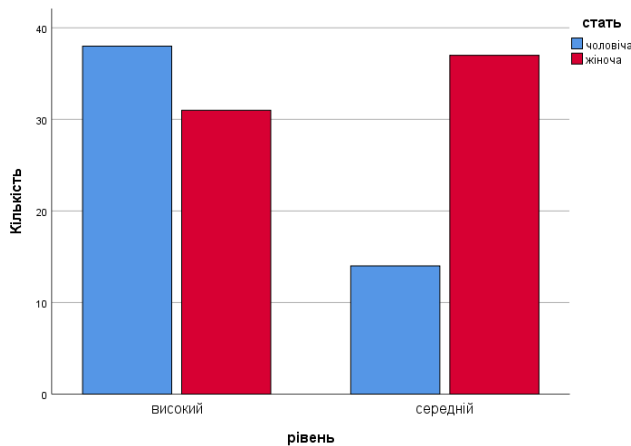


Рисунок 3.5 – Розподіл студентів хлопців і дівчат за рівнями вираженості показника «тривожність»

Відповідно до даних, презентованих у таблицях 3.24, 3.25, 3.26 і у вигляді діаграми на рисунку 3.6, можна стверджувати, що нульову гіпотезу можна відхилити ($\chi^2=8,403$, $p<0,05$) і прийняти альтернативну гіпотезу, згідно з якою існують відмінності в рівнях вираженості показника життєстійкість у студентів хлопців і дівчат. До того ж статистично значимі відмінності (таблиця 3.25) у студентів хлопців та дівчат виявлені за рівнями вираженості тривожності: середній і низький. Для студентів жіночої статі характерний середній рівень вираженості життєстійкості порівняно зі студентами чоловічої статі. І навпаки,

для студентів-хлопців характерний низький рівень вираженості життєстійкості порівняно зі студентами-дівчатами. Розмір стандартизованого ефекту (таблиця 3.26) за показником життєстійкості становить 0,265, він є середнім (0,21 – 0,34).

Таблиця 3.24 – Результати обчислень критерію χ^2 -Пірсона хлопці-дівчата (місцеві студенти та студенти ВПО) за рівнем вираженості показника «життєстійкість»

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	8,403 ^a	2	0,015
Відношення правдоподібності	8,593	2	0,014
Лінійно-лінійний зв'язок	4,422	1	0,035
Кількість допустимих спостережень	120		

Таблиця 3.25 – Комбінаційна таблиця (рівень*стать) за рівнем вираженості показника «життєстійкість»

			стать		усього
			чоловіча	жіноча	
рівень	високий	кількість	2 _a	1 _a	3
	середній	кількість	14 _a	36 _b	50
	низький	кількість	36 _a	31 _b	67
Усього		кількість	52	68	120

Таблиця 3.26 – Симетричні міри (розмір стандартизованого ефекту за показником життєстійкість)

		Значення	Приблизна значущість
Номинал/номинал	Фі	0,265	0,015
	V Крамера	0,265	0,015
Кількість допустимих спостережень		120	

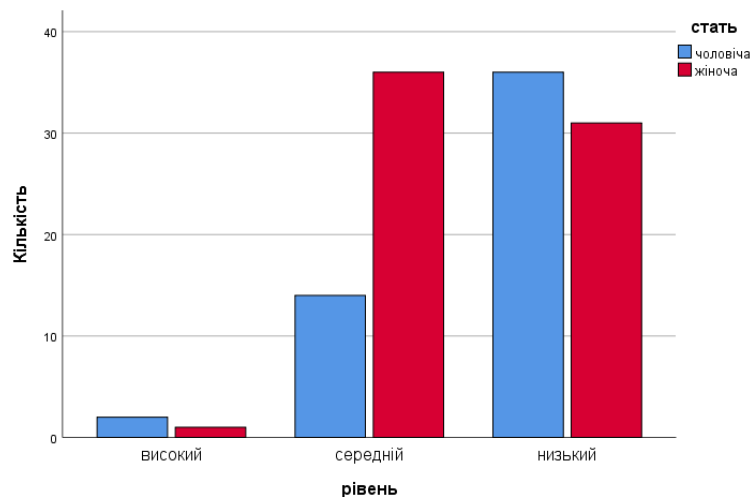


Рисунок 3.6 – Розподіл студентів хлопців і дівчат за рівнями вираженості показника «життєстійкість»

Підсумуємо: існують відмінності між розподілами рівнів (високий, середній, низький) вираженості показників (самоцінність, внутрішня свобода, тривожність і життєстійкість) у місцевих студентів хлопців та дівчат.

Дівчата перевершують юнаків за ступенем свідомої відповідальності. Значних відмінностей між параметрами відповідальності в студентів та студенток немає. У хлопців- студентів егоцентрична мотивація виникає через погане уявлення про сутність відповідальності та на тлі відмови від взяття її на себе. За цих умов поведінкова пасивність підтримується негативними емоціями. У результаті реалізації суспільно значимого результату за наявності позитивних

емоцій досягається й суб'єктно-особистісний результат. Поведінкова активність у студентів супроводжується соціоцентричною мотивацією. За умови осмислення відповідальності студентами відбувається трансформація особистісних структур і відповідно конструктивна динаміка життєдіяльності, зокрема навчання та професійної підготовки.

3.4 Психологічні пропозиції щодо розвитку відповідальності як умови та механізму успішної самореалізації особистості в умовах вищого навчального закладу

Глобальна трансформація соціально-політичних інститутів зумовлює зміну ціннісних спрямувань та стратегічних і тактичних завдань системи освіти. Означена ситуація орієнтує на визначення глобального завдання освіти щодо створення умов розвитку зрілої особистої відповідальності. На засадах традиційних науково-методологічних підходів (системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого) стає можливим виділення визначальних освітніх умов розвитку відповідальності студентів вищого навчального закладу.

Насамперед важливо враховувати психологічні закономірності процесу розвитку структур особистості. Врахування в освітній практиці закономірностей розвитку відповідальності передбачає інтеграцію з комплексом методичних умов організації освітнього процесу, які можна реалізувати як технологію розвитку відповідальності студентів будь-якого вищого навчального закладу незалежно від його профілю.

Організація освітнього процесу має ґрунтуватися на пріоритеті принципу активного залучення студентів як до здійснення, так і до моделювання та конструювання навчальної діяльності. Забезпечення самостійного вибору освітніх дисциплін має бути базовою умовою розвитку відповідальності студентів.

Необхідне вибудовування логіки вивчення психологічних дисциплін, коли в кожному з курсів циклу психологічних дисциплін розглядають аспекти відповідальності як механізму становлення особистісної відповідальності.

Наше дослідження та психологічна практика дають змогу визнати впровадження тренінгової форми навчання продуктивним засобом розвитку особистісної відповідальності студентів вищих навчальних закладів.

Врахування психологічних закономірностей розвитку особистості як умова розвитку відповідальності студентів ґрунтована на сучасних теоріях розвитку, відповідно до яких онтологію розвитку особистості становлять аспекти ідеальної форми, подійності та посередництва. Тому в освітній взаємодії зі студентами важливим є психологічний супровід переходу (екстеріоризації) зовнішньої дії в інтеріоризацію цієї дії як властивості особистості, можливість діагностувати рівні оволодіння цілеспрямованою діяльністю – прийняття конкретних рішень, самостійне виконання дій у освітньому процесі (здача тематичних завдань, контрольних робіт, заліків, сесій і т. ін.) і самостійне сенсоутворення, пов'язане з перспективами майбутньої професійної діяльності (формування пізнавального запиту: запити спецкурсів, додаткових консультацій тощо).

Однією з умов інтеріоризації та засвоєння власного досвіду є його трансценденція – вихід за межі власного «Я», ототожнення. Перехід зовнішнього досвіду у внутрішній відбувається через інтеріоризацію зовнішньої, практичної діяльності. На цій підставі ми в експериментальній частині своєї роботи використовуємо рефлексивну техніку в тренінгу як механізм опосередкування власної поведінки індивіда та можливості її довільного перетворення. Впроваджений у межах нашого дослідження тренінг виконує функцію усвідомлення та оволодіння суб'єктом своєю поведінкою. Лише здійснюючи власну автентичну поведінку, людина стає суб'єктом своєї життєдіяльності. Отже, розвиток відбувається через зіткнення, конфлікт наявної ситуації та нового, рефлексивного, узятого ззовні варіанту сприйняття власної чи чужої поведінки, способу мислення.

Значущим аспектом процесу особистісного розвитку в психологічних дослідженнях визнають подію. Феномен «подія» традиційно розглядають як єдиний унікальний акт буття, що неповторний кожної миті життя. Науковці міркують, що для того, щоб щось відбулося, необхідно це випробувати, прожити. Це має бути певний акт, здійснення, становлення. Так, Б. Ельконін [103], відзначає низку принципових відмінностей події від буття. На його переконання, подія – це явище (проявлення) ідеальної форми. Тобто саме в події відображається ідеальна можлива й очікувана форма. Окрім того, подія є продовженням природного перебігу життя, вона постає його елементом, частиною. За умови, що подія нічим не детермінована, вона вимагає спеціальних зусиль, спеціальних засобів та спеціальної організації, тобто вимагає осмисленої та енергійної дії [103]. Слід зауважити, що важливий не перебіг подій чи їх зупинка, а усвідомлення сенсу того, що відбулося. Головним механізмом здійснення події є ситуація наявності усвідомленого вибору. Кожна людина здійснює вибір щомиті, й важливо, наскільки вона усвідомлює цей вибір, розуміє вагу наявних альтернатив, осягає можливі наслідки та нереалізовані ресурси.

Значущий складовий аспект розвитку – посередництво – здійснюватиметься тоді, коли будуть створені умови для ініціації специфічних дій, але з помірним (зменшеним) ефектом, тобто у вигляді пробного варіанту. Отже, в освітній взаємодії зі студентами має бути створений спеціальний випробувальний простір для дій кожного студента та ініціації пробних дій у ньому. Оскільки реальний переконливий вплив на розвиток особистості виявляє лише реальний життєвий зразок здійснення вибору, власного відповідального самоздійснення, то виняткову значущість має поведінка, прояви життєдіяльності авторитетної особистості – викладача, наставника.

Розвиток відповідальності в умовах навчальної діяльності ґрунтується на принципі активної участі студента у всьому процесі побудови навчального циклу у ВНЗ. Структурування навчального процесу традиційно має п'ять структурних компонентів: мотивація до змісту навчального процесу, цілеспрямована

діяльність, адекватна реалізація, контроль за своєю діяльністю та її оцінка відповідно до моделі В. Давидова.

Наразі очевидно, що не рівень розвитку когнітивних процесів, а рівень внутрішньої мотивації визначає внутрішню самодетермінацію особистості в здійсненні її творчого потенціалу та можливості самореалізації. Численні дослідження феноменів навченої безпорадності, ефекту Пігмаліона, самопідтверджуваних пророцтв (Х. Хекхаузен, Т. Шибутані та ін) підтверджують необхідність першочергової уваги до роботи з сенсотворчим компонентом у мотивації індивідуальних потенцій до самореалізації особистості.

І. Бех, М. Савчин, В. Слободчиков та інші дослідники [2, 6, 44, 46, 82] вказують на те, що проблема формування несамотійності, амотивації, безвідповідальності як властивостей особистості криється саме в тому, що всі структурні елементи традиційного навчального процесу позбавляють студентів ініціативи щодо саморозвитку, самотворення, самопобудови. Тому, беручи за умову розвитку відповідальності студента вищого навчального закладу, зокрема, національного університету, саму структуру побудови навчального процесу, ми вважаємо, що передача студенту можливості самотійно, в умовах вільного вибору здійснювати навчальну діяльність сприятиме розвитку відповідальності як властивості особистості.

Мотиваційний етап, на наше переконання, має містити:

- можливість вибору студентами стилю навчання (лекційний, консультативний, екстернативний);
- вибір змістовних компонентів навчального курсу та можливість їх індивідуального варіювання;
- власний вибір базового підручника з дисципліни та тематичних матеріалів;
- вибір спецкурсів залежно від практичних запитів студентів, сформульованих на основі усвідомлення особистісних та професійних аспектів і напрямків самореалізації.

Цільовий етап реалізується через індивідуальний усвідомлений вибір рівня складності завдань, що пред'являються:

- мінімально необхідний;
- необхідний та достатній;
- максимально можливий.

Реалізуючий етап передбачає надання студентам вибору способів досягнення запланованих результатів. Це можуть бути, наприклад:

- письмові завдання;
- усні завдання;
- індивідуальні завдання;
- колективні завдання;
- дискусії;
- практичні заняття;
- самостійна підготовка;
- колоквіуми і т.ін.

Контролюючий етап передбачає надання студентам вибору організації системи контролю їхніх знань. Це може бути:

- покроковий, щотижневий контроль із пролонгованим складанням іспитів та семінарів, коли студенти на кожному занятті пишуть тематичні контрольні роботи, на основі яких потім може складатися підсумкова оцінка;
- контроль лише міжсесійний, може бути письмовий і усний, як в індивідуальній так і в колективній формі.
- форми самоорганізації діяльності студентів, коли навчальна група презентує на заліковому занятті матеріал, який студент напрацьовував упродовж семестру на груповому занятті.

Оцінювальний етап розвитку відповідальності як стійкої структурної якості особистості передбачає навчання студентів навичкам самооцінювання. Це відбувається:

- на початковому етапі навчального процесу, коли студенти обирають рівень програми самонавчання;
- надалі, коли вони прогнозують у балах рівень своїх знань на іспиті, заліку;
- згодом у рефлексивному аналізі причин відповідності чи невідповідності отриманої оцінки наявним знанням.

Означені форми, експериментально реалізовані в нашому дослідженні, засвідчили конструктивну динаміку рівнів відповідальності студентів експериментальних груп порівняно з контрольною.

Важливою умовою організації освітнього процесу, оптимального для розвитку відповідальності студентів, є досліджувана нами логіка побудови навчального курсу викладання психологічних дисциплін, де звернення до аспекту відповідальності студента є головним методологічним принципом. Доцільно зауважити, що саме в процесі вивчення психологічних дисциплін людина набуває спроможності приймати усвідомлені рішення про можливі наслідки відмови від відповідальності в будь-якій професії. Окрім того, саме в межах цих курсів можливий професійний супровід особистісних трансформацій у сфері відповідальності, оскільки такі особистісні процеси може здійснити повною мірою лише людина з психолого-педагогічною компетентністю.

Необхідно зазначити: незважаючи на те, що пропонується варіант організації навчального процесу з точки зору розвитку відповідальності студентів досить технологічний і може бути імплементований у будь-якому навчальному закладі для використання під час вивчення будь-якої дисципліни, можлива також організація спеціального психологічного контексту розвитку відповідальності студентів саме в межах викладання психологічних дисциплін. Це пов'язане із специфікою статусу викладача психології, від якого очікують не так передачу фахових знань, як демонстрацію еталонних зразків психологічно досконалої поведінки. Та окрім зазначеного особливого становища викладача психологічних дисциплін, важливою є методична специфіка викладання предмета.

Найперше, необхідно відзначити, що за будь-яких умов подання психологічного знання будь-якій категорії слухачів, чи це учні, чи вчителі на курсах підвищення кваліфікації, батьки, менеджери, керівники різних рівнів, кожен із них апріорі вважає себе психологічно грамотним, мудрим «пожиттєвим психологом» .

Друге – це те, що від психолога в умовах читання лекцій, проведення семінарів завжди очікують дієвих порад, рекомендацій, настанов, які надають можливостей впроваджувати їх негайно і максимально результативно. Означені особливості характерні для статусу психолога у вищому навчальному закладі. Саме такі обставини визначили характер структурування навчальних курсів із циклу психологічних дисциплін із метою розвитку в студентів теоретичних і практичних основ відповідального самоставлення.

Структура навчального процесу орієнтована на реалізацію відповідно до принципу циклічності навчального пізнання. Такий підхід передбачає відмову від суворої лінійності курсу та ґрунтує ідею перманентного ознайомлення студентів із темою відповідальності на різних психологічних дисциплінах та в процесі психолога – педагогічної практики.

Першою дисципліною навчального циклу згідно з освітньою програмою для спеціальності 053 «Психологія» є «Вступ до фаху». Цей курс розроблений нами та пропонується найперше як тренінгова програма адаптації студентів до нових умов навчання, можливо, і до нових територіально-побутових умов, і як орієнтація на майбутню професію. Питання відповідальності щодо свого нового статусу тут ставиться локально, у межах завдань адекватної адаптації до нових умов. Студенти враховують плюси та мінуси свого нового становища, намагаються прогнозувати наслідки різних стратегій поведінки, пов'язаних, наприклад, із відсутністю поурочного контролю, самотійним проживанням, регламентом матеріальних ресурсів тощо. Тема орієнтації на професію проходить у річищі розмови про професійну відповідальність. По-перше, це мотивація професії, яка може мати поряд із реальним, усвідомленим вибором кон'юнктурний чи невротичний характер. По-друге, це вплив особистості

психолога на розвиток дитини, можливі психогенні наслідкові розлади як ціна професійних психологічних прорахунків та помилок. По-третє, це можливі професійні деформації, синдром емоційно-психічного вигорання, соматичні порушення. Головна ідея курсу – усвідомлення відповідальності за прийнятий вибір у професійному становленні.

У програмі другого року навчання особливе значення надається базовому курсу «Психологія особистості». У його межах відповідальність особистості сприймається як інтегруюча характеристика духовної сутності людського створіння, яка визначає його психічну організацію як індивіда, особистості, суб'єкта, індивідуальності. Окрім того, саме в межах означеної психологічної дисципліни можливе проведення тренінгу з розвитку особистої відповідальності, коли студент загальні теоретичні положення психологічної науки заломлює в рефлексивній позиції щодо себе самого, отримує зворотний зв'язок від навколишніх людей, трансформує наявні та виробляє нові стратегії поведінки. Базовою ідеєю навчальної дисципліни постає усвідомлення відповідальності особистості за саморозвиток, особистісне самостановлення.

У навчальній дисципліні «Вікова психологія» розглядається динаміка індивідуального розвитку дитини через призму становлення інструментальної та змістовної сторін відповідальності, сенситивні періоди можливого відповідального самопрояву, перехід від освоєння самоконтролю на рівні організму через інтеріоризацію соціальних норм до вироблення індивідуальної стратегії життя на основі саморегуляції. Психолого-педагогічна практика дає змогу на семінарських заняттях обговорювати спостереження студентів за виявом відповідальності в сучасних школярів, диференціювати акти банальної старанності, реалізації бажання максимально відповідати очікуванням дорослих, конформізму від випадків справжнього відповідального самопрояву в поведінці. Основна ідея навчального курсу – усвідомлення професійної відповідальності батьків, педагогів за становлення суб'єктних властивостей дитини, розвитку її відповідальності за себе.

На третьому році навчання програма курсу «Соціальна психологія» має потенціал розширення діапазону досліджуваного явища від відповідальності за себе до відповідальності за інших і розглядати її в термінах вищих загальнолюдських цінностей – альтруїзму, самопожертви та її антиподів, уникнення, дифузії відповідальності; психологічних закономірностей оцінювання рівня відповідальності при ідентичності диспозицій, але різниці наслідків здійсненої події. Головна ідея навчальної дисципліни – відповідальність людини та професіонала за характер перебігу соціальних взаємодій.

Потенційним у контексті розвитку відповідальності є навчальний курс «Педагогічна психологія», який поєднує знання всіх попередніх курсів і дає змогу здійснювати пізнавальний процес зі студентами в галузі їхньої професійної відповідальності. Докладно обговорюються завдання сучасної освіти, формулюється генеральна мета – розвиток суб'єктної якості людини як здатність до перманентної трансформації себе. Розглядається вагомість психолого-педагогічного супроводу під час зростання та розвитку дитини на основі прийняття відповідальності за своє життя. Це може проявитися в рефлексії трьох іпостасей. По-перше, це відповідальна зустріч з екзистенційними даностями: життя й смерть, самотність і взаємодія, добро та зло, істина та брехня та інші. По-друге, відповідальність за самостановлення, саморозвиток, самопізнання, самотворення. По-третє, відповідальність за оволодіння інструментальним планом виконання життєвих завдань. Генеральною ідеєю навчальної дисципліни є ідея розвитку відповідальності професіонала як інтегративної властивості людини.

На четвертому році навчання в програмах курсів «Спеціальна психологія», «Корекційна робота» може здійснюватися аналіз проблем батьківської відповідальності за передачу генетичних і вроджених особливостей майбутнім дітям, а також відповідальності педагогів за соціалізацію дітей у сучасному світі. Основною ідеєю навчального курсу постає відповідальність педагога за

маргіналізацію середовища та за можливість компенсації вроджених та набутих дефектів розвитку та виховання дитини.

Спецкурси, запропоновані на старших курсах, дають змогу узагальнити та поглибити розгляд питання відповідальності спочатку в межах спецкурсу «Акмеологія відповідальності». Мета курсу – сформувати когнітивну основу присвоєння відповідальності як властивості особистості. У ньому представлене філософське визначення проблематики, еволюція наповнення поняття «відповідальність», аналіз парадигмальних поглядів провідних психологічних шкіл на природу активності людини, її цивілізаційних завдань.

У другому спецкурсі – «Відповідальність дорослих за відповідальність» – розглядається філософія освіти, її ключові завдання, галузі, прояви, фокусується погляд майбутніх викладачів на їхній посередницькій ролі, значенні їхніх особистісних якостей і рівні професіоналізму в розвитку відповідальності дітей. Короткий зміст спецкурсу представлено у додатку.

Третій спецкурс – «Батьківсько - дитячі взаємини в ракурсі розвитку відповідальності» Мета спецкурсу – ознайомлення зі стратегіями сімейного виховання, вироблення умінь вирішення педагогічно складних ситуацій, навичок конструктивного спілкування з батьками й учнями, вироблення позиції посередника в сімейних конфліктах. Короткий зміст спецкурсу представлено в додатку.

Упродовж навчання студенти виконують курсові роботи, для яких пропонують теми, пов'язані з аналізом теоретичних основ та практичним дослідженням можливих сфер відповідальності вчителів, учнів та студентів.

Педагогічна практика на четвертому та п'ятому курсах проходить з використанням студентами самоаналізу своєї професійної адаптації та моніторингу індивідуального та групового розвитку учнів, із виробленням рекомендацій щодо стимулювання в учнів контрольних функцій стосовно свого життя.

Навчальним полігоном для прояву та розвитку відповідальності як якості особистості справедливо можна визнати активні психологічні форми навчання.

Найефективніше освоєння нового досвіду може відбуватися в умовах тренінгу. На це вказують Л. Бурлачук із співавт., Б. Карвасарський із співавт., К. Рудестам, К. Роджерс, Ф. Перлз, І. Ялом та низка інших зарубіжних та вітчизняних дослідників. Тренінгова група є оптимальною моделлю проживання особистого досвіду учасниками, оскільки дає можливість у стислі терміни в умовах інтенсивного зворотного зв'язку відрефлексувати свої основні внутрішні та зовнішні психічні патерни поведінки й набути нових способів реагування, виробити велику флексибільність поведінки в психотерапевтичному контексті, де проявляється рівна й активна позиція кожного, демонструється справжній суб'єктно-суб'єктний людино-центрований підхід до особистості. Умови тренінгу дають змогу повною мірою реалізувати ідеї інноваційної освіти, коли результативністю процесу педагогічної взаємодії вважають не набір обов'язкових знань, умінь, навичок, а індивідуальну динаміку розвитку особистісних особливостей [70, 71]. У груповому тренінгу можуть бути досягнуті цілі розвитку самопізнання за рахунок зниження бар'єрів психологічного захисту; розуміння умов, що ускладнюють чи полегшують функціонування групи; оволодіння вміннями діагностики індивідуальних, групових проблемних ситуацій та вироблення стратегій їх подолання.

Загалом робота в режимі тренінгу дає змогу:

- 1) пізнати й усвідомити когнітивні структури власної особистості;
- 2) на основі рефлексії трансформувати емоційну сферу особистості;
- 3) апробувати нові алгоритми та модифікувати поведінку особистості.

Вибір такого методу дає можливість конкретизувати проєктування таких новоутворень в особистому та професійному досвіді студентів:

1. Знання психотехнік із дослідження своїх особистісних особливостей та можливостей їх корекції. Формування мотиваційних та операційних процесів прояву відповідальності.

2. Планування студентами програми діяльності із саморозвитку у вигляді психотехнік, вправ з орієнтації в ціннісній сфері. Засвоєння ймовірного характеру, а не обов'язкової трансформації особистісних змін людини.

3. Набуття комунікативних умінь і навичок, досвіду аналізу міжособистісних взаємин, усвідомлення своїх і чужих потреб, вироблення адекватної самооцінки, розширення використання різноманітної палітри ціннісних переваг.

4. Подання в експлікованій формі способів вирішення конфліктних ситуацій у предметній або ціннісній сферах професійного та особистого життя.

5. Опанування стратегією навчання з урахуванням запиту, що виник «тут-і-тепер», пріоритету особистісних мотивів перед мотивами предметної підготовки.

6. Освоєння навичок взаємодії лише на партнерських засадах із виключенням функцій експерта-контролера з поведінкового репертуару учасників психологічної взаємодії.

7. Набуття досвіду спілкування в психологічно безпечних умовах, що стимулюють можливість саморозкриття, самозміни через введення групового правила «не брати участі в груповому процесі».

Процесуальна сторона проведення тренінгу передбачає чергування двох симбіотично пов'язаних пластів – переживання та аналізування. Почуття, що випробовуються «тут-і-тепер», стають головною темою рефлексії й можуть обговорюватися в групі.

Пред'явлення своїх почуттів (станів, переживань) виконує кілька психолого-педагогічних завдань:

- знімає напругу в того, хто ці почуття відчуває;
- дає досвід того, що існування негативних почуттів реально можливе;
- створює досвід зустрічі інших з негативними почуттями людини;
- навчає зразкам соціально-прийнятних форм вираження своїх почуттів.

Другим пластом є рефлексивний аналіз (аналізування), який передбачає:

- розпізнавання емоційно-почуттєвого стану;
- вивчення джерел походження актуального суб'єктивного стану;
- розуміння процесу взаємодії на основі врахування актуального стану.

Продуктивному виконанню вищезазначених завдань сприяє використання головного рефлексивного механізму групової тренінгової практики – зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок у психолого-педагогічному сенсі означає отримання інформації від оточування щодо суб'єктивного сприйняття кожної особистості. Зворотний зв'язок може відкривати особі те, що приховане від її свідомості, але є очевидним для інших людей.

Приклад: заняття з визначення нового статусу абітурієнтів (адаптаційний тренінг). Студентам дають завдання написати, чим їхнє студентське життя відрізняється від шкільного. Потім вони обговорюють це в парах, четвірках, підгрупах. Далі відбувається загальногрупова дискусія про те, що можна назвати плюсами й мінусами нового життя, під час якої з'ясовується, що велика самотійність може обернутися великими проблемами, якщо в людини не вироблено такої властивості особистості, як відповідальність. Отже, група виходить на визначення першого з аспектів відповідальності – відповідальність за свою освіту.

Приклад заняття щодо визначення цілей курсу.

Студентам дають завдання скласти список професійно-значущих якостей психолога. У режимі мозкового штурму вони складають загальногруповий перелік. Пропонується дискусія щодо відокремлення особистісних якостей від професійних. Поступово формується висновок, що в професії психолога риси особистості невіддільні від професійно значущих.

Потім студентам пропонують виконати вправу «Сліпий і поводитир». Після вправи обов'язкове обговорення довіри у взаємодії й того, наскільки легко її набувати. Так група проживає досвід доросло-дитячих взаємин від спілкування у навчальному процесі.

Учасники тренінгової групи можуть рухатися низкою стадій, кожна з яких має потенціал пізнання та розвитку:

1. Дисиміляція. Деякі якості особистості необхідно виявити, відокремити від особистості загалом.

2. Асиміляція цих якостей, часто амбівалентних. Потрібно вирішити, чи приймати такі якості, керувати ними чи пригнічувати.

3. Координація. Подолання внутрішніх конфліктів із допомогою виявлення раціональних змістів відчужуваних якостей.

4. Інтеграція. Об'єднання та гармонізація позитивних аспектів багатолікості проявів особистості.

5. Ресурсність. Виявлення усвідомлення та поступова реалізація когнітивних, емоційних, поведінкових ресурсів особистості.

Слід наголосити, що необхідно розрізняти позиції посередника в педагогічному процесі та роль керівника тренінгової групи. Для керівника тренінгової групи необхідною умовою має бути сертифікована психологічна освіта й власна участь керівника в тренінговій групі в ролі учасника. До функцій керівника групової взаємодії належать такі: інформування, консультування, забезпечення зворотним зв'язком. Позитивним аспектом ведення групової тренінгової роботи в умовах пролонгованого навчального процесу є те, що викладач-психолог може здійснювати моніторинг індивідуального розвитку студентів упродовж усього навчального циклу.

Слід зазначити, що відповідальність керівника не обмежується лише груповими заняттями. Добросовісний керівник має спостерігати за результатами групового процесу з метою оцінки впливу психокорекційної групи на учасників і намагатися, щоб його допомога та поради були доступні всім і надалі. У процесі взаємодії в системі освіти вищого навчального закладу це можна здійснювати за рахунок індивідуального консультування.

На основі вищеописаних потенційних для пізнання та розвитку особистісних структур характеристик тренінгової практики ми розробили та запропонували включити до навчального процесу тренінг із розвитку відповідальності людини. Базовим принципом цілеспрямованого психологічного впливу в умовах проведеного тренінгу постає цілісний, інтегруючий підхід, вивчення способів самопізнання, створення умов для рефлексії власної спонтанності, мовних патернів, вільного вибору вищих

цінностей через встановлення емпатичних зв'язків з оточенням, розширення особистісних смислів як відображення суб'єктивної реальності. Під свідомим вибором ми маємо на увазі освоєння власних технологій поведінки на противагу захисним формам поведінки, що руйнують свою самість (К. Юнг) або оточення (Е. Фромм). Головне завдання тренінгу полягає у створенні кожним учасником інтегрованого, позитивного образу себе та формування позитивного сприйняття інших. Розвиток відповідальності як суб'єктної властивості проводиться на всіх рівнях: біологічному, робота з тілесним Я; соціальним Я; духовним Я. Для створення позитивного фізичного Я використовують техніки тілесно-орієнтованої психотерапії.

Робота з соціальним Я передбачає розвиток навичок успішної взаємодії, розширення репертуару ролей, оволодіння тактикою співпраці в конфліктних ситуаціях. Робота з духовним Я полягає у вивченні своїх життєвих сценаріїв, стилю життя, формулюванні смислів існування, побудові контуру найближчого та віддаленого майбутнього. Методологія та практика впливу є синтезом найбільш продуктивних технік, прийомів, способів роботи провідних психологічних шкіл: гештальтпсихології, психосинтезу, когнітивно-поведінкової, клієнто-центрованої терапії; технік арттерапії, нейролінгвістичного програмування, тілесно-орієнтованої терапії. Підсумком роботи стала здатність учасників тренінгу рефлексувати з приводу емоційних, когнітивних і поведінкових самопроявів, які можна резюмувати так:

1. Створення умов для особистісного зростання студентів, надання їм акмеопсихологічної підтримки, становлення їхньої відповідальності за саморозвиток.

2. Створення умов для професійного самовизначення, розвитку здатності до партнерської взаємодії, усвідомлення себе в професії, розвиток інструментальної та мотиваційної основи взяття відповідальності за своє професійне становлення.

Враховуючи велику варіативність індивідуальної та групової динаміки, керівнику необхідно мати два види сценаріїв навчання. Стратегічний – на далеку

перспективу, де представлена вся логіка структури занять. Тактичний – на близьку перспективу, де плануються найближчі заняття. Такий підхід дає змогу гнучко реагувати на запити студентів, надаючи їм у користування головний інструмент у формуванні відповідальності – вибір.

Використання всіх умов дає можливість вирішити одночасно низку таких завдань.

1. Освітні – із оптимізації та інтенсифікації навчального процесу під час розвитку відповідальності.

2. Дидактичні – студентам надають моделі взаємодії наставника та учня з фасилітації відповідальності.

3. Психологічні – із розвитку відповідальності як якості особистості студентів.

4. Корекційні – із профілактики особистісних та професійних деформацій у сфері екзистенції відповідальності.

Необхідне заключне зауваження стосується місця тренінгу в структурі психологічних дисциплін. Відповідно до принципу циклічності, у пілотажному дослідженні ми варіювали місцезнаходження тренінгу: до основного курсу лекцій, після нього та під час. Експериментальні дані показали, зокрема, рівень успішності, а також те, що найефективніше його проводити під час проходження основного курсу «Психологія особистості». Оскільки когнітивні та діяльні компоненти проходять паралельно, взаємозбагачуючись, і дають якісне збільшення мотиваційних ресурсів студентів для подальшого навчання, то вони постають базовим механізмом для осмисленої самореалізації.

Висновки до третього розділу

На підставі наявних у сучасній науково-психологічній методологічних підходів ми апробували освітні чинники розвитку відповідальності студентів вищого навчального закладу: врахування психологічних закономірностей процесу розвитку внутрішніх структур особистості; тематичну організацію побудови навчальної дисципліни; структурування логіки викладання

психологічних дисциплін; використання тренінгової форми роботи як найінтенсивнішого засобу фасилітації прояву відповідальності як умови й механізму успішної самореалізації особистості.

Базовим принципом цілеспрямованого психологічного впливу в межах проведеного тренінгу є цілісний, інтегруючий підхід. Він передбачає вивчення способів самопізнання, створення умов для рефлексії власної спонтанності, мовних патернів, а також надає можливість здійснення вільного вибору вищих цінностей через встановлення емпатичних зв'язків з оточенням. Окрім того, тренінг сприяє розширенню особистісних смислів, які відображають суб'єктивну реальність, що так само сприяє глибшому усвідомленню відповідальності за свої вчинки та рішення. Такий підхід дає студентам змогу розвивати відповідальність не лише як важливий складник їхньої особистості, а і як цілісний функціональний механізм успішної самореалізації в життєдіяльності.

Важливою умовою організації освітнього процесу, оптимального для розвитку відповідальності студентів, є правильна логіка побудови навчального курсу з викладання психологічних дисциплін. Саме в процесі їх вивчення студент розвиває здатність приймати усвідомлені рішення щодо можливих наслідків відмови від відповідальності в будь-якій професії. Окрім того, такі курси надають можливість професійного супроводу особистісних трансформацій, що стосуються формування та розвитку відповідальності. Це дає змогу не тільки збільшити рівень усвідомлення студентами значущості відповідальності в професійному житті, але й сприяє формуванню професійних і моральних орієнтирів, необхідних для успішної самореалізації.

ВИСНОВКИ

Резюмуючи філософські передумови дослідження проблеми відповідальності, відзначаємо, що протягом багатьох століть вона була однією з центральних.

Проблема відповідальності в зарубіжній та вітчизняній психології є аналогом основного питання філософії. Питання джерела детермінації людської поведінки в явній або неявній формі звучать у будь-якій психологічній концепції. Особливо примітним є те, що всі науковці незалежно від філософських переваг і методологічних підстав своїх поглядів використовували поняття «відповідальність», приписуючи іманентну природу або вродженим, генетично заданим, або інтеріоризованим, соціально зумовленим впливам. Відповідальність розглядають як складну, багатокомпонентну, інтегральну властивість, що не зводиться до окремих, приватних проявів на основі ситуаційних детермінант. У наукових дослідженнях відповідальність постає властивістю суб'єкта життєдіяльності, яка регулює її своєрідність; слугує внутрішнім чинником організації життя та діяльності людини; визначає рівень розвитку й особливості становлення особистості; конструктивну динаміку процесів саморозвитку та самовдосконалення; інтегрує систему цінностей особистості.

Аналіз наявних досліджень засвідчив, що сучасна психологія вивчає відповідальність у трьох аспектах. В онтологічному аспекті – це площина об'єктивних відносин між суб'єктом і світом, коли відповідальність постає як механізм життєпрояву, він об'єктивний, не залежить від усвідомлення, це константа нашого світопереживання. Друга сфера – це феноменологічний аспект відповідальності, коли суб'єкт відображає у свідомості свої здібності, що конструюють динаміку суб'єктивного образу реальності. Третя сфера – діяльнісний аспект. Відповідальність набуває інтегруючої, регуляторної функції, пов'язує об'єктивні життєві взаємини людини, що конструює функцію свідомості та побудову діяльнісних програм її самопрояву. Виявлення означених векторів

вивчення відповідальності в психології дає змогу в цій роботі системно змодельовати особливості розвитку досліджуваної властивості особистості як умови її успішної самореалізації. Ми визначаємо відповідальність особистості як фундаментальне утворення структури особистості, що постає умовою її успішної самореалізації на основі суб'єктивної інтеграції взаємопов'язаних структурних компонентів самоцінності, внутрішньої свободи, життєстійкості.

Самоцінність у науково-психологічних дослідженнях – найважливіший особистісний чинник регуляції поведінки, життєдіяльності людини, автономна характеристика особистості, центральний компонент, що формується за активної участі самої особистості й відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу. На основі сформованих в особистості ціннісних структур, найперше самоцінності та відповідальності, формується характер процесу самореалізації людини. Процес розвитку самоцінності є перманентним процесом набуття досвіду власної життєдіяльності та здатності приймати самостійні рішення разом із розвитком відповідальності за власні рішення в процесі самореалізації.

Дослідження проблеми відповідальності як умови успішної самореалізації особистості ґрунтується на аналізі генези складної діалектики свободи й необхідності. Справжня особистість може відбутися у внутрішній свободі, у відчутті свого вільного та відповідального буття. Внутрішня свобода полягає в можливості людини мислити й чинити відповідно до власних бажань і уявлень, а не внаслідок примусу. Свобода – це джерело гідності особистості, основа її творчих сил, але водночас вона може слугувати основою розгортання деструктивних сил. Свобода, інтегрована з відповідальністю, є необхідною умовою життєдіяльності, ініціативи, спрямованої на розширення ракурсу творчого самоствердження особистості та успішної самореалізації.

Психологічним ресурсом людини, що взаємопов'язаний із рівнем розвитку особистісної відповідальності, є життєстійкість. Життєстійкість особистості – якість, яка дає змогу розвиватися в будь-яких умовах, навіть стресових. Наявність цієї якості орієнтує вільний вибір на користь майбутнього, нового, незвіданого. Як особистісний чинник, життєстійкість

сприяє ефективній навчально-професійній діяльності, зниженню ризику різних захворювань за рахунок свідомої саморегуляції процесів життєдіяльності, здатності робити вільний вибір для успішної самореалізації.

У дослідженні проблеми розвитку відповідальності особистості привертає увагу чинник особистісної тривожності. Функціональний аспект досліджень особистісної тривожності передбачає розгляд її як системної властивості, що проявляється на всіх рівнях активності людини. Тривожність як ірраціональний внутрішній стан особистості, який супроводжується невизначеним, несвідомим страхом та почуттям безпорадності, є важливою характеристикою емоційного статусу особистості, який детермінує характер її життєдіяльності, зокрема в аспекті успішної самореалізації.

Огляд психологічних досліджень щодо становлення відповідальності в онтогенезі особистості дає змогу визначити характер динаміки цієї особистісної якості як перехід від зовнішньої детермінації до внутрішньої, від дотримання запропонованих норм і правил до осмислення та самостійного вибору тих чи тих правил поведінки. Емпіричним шляхом виявлено, що представники раннього юнацького віку перевершують представників підліткового та юнацького віку за всіма гармонійними параметрами операційного аспекту відповідальності. Це говорить про те, що у підлітків та студентів спостерігається менша поведінкова активність, простежується зниження позитивних емоцій у процесі виконання відповідальної діяльності та зменшене бажання брати на себе відповідальність порівняно зі старшокласниками. Великі значення операційних параметрів у старшокласників можна пояснити їх дорослішанням та усвідомленням необхідності в завершенні середньої освіти, що й викликає у них велику поведінкову активність та самостійність у її реалізації. Аналіз виявленої регресивної динаміки показників відповідальності студентів визначив потенційну вибірку для проведення дослідження за Програмою розвитку відповідальності.

Виявлено, що значним потенціалом розвитку особистісних структур є кризи особистості, пов'язані зі стресами та життєвими труднощами.

Індивідуальний досвід подолання труднощів, загроз для життя зумовлюють трансформацію особистісних структур, найперше життєстійкості та взаємопов'язаних із нею показників: самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності. Експериментальне дослідження показників структури особистості, що взаємопов'язані з відповідальністю в осіб юнацького віку, які мають досвід важких життєвих випробувань сучасними умовами (ВПО), засвідчило відмінності в показниках самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності та життєстійкості порівняно з особами без подібного досвіду. Розмір стандартизованого ефекту зазначених показників у місцевих студентів і студентів ВПО в усіх випадках ($V > 0,35$).

Виявлені та проаналізовані статистично значущі відмінності в середніх рангах показників розвитку відповідальності за досліджуваними функціональними показниками між групами юнаків та дівчат. Порівняння зв'язків параметрів відповідальності в цих групах засвідчило велику роль суб'єктно-особистісного та суспільно значущого результатів у механізмах реалізації відповідальності в дівчат. Істотним фактором, що впливає на відповідальність у юнаків, є зниження власної залежності від обставин або мінімізація небажання взяття відповідальності на себе. Відповідальність дівчат пов'язана з ергічністю досягнення соціально значимого результату, реалізація якого ґрунтована передусім на власних можливостях. Процес самореалізації здійснюється більш ефективно, якщо він осмислюється та супроводжується позитивними емоціями.

Особливістю сучасного освітнього процесу є акцент на необхідності не лише навчати студентів предметному змісту їхньої майбутньої професії, а й сприяти особистісному розвитку студентської молоді. Найбільш продуктивно та результативно розвиток особистісних якостей і показників забезпечується введенням у систему освіти психологічних тренінгів особистісного зростання. Розроблена авторська «Програма розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії» орієнтована на системний процес розвитку відповідальності як умови успішної самореалізації особистості. Програму характеризує

антропоцентричність, що зумовлює процес становлення власної світоглядної позиції на базі автентичної самоцінності кожного учасника тренінгової взаємодії, усвідомлення необхідності вільного та відповідального вибору напрямку й форми самореалізації в актуальному інформаційно-комунікаційному просторі.

Результати експерименту засвідчують, що впровадження Програми з розвитку в студентів відповідальності підтверджує її методичні можливості розвитку відповідальності. Результати першого виміру показали, що в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 3,5% порівняно з контрольними; другого – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності на 6,6% більше, ніж у контрольних; третього – в експериментальних групах рівень розвитку відповідальності підвищився на 8,3% порівняно з контрольними. Загальний показник становив 18,2 %.

Із отриманих результатів випливає, що зростання показників відповідальності ґрунтувала експериментальна робота з розвитку відповідальності на основі стимулювання розвитку самоцінності, життєстійкості, рівня внутрішньої свободи та зменшення показників стану тривожності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т. Ф. Відповідальність особистості // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 106–107.
2. Афанасенко В., Комар Т. Теоретичне обґрунтування фундаментальності принципу цілісності у системі підготовки фахівців соціономічного профілю. *Psychology Travelogs*. 2023. № 4. С. 251–263.
3. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 256 с.
4. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. 1994. № 9–10. С. 4–8.
5. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2008. Вип. 12, кн. 1. С. 5–18.
6. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. Київ : Академвидав. 2009. 246 с.
7. Божович Л. І. Особистість і її формування в дитячому віці. Херсон, 2009. 400 с.
8. Бондаренко В. О. Психологічний зміст та структура особистісної відповідальності. *Psychology travelogs*. 2024. № 1. С. 258–269.
9. Бондаренко В. О. Психологічні особливості становлення особистісної відповідальності в актуальних соціальних умовах. *Scientific discussion (Praha, Czech Republic)*. 2024. VOL. 1, No 91, 2024. Р.
10. Бондаренко В. О. Психологічні особливості розвитку особистісної відповідальності у зв'язку із гендерною ідентичністю. *Габітус* : науковий журнал. 2024. Вип. 66. С. 121–125.

11. Бондаренко В. О. Психологічні особливості та чинники розвитку відповідальності в онтогенезі особистості. *Габітус* : науковий журнал. 2023. Вип. 60. С. 44–50.
12. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
13. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*. 1997. № 1 (14). С. 144–150.
14. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2008. Т. X., Ч. 4. С. 61–69.
15. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості : понятійний апарат. Київ : ІП АПН України, 1993. 24 с.
16. Боришевський М. І. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді // *Проблеми загальної та педагогічної психології* : Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2003. Т. V. Ч. 5. С. 34–42.
17. Боришевський М. Й., Киричук О. І. Самосвідомість як детермінанта саморозвитку особистості. Тези доповідей та матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «*Ментальність. Духовність*», Луцьк, 18-23 червня 1994. С. 406–408.
18. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми : Еллада, 2012. 608 с.
19. Боснюк В. Ф. Психологічні особливості професійної відповідальності рятувальника. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Харків : НУЦЗУ, 2016. Вип. 20. С. 15–23.
20. Вікова психологія / за ред. проф. Г. С. Костюка. Київ : Рад. школа, 1976. 276 с.

21. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса, 2012. Вип. 8. С. 479–484.
22. Волошок О. В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2010. Вип. 10. С. 120–128.
23. Воробей В. Корпоративна соціальна відповідальність чи вигода? *Києво-Могилянська Бізнес Студія*. 2015. № 10. С. 25–36.
24. Глива Є. Вступ до психотерапії : навч. посіб. Острог-Київ : Вид-во «Острозька академія», вид-во «Кондор», 2004. 530 с.
25. Головченко Т. Психологічні прояви тривожності особистості в стресогенних ситуаціях. *Габітус : науковий журнал*. 2022. Вип. 43. С. 115–119.
26. Гринечко А. Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2010. Вип. 2. С. 54–72.
27. Гришук В. К. Соціальна відповідальність : навчальний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 152 с.
28. Гуманістична психологія: Антологія: В 3-х т: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Наук. т-во ім. Шевченка у США, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. Р. Трача, Г. Балла. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2001. 279с.
29. Гуменюк О. Є. Громадянська відповідальність у контексті політичного сьогодення. *Психологія і суспільство*. 2008. № 2. С. 65–75.
30. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
31. Гурлева Т. С. Розвиток автономної відповідальності у підлітка: аргументи «за». *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 4–16.
32. Г'юм Д. Трактат про людську природу. Київ : Всесвіт, 2003. 552 с.

33. Давидович В. Є. Проблеми людської свободи. Львів : Вид-во Львів.ун-та, 1967. 248с.
34. Дискурс і відповідальність: проблема переходу до постконвенціональної моралі : пер. з нім. В. Купліна. Київ : Дух і Літера, 2009. 430 с.
35. Доній В. М. Психологія та педагогіка життєтворчості / В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – Київ : Богдана, 1996. 791 с.
36. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
37. Єрмаков І. Г., Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
38. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 112 с.
39. Загальна Декларація прав людини від 10 грудня 1948 р. *Права людини: Міжнародні договори України, декларації, документи* / упоряд. Ю. К. Качуренко. 2-е вид. Київ : Юрінформ, 1992. С. 18–24.
40. Загальна психологія / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.
41. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер. з нім. Київ : Лібра, 2001. 400 с.
42. 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.
43. Ковальчук З. Я. Соціально-психологічні особливості історичного дискурсу феномену відповідальності в сучасних викликах дистанційної освіти. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* : зб. наук. праць. Львів : ЛьвДУВС, 2022. Вип. 2. С. 17–30.

44. Ковальчук З. Я. Проблеми професійної підготовки особистості в умовах кризового суспільства через призму її рефлексивності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць*. Львів : ЛьвДУВС, 2022. Вип. 1. С. 25–33.
45. Комар Т. В. Соціально-психологічні детермінанти супроводу обдарованої молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Сєвєродонецьк, 2023. № 32 (61). С. 60–70.
46. Комар Т. В. Становлення професійної зрілості фахівця соціономічного профілю : монографія. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 401 с.
47. Комар Т., Варгата О. Психологічні чинники стресостійкості фахівців соціономічного профілю. *Psychology Travelogs*. 2023. № 1. С. 46–56.
48. Коновальчук В. І. Розвиток творчого потенціалу особистості у просторі освіти : дис. ... д-ра. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2017. 469с.
49. Коновальчук В. І. Творча особистість у просторі освіти : монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 393 с.
50. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
51. Котлер Ф. Корпоративна соціальна відповідальність. Як зробити якомога більше добра для вашої компанії та суспільства : пер. з англ. Київ : Стандарт, 2005. 302 с.
52. Кочарян І. О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2010. 22 с.
53. 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.

54. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні аспекти професійної відповідальності працівників як умови ефективної діяльності організації. Науковий журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2024. № 10(41). С. 954–965.
55. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні особливості професійної самореалізації педагогів. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 4, 2023. С.82–87.
56. Кулешова Олена, Міхеєва Людмила. Теоретичні аспекти дослідження проблеми самореалізації особистості. *Psychology Travelogs*, 2024. № 3. С. 261–269.
57. Кульчицька І., Хуртенко О. Самореалізація особистості у спорті в умовах сучасності. *Psychology Travelogs*, 2024. № 4. С. 264–274.
58. Лазорко О. В. Професійно-психологічний тренінг менеджерів як метод корекції та розвитку професійно важливих якостей. *Вісник НУТУ «КІІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Випуск 3, 2010. С. 132–135.
59. Липка А. Відповідальність особистості в контекстах життєвого шляху і соціального повсякдення : психологічний аспект. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 74–82.
60. Липка А. О. Архітектоніка психологічного дослідження відповідальності особистості. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 160–171.
61. Липка А. О. Відповідальність особистості у зарубіжному психологічному дискурсі. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2018. Вип. 33. С. 226–232.
62. Ліфанова Н. В. Психологія особистості. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 308 с.
63. Ложкін Г., Лазорко О. Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 61–74.

64. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості : підручник. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
65. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. Київ : Форум, 2002.
66. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
67. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. Київ : НПЦ Перспектива, 1998. 220 с.
68. Малигіна Г. С. Відповідальність особистості як загально-психологічна проблема. *Наука і освіта*. 2013. № 7. С. 52–55.
69. Мартинюк Ю. Особливості впливу рівня самооцінки на обрання жанру живопису. *Габітус : науковий журнал*. 2020. № 15. С. 168–173.
70. Мороз Л. Принципи організації та проведення тренінгу професійно-психологічного спрямування. *Психологія і суспільство*. 2003 № 3. С. 133–140.
71. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу: (У запитаннях і відповідях) : навч. посіб. Київ : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. 91 с.
72. Москалець В. Смисл життя, свобода та відповідальність особистості у вченні Віктора Еміля Франка. *Психологія особистості*. 2011. № 1(2). С. 86–98.
73. Москалець В. П. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 416 с.
74. Науково-психологічні засади освітньої практики творчого самоздійснення особистості / Валентина Афанасенко, Таїсія Комар // *Теорія та практика формування особистості як суб'єкта самотворення і самозбереження* : монографія / за ред. О. М. Гомонюк. Хмельницький : ФОП Цюпак А. А., 2021. С. 260–297.
75. Пілецька Л. С., Сафонова С. О., Завацька Н. Є., Каширіна Є. В., Бровендер О. О. Соціально-психологічні засади життєстійкості та самореалізації молоді в професіях соціономічного типу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи* : зб. наук. праць Східноукраїнського

національного університету імені Володимира Даля. Київ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 5–17.

76. Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.

77. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток : посібник. Київ : «Внутрішній світ», 2015. 144 с.

78. Помиткін Е. О., Помиткіна Л. В. Психологічні технології освітнього тренінгу : методичні рекомендації до практичних занять та самостійної роботи. Київ : НАУ, 2015. 44 с

79. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2005. 280 с.

80. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія. Київ : Кафедра, 2013. 381 с.

81. Посвістак О. Відповідальність як чинник особистісної та професійної самореалізації особистості: синергетичний підхід. *Перспективи та інновації науки. Серія: Психологія*. 2025. № 1 (47). С. 1693–1706.

82. Посвістак О. Розвиток відповідальності в процесі професійного зростання та самореалізації майбутніх фахівців. *Psychology Travelogs*, 2024. № 4. С. 355–363.

83. Посвістак О., Паламарчук М., Шепелла В. Аналіз наукового дискурсу щодо застосування фототерапії для профілактики емоційного вигорання в процесі професійного становлення та самореалізації особистості. *Перспективи та інновації науки. Серія: Психологія*. 2024. № 12 (46). С. 1263–1271.

84. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2020. 418 с.

85. Проблема людини та її меж. Київ : Наукова думка, 2000. 272 с.
86. Психологічна енциклопедія /Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав. 2006. 424 с.
87. Рідель М. Свобода і відповідальність. // Ситниченко Л. *Першоджерела комунікативної філософії*. Київ : Либідь, 1996. С. 68–83.
88. Родченкова І. В., Завацька Н. Є., Башинська Я. Б., Болдирєва А. С. Особливості перебігу смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації працівників сфери управління. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Київ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т.1. С. 62–69.
89. Роменець В. А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. № 2. С. 6–27.
90. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : Либідь, 2001. 288с.
91. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Київ : Україна-Віта, 1996. 130 с.
92. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. 2-ге вид, перероб. та доп. Івано-Франківськ : Місток НВ, 2010. 508 с.
93. Савчин М. Свобода і відповідальність особистості. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 73–80.
94. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
95. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
96. Сагань І. А. Соціально-психологічні особливості відповідальності особистості в умовах складних життєвих ситуацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2010. 258 с.
97. Садова М. А. Теорія та практика професійної відповідальності особистості : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 530 с.

98. Садова М. А. Наукові підходи до професійної відповідальності у вітчизняній психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*, 2018. Вип. 30. С. 102–106.
99. Садова М. А. Психологічні складові професійної відповідальності особистості : монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. 432 с.
100. Садова М. А. Теорія та практика професійної відповідальності особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 40 с.
101. Сартр Ж. П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 49–65.
102. Свєчаревська В. Відповідальність як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 93–99.
103. Система сучасних методологій : хрестоматія у чотирьох томах / упоряд., відп. ред., перекл. А. В. Фурман. Тернопіль : ТНЕУ, 2015.
104. Сколота Е. В., Завацький Ю. А., Добровольська Н. А., Завацька Н. Є., Шаповалова В. А., Шелест О. В. Асертивність та самореалізація фахівця у соціономічній сфері діяльності: соціально-психологічний вимір. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Київ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 3 (65). Том. 2. С. 113–123.
105. Сохань Л. В. Життєвий потенціал – інноваційний ресурс особистості як суб'єкта життя. *Українське суспільство 1994–2005. Динаміка соціальних змін*. Київ : ІС НАНУ, 2005. С. 322–331.
106. Соціальна відповідальність : навч. посіб. / упоряд. і ред. Т. Л. Надвинична. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 139 с.
107. Соціальна відповідальність : навч. посіб. / за заг. ред. д.е.н., проф. А. М. Колота. Київ : КНЕУ, 2015. 519 с.

108. Соціальна відповідальність : навч. посіб. / упоряд. і ред. Т. Л. Надвинична. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 139 с.
109. Соціально-психологічні особливості саморегуляції молоді у конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії : монографія / Завацька Н. Є., Ахтирська Ю. І., Комар Т. В., Завацький В. Ю., Бурлакова І. А., Жигаренко І. Є. / За наук. ред. Н. Є. Завацької, Ю. І. Ахтирської. Київ : ПВТП «LAT&K», 2023. 180 с.
110. Татенко С. В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.
111. Татенко В. О. Про екологічний генезис у Е. Гуссерля та проблему суб'єктивних перетворень психіки в онтогенезі. *Психологія і суспільство*, 2004. № 4. С. 13–36.
112. Татенко В. О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину. *Соціальна психологія*. 2003. № 1. С. 60–72.
113. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності : монографія. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
114. Ушакова Т. Ю. Структурні компоненти відповідальності: теоретико-методологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 106–112.
115. Філософський енциклопедичний словник / ред. Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ : Абрис, 2020. 751 с.
116. Філософський словник / за ред. Шинкарука В. І. Київ : УРЕ, 1986. С. 76–258.
117. Фоменко К. І. Математичні методи у психології: можливості розрахунків у Statistica : навч.-метод. посіб. Харків : Діса-плюс, 2017. 86 с.
118. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Київ : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2022. 160 с.
119. Фройд З. Вступ до психоаналізу / пер. з нім. П. Таращук. Київ : Основи, 1998. 709 с.

120. Фройд З. Психологія несвідомого / пер. з нім. А. Вяхирева, І. Полякова. Азбука, 2014. 224 с.
121. Фромм Е. Мистецтво любові. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 192 с.
122. Фурман (Гуменюк) О. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді. *Психологія і суспільство*. 2008. № 4. С. 92–98.
123. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.
124. Фурман А. В., Фурман (Гуменюк) О. Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Львів : Новий Світ-2000, 2006. 360 с.
125. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 65–91.
126. Халік О. О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : Київ, 2010. 16 с.
127. Хамітов Н. В., Гармаш Л. Н., Крилова С. А. Історія філософії. Проблема людини та її меж. Київ : Наукова думка, 2000. 272 с.
128. Хорні К. Невротична особистість нашого часу. Київ : Сварог, 2025. 234 с.
129. 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.
130. Хуртенко О. В., Дмитренко С. М. Вплив самореалізації на особистісно-професійне становлення студентів педагогічних ЗВО (психолого-педагогічний аспект). *Науковий журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 1 (47). С.1831–1841.

131. Хуртенко О., Кобець О. Психологічні особливості емоційного інтелекту різних категорій молоді як чинника їхньої соціальної самореалізації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. № 77(1) С. 173–180.
132. Шамне А. В. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 42 с.
133. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
134. Швець О. М. Психологічні чинники становлення особистісної гідності в освітньому просторі : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01. Київ, 2021. 236 с.
135. Шевченко О. Л., Лукашов О. О., Сафонова С. О., Завацька Н. Є. Соціально-психологічний аналіз результатів розвитку соціальної відповідальності особистості, її Я-концепції та професійного благополуччя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Київ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 126–147.
136. Щербатюк Б. А., Стахмич О. В. Гідність як особистісна і соціальна цінність. *Український психологічний журнал*. 2017. № 1 (3). С.177–187.
137. 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.
138. Adler A. *Science of Living* — N.Y. : Garden City, 1929. 237 p.
139. Aguilera R. V. и Rupp D. E., Williams C. A., GanapathiputtingJ. 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.
140. Allport G. *Pattern and growth in personality*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 2018. 610 p.
141. Avery Ch. *The Responsibility Process: Unlocking Your Natural Ability to Live and Lead with Power*. Partnerwerks, Incorporated. 1 edition, 2016. 272 p.

142. Assagioli R. Psychosynthesis: A Collection of Basic Writings. Synthesis Center Inc, 2000
143. Assagioli R. The Act of Will, Penguin Books, 1974. 278 p.
144. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist. 1982. № 37. P. 122–147.
145. Berne E. Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry. Mockingbird Press, New York, 2021. 218 p.
146. Berne E. Games People Play: The Psychology of Human Relationships: Grove Press, New York, 1964
147. Berne E. Intuition and Ego States: The Origins of Transactional Analysis. New York Harper & Row, 1977
148. Bowlby J. Maternal care and mental health / J. Bowlby // Geneva World Health Organization monograph, 1951. – Ser. 2. P. 241
149. Biolcati R. The role of self-esteem and Fear of negative evaluation in compulsive buying. Front Psychiatry 2017. P. 8, 74. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2017.00074>
150. Biolcati, Roberta. Low Self-Esteem and Selfie Posting Among Young Women. The Open Psychology Journal, 2019. Volume:12.
151. Branden N. Taking Responsibility : Self-Reliance and the Accountable Life. Touchstone, 1997. 256 p.
152. Branden N. The six pillars of self-esteem. New York : Bantam Books, 1994. 348 p.
- Brehm J. A theory of psychological reactance. New York. Academic Press, 1966. P. 56–89.
153. Buhrmester M. D., Blanton H. & Swann W. B. Jr. Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward. Journal of Personality and Social Psychology, 2011. 100. P. 365–385.
154. Buber, M. Ich und Du. Leipzig: Insel-Verlag. 1923. 137 c.
155. Campbell D. T., Sternberg C. Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago : Rand McNally, 1967. P. 157.

156. Cattell R. B. Personality and learning theory: The structure of personality in its environment (Vol.1) / R. B. Cattell. New York : Springer, 1979. P. 162–187.
157. Cook–Greuter S. R. Ego development: Nine levels of increasing embrace. Wayland : Psychology Center, 2005. 97 p
158. Dabrowski K. Multilevelness of emotional and instinctive functions /K. Dabrowski, M. Piechowski. Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1996. 446 p.
159. Dabrowski K. Dezintegracja pozytywna. Warszawa : PIW, 1979. 119 p.
160. Erikson E. Childhood and Society. W. W. Norton & Company, 1950. 445 p
161. Erikson E. Dimensions of a New Identity. W. W. Norton & Company, 1974. 128 p
162. Erikson E. Gandhi's Truth: On the Origins of Militant Nonviolence. W. W. Norton & Company, 1969. 474 p.
163. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
164. Erikson E. Insight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight W. W. Norton & Company, 1964. 144 p.
165. Erikson E. Identity and the Life Cycle. International Universities Press 1959. 191 p
166. Erikson E. Insight and responsibility. New York: Norton, 1964. P. 125–297.
167. Erikson E. Life History and the Historical Moment. W. W. Norton & Company, 1975. 283 p
168. Erikson E. The Life Cycle Completed. W. W. Norton & Company, 1987. 134 p
169. Erikson E. Vital Involvement in Old Age. W. W. Norton & Company, 1986. 344 p
170. Erikson E. Young Man Luther: A Study in Psychoanalysis and History. W. W. Norton & Company, 1958. 256 p
170. Feist J. Theories of Personality /J. Feist, G. J. Feist, T.–A. Roberts. 8th

Edition. Mc Graw : Hill Higher Education, 2013. 656 p.

171. Feistein J. The nature of creative development. Stanford (CA): Stanford Business Books, 2006. 572 p.

172. 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.

173. Frankl V. E. Man's search for meaning. Boston : Beacon Press, 2006. 184 p.

174. Frankl V. E. The will to meaning. N.Y., 1969. 203 p.

175. Freud S. Hemmung, Symptom und Angst. (Inhibition, Symptom and Anxiety). Vienna: Int. Psychoalytischer Verlag, 1926. P.111–205.

176. Freud S. Schriften zur Behandlungs Technik, Studienausgabe. Frankfurt am Mein : FischerVerlag, 1975. 437 p.

177. Fromm E. Escape from Freedom. Farrar & Rinehart,194. 301 p.

178. Fromm E. Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics. Rinehart & Company, 1947. 254 p.

179. Fromm E. Psychoanalysis and Religion. Yale University Press, 1950. 132 p.

180. Fromm E. The Art of Loving. Harper & Brothers, 1956. 120 p.

181. Fromm E. The Sane Society. Rinehart & Company, 1955. 371 p.

182. Gilbert P. The compassionate mind: a new approach to life's challenges. London : Constable & Robinson, 2010. 672 p.

183. Gleitman H., Fridlund A., Reisberg D. Psychology webBOOK: Psychology Fifth Edition. New York : W. W. Norton and Company, 2010. 960 p.

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

185. Greenwald A. G., & Banaj M. R. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. Psychological Review, 1995. P. 4–27.

186. Grof, S. Beyond the Brain: Birth, Death, and Transcendence in Psychotherapy. Albany, NY : State University of New York Press, 1985. 334 p.

187. Grumm M., Nestler S., & Collani Von, G. Changing explicit and implicit attitudes: The case of self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 2009. P. 56–82.
188. Haan N. Coping and Defense Mechanisms Related to Personality Inventories // *Journal of Consulting Psychology*. Vol. 29. № 4, 1965. P. 373–378.
189. Haring B. *CSSR, The Law of Christ*. Westminster, MD : Newman Press. Vol. I, 1961. 573 p.
190. Helkama K. Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. Helsinki, 1981. 220 p.
191. Hogan P. C. *Sexual identities: a cognitive literature study*. Oxford University Press, 2017. 352 p.
192. Honneth A. *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trans.) The MIT Press. Cambridge. Mass, 1995. 356 p.
193. Horny K. *Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Self-Realization*. W. W. Norton & Company, 1950. 384 p.
194. Horny K. *New Ways in Psychoanalysis*. W. W. Norton & Company, 1939. 282 p.
195. Horny K. *Our Inner Conflicts: A Constructive Theory of Neurosis*. W. W. Norton & Company, 1945. 256 p.
196. Horny K. *Self-Analysis*. W. W. Norton & Company, 1942. 278 p.
197. Horny K. *The Neurotic Personality of Our Time*. W. W. Norton & Company, 1937. 304 p.
198. James, W. *The Principles of Psychology*, Vols. 1–2. New York : Henry Holt and Company, 1890. 1424 p.
199. James, W. *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature*. London : Longmans, Green, and Co, 1902. 534 p.
200. Jonas H. *The Imperative of Responsibility (in search of an Ethics for the Technological Age)*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1984. 255p.
201. Jonnas H. *Philosophical essays. From ancient creed to technological man*. The University of Chicago Press: Chicago and London, 1980, P. 3–20.

202. Klein M. Today: Developments in Theory and Practice, Volume 1, Mainly Theory; Volume 2, Mainly Practice /Spillius, E. Bott. London, Routledge, 1988. 324 p.
203. Knapper C. Lifelong learning and higher education. London, Sydney, a.o.: Croom Helm, 1985. 201 p.
204. Kobasa S. C, Maddi S. R., Kahn S. Hardiness and. Health: A Prospective Study //J. Pers. and Soc. Psychol, V. 42. № 1. 1982. P. 12–26.
205. Kobasa S. C. Stressful Life Events, Personality and Health: an Inquiry into Hardiness //J. Pers. Soc. Psychology. Vol. 37, 1979. P. 1–11.
206. Kohlberg L. Moral stages and moralization. New York : Winston, 1975. 125 p.
207. Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. - In: D. Goslin (ed) Handbook of Socialization Theory and Research. - Chicago, 1969. 347–480.
208. 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. 46–87
209. Kovalchuk Z. Ya., Kolisnyk R. Ya., Toba M. V., Tsarenok L. B., Kaskov I. O., Soroka O. M. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Київ : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2023. № 3(62). Т. 1. С. 131–135.
210. Konovalchuk V. I. Responsibility in the regulation of creativity potential // Innovative solutions in modern science. № 1 (10). Дубаї, 2017. P. 141–150.
211. Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a personcentered conceptualization of emotions and coping. Journal of Personality. 2006. V. 74 (1). P. 6–41.
212. Lazarus R. S. Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press, 1991. 268 p.

213. Lazarus R. S. Emotion and cognition with special reference to anxiety /R.S.Lazarus, J.R.Averill //Jn. Ch.D. Spielberger (ed.) Anxiety: Current trends in theory and research. - New York-London, Academic Press, 1972. v. 2. P. 241–283
214. Lazarus R. Stress, Appraisal, and Coping /R. Lazarus S. Folkman. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
215. Loevinger J. Ego development / J. Loevinger; assistance of A. Blasi. – San Francisco : Jossey–bass, 1976. 504 p.
216. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / S. Maddi // Encyclopedia of Mental Health / H. S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press, 1998. P. 323–335.
217. Maddi S. Hardiness: an Operationalization of Existential Courage //J. Hum. Psychology, 2004. Vol. 44. P. 279–298.
218. Maddi S. R. Hardiness and mental health /S. R. Maddi, D. M. Khoshaba //Journal of Personality Assessment, 1994. V.63 (2). P. 265 –274.
219. Malchiodi C. The Art Therapy Sourcebook / C. Malchiodi–McGraw: Hill Professional, 1998. 272 p.
220. Marcia J. E. Identity in Adolescence, dans J. Adelson (dir.), Handbook of Adolescent Psychology, New York, Wiley, 1980.
221. Marcia J. E. The Identity Status Approach to Study of Ego Identity , dans T. Honess et K. Yardley (dir.), Self and Identity : Perspectives Across the Lifespan, London, Routledge & Kegan Paul, 1987.
222. Marsh H. A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. Educ Psychol Rev, 2(2), 1990). P. 77–172. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01322177>.
223. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. Viking Press, 1971. 432 p.
224. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York : Harper & Row, 1970. 642 p.
225. Maslow A. H. The Farther Reaches of Human Nature. Harmondsworth : Penguin, 1976. 407 p.

226. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being / A. H. Maslow. 2 nd ed. N.Y. : Van Nostrand, 1968. 341 p.
227. Maslow A. Motivation and Personality. Harper & Row, 1954. 411 p.
228. Maslow A. The Psychology of Science: A Reconnaissance. Harper & Row, 1966. 192 p.
229. Maslow A. H. Religions, values and peak-experiences. N.Y., 1973. 212 p.
230. Mead G. Mind, self, and society. Chicago : University of Chicago Press, 1934. P. 112.
231. Meneghetti A. Ontopsychology. Ontopsychology Association, 1989. 356 p.
232. Meneghetti A Existential Psychotherapy. Ontopsychology Association, 1990. 452 p.
233. Meneghetti A The Image and the Unconscious. Ontopsychology Association, 1991. 32 p
234. McAdams D. P. Parsonality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. Psychological Inquiry, 7, 1992. P. 295–321.
235. Meijer M. The persistence of borderline personality disorder in adolescence /M.Meijer, A.W. Goedhart, P.D.Treffers// J. Pers. Dis, 1998. P. 13– 32.
236. Neisser U. Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology / U. Neisser. – WH : Freeman, 1976. 230 p.
237. Papay J. J. Assessment of anxiety and achievement in kindergarten and firstand second-grade children /J. J. Papay, C. D. Spielberger// Journal of Abnormal Child Psychology, 1986. N 14. P. 279–286.
238. Parsons T., Bales R. Family socialization and interaction process. London: Routledge, 1955. 422 p.
239. Pasick R., Greiling D. Self-aware: A guide for success in work and life. Sage Publications, 2016. 170 p.
240. Peseschkian N. 33 und eine Form der Partnerschaft. Frankfurt : Fischer TB, 1988. 288 p.

241. Peseschkian N. Positive psychotherapy of everyday life. UK : Author House, 2016. 326 p.
242. Piaget J. The moral judgement of the child. London, 1977. 399 p.
243. Pierro R. Di., Mattavelli S., & Gallucci M. Narcissistic traits and explicit self-esteem: The moderating role of implicit self-view. *Frontiers in Psychology*, 7. 2016.
244. Plutchik R. A Structural Theory of Ego Defenses and Emotions / R. Plutchik, H. Kellerman H. R. Conte // *Emotions in Personality and Psychopathology* / C. E. Izard (Ed.). New York: Plenum Press, 1979. P. 229–257.
245. Rank O. The Trauma of Birth. Harcourt, Brase. New York, 1929. 254 p.
246. Ribble M. Anxiety of Infants and its Disorganizing Effect. *Modern Trends of Child Psychiatry*. N.Y., 1945. P. 11–25.
247. Rideout V., Peebles A., Mann S., Robb M. B. Common Sense census: Media use by tweens and teens. 2021. San Francisco, CA: Common Sense. 64 p.
248. Robert S. Dillon How to loos your self–respect *II Amer. philos. Quart*, 1992. vol. 29, N2. P. 125–141.
249. Rogers C. R., Kinget G. M. *Psychothérapie et relations humaines*. Paris : Nauwelaerts, 2014. 160 p.
250. Rogers K. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
251. Rogers K. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Houghton Mifflin, 195. 560 p.
252. Rogers K. Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice. Houghton Mifflin, 1942. 432 p.
253. Rogers K. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become, Charles Merrill Publishing Company, 1969. 362 p.
254. Rogers K. Toward a more humanistic science of the person // *J. of Humanistic Psychology*, 1985. № 4. P. 25–89.
255. Rogers K. M. & Ashforth B. E. Respect in organizations: Feeling valued as “we” and “me”. *Journal of Management*, 2017.

256. Rokeach M. The Nature of Human Values. N.Y., 1973. 348 p.
257. 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.
258. Salovey P. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications /P. Salovey, D. J. Sluyter. New York : Basic Books, 1997. 288p.
259. Salovey P. Emotional intelligence /P. Salovey, J. D. Mayer // *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990. № 9. P. 185–211.
260. Sampson E. E. A critical constructionist view of psychology and personhood // *The analysis of psychological theory: Metapsychological perspectives*. Washington, 1987. P.41–59.
261. Santrock J. W. Adult Development and Aging / Santrock John W. – Dubuque, Iowa: wsb WM. C. Brown Publishers, College Division, 1985. 538 p.
262. Sartre J.P. Existentialism and Humanism. Eyre Methuen, Ltd, London. 1998. 288 p.
263. Satir V. Conjoint family therapy. Palo Alto, CA: science and behavior Books, 1983. 289 p.
264. Schindler S. Ekologie der Perinatalzeit / Schindler S., Zimprich H. Stuttgart : Hippocrates, 1983. P. 24–49.
265. Schlenker B. R., Britt T. W., Pennington J., Murphy R., & Doherty K., Schwartz S. H. Normatike evaluations A helping behavior: A critique, proposal end empirical test. *Journal of Experimantal Social Pcyhology*, 1973. P. 48–99.
266. Schwartz S. H., Bilsky W. Values and personality // *European Journal of Personality*.1994. Vol. 8. P. 163–181.
267. Schwartz S. H. Toward a universal psycholodgical structure of human values /S.H. Schwartz, W. Bilsky // *Journal of Personality and Social Psycholodgy*. – 1987. – 53. P. 550–562.
268. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // In M. P. Zanna (Ed.)

Advances in Experimental Social Psychology. Orlando, FL : Academic.– 1992.– Vol. 25. P.1–65.

269. Schwarz N. The construction of social judgment. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1982. P. 147.

270. Schweitzer A. Die Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten / A. Schweitzer, Hrsgg. H. W. Bähr. München : Verlag C. H. Beck, 2013. S.167

271. Seligman M., Darling R. Ordinary families, special children. New York : Guilford Press, 2007. 368 p.

272. Selye H Stress in Health and Disease. Butterworths.: Лондон, 1976. 1172 p.

273. Sennett R. Respect: The formation of character in an age of inequality Penguin. London, 2003.

274. Silverman W. K. The influence of gender on children's ratings of fear in self and same-aged peers / W. K. Silverman, W. B. Nelles // The Journal of Genetic Psychology, 2001. N 148. P. 17–21.

275. Skinner B. F. Humanism and behaviorism I B.F. Skinner // The Humanist. 1972. 32(4). P. 18–20.

276. Spielberger C. D. Anxiety, cognition, and affect: A state-trait perspective /C. D. Spielberger //A. H. Tuma& J. Maser (Eds.), Anxiety and the anxiety disorders. - Hillsdale, N.J: Erlbaum, 1985. P. 171–182.

277. Spielberger C. D. Anxiety: Theory and research /C. D. Spielberger // In B. Wolman (E International Encyclopedia of Neurology, Psychiatry, Psychoanalysis, and Psychology. – d.) New York : Human Sciences Press, 1977. P. 81–84.

278. Spielberger C. D. Preliminary Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children ("How I Feel Questionnaire"). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1973. P. 162–176.

279. Spielberger C. D. State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography (2nd ed.) /C.D.Spielberger. - Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1989. 16 p.

280. Spielberger C. D. The treatment of test anxiety: A transactional process model /C.D.Spielberger& P.R. Vagg. - Berwyn, PA: Swets North America, 1987. Chap. 16. P. 179–186.
281. Spielberger C. D. Understanding stress and anxiety. London : Harper and Row, 1979. 356 p.
282. Sternberg R. J. A triangular theory of love. Psychological Review. 1986. Vol. 93. P. 119–135.
283. The Hardi Training Program for Students //The Hardiness Institute, Inc.: [electronic sources]: http://www.hardinessinstitute.com/?page_id=793
284. The Triangle Model of Responsibility. Psychological Review. 1994. 101(4). P.123–.
285. Wendel W. Brendley, Examples and Explanations for Professional Responsibility. Walters Kluwer. 6 edition, 2019. 624 p.
286. Yalom I. D. Existential psychotherapy. New York : Basic Books, 1980. 544 p.
287. Zeigler-Hill V. Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. Journal of Personality, 7.

ДОДАТКИ

Додаток А

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ

«Розвиток особистісної відповідальності в освітній взаємодії».

Пояснювальна записка

Актуальність програми тренінгу зумовлена вагомістю проблеми відповідальності у сучасному кризовому періоді розвитку суспільства. ХХІ століття стало епохою трансформації цінностей та необхідності якісно нового осмислення цілей людського буття через політичні кризи, нищівні війни з геноцидом націй і народів, інтенсивну динаміку соціальних процесів, тектонічні зрушення традицій. Збереження сучасного світу потребує прийняття регламентів та регуляції на основі відповідальності. Акцент на усвідомленні відповідальності визначений бурхливим розвитком науки і техніки, потребою успішної самореалізації особистості. Відповідальність за кожен вибір лягає виключно на саму особистість. Таким чином, ми вступили в смугу тотальної відповідальності. Життєва ситуація, що склалася, вимагає компетентної відповіді на питання про відповідальність її прийняття та реалізації з метою успішної самореалізації.

Нова освітня етика орієнтована на особистісне спілкування (толерантність, емпатія, підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовлює взаємодію на основі особистісного діалогу як домінуючої форми навчальної діяльності, цінності обміном думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає конструювання ситуацій вибору, авансування успіху, самоаналізу, самопізнання. В умовах інтенсивності та напруженості суспільних процесів, поширення деструктивних явищ винятково важливого значення набуває орієнтація на розвиток м'яких навичок у регуляції міжособистісної взаємодії.

Ступінь глибини усвідомлення статусу особистісної відповідальності є своєрідним показником, що характеризує різні періоди історичного та

особистісного розвитку. Зазвичай, найбільшого значення відповідальність набуває у кризових ситуаціях. Невпинне зростання можливостей людської діяльності дозволяє також впливати на природу людини, тестуючи уявлення щодо її незмінності та самоцінності. Все це загострює питання щодо масштабів, форм і функцій відповідальності людини і людства в сучасних умовах.

Вивчення реальної відповідальності, її індивідуальних особливостей та регулятивного потенціалу можливе лише в реальних життєвих ситуаціях та сферах життєдіяльності особистості. При цьому важливо визначити ті ситуації та сфери життєдіяльності, в яких відповідальність необхідна об'єктивно, при тому, що ця необхідність існує завжди або може виникнути раптово. Так само важливим щодо реальної відповідальності у реальних ситуаціях є визначення можливості розвивати відповідальність, тобто, виявляти такі ситуації, які містять необхідний потенціал для становлення особистісної відповідальності.

Мета програми: організаційно - методично забезпечити розвиток відповідальності шляхом підвищення адекватності самоцінності, внутрішньої свободи та життєстійкості як найважливіших складових механізму успішної самореалізації особистості; розвиток психологічної культури учасників, як основи для взаєморозуміння, взаємоповаги та творчого співробітництва між суб'єктами освітньої взаємодії; усвідомлення мотивації до творчої самореалізації, толерантності до свободи розвитку і розкриття здібностей і можливостей особистості в освітньому просторі; становлення психологічної саморегуляції на основі свідомої індивідуальної відповідальності.

Крім цілеспрямованого розвитку відповідальності представлена програма, безумовно, вирішує низку супутніх завдань:

1. Підвищує самоцінність особистості.
2. Розвиває комунікативність.
3. Сприяє становленню шанобливого ставлення до інших людей.
4. Розвиває впевненість у собі, віру у себе.
5. Розвиває ініціативність.

Навчально-методичне забезпечення Практикуму представлено матеріалами для практичної роботи та списком рекомендованих джерел відповідно до окресленої тематики занять Практикуму.

В	Характеристика програми	
1.	<i>Функціональна спрямованість</i>	Актуалізувати потребу та спроможність учасників до створення взаємодії між учасниками освітнього процесу на основі усвідомлення цінності гуманної взаємодії та визнання автентичності та самоцінності кожного учасника спілкування; напрацьовувати навички трансформації суперечливих та конфліктних ситуацій у конструктивне русло; розвивати мотивацію до творчої самореалізації,

		доброзичливого, емпатійного ставлення до людей; розкриття здібностей і можливостей особистості в забезпечення емоційної саморегуляції на засадах самоцінності, внутрішньої свободи та відповідальності
2.	<i>Фокус програми</i>	Розкрити соціально-психологічні механізми становлення особистісної відповідальності на основі актуалізації самоцінності, внутрішньої свободи та зниження особистісної тривожності учасників.
3.	<i>Орієнтація програми</i>	Обґрунтувати особливості і перспективи розвитку особистісної відповідальності в освітньому просторі на основі розвитку самоцінності, внутрішньої свободи та життєстійкості.
4.	<i>Особливості та відмінності</i>	Модуль складається з дискусійної та практичної частин
5.	<i>Цільова група</i>	Суб'єкти освітньої взаємодії
D	Стиль та методика навчання	
1.	<i>Підходи до викладання та навчання</i>	Теоретична частина Практикуму реалізовується завдяки візуалізованим формам занять, що сприяє наочності та конкретизації даних Практична частина Практикуму потребує підготовки матеріалів для реалізації творчих форм роботи у мікрогрупах
E	Програмні компетентності	
1.	<i>Загальні</i>	Реалізація мети та завдань Програми сприяє розвитку таких компетенцій як: - Здатність до перманентного пізнання та самонапізнання, а саме бути готовим до самопізнання та пізнання нового, відкритим до сприймання та засвоєння досвіду, бути щирим до самого себе та інших людей, продуктивним у власній діяльності. - Здатність до рефлексивного самоаналізу що передбачає формування умінь безоцінного

		прийняття своїх відчуттів переживань, як основи нового досвіду. - Здатність діяти на підставі етичних цінностей, що базується на розвитку загальнолюдських цінностей як підґрунтя особистої культури та культури міжособистісної взаємодії. - Здатність виявляти, ставити і вирішувати проблеми через самопізнання та психологічну трансформацію страхів, тривожності, напруженості, сорому, провини, упереджених ставлень. - Здатність застосовувати знання на практиці, зокрема, навички самопізнання цінностей та мотивів власної діяльності, реконструювати власні усталені цінності в напрямі до цінностей стабільного розвитку сучасного світу. - Здатність працювати в команді, що включає розвиток довіри до іншого, вміння зважувати та узгоджувати колективні рішення, спільно досягати поставленої мети як основи успішної самореалізації особистості. - Здатність до конструктивної взаємодії з іншими людьми, незалежно від їх походження та особливостей культури, і поваги до різноманітності — реалізовується завдяки розвитку толерантного та емпатійного ставлення до інших учасників взаємодії, незалежно від їх ціннісної позиції; завдяки формуванню «безоцінного» ставлення на противагу осудному, критично-ціннісному. - Здатність взаємодіяти з іншими людьми в конструктивному ключі, навіть при вирішенні складних питань — завдяки самопізнанню активізується потреба емоційного зближення з іншими та прагнення спільно вирішувати поставлені завдання; формується самоцінність та цінність іншого суб'єкта взаємодії.
--	--	--

		- Здатність адаптуватися та адекватно діяти в нових непередбачуваних ситуаціях, що передбачає активізацію психічної гнучкості, готовність до узгодженої взаємодії, усвідомлення механізмів комунікації як процесу взаємодії між унікальними учасниками спілкування. -Здатність цінувати гідність людей, відповідно власній самоцінності та гідності і узгоджувати спільну діяльність — через усвідомлення цінності інших людей, прийняття відмінностей між ними; розуміння процесу партнерської взаємодії на основі самопізнання та розвитку. - Прагнення до здоров'я, благополуччя і безпеки на основі сформованих загальнолюдських цінностей, в основі яких цінність іншої людини, цінність життя, цінність здоров'я, сімейні цінності, цінність добра, цінність свободи, цінність істини, цінність краси, цінність духовного розвитку. - Здатність діяти з відповідальністю і громадянською свідомістю, зокрема, через активізацію особистісної самоцінності та внутрішньою свободою.
2.	Тематичні особистісно-орієнтовані)	Тема 1. Психологічний зміст та значення особистісної відповідальності. -Усвідомлення особистісної відповідальності як визначального ресурсу в реалізації життєдіяльності.. -Здатність до психо - емоційної саморегуляції внутрішнього стану та поведінки у міжособистісній взаємодії. -Здатність самопізнання та саморозвитку на основі рефлексії власного стану та поведінки; -Здатність діяти на основі узгодженого особистісного інтегративу самоцінності, внутрішньої свободи та відповідальності, зокрема, через активізацію особистісного потенціалу мудрості, емоційного інтелекту

		Тема 2 Моделювання взаємодії в освітньому просторі на засадах відповідальності. -Здатність будувати взаємодію на засадах принципу гідності; -Розвиток можливостей реалізації свободи у міжособистісній взаємодії та відповідальності за власні дії; -Розвиток довіри до себе, до світу та до навколишніх людей на основі прийняття.
		Тема 3. Життєстійкість як основа повноцінного життєздійснення особистості в умовах сучасних реалій. - Розвиток інтересів та комплексу інтелектуальних, емоційних, волевих якостей, що передбачають активне здійснення своєї діяльності; - Розвиток здатності ставитись з належною увагою та зацікавленістю до всього, що значиме для інших; - Розвиток розуміння міжлюдських відносин та їх внутрішнього життя; - Реалізація вищих цілей особистості з урахуванням її потреб та спонукань, пов'язаних з процесом її самовиховання та самовдосконалення для духовного збагачення людей, підвищення людської культури та покращення міжлюдських відносин
Ф	Зміст та навчальні елементи Програми	
	Визначити сутність та особливості відповідальності особистості в міжособистісній взаємодії та самореалізації. Обґрунтувати філософсько-психологічне значення та генезу становлення та розвитку відповідальності. Розкрити аксіологічний аспект відповідальності у культурно-психологічному розвитку особистості. Виявити та аргументувати кореляцію інтегративу самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності особистості та її готовності, спроможності до успішної самореалізації. Усвідомити цінність власної гідності та відповідальності в структурі особистості для забезпечення безпечної та продуктивної	

	взаємодії між людьми. Напрацювати навички вирішення актуальних суперечностей, конструктивної трансформації конфліктних ситуацій та безпечної розвивальної комунікації в контексті самореалізації. Визначити фундаментальні засади для створення простору освіти, сприятливого для розвитку відповідальності учасників освітнього процесу
G	Програмні результати навчання
	знання соціально-психологічних механізмів моделювання та здійснення успішної самореалізації особистості; діагностика особистісного потенціалу до розвитку і самореалізації особистості; виявлення здатностей до здійснення відповідальної поведінки у міжособистісної взаємодії; усвідомлення значущості власної гідності, свободи та відповідальності для успішної самореалізації; розвиток здатності до емпатії, співпереживання і співчуття, продуктивна динаміка довіри, рефлексивності, м'яких навичок як визначальних умов самореалізації; розвиток уміння застосовувати психологічні знання на практиці з метою оптимізації міжособистісної взаємодії як безпечного простору для власної діяльності, розвитку та успішної самореалізації.

Навчально-тематичний план програми тренінгу
«Програми розвитку особистісної відповідальності в освітній взаємодії»
36 годин

Назва модуля і тем	Форма	Всього год.	Дискусієне коло	Практикум
Модуль	Очна форма	36	18	18
Тема 1.	Очна	12	6	6

Психологічний зміст та значення особистісної відповідальності.				
<i>Тема 2</i> Моделювання взаємодії в освітньому просторі на засадах відповідальності	Очна	12	6	6
<i>Тема 3.</i> Життєстійкість як основа повноцінного життєздійснення особистості в умовах сучасних реалій.	Очна	12	6	6

Практичні завдання психотренінгів проблемних ситуацій.

Практичні завдання, створені задля подолання людиною сором'язливості, невпевненості у собі, страху спілкуванні з людьми(для стабілізації самоцінності).

Інструкції. Дорогі друзі! Вам будуть запропоновані завдання, які намагайтеся максимально сумлінно виконати. Завдання:

1. Запитати у перехожого, як пройти в найближчу аптеку.

Тут учасник долає страх звернення до незнайомої людини з питанням і не важливо, чи отримає він необхідну відповідь, а важливим є сам факт звернення.

2. Попросити у сусіда молоток. Учасник долає страх звернення до малознайомої людини вже не з питанням, а з проханням і долає невпевненість та сумнів у тому, що йому відмовлять. Далі, якщо йому справді відмовили, — важливе усвідомлення, що не головне в цьому завданні відмова, а важливо, що випробуваний подолав невпевненість у собі через сумніви, які його переповнювали, що йому відмовлять.

3. По телефону дізнатися у довідковій службі, коли відправляється найближчий поїзд до Варшави, вартість квитка та час у дорозі. Учасник долає власну сором'язливість і скутість звернутися по телефону з питанням. Завдання ускладнюється тим, що потрібно поставити 3 питання.

4. Попросити у продавця показати кілька сортів одного виду товару, поцікавитись, який краще за якістю та чому. Учасник долає невпевненість поводження з проханням через сумніви, що відмовлять і страх звернутися з питаннями одночасно. Тут важливе задоволення прохання, щоб після звернення стало можливим поставити запитання. Важливим є не тільки факт висловлення прохання, але й те, наскільки випробуваний буде впевнений у собі і наполегливий.

5. Взяти участь у будь-якому атракціоні. Тут учасник долає страх і сором'язливість прояву себе на публіці та невпевненість у собі через сумніви, що зможе щось виграти. Виграш чи призове місце немає принципового значення. Важливим є факт прояву себе на публіці.

6. Попросіть перехожого потримати сумку у відкритому вигляді, доки ви покладете в неї щось з іншої сумки. Тут учасник долає страх і невпевненість у висловленні проханням до незнайомої людини, водночас виступає не в позиції пасивного очікування, а в ролі активного учасника, від якого залежить тривалість виконання дії. У такому досвіді вбачається прояв уміння залучити людину до вирішення своєї проблеми та утримувати її увагу стільки, скільки необхідно суб'єкту. Тобто учасник у виконанні цього завдання долає невпевненість у можливості зорієнтувати іншу людину на реалізацію його інтересів і потреб.

7. У магазині попросити когось прочитати ціну, термін придатності та дату виготовлення товару, який ви обрали. Учасник долає страх і сором'язливість у зверненні до незнайомої людини з проханням. На відміну від завдання №4, де прохання фактично містило виконання обов'язків продавця, тут прохання звернено до сторонньої людини. Тут важливим є факт задоволення прохання.

8. Залучити якнайбільше людей для розгадування вашого кросворду. Учасник долає невпевненість у можливості повести за собою, але вже не одну людину, а кількох.

9. У магазині одягу попросіть іншого покупця приміряти одяг (2-3 види) для вашої подруги (друга). Завдання схоже із завданням №6, але ускладнюється збільшенням обсягу завдання та часу виконання.

10. У магазині парфумерії попросіть іншого покупця понюхати парфуми (одеколон), які ви вибрали для подруги (друга) і сказати чи сподобався аромат. Учасник долає сором'язливість у поводженні з делікатним проханням до незнайомої людини, причому тут сторонній має не просто механічно виконати дію, а й висловити думку, оцінку, тобто перейнятися проблемою випробуваного.

Практичні завдання, спрямовані на подолання людиною зарозумілості, гордовитості, небажання зважати на чужу думку.

1. Запропонувати допомогти старенькій (або комусь ще) донести сумки або перевести через дорогу. Тут учасник долає небажання допомогти іншим, і навіть переконаність у цьому, що й допомагаєш, значить тобою користуються; розуміє, що є люди, які дійсно потребують сторонньої допомоги та допомогти їм, значить просто зробити добру справу.

2. Поцікавитись у сусіда (досить знайомого) «Як ваші справи?» Учасник виявляє участь у житті іншого.

3. Зробити комплімент будь-кому. Учасник долає переконаність, що в нього все краще, ніж у когось і що інших нема чого хвалити.

4. Похваліть когось словами: «Як це в тебе спритно вийшло». Учасник долає небажання хвалити інших, проте тепер об'єкт похвали не зовнішність, а результат діяльності.

5. Побажайте комусь щось добре («Щасливого шляху», «Нехай у тебе все вийде», «Бажаю добре провести час» та ін.) Тут Учасник виявляє емоційну підтримку.

6. Висловіть комусь радість за його успіх («Як я радий, що в тебе це вийшло!» та ін.). Учасник виявляє участь, емоційну підтримку та позитивне ставлення до іншого.

7. Підбадьоріть у разі невдачі кого-небудь («Не хвилюйся, ти зможеш») та ін. Тут учасник долає переконаність, що невдачі інших це само собою зрозуміле явище і нічого чекати від них іншого, виявляє емоційну підтримку та участь.

8. Запитати поради у когось з якогось приводу чи проблеми. Учасник долає переконаність, що не потребує чужих порад і сам все знає, неприйняття чужих думок.

9. Зауважте, що в когось щось вийшло краще, ніж у вас («Треба ж, ти готуєш краще за мене», «Ти хороший оповідач, у мене б так не вийшло»). Учасник долає переконаність, що вміє все краще за інших, виявляє визнання переваги іншого в чомусь, долає небажання похвалити іншого.

Бесіди, тематика яких спрямована на усвідомлення людиною того, що немає людей не цінних, не розумних, не гарних, а є просто різні люди.

Інструкції.

Дорогі друзі! Сьогодні ми поговоримо на різні теми щодо особистості людини. Будь ласка, виявіть активність, не соромтеся висловлювати свою думку.

Теми для розмов.

1. Кожна людина унікальна і в цьому її цінність. Запитання: що таке індивідуальність? чи повторюється вона? чи потрібно виявляти унікальність? Учасники із низькою самооцінністю мають можливість усвідомити, що вони неповторні, іншої такої людини на землі більше немає і в цьому цінність кожного з нас. Так само й інші люди, а не тільки вони неповторні і в цьому цінність кожного без винятків.

2. Кожна людина вміє щось, що не вміють інші. (Питання: «Подумайте, що ви вмієте особливого і розкажіть», «Цьому вас вчили чи ви навчилися самі?», «Скільки людей знає про ваше вміння?»). Учасники усвідомлюють, що вони здатні бути першими в чомусь, що хтось у чомусь може бути першим, а не вони.

3. Усі люди гарні по-своєму. (Питання: «Що таке зовнішня краса?», «Що таке внутрішня краса?», «Чи може існувати перша без другої та друга без першої і чи повноцінна така краса», «Чи може людина з величезним переважанням внутрішньої краси подобатися більше, ніж людина з величезним переважанням зовнішньої?»). Учасники усвідомлюють, що вони красиві як і всі люди, що зовнішня краса без внутрішньої холодна і відштовхуюча, що внутрішня краса

неминуче проектується і на зовнішню, що зовнішність теж унікальна і цим дуже приваблива і цікава, що красиві всі, а не лише вони.

4. Невдачі людини не показник того, що вона в принципі не здатна чогось зробити (Питання: «Чи бувають люди, які ніколи не зазнавали невдач?», «Як ви думаєте, у нашого президента були невдачі?», «Якщо ти зазнав невдачі, чи потрібно перестати домагатися поставленої мети?»). Учасники усвідомлюють, що не треба боятися невдач, що це не вирок про вашу нездатність, а просто щось не було враховано і треба спробувати ще раз, ніхто не застрахований від невдач.

5. Чи помиляється людина, коли думає, що домігшись успіху в одній справі, вона легко досягне і в будь-якій іншій. (Питання: «Успіх більше залежить від таланту або від працьовитості?», «Чи правду кажуть, що талановита людина талановита у всьому?», «Чи може людина бути однаково успішною в різних галузях?»). Випробувані усвідомлюють, що є області, де однієї працелюбності мало, а потрібен талант і в кожного він свій, потрібно лише знайти сфери його застосування. Успіх в одній справі не гарантує успіху в іншій, що бути талановитим у багатьох областях – це теж талант, дарований не кожному.

Проблемні ситуації, вирішення яких спрямовано на усвідомлення того, що недостатній розвиток самоцінності гальмує розвиток особистості, і навіть на усвідомлення шляхів підвищення самооцінки. Інструкції.

Дорогі друзі! Наразі вам будуть зачитані проблемні ситуації. Ваше завдання – описати життя цього героя, сказати, чому він так живе і придумати способи, як йому змінити своє становище.

1. Падчірка знаходиться у повному підпорядкуванні та служінні у своєї мачухи, виконує її прохання, накази, а у відповідь отримує лише зауваження, претензії та образи.

Учасники усвідомлюють, що героїня через те, що боїться заперечити, висловити свою думку, ставлення перебуває у постійному підпорядкуванні та служінні, тоді як сама талановитіша, освіченіша й вихованіша за тих, кому служить. Таке становище руйнівне для життя і особистості героїні. Учасники усвідомлюють, що героїні потрібно проявити себе, перестати боятися висловлювати свою думку і тоді з нею почнуть рахуватися.

2. Хлопчик у класі через свою непересічність та незвичайні здібності здійснювати подумки математичні дії з великими числами є ізгоем. Однокласники твердять йому, що він ненормальний, не такий, як усі. Хлопчик дуже сором'язливий і боїться проявити себе.

Тут учасники усвідомлюють, що герой не любить себе, думає, що він поганий, тому що всі оточуючі говорять про це. Але ж насправді герой талановитий. Піддослідні усвідомлюють, що думки навколишніх людей можуть не відображувати реальної картини, що треба вірити у себе і любити себе.

3. Молодого талановитого спеціаліста було призначено керівником трудового колективу. Досвідчені старі співробітники почали повчати керівника, критикувати його рішення та всіляко висловлювати недовіру новому начальнику. В результаті новий керівник почав сумніватися у своїх можливостях і почав думати, що буде краще, якщо його місце займе інший. Піддослідні

усвідомлюють, новий начальник не виявив достатньої мужності і рішучості, тому в очах своїх підлеглих не завоював авторитету. Але недовіра співробітників не означає, що новий керівник не талановитий, а просто він почав діяти не тими методами, виявляючи лояльність, демократичність.

4. Світлана і Костя закінчили ВНЗ із червоними дипломами, одружилися. Костя стрімко піднімався вгору кар'єрними сходами, а Світлана зайнялася господарством та вихованням двох дітей. Минув час, діти підрости, пішли до школи. Світлана висловила чоловікові бажання піти працювати, бо хоче зайнятися кар'єрою та вірить, що в неї вийде. Чоловік у відповідь засміявся і сказав, що вона давно все забула і зараз червоний диплом нічого не означає. Тоді Світлана сказала, що можна піти на курси, впевнена, що зможе відновити і поповнити знання. Чоловік відповів категорично – ні. Випробувані розуміють, що матеріальна залежність від іншої людини може породити і психологічну залежність, коли людина боїться вирішити щось стосовно себе, боїться пробувати, боїться діяти, не отримавши схвалення людини, від якої залежить. Однак це не означає, що залежна людина не талановита і не зможе нічого досягти. Їй треба лише подолати нерішучість.

5. Настав час Олені вступати до ВНЗ. Вона мріяла стати дизайнером одягу, але батьки наполягали, щоб вона вибрала спеціальність серйознішу. «Щоб бути дизайнером, потрібно мати великий хист», - говорили вони. В результаті Олена вступила до педінституту і стала вчителем географії. Піддослідні усвідомлюють, що Олена не спробувала себе у дизайнерському мистецтві, оскільки батьки переконали її у нездатності бути добрим дизайнером. Розмірковують, чи можна сліпо слідувати ідеям близьких людей, навіть, якщо вони, звичайно, бажають нам добра.

6. З двох сестер Катя вважає себе розумнішою, красивішою та успішнішою Наташі. З часом вийшло так, що Наталя успішно закінчила ВНЗ і працює за фахом, вийшла заміж, а Катя, не здавши сесію, була відрахована з ВНЗ, особисте життя не склалося. Піддослідні розуміють, що Катя переоцінила себе. Вона не докладала особливих зусиль у навчанні. Багатьох молодих людей вона вважала її не гідними, в результаті залишилася одна. Випробувані розуміють, що в житті потрібно докладати зусиль для досягнення успіху у професії, навіть маючи талант. У відносинах із людьми завжди треба бути уважним, поважати їхню особистість.

Піддослідні усвідомлюють, що Катя невиправдано високої думки себе. Вона вважає себе найрозумнішою, найкрасивішою, гарною господаркою, хоча насправді зовсім не так. В результаті стає посміховиськом для оточуючих і залишається з «розбитим коритом». Піддослідні усвідомлюють, що надто висока думка про себе може мати руйнівний вплив на життя, на особистість. Судження про себе мають бути адекватними, ґрунтованими на фактах, а не на домислах та фантазіях.

7. Одна успішна процвітаюча жінка любила влаштовувати свята. У будинок до неї приходило багато гостей. Сталося так, що її бізнес прогорів та влаштовувати пишні свята стало неможливо. Поступово друзі почали рідше

дзвонити, запрошувати до себе в гості. Дама була здивована. Їй здавалося, що її завжди раді бачити, завжди з нетерпінням чекають.

Жінка переоцінила свою чарівність, свою привабливість, свою бажаність. В результаті отримала небажання бачити її в гостях, не увагу до неї як до особистості. Досліджувані усвідомлюють, що не можна приймати «за чисту монету» ставлення навколишніх людей, воно може бути оманливим. Якщо сліпо покладатися на визнання себе іншими, це може призвести до розчарування.

8. У Петі добре розвинені математичні здібності. Він легко вирішує завдання підвищеної складності. Його хвалять викладачі. Поступово Петро починає докладати менше зусиль у навчанні. Він, як і раніше, легко вирішує однотипні завдання, але завдання нового типу викликають у нього труднощі. За чергову контрольну роботу він одержав чотири з мінусом.

Петя був упевнений, що зможе завжди вирішувати будь-які завдання, не докладаючи сил для розвитку своїх здібностей, він переоцінив свої можливості, був засліплений попередніми успіхами, втратив можливість об'єктивно оцінювати ситуацію та в результаті поплатився. Досліджувані усвідомлюють, що попередні успіхи не гарантують наступні. Завжди слід оцінювати свої можливості об'єктивно, інакше можна постраждати.

9. Михайло Петрович вирішив збудувати на своїй садовій ділянці новий будиночок. Раніше він навчався у будівельному інституті, тому вирішив, що впорається самотужки. Під час будівництва сусід по ділянці дав пораду Михайлу Петровичу: «Щоб будинок на фундаменті стояв міцніше, для нього треба викопати траншею глибше». Михайло Петрович відповів, що він професіонал у будівництві, сам все знає і знехтував порадою сусіда. Побудований будинок поступово став давати тріщину, яка збільшувалася щороку.

Учасники усвідомлюють, що резонно прислухатися до порад інших людей, вони справді можуть бути корисні.

Психотренінги, створені задля створення позитивного образу себе у ролі керівника.

Інструкції.

Дорогі друзі! Спробуйте уявити себе в ролі, яку я вам назву і відповісти на такі запитання:

1. Як ви цього досягли?
2. Чим займатися?
3. Що робитимете далі?

Ролі:

Ви власник мережі продуктових магазинів.

Ви банкір.

Ви керуючий нафтовою компанією.

Ви є власником телеканалу.

Учасник усвідомлює, що бути керівником цілком реально, він міг би впоратися з цим.

Психотренінги, створені задля створення позитивного образу себе у ролі пересічних виконавців.

Інструкції.

Дорогі друзі! Спробуйте уявити себе в ролі, яку я вам назву і відповісти на таке запитання: «Що б ви зробили, щоб покращити результат вашої діяльності?»

Ролі.

1. Ви лікар.
2. Ви проєктувальник житлових будинків.
3. Ви масовик-вистівник.
4. Ви спортивний тренер.

Учасники усвідомлюють, що робити іншим добро - це не соромна, а гідна справа, що тією чи іншою мірою кожен робить щось для іншого.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Ф. Відповідальність особистості //Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук. України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 106-107.
2. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 256 с.
3. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання. Початкова школа. 1994. № 9-10. С. 4-8.
4. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості. Теоретикометодичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 1(12), 2008. С. 5–18. <https://core.ac.uk/download/pdf/20055001>.
5. Бех М.Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ: Академвидав. 2009. 348 с.
6. Бондаренко В.О. Психологічний зміст та структура особистісної відповідальності. Psychology travelogs, (1), 2024. С.258-269
7. Бондаренко В.О. Психологічні особливості становлення особистісної відповідальності в актуальних соціальних умовах. Scientific discussion (Praha, Czech Republic) VOL 1, No 91, 2024. С.
8. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. /О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
9. Давидович В.Є. Проблеми людської свободи. /В.Є. Давидович //Львів: Вид-во Львов.ун-та, 1967. 248с.
- 10.Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації: пер. з нім. Київ: Лібра, 2001. 400 с.
- 11.Коновальчук В. І. Розвиток творчого потенціалу особистості у просторі освіти : дис. докт. філос. н. Київ, 2017. 468 с.
- 12.Коновальчук В. І , Швець О.М. Гідність як психологічна основа розвитку особистості у просторі освіти. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, (69), Issue:165, 2018 Maj
- 13.Липка А. Відповідальність особистості в контекстах життєвого шляху і соціального повсякдення: психологічний аспект. Психологія і суспільство. 2019. №1. С. 74-82.

14. Москалець В. Смысл життя, свобода та відповідальність особистості у вченні Віктора Еміля Франка. Психологія особистості. 2011. № 1(2). С. 86-98
15. Помиткін Е.О. Психологічні технології освітнього тренінгу: методичні рекомендації до практичних занять та самостійної роботи /Е. О. Помиткін, Л.В. Помиткіна. – К.: НАУ, 2015. 44 с
16. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія /Любов Віталіївна Помиткіна. – К. : Кафедра, 2013. 381 с.
17. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія /Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
18. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Київ, 2022. 160 с.
19. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
20. Erikson E. Insight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight W. W. Norton & Company, 1964. 144 p.
21. Fromm E. Escape from Freedom. Farrar & Rinehart, 194. 301 p
22. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature. Viking Press, 1971. 432 p.
23. Maslow A.H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. New York: Harper & Row, 1970. 642 p.

Додаток Б

ОПИТУВАЛЬНИК «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ»

Інструкція до опитувальника «Відповідальність»

Вам пропонується послідовно відповісти на низку тверджень стосовно деяких сторін Вашої особистості та характеру. При відповідях важливою є Ваша перша реакція. У опитувальнику немає гарних і поганих тверджень. Кожне має право на існування. За одну хвилину Ви повинні дати 5-6 відповідей. Свої відповіді заносите до протоколу у вигляді цифр.

Відповідь «безумовно, ні» оцінюється в 1 бал.

Відповідь «ні» оцінюється у 2 бали.

Відповідь «частіше ні» оцінюється у 3 бали.

Відповідь «коли» оцінюється в 4 бали.

Відповідь «частіше так» оцінюється в 5 балів.

Відповідь «так» оцінюється у 6 балів.

Відповідь «безумовно, так» оцінюється в 7 балів.

Приступаючи до відповідей, пам'ятайте, що на всю роботу відпускається не більше 15-20 хвилин. Слідкуйте за тим, щоб кожному порядковому номеру твердження відповідала відповідь у його цифровому виразі. Постарайтеся якнайрідше вдаватися до нейтральної відповіді «коли як», що оцінюється в 4 бали. Наперед Вам вдячні за щирі відповіді та чітку роботу.

Запитання

1. Я добре виконую завдання, навіть якщо воно не перевіряється та не контролюється.
2. Я беруся за відповідальне завдання через бажання брати участь у колективному заході.
3. Відповідальність - це підзвітність за свої справи, вчинки та дії.
4. Моя відповідальність сприяла успішному виконанню колективних справ.
5. Я відчуваю задоволення, коли від мене залежить успіх відповідальної справи.
6. Я схильний чинити за принципом: «сім разів відміряй – один раз відріж».
7. Невпевненість у собі заважає прояву моєї відповідальності.
8. Про те, що я відповідальна людина, знає багато хто.
9. Я можу відмовитися від власної вигоди заради успіху спільної справи.
10. Відповідальність - це порука будь-кого.
11. Я жертвував особистими справами заради спільних відповідальних справ.
12. Виконання спільної серйозної та відповідальної роботи приносить мені радість, задоволення та насолоду.
13. Я волію виконувати завдання самостійно, а не під контролем.
14. Бути відповідальним – означає тимчасово втратити свою свободу.
15. Виконуючи якусь роботу, я не заспокоююсь, поки не буде зроблено все, навіть окремі дрібниці.
16. У своїй поведінці я орієнтуюсь на загальноприйняті правила та норми.
17. Відповідальність – це обдуманість вибору та передбачення його наслідків.
18. Якщо доля відповідальної справи залежить від мене, я беруся за її завершення.
19. Це щастя, коли люди довіряють тобі здійснення відповідальної справи.
20. Незалежно від ситуації та зовнішніх обставин я можу реалізувати себе у відповідальній справі.
21. Часом у мене немає сил закінчити розпочату справу.
22. Я люблю важкі та відповідальні завдання.
23. Приймаючи рішення, я часто керуюсь почуттям обов'язку.
24. Відповідальність – це форма прояву активності людини.
25. Я піду проти окремих членів колективу, своїх знайомих, якщо вони заважають виконанню відповідальної справи, не сприяють досягненню результату.
26. Я маю радість, якщо при виконанні відповідального завдання мене оточують вірні товариші.
27. Перш ніж висловити думку, я намагаюся переконатися у своїй правоті.
28. Виконуючи відповідальну справу, я думаю про можливість її виконання без допомоги оточуючих.
29. Навколишні вважають, що справа буде виконана, якщо за неї беруся я.

30. Найчастіше я беруся за суспільні справи та відмовляюся від власних інтересів та планів.

31. Відповідальність – це старанність людини у дорученій справі.

32. Я б із задоволенням працював на таких виробництвах, де від моїх результатів залежав би успіх спільної справи.

33. Я схильний вдаватися до радісного хвилювання при можливості випробувати себе у відповідальній справі.

34. До виконання відповідальних завдань я приступаю відразу, не відкладаючи їх надовго.

35. Реалізація відповідальної роботи пов'язана з образом знайомих і близьких через те, що я не приділяю їм достатньо уваги.

36. Беручи участь у колективній роботі, я вважаю за краще бути простим виконавцем.

37. Моя відповідальність часто диктується матеріальними міркуваннями.

38. Відповідальність – це своєрідна закабаленість, залежність людини.

39. Моя відповідальність сприяла розвитку впевненості у собі та своїх силах.

40. Я часто відчуваю страх перед тим, як взятися за відповідальну справу.

41. До багатьох справ я ставився б більш відповідально, якби мене суворо запитували.

42. Я ніколи не запізнювався на побачення, навчання чи роботу.

43. Якщо доручення є важкими, то я відмовляюся від них.

44. Я беруся за відповідальні доручення з урахуванням подальшого заохочення, підвищення, нагороди тощо.

45. Відповідальність – це покарання як за діяльність, так і за бездіяльність.

46. Завершення відповідальних справ сприяло зміцненню моєї самооцінки.

47. Мною опановує злість і роздратування, якщо мене осягає невдача у відповідальній справі.

48. Я не беруся за серйозні справи за несприятливих передбачень гороскопа.

49. У мене не буває таких думок, які я хотів би приховати від оточуючих.

50. Без достатнього контролю з боку того, хто перевіряє, я можу відкласти доручену мені справу.

51. Багато чого з того, що роблю, я доводжу до кінця лише для того, щоб уникнути покарання, засудження, осуду.

52. Відповідальність – це своєрідна заклопотаність людини.

53. Моя відповідальність сприяла просуванню по службі.

54. Після невдачі у відповідальній справі у мене виникло почуття страху за необхідності вибору нового.

55. Я міг би бути більш відповідальною людиною, але іноді обставини виявляються сильнішими за мене.

56. Я ніколи і нікого не обманював, не говорив неправди.

57. Іноді в думках я роблю важливі й відповідальні вчинки, а на практиці не наважуюсь зробити те, що задумав.

58. Я прагну бути відповідальним тому, що не хочу зайвих ускладнень.
59. Відповідальність – це втрата свободи вибору.
60. Моя відповідальність вплинула на розвиток вольових аспектів.
61. Конфлікти, що виникають під час виконання відповідальних завдань, викликають у мене гнів і роздратування.
62. Моя відповідальність часто залишається непоміченою оточуючими людьми.
63. У мене немає і ніколи не було поганих звичок.
64. Навіть дрібні невдачі під час виконання відповідальних завдань вибивають мене з колії.
65. Я беруся за відповідальні справи, щоби на мене звернули увагу.
66. Відповідальність – це засіб утвердження себе, самоствердження свого «Я».
67. Відповідальні дії та вчинки сприяли покращенню особистого благополуччя.
68. Я починаю нервувати і дратуватися, якщо інші люди не виконують обіцяного.
69. Як правило, моя відповідальність наštовхується на відсталість та нерозуміння інших людей.
70. Я ніколи не відкладаю на завтра те, що маю зробити сьогодні.

Ключ до опитувальника Підрахуйте суму балів у кожному з відповідних розділів, що характеризують різні аспекти відповідальності.

1. ДЕ – динамічна ергічність.
2. ДАЕ – динамічна аергійність.
3. МС – мотивація соціоцентрична.
4. МЕ – мотивація егоцентрична.
5. КО - когнітивна свідомість.
6. КОСВ – когнітивна поінформованість.
7. РП – результативність предметна.
8. РС – результативність суб'єктна.
9. ЕС – емоційність стінічна.
10. ЕА – емоційність астенічна.
11. РІ – регуляторна інтернальність.
12. РЕ – регуляторна екстернальність.
13. ТР - Проблеми.
14. ІВ – щирість.

Сума балів від 25 до 35 свідчить про виразність характеристики відповідальності; від 16 до 24 - про нейтральність, ситуативний прояв відповідальності; від 5 до 15 - про невираженість відповідальності, безвідповідальність суб'єкта.

Додаток В

Методика «Шкала М.Розенберга».

Шкала самоствалення Розенберга (Rosenberg's Self-Esteem Scale) – це особистісний опитувальник для вимірювання рівня самоповаги і самоцінності.

Опитувальник створювався і використовувався як одновимірний, хоча, проведений пізніше, факторний аналіз виявив два незалежні фактори: самоприниження і самоцінність особистості: чим вище одна, тим нижче інша.

Опитувальник Розенберга складається з 10 суджень, на кожне з яких пропонує чотири градації відповідей, кодованих в балах за запропонованою схемою.

Інструкція.

Визначте, наскільки ви згідні або не згідні з наведеними нижче твердженнями. Поставте навпроти відповідну цифру.

- 4 – повністю згоден
- 3 – згоден
- 2 – не згоден
- 1 – абсолютно не згоден

Тестовий матеріал

1. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні, не менше ніж інші.
2. Я завжди схильний відчувати себе невдахою.

3. Мені здається, у мене є низка хороших якостей.
4. Я здатний дещо робити не гірше, ніж більшість.
5. Мені здається, що мені особливо нічим пишатися.
6. Я до себе добре ставлюся.
7. В цілому я задоволений собою.
8. Мені б хотілося більше поважати себе.
9. Іноді я ясно відчуваю свою неефективність.
10. Іноді я думаю, що я в усьому нехороший.

Ключ і обробка результатів тесту.

За кожную відповідь нарахуйте собі бали відповідно до ключа.

прямі запитання: 1,3,4,6

зворотні питання – 2,5,7,8,9,10 – бали в них нараховуються навпаки: 4 = 1, 3 = 2, 2 = 3, 1 = 4. Рівень самоповаги дорівнює сумі балів.

Інтерпретація.

10 – 18 балів – вам не вистачає самоповаги, її дуже мало, ви схильні в усьому поганому звинувачувати себе, бачите тільки свої недоліки і акцентуєте увагу тільки на своїх слабких сторонах, ви потрапили в замкнене коло самознищення, яке не дозволяє вам ставити цілі і досягати успіху. У кожній події ви шукайте підтвердження своєї нікчемності.

18 – 22 балів – ви балансуєте між самоповагою і самознищенням, успіхи піднімають вас до небувалих вершин і самоповага зашкалює, проте невдачі підживлюють низьку самооцінку і скидають вас в прірву, ваша думка про себе коливається то в одну, то в іншу сторону.

23 – 34 бали – самоповага у вас переважає, і ви можете адекватно оцінювати свої достоїнства і недоліки, можете погодитися з тим, що буваєте неправі, зберігаєте повагу до себе при невдачах, але схильні іноді займатися затягнутим «самобичуванням», що чогось не передбачили, не помітили, «соломку НЕ підстелили», в результаті, така поведінка не дозволяє змиритися з тим, що змінити неможливо і швидко зреагувати і відкоригувати там, де є можливість.

35 – 40 балів – ви поважаєте себе як людину, особистість, професіонала і робите все для того, щоб продовжувати поважати себе і далі: розвиваєтеся, вдосконалюєтеся в професії, духовному та інтелектуальному плані, в сфері відносин, вмiєте робити уроки з помилок і важких ситуацій. Це норма, до якої варто прагнути.

Додаток Г

Тест життєстійкості (Методика С. Мадді,).

Інструкція.

Прочитайте наступні твердження і виберіть той варіант відповіді («ні», «скоріше ні, ніж так», «скоріше так, ніж ні», «так»), який найкращим чином відображає Вашу думку.

Тут немає правильних або неправильних відповідей, так як важливо тільки Ваша думка.

Прохання працювати в темпі, подовгу не замислюючись над відповідями. Відповідайте послідовно, не пропускаючи питань.

Тестовий матеріал (питання - твердження)

1. Я часто не впевнений у своїх рішеннях.
2. Іноді мені здається, що нікому немає до мене діла.
3. Часто, навіть добре виспавшись, я насилу змушую себе встати з ліжка.
4. Я постійно зайнятий, і мені це подобається.
5. Часто я віддаю перевагу «плисти за течією».
6. Я міняю свої плани в залежності від обставин.

7. Мене дратують події, через які я змушений змінювати свій розпорядок дня.
8. Непередбачені труднощі часом сильно стомлюють мене.
9. Я завжди контролюю ситуацію настільки, наскільки це необхідно.
10. Часом я так втомлююся, що вже ніщо не може зацікавити мене.
11. Часом все, що я роблю, здається мені марним.
12. Я намагаюся бути в курсі всього, що відбувається навколо мене.
13. Краще синиця в руках, ніж журавель у небі.
14. Увечері я часто відчуваю себе зовсім розбитим.
15. Я вважаю за краще ставити перед собою важкодоступні цілі і досягати їх.
16. Іноді мене лякають думки про майбутнє.
17. Я завжди впевнений, що зможу втілити в життя те, що задумав.
18. Мені здається, я не живу повним життям, а тільки граю роль.
19. Мені здається, якби в минулому у мене було менше розчарувань і негараздів, мені було б зараз легше жити на світі.
20. Проблеми, що виникають часто здаються мені нерозв'язними.
21. Зазнавши поразки, я буду намагатися взяти реванш.
22. Я люблю знайомитися з новими людьми.
23. Коли хто-небудь скаржиться, що життя нудне, це означає, що він просто не вміє бачити цікаве.
24. Мені завжди є чим зайнятися.
25. Я завжди можу вплинути на результат того, що відбувається навколо.
26. Я часто шкодую про те, що вже зроблено.
27. Якщо проблема вимагає великих зусиль, я вважаю за краще відкласти її до кращих часів.
28. Мені важко зближуватися з іншими людьми.
29. Як правило, оточуючі слухають мене уважно.
30. Якби я міг, я багато чого змінив би в минулому.
31. Я досить часто відкладаю на завтра те, що важко здійснити, або те, в чому я не впевнений.
32. Мені здається, життя проходить повз мене.
33. Мої мрії рідко збуваються.
34. Несподіванки дарують мені інтерес до життя.
35. Часом мені здається, що всі мої зусилля марні.
36. Часом я мрію про спокійне розмірене життя.
37. Мені не вистачає завзятості закінчити розпочате.
38. Буває, життя здається мені нудною і безбарвною.
39. У мене немає можливості впливати на несподівані проблеми.
40. Навколишні мене недооцінюють.
41. Як правило, я працюю із задоволенням.
42. Іноді я відчуваю себе зайвим навіть в колі друзів.
43. Буває, на мене навалюється стільки проблем, що просто руки опускаються.
44. Друзі поважають мене за завзятість і непохитність.
45. Я охоче беруся втілювати нові ідеї.

Обробка результатів тесту.

Для підрахунку балів відповідей на прямі пункти присвоюються бали від 0 до 3 («ні» - 0 балів, «скоріше ні, ніж так» - 1 бал, «скоріше так, ніж ні» - 2 бали, «так» - 3 бали) , відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («ні» - 3 бали, «так» - 0 балів). Потім підсумовується загальний бал життестійкості і показники для кожної з 3 субшкал (залученості, контролю і прийняття ризику). Прямі та зворотні пункти для кожної шкали представлені нижче.

Ключ дотесту життестійкості.

Залученість 4, 12, 22, 23, 24, 29, 41 2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42

Контроль 9, 15, 17, 21, 25, 44 1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43

Прийняття ризику 34, 45 7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36

Додаток Д

Шкала екзистенції А. Ленглі, К. Орглер (Langle-Orgler Existence Scale)

Методика для діагностики осмисленості життя.

Тест Шкала екзистенції (PSE) вимірює екзистенціальну здійсненість, як вона суб'єктивно відчувається тестованим. Екзистенціальна здійсненість - поняття, що з'явилося в психології В. Франкла для опису якості життя людини. Поняття здійсненість - це "щастя через гідність" (Аристотель), невіддільне від персональних переконань і установок особистості. "Ступінь" або "рівень" екзистенціальної здійсненості показує, чи багато осмисленого в моєму житті, як часто я живу з внутрішнім згодою, чи відповідають моїй сутності мої рішення і вчинки, чи можу я вносити хороше, як я його розумію, в життя. Мова йде не про те, як насправді живе людина, а про те, як він вважає, що живе. Тест відображає суб'єктивну оцінку людиною свого життя. Це є опитувальник, що складається з 46 пунктів, відповіді на які випробовуваний дає, оцінюючи себе і своє сьогоденне життя з різних аспектів.

Тест розроблений для наукових цілей, а також для супроводу терапевтичного процесу. Тест-опитувальник Шкала екзистенції, автори методики А. Ленглі і К. Орглер:

Інструкція. Наскільки Вам підходить наступний вислів, варіанти відповідей: "вірно", "вірно за рідкісними винятками", "швидше за вірно", "скоріше не вірно", "не вірно за рідкісними винятками", "не вірно".

Тестовий матеріал (питання).

- 1) Часто я кидаю навіть важливу діяльність, якщо зусилля, які потрібні, стають занадто неприємними.
- 2) Я відчуваю, що ті завдання, які переді мною стоять, представляють для мене цінність.
- 3) Для мене щось має значення лише тоді, коли це відповідає моєму бажанню.
- 4) У моєму житті немає нічого цінного.
- 5) Найбільше мені подобається займатися самим собою - моїми турботами, бажаннями, мріями, страхами.
- 6) Зазвичай я буваю неуважний.
- 7) Навіть якщо я доклав зусиль, я не задоволений, тому що відчуваю, що не зробив того, що було важливим.
- 8) Я завжди орієнтуюся на очікування інших і поступаю відповідно до цього.
- 9) Мені властиво відкладати неприємні рішення в довгий ящик
- 10) Мене легко відволікти, навіть якщо я зайнятий тим, що мені подобається.
- 11) У моєму житті немає нічого такого, чого б я хотів себе присвятити.
- 12) Я часто не розумію, чому саме я повинен це робити.
- 13) Я думаю, що те життя, яку я веду, ні на що не годна.
- 14) Мені важко розуміти сенс речей.
- 15) Я можу обходитися з самим собою як з хорошим другом.
- 16) Я дуже мало часу приділяю тому, що є по-справжньому важливим.
- 17) У мене відразу ніколи не буває ясності з приводу того, що я можу зробити в будь-якої ситуації.
- 18) Я багато роблю тільки тому, що я повинен це робити, а не тому, що я хочу це зробити.
- 19) Якщо виникають проблеми, я легко втрачаю голову.
- 20) Я часто роблю те, що можна з таким же успіхом зробити і пізніше.
- 21) Мені кожен раз цікаво, що принесе день.
- 22) У більшості випадків, тільки почавши діяти, я розумію, які наслідки має прийняте рішення.
- 23) Якщо я повинен прийняти рішення, я не можу покластися на свої почуття.
- 24) Невпевненість в результаті справи утримує мене від його виконання, навіть якщо я вболіваю за нього душою.
- 25) Я ніколи точно не знаю, за що я відповідаю.
- 26) Я відчуваю себе внутрішньо вільним (ой).
- 27) Через те, що життя не дала здійснитися моїм бажанням, я відчуваю себе обділеним (ою) ним.
- 28) Коли я бачу, що у мене немає вибору, я відчуваю полегшення.
- 29) Є ситуації, в яких я себе відчуваю зовсім безпомічним (ою).
- 30) Я роблю багато такого, у чому я по-справжньому не розбираюся.
- 31) Зазвичай я не знаю, що в ситуації є важливим.

- 32) Виконання власних бажань варто для мене на першому місці.
- 33) Мені важко перейнятися почуттями інших.
- 34) Було б краще, якби мене не було.
- 35) Багато чого з того, з чим я пов'язаний, чуже мені.
- 36) Мені подобається формувати власну думку.
- 37) Я відчуваю, що розривався, тому що одночасно роблю так багато речей.
- 38) Мені не вистачає сил, щоб довести до кінця навіть найважливіші речі.
- 39) Я роблю багато просто так, особливо не замислюючись.
- 40) Ситуація для мене лише тоді представляє інтерес, коли вона відповідає моїм бажанням.
- 41) Коли я хворію, то іноді не знаю, що з цим робити.
- 42) Я рідко бачу, що у мене є різні можливості для дії в ситуації.
- 43) Я знаходжу навколишній світ одноманітним.
- 44) Питання, чи хочу я щось зробити, рідко встає переді мною, тому що найчастіше є те, що я повинен (а) робити.
- 45) У моєму житті немає нічого справді хорошого, тому що все має свої за і проти.
- 46) Моя внутрішня несвобода і залежність доставляють мені багато клопоту.

Обробка опитувальника

«Шкала екзистенції» Для підрахунку балів відповідей на прямі пункти присвоюються бали від 1 до 6 («вірно» - 1 бал, «вірно з обмеженнями» - 2 бали, «швидше вірно» - 3 бали, «скоріше не вірно» - 4 бали, «не вірно з обмеженнями» - 5 балів, «не вірно» - 6 балів), відповідей на зворотні пункти присвоюються бали від 6 до 1 («не вірно» - 1 бал, «вірно» - 6 балів). Потім підсумовується загальний бал екзистенціальної сповненості (G) і показники для кожної з 4 субшкал (самодистанціювання, самотрансценденція, свобода і відповідальність), а також показники параметрів Person (сума SD і ST) і екзистенція (сума F і V).

Ключі до опитувальником "Шкала екзистенції"

Самодистанціювання (SD) 8 питань: 3, 5, 19, 32, 40, 42, 43, 44

Самотрансценденція (ST) 14 питань: 2 *, 4, 11, 12, 13, 14, 21 *, 27, 33, 34 , 35, 36, 41, 45

Свобода (F) 11 питань: 9, 10, 15 *, 17, 18, 23, 24, 26 *, 28, 31, 46

Відповідальність (V) 13 питань: 1, 6, 7, 8, 16, 20, 22, 25, 29, 30, 37, 38, 39 * зворотний питання (при підрахунку балів 6 = 1, 5 = 2 і т.д.).

Додаток Є

Опитувальник Ч.Д.Спілбергера оцінки рівня особистісної тривожності

Тривожність — це індивідуальна чутливість людини до стресу. Як риса особистості, вона в тому чи іншому ступені виражає схильність відчувати побоювання, страх у більшості ситуацій. Тривожність пов'язана з очікуванням соціальних наслідків його успіху чи невдачі. Тривожність вимірюється і як стан. Зокрема, опитувальник Спілберга складається з двох підшкал: вимірюється тривожність як властивість особистості і як емоційний стан.

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче речень і закресліть відповідну цифру справа в залежності від того, як Ви себе почуваєте в *даний момент*. Над питаннями довго не задумуйтеся, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

№ п/п	Твердження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1.	Я спокійний	1	2	3	4
2.	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3.	Я знаходжусь у напруженні	1	2	3	4
4.	Я шкодую	1	2	3	4
5.	Я відчуваю себе вільно	1	2	3	4
6.	Я засмучений	1	2	3	4
7.	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8.	Я відчуваю, що відпочив	1	2	3	4
9.	Я не задоволений собою	1	2	3	4
10.	Я відчуваю внутрішнє задоволення	1	2	3	4
11.	Я впевнений (а) в собі	1	2	3	4
12.	Я нервуюся	1	2	3	4
13.	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14.	Я напружений	1	2	3	4
15.	Я не відчуваю скутості, напруженості	1	2	3	4
16.	Я задоволений	1	2	3	4
17.	Я стурбований	1	2	3	4

18.	Я занадто збуджений і незручно почуваюся	1	2	3	4
19.	Мені радісно	1	2	3	4
20.	Мені приємно	1	2	3	4

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче речень і закресліть відповідну цифру справа в залежності від того, як Ви себе відчуваєте *зазвичай*. Над питаннями довго не задумуйтеся, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

1 — ні, це не так; 2 — напевно, так; 3 — вірно; 4 — цілком вірно.

№ п/п	Твердження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
21.	Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
22.	Я дуже швидко втомлююся	1	2	3	4
23.	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
24.	Я хотів би бути таким же щасливим, як інші	1	2	3	4
25.	Я програю тому, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
26.	Зазвичай я відчуваю себе бадьорим	1	2	3	4
27.	Я спокійний, врівноважений і зібраний	1	2	3	4
28.	Очікувані труднощі зазвичай тривожать мене	1	2	3	4
29.	Я занадто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
30.	Я цілком щасливий	1	2	3	4

31.	Я приймаю все занадто близько до серця	1	2	3	4
32.	Мені не вистачає упевненості в собі	1	2	3	4
33.	Зазвичай я відчуваю себе в безпеці	1	2	3	4
34.	Я намагаюся уникати критичних ситуацій	1	2	3	4
35.	У мене буває хандра	1	2	3	4
36.	Я задоволений	1	2	3	4
37.	Усякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38.	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
39.	Я врівноважена людина	1	2	3	4
40.	Мене охоплює-сильний неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Шкала оцінки складається з 2-х частин, що окремо оцінюють реактивну тривожність (РТ, висловлювання № 1-20) та особистісну (ОТ, висловлювання № 21-40) тривожність. Показники РТ і ОТ підраховуються за формулами:

$$РТ = \Sigma - \Sigma_1 + 35.$$

де Σ — сума закреслених цифр на бланку по пунктах шкали 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

Σ_1 — сума решти закреслених цифр (пункти 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

$$ОТ = \Sigma - \Sigma_2 + 35.$$

де Σ — сума закреслених цифр на бланку по пунктах шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

Σ_2 — сума решти цифр по пунктах — 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

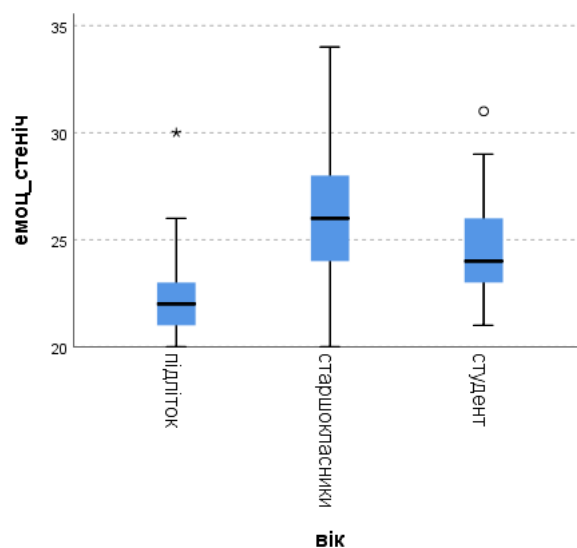
При інтерпретації результат можна оцінювати так: до 30 - низька тривожність; 31-45 – помірна тривожність; 46 і більше - висока тривожність.

Додаток Ж

**Розрахунки Н-критерію Краскала-Уолліса
для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за
емоційним компонентом – *стенічність*.**

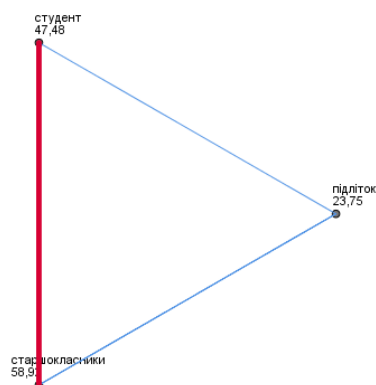
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	88
Статистика критерію	27,792 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



**Результати парних порівнянь всіх вікових груп
за емоційним компонентом – стенічність**

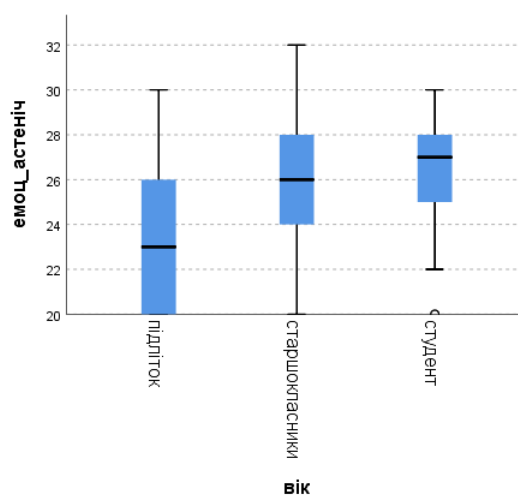
Sample 1- Sample 2	Статистик а критерію	Стандартн а помилка	Стандартн а Статистика критерію	Значущіст ь	Скоректов. значущість а
підліток- студент	-23,734	6,752	-3,515	0,000	0,001
підліток- старшокласник и	-35,169	6,752	-5,209	0,000	0,000
студент- старшокласник и	11,435	6,449	1,773	0,076	0,229



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за емоційним компонентом – астенічність.

**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

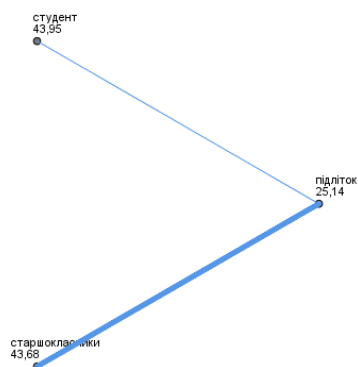
Усього	78
Статистика критерію	9,609 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,008



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна помилка	Значущість	Скоректована значущість
					^a

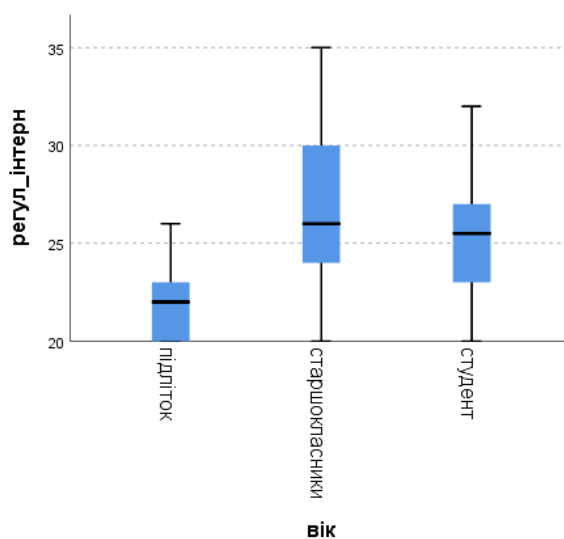
			Статистика критерію		
підліток-старшокласники	-18,539	6,642	-2,791	0,005	0,016
підліток-студент	-18,809	6,725	-2,797	0,005	0,015
старшокласники-студент	-0,271	5,790	-0,047	0,963	1,000



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за регуляторним компонентом – *інтернальність*

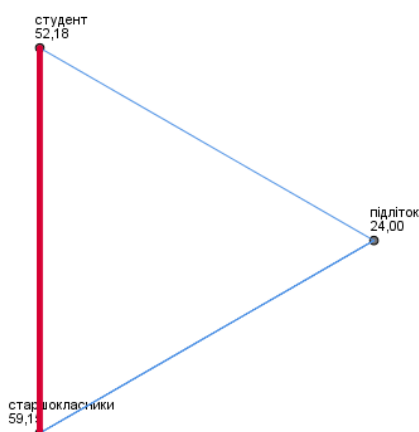
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	90
Статистика критерію	30,414 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

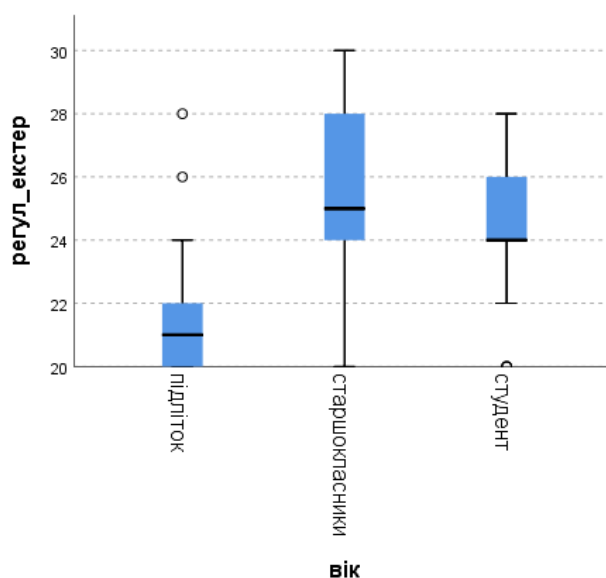
Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість
підліток- студент	-28,183	6,764	-4,167	0,000	0,000
підліток- старшокласники	-35,145	6,710	-5,238	0,000	0,000
студент- старшокласники	6,962	6,652	1,047	0,295	0,886



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за регуляторним компонентом – екстернальність

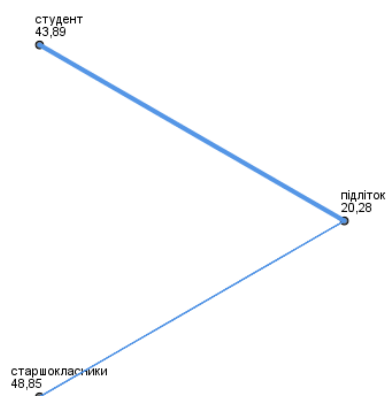
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	80
Статистика критерію	18,801 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

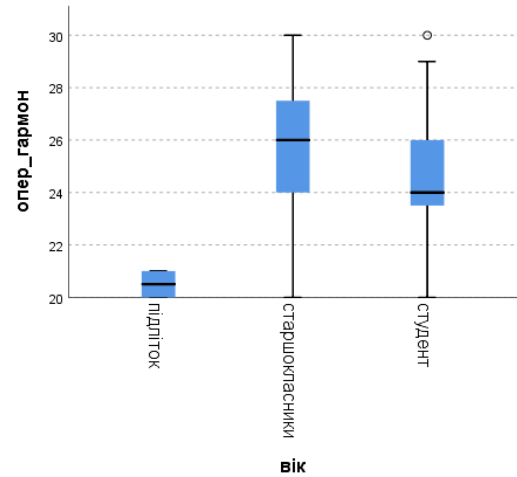
Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість ^a
підліток-студент	-23,609	6,793	-3,475	0,001	0,002
підліток-старшокласники	-28,577	6,793	-4,207	0,000	0,000
студент-старшокласники	4,968	5,823	0,853	0,394	1,000



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за операційним компонентом – гармонійна складова (гармонійність)

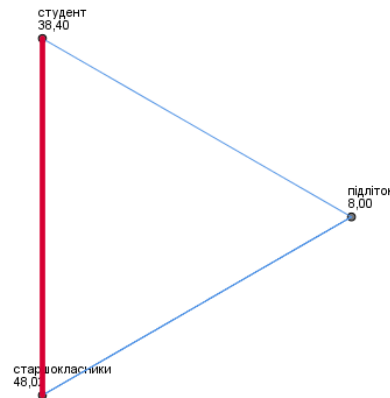
Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок: підлітки, старшокласники і студенти

Усього	74
Статистика критерію	30,714 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

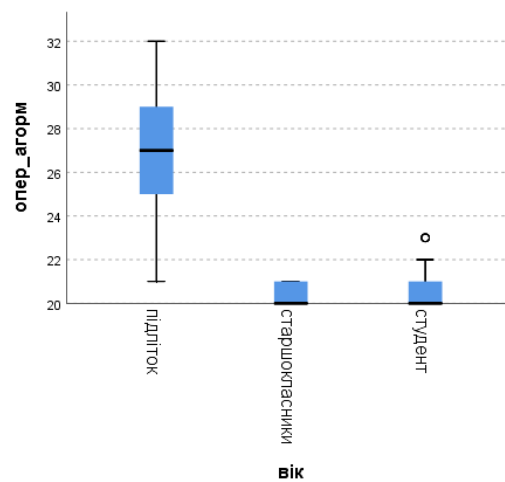
Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректована значущість
підліток-студент	-30,403	7,232	-4,204	0,000	0,000
підліток-старшокласники	-40,016	7,232	-5,533	0,000	0,000
студент-старшокласники	9,613	5,403	1,779	0,075	0,226



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за операційним компонентом – агармонічна складова (агармонічність)

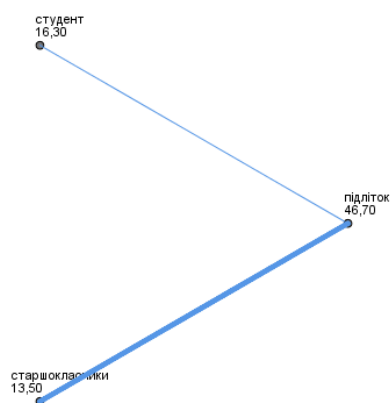
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	63
Статистика критерію	45,649 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

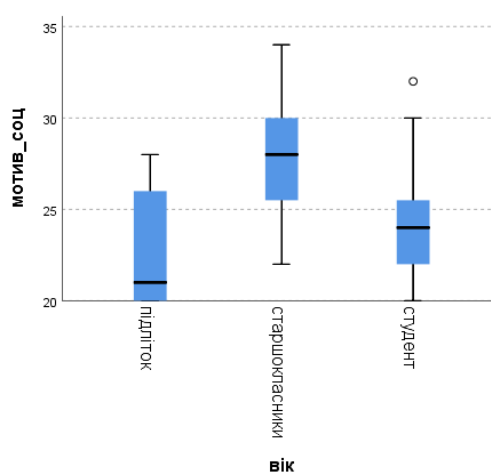
Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректована значущість ^a
старшокласники-студент	-2,800	8,881	-0,315	0,753	1,000
старшокласники-підліток	33,197	8,700	3,816	0,000	0,000
студент-підліток	30,397	4,807	6,324	0,000	0,000



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за мотиваційним компонентом – соціоцентричність

**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

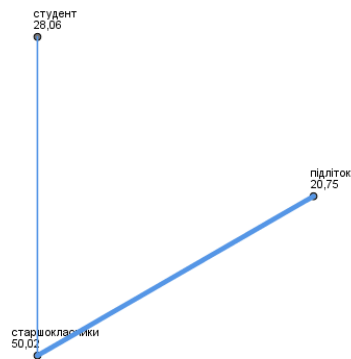
Усього	72
Статистика критерію	23,922 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна статистика критерію	Значущість	Скоректована значущість ^a

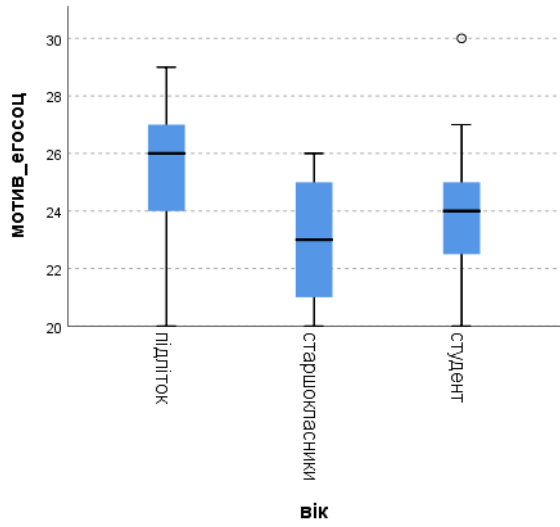
підліток-студент	-7,315	7,564	-0,967	0,334	1,000
підліток-старшокласники	-29,266	7,564	-3,869	0,000	0,000
студент-старшокласники	21,952	5,283	4,155	0,000	0,000



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за мотиваційним компонентом – егоцентричність

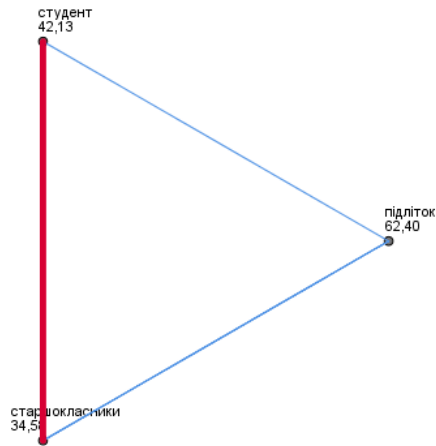
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	92
Статистика критерію	18,120 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

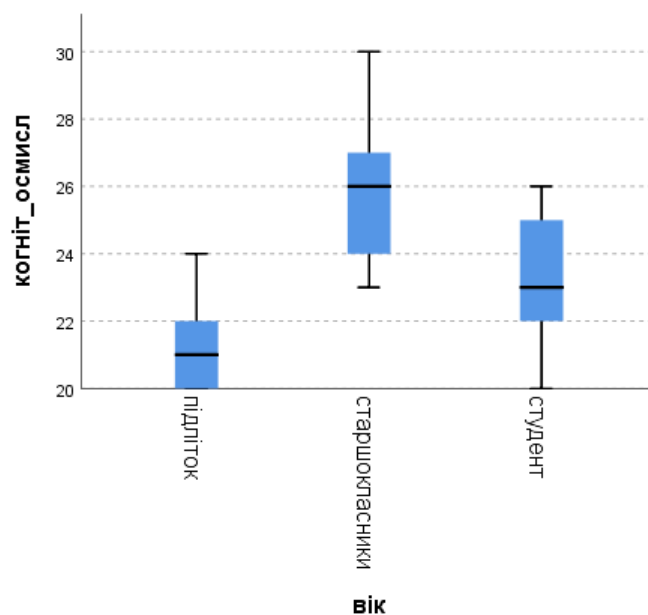
Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість
старшокласники-студент	-7,546	6,778	-1,113	0,266	0,797
старшокласники-підліток	27,820	6,778	4,104	0,000	0,000
студент-підліток	20,274	6,722	3,016	0,003	0,008



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за когнітивним компонентом – свідомість

**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

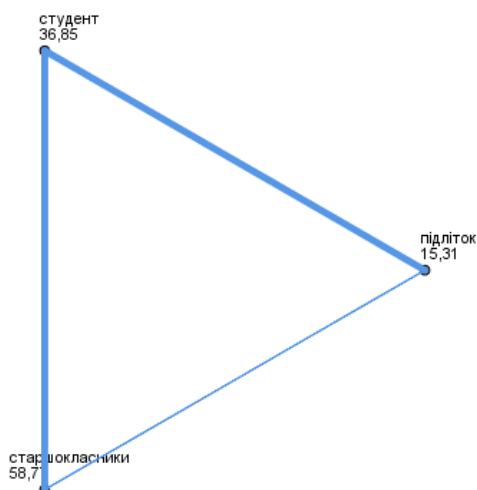
Усього	80
Статистика критерію	41,813 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректована значущість ^a
підліток-студент	-21,549	6,827	-3,157	0,002	0,005
підліток-старшокласники	-43,469	6,827	-6,368	0,000	0,000

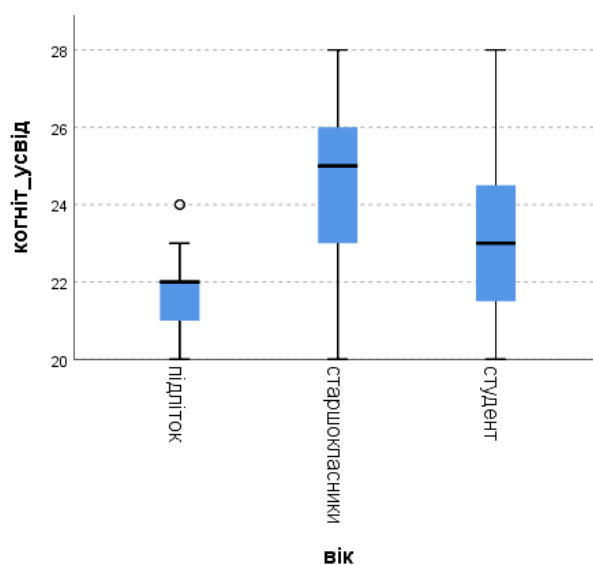
студент- старшокласник и	21,919	5,851	3,746	0,000	0,001
--------------------------------	--------	-------	-------	-------	-------



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за *когнітивним компонентом – поінформованість*

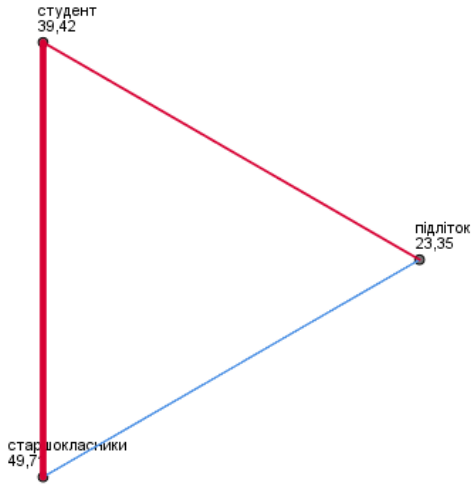
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	79
Статистика критерію	14,764 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,001



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

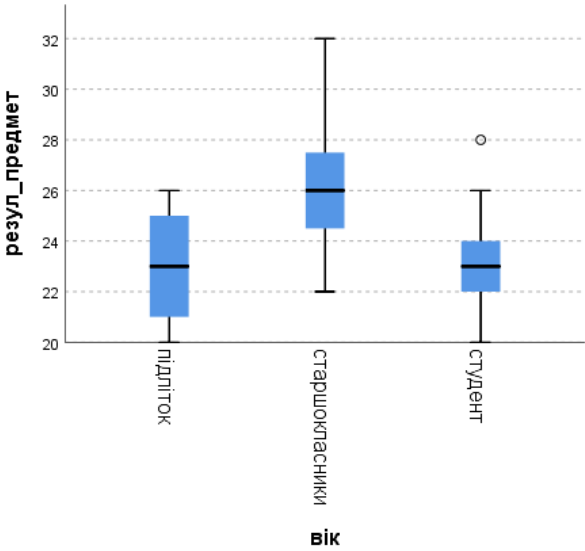
Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість
підліток- студент	-16,066	6,867	-2,340	0,019	0,058
підліток- старшокласники	-26,357	6,867	-3,838	0,000	0,000
студент- старшокласники	10,290	5,780	1,780	0,075	0,225



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за *результативним компонентом – предметність*

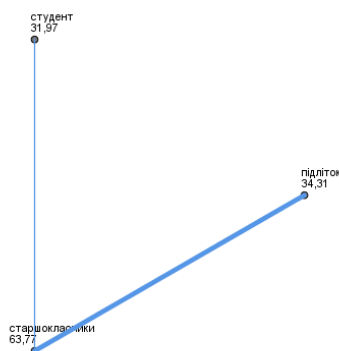
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	87
Статистика критерію	30,258 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

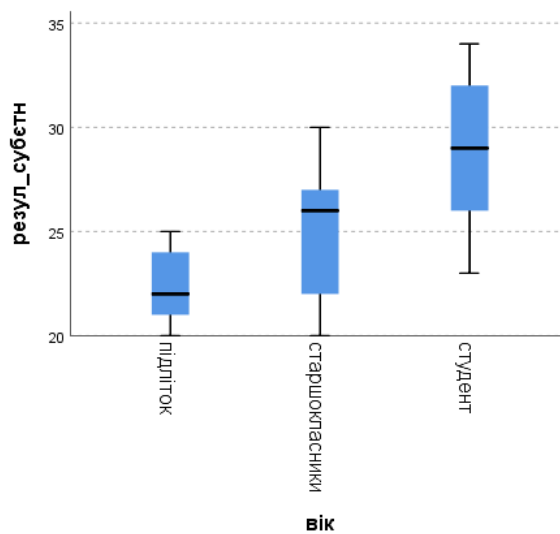
Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість ^a
студент- підліток	2,341	6,698	0,350	0,727	1,000
студент- старшокласники	31,808	6,402	4,968	0,000	0,000
підліток- старшокласники	-29,467	6,648	-4,433	0,000	0,000



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за *результативним компонентом* – *суб'єктність*

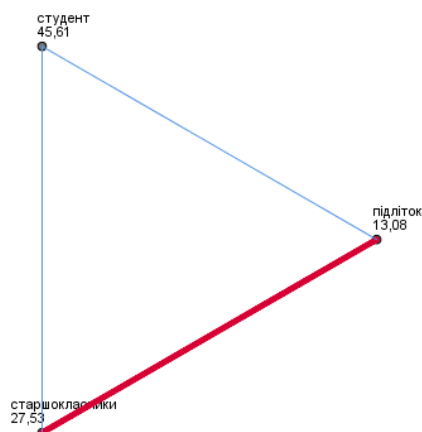
Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок: підлітки, старшокласники і студенти

Усього	68
Статистика критерію	20,838 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

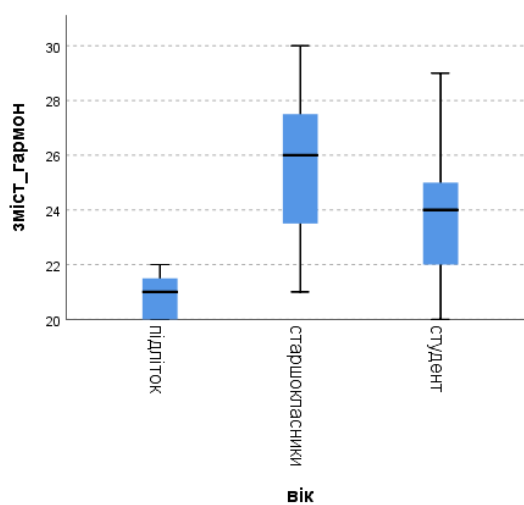
Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість ^a
підліток-старшокласники	-14,449	8,785	-1,645	0,100	0,300
підліток-студент	-32,530	8,785	-3,703	0,000	0,001
старшокласники-студент	-18,081	5,003	-3,614	0,000	0,001



Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за змістовим компонентом – *гармонійність*

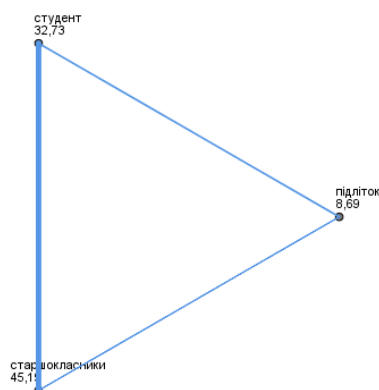
**Розрахунки Н-критерій Краскала-Уолліса для вибірок:
підлітки, старшокласники і студенти**

Усього	70
Статистика критерію	21,775 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

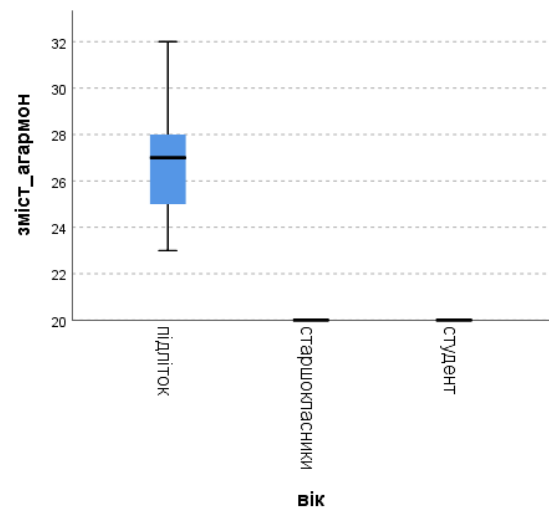
Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректов. значущість ^a
підліток- студент	-24,038	8,018	-2,998	0,003	0,008
підліток- старшокласники	-36,506	8,018	-4,553	0,000	0,000
студент- старшокласники	12,468	5,136	2,428	0,015	0,046



Розрахунки H-критерій Краскала-Уолліса для всіх вікових груп (підлітки, старшокласники і студенти) за змістовим компонентом – *агармонійність*

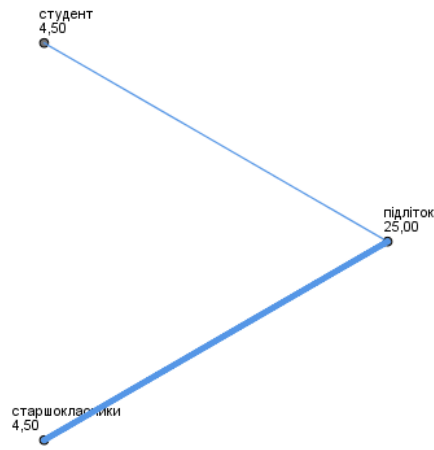
Розрахунки H-критерій Краскала-Уолліса для вибірок: підлітки, старшокласники і студенти

Усього	41
Статистика критерію	19,220 ^a
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000



Результати парних порівнянь всіх вікових груп

Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скоректована значущість
старшокласники-підліток	20,500	7,155	2,865	0,004	,013
студент-підліток	20,500	5,694	3,600	0,000	,001
старшокласники-студент	,000	8,665	,000	1,000	1,000

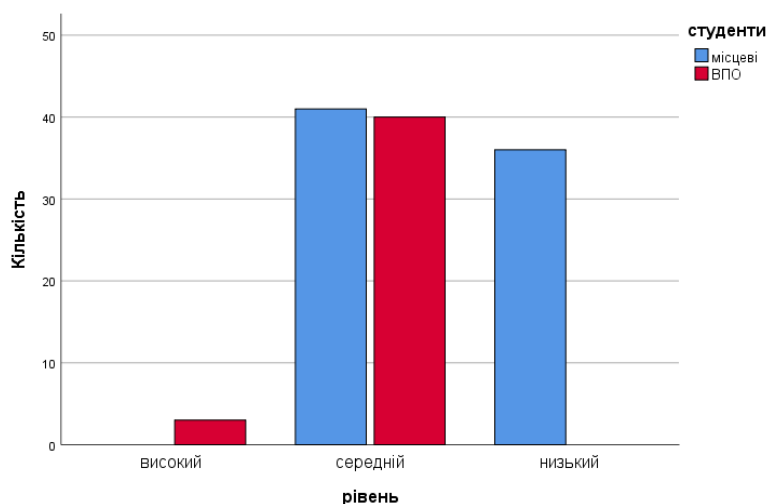


Додаток 3

Дослідження розподілу рівнів особистісних ознак місцевих студентів і студентів ВПО

Результати обчислень χ^2 -Пірсона і V-Крамера за показниками вираженості самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності, тривожності і життєстійкості

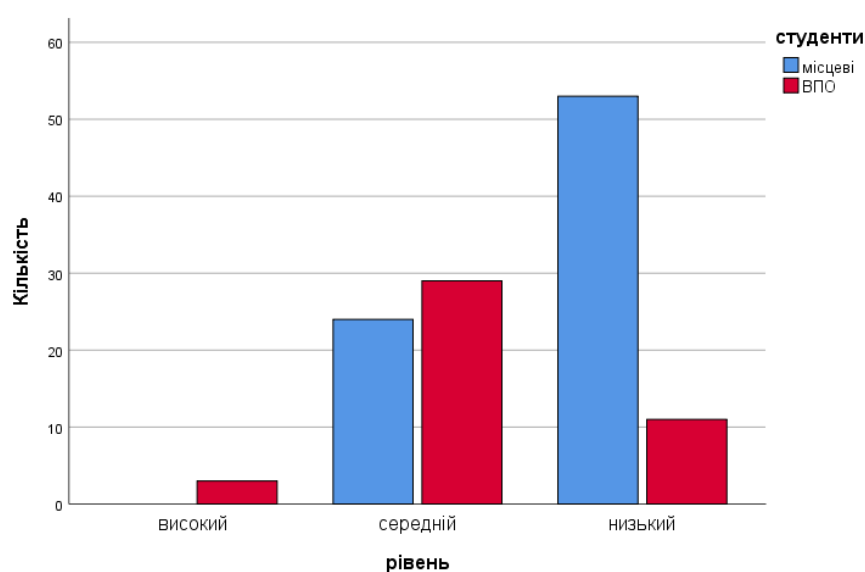
	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	31,943 ^a	2	0,000
Відносини правдоподібності	44,311	2	0,000
Лінійно-лінійний зв'язок	31,676	1	0,000
Кількість допустимих спостережень	120		



Результати обчислень χ^2 -Пірсона і V-Крамера за показниками вираженості самоцінності, внутрішньої свободи, відповідальності, тривожності і життєстійкості

Внутрішня свобода

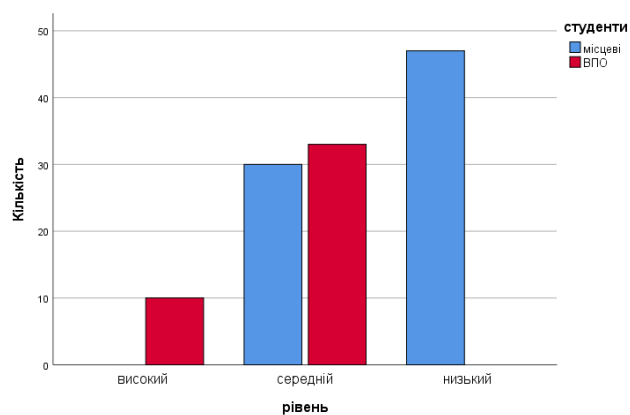
	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	23,269 ^a	2	,000
Відносини правдоподібності	24,855	2	,000
Лінійно-лінійний зв'язок	23,014	1	,000
Кількість допустимих спостережень	120		



**Результати обчислень χ^2 -Пірсона і V-Крамера
за показниками вираженості самоцінності, внутрішньої свободи,
відповідальності, тривожності і життєстійкості
Відповідальність**

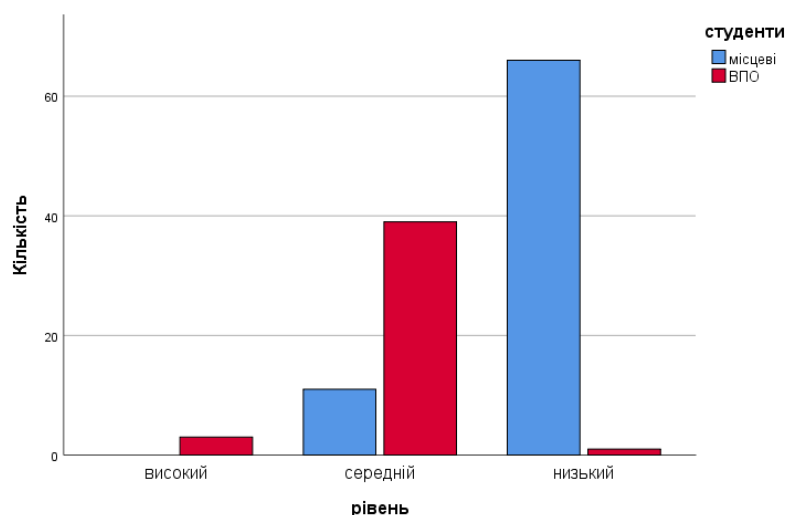
	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	51,656 ^a	2	,000
Відносини правдоподібності	69,395	2	,000
Лінійно-лінійний зв'язок	51,173	1	,000

Кількість допустимих спостережень	120		
-----------------------------------	-----	--	--



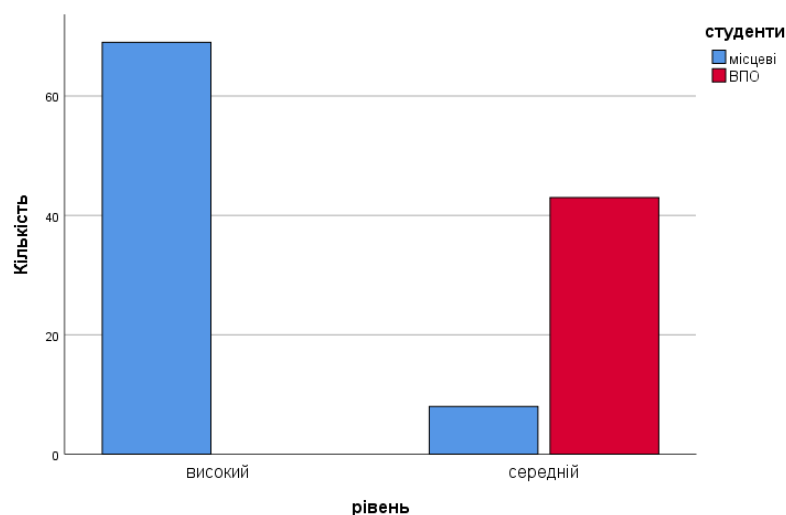
**Результати обчислень χ^2 -Пірсона і V-Крамера
за показниками вираженості самоцінності, внутрішньої свободи,
відповідальності, тривожності і життєстійкості
Життєстійкість**

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	78,400 ^a	2	0,000
Відносини правдоподібності	93,504	2	0,000
Лінійно-лінійний зв'язок	74,755	1	0,000
Кількість допустимих спостережень	120		



**Результати обчислень χ^2 -Пірсона і V-Крамера
за показниками вираженості самоцінності, внутрішньої свободи,
відповідальності, тривожності і життєстійкості
Тривожність**

	Значення	ст.св.	Асимптотична значущість (2-стороня)
Хі-квадрат Пірсона	90,665 ^a	1	0,000
Відносини правдоподібності	87,035	1	0,000
Лінійно-лінійний зв'язок	112,277	1	0,000
Кількість допустимих спостережень	120		



Додаток І

Висновки щодо змін особистісних показників внутрішньої свободи у студентів контрольної групи за результатами трьох діагностичних зрізів

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл внутрішня_свобода, внутрішня_своб_2 і внутрішня_своб_3 однакові.	Двофакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,032	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл внутрішня_свобода, внутрішня_своб_2 і	Коефіцієнт конкордації	0,032	Нульова гіпотеза відхиляється

	внутрішня_своб_3 однакові.	Кендалла для залежних вибірок		
Виводяться асимптотичні значення. Рівень значущості дорівнює 0,050.				

**Значення критерію Фрідмана
(внутрішня свобода для контрольної групи)**

Усього	23
Статистика критерію	6,909
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,032

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	23
W Кендалла	0,150
Статистика критерію	6,909
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,032

**Попарні порівняння значень вираженості внутрішньої свободи трьох
діагностичних зрізів**

Sample 1-Sample 2	Статистик а критерію	Стандартн а помилка	Стандартн а Статистик а критерію	Значущість	Скор. Значущіс ть ^а
внутрішня_свобод а- внутрішня_своб_2	-0,261	0,295	-0,885	0,376	1,000
внутрішня_свобод а- внутрішня_своб_3	-0,652	0,295	-2,212	0,027	0,081

внутрішня_своб_2	-0,391	,295	-1,327	0,185	0,554
-					
внутрішня_своб_3					

Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості відповідальності у студентів контрольної групи за результатами трьох діагностичних зрізів

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл відповідальності, відповідальність_2 і відповідальність_3 однакові.	Двохфакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,028	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл відповідальності, відповідальність_2 і відповідальність_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,028	Нульова гіпотеза відхиляється

**Значення критерію Фрідмана
(відповідальності для контрольної групи)**

Усього	23
Статистика критерію	7,159
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,028

Попарні порівняння значень вираженості відповідальності трьох діагностичних зрізів

Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна статистика критерію	Значущість	Скор. Значущість ^a
-------------------	---------------------	--------------------	--------------------------------	------------	-------------------------------

відповідальність- відповідальність_ 2	-0,543	0,295	-1,843	0,065	0,196
відповідальність- відповідальність_ 3	-0,630	0,295	-2,138	0,033	0,098
відповідальність_ 2- відповідальність_ 3	-0,087	0,295	-0,295	0,768	1,000

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	23
W Кендалла	0,156
Статистика критерію	7,159
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,028

Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості тривожності у студентів контрольної групи за результатами трьох діагностичних зрізів

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл тривожність, тривожність_2 і тривожність_3 однакові.	Двофакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,030	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл тривожність, тривожність_2 і тривожність_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,030	Нульова гіпотеза відхиляється

Значення критерію Фрідмана (тривожності для контрольної групи)

Усього	23
Статистика критерію	7,000
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,030

**Попарні порівняння значень вираженості тривожності
трьох діагностичних зрізів**

Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скор. Значущість ^a
тривожність_3- тривожність	0,500	0,295	1,696	0,090	0,270
тривожність_3- тривожність_2	0,674	-0,295	2,285	0,022	0,067
тривожність- тривожність_2	-0,174	0,295	-0,590	0,555	1,000

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	23
W Кендалла	0,152
Статистика критерію	7,000
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,030

**Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості
життєстійкості у студентів контрольної групи за результатами трьох
діагностичних зрізів**

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл життєстійкості, життєстійкість_2 і	Двофакторний ранговий дисперсійний	0,036	Нульова гіпотеза відхиляється

	життєстійкість_3 однакові	аналіз Фрідмана для залежних вибірок		
2	Розподіл життєстійкість, життєстійкість_2 і життєстійкість_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,036	Нульова гіпотеза відхиляється

**Значення критерію Фрідмана
(життєстійкість для контрольної групи)**

Усього	23
Статистика критерію	6,636
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,036

**Попарні порівняння значень вираженості життєстійкості
трьох діагностичних зрізів**

Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скор. значущість
життєстійкість- життєстійкість_ 2	-0,065	0,295	-0,221	0,825	1,000
життєстійкість- життєстійкість_ 3	-0,587	0,295	-1,990	0,047	0,140
життєстійкість_ 2- життєстійкість_ 3	-0,522	0,295	-1,769	0,077	0,231

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	23
W Кендалла	0,144
Статистика критерію	6,636
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,036

Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості самоцінності у студентів експериментальної групи за результатами трьох діагностичних зрізів

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл самоцінність, самоцінність_2 і самоцінність_3 однакові.	Двофакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл самоцінність, самоцінність_2 і самоцінність_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється

Значення критерію Фрідмана (самоцінність для експериментальної групи)

Усього	48
Статистика критерію	96,000
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,000

**Попарні порівняння значень вираженості самоцінності
трьох діагностичних зрізів**

Sample 1- Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скор. Значущість _a
самоцінність- самоцінність_2	-1,000	0,204	-4,899	0,000	0,000
самоцінність- самоцінність_3	-2,000	0,204	-9,798	0,000	0,000
самоцінність_2 - самоцінність_3	-1,000	0,204	-4,899	0,000	0,000

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	48
W Кендалла	1,000
Статистика критерію	96,000
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	,000

**Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості
внутрішньої свободи у студентів експериментальної групи за результатами
трьох діагностичних зрізів**

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл внутрішня_свобода, внутрішня_своб_2 і внутрішня_своб_3 однакові.	Двухфакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл внутрішня_свобода, внутрішня_своб_2 і	Коефіцієнт конкордації	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється

	внутрішня_своб_3 однакові.	Кендалла для залежних вибірок		
--	-------------------------------	----------------------------------	--	--

**Значення критерію Фрідмана
(внутрішня свобода для експериментальної групи)**

Усього	48
Статистика критерію	94,042
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,000

**Попарні порівняння значень вираженості внутрішньої свободи
трьох діагностичних зрізів**

Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна я помилка	Стандартна я Статистика критерію	Значущість	Скор. Значущість ь ^a
внутрішня_свобод а- внутрішня_своб_2	-1,021	0,204	-5,001	0,000	0,000
внутрішня_свобод а- внутрішня_своб_3	-1,979	0,204	-9,696	0,000	0,000
внутрішня_своб_2 - внутрішня_своб_3	-0,958	0,204	-4,695	0,000	0,000

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	48
W Кендалла	0,980
Статистика критерію	94,042
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000

**Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості
відповідальності у студентів експериментальної групи за результатами
трьох діагностичних зрізів**

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл відповідальності, відповідальність_2 і відповідальність_3 однакові.	Двофакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл відповідальності, відповідальність_2 і відповідальність_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється

**Значення критерію Фрідмана
(відповідальності для експериментальної групи)**

Усього	48
Статистика критерію	76,876
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість(2-сторонній критерій)	0,000

**Попарні порівняння значень вираженості відповідальності
трьох діагностичних зрізів**

Sample 1-Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна статистика критерію	Значущість	Скор. Значущість ^a
відповідальність_2- відповідальність_3	-1,240	0,204	-6,073	0,000	0,000

відповідальність_ 2- відповідальність	1,698	0,204	8,318	0,000	0,000
відповідальність_ 3- відповідальність	0,458	0,204	2,245	0,025	0,074

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	48
W Кендалла	0,801
Статистика критерію	76,876
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000

Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості тривожності у студентів експериментальної групи за результатами трьох діагностичних зрізів

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл тривожність, тривожність_2 і тривожність_3 однакові.	Двофакторний ранговий дисперсійний аналіз Фрідмана для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється
2	Розподіл тривожність, тривожність_2 і тривожність_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється

Значення критерію Фрідмана (тривожності для експериментальної групи)

Всього	48
--------	----

Статистика критерия	93,129
Степень свободы	2
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	0,000

**Попарні порівняння значень вираженості тривожності
трьох діагностичних зрізів**

Sample 1 - Sample 2	Статистика критерію	Стандартна помилка	Стандартна Статистика критерію	Значущість	Скор. Значущість а
тривожність_3 - тривожність_2	,906	0,204	4,440	0,000	0,000
тривожність_3 -тривожність	1,938	0,204	9,492	0,000	0,000
тривожність_2 -тривожність	1,031	0,204	5,052	0,000	0,000

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	48
W Кендалла	0,970
Статистика критерію	93,129
Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000

**Висновки щодо перевірки гіпотези щодо змін у вираженості
життєстійкості у студентів експериментальної групи за результатами
трьох діагностичних зрізів**

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значущість	Висновок
1	Розподіл життєстійкості, життєстійкість_2 і	Двофакторний ранговий дисперсійний аналіз	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється

	життєстійкість_3 однакові.	Фрідмана для залежних вибірок		
2	Розподіл життєстійкість, життєстійкість_2 і життєстійкість_3 однакові.	Коефіцієнт конкордації Кендалла для залежних вибірок	0,000	Нульова гіпотеза відхиляється

**Значення критерію Фрідмана
(життєстійкість для експериментальної групи)**

Всього	48
Статистика критерія	96,000
Степень свободы	2
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	0,000

**Попарні порівняння значень вираженості життєстійкості
трьох діагностичних зрізів**

Sample 1-Sample 2	Статистик а критерію	Стандартн а помилка	Стандартн а Статистик а критерію	Значущість	Скор. Значущість а
життєстійкість- життєстійкість_2	-1,000	0,204	-4,899	0,000	0,000
життєстійкість- життєстійкість_3	-2,000	0,204	-9,798	0,000	0,000
життєстійкість_2 - життєстійкість_3	-1,000	0,204	-4,899	0,000	0,000

Значення коефіцієнта конкордації W-Кендалла

Усього	48
W Кендалла	1,000
Статистика критерію	96,000

Ступінь свободи	2
Асимптотична значущість (2-сторонній критерій)	0,000