



**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри педагогіки

д.п.н., доцент

Р.В. Сопівник

« »

2023 року

**ЗАВДАННЯ**

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

студентки **Пономарьової Марії Миколаївни**

1. Тема магістерської роботи: «*Формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності (на прикладі НУБіП України)*»

Затверджена наказом ректора НУБіП України від **22.06.2021 р.** за № **1002 С**

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: **01.11.2021 р.**

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про підготовку і захист магістерської роботи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Конкретизувати зміст понять «відповідальність здобувачів вищої освіти», уточнити сутність та характеристики.
2. Дати характеристику процесу формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності.
3. Розглянути виклики сучасності у процесі формування відповідальності у здобувачів вищої освіти (на прикладі НУБіП України).
4. Дослідити формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності (на прикладі НУБіП України).
5. Розробити методичні рекомендації щодо формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності (на прикладі НУБіП України).

Дата видачі завдання: **20.09.2020 р.**

Керівник магістерської роботи

Завдання прийняв до виконання

Н. Ліра

М. Пономарьова

## РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 146 с., 14 таблиць, 16 рисунків, використаних джерел - 134 найменування, 5 додатків. Основний текст роботи викладено на 100 сторінках.

**Метою роботи** є дослідження особливостей формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності.

**Об'єкт дослідження** – процес формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності.

**Предмет дослідження** – організаційно-методична технологія розвитку формування відповідальності у здобувачів вищої освіти.

**Методи дослідження:** теоретичні та емпіричні.

У першій частині нашого дослідження ми провели огляд науково-педагогічних праць, що стосуються розвитку відповідальності здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності. Наша основна мета полягала в ідентифікації різноманітних підходів та точок зору на цю проблему, представлену в академічному співтоваристві.

У нашому дослідженні, був присутній фактор, спрямований на збір емпіричних даних, за для досягнення якого нами було використано різноманітні методи, такі як емпіричне дослідження, опитування, тестування та проведення педагогічних експериментів. Ці підходи дозволили нам провести оцінку рівня розвитку відповідальності здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності та отримати конкретні дані про ступінь розвиненості цієї характеристики.

З позиції статистичного аналізу наша дослідницька робота була спрямована на впровадження результатів аналізу в освітній процес, призначеного для формування відповідальності у здобувачів вищої освіти. У рамках цього етапу роботи ми провели оцінку якісних та кількісних показників цього процесу та застосували методи математичної статистики для перевірки достовірності виявлених закономірностей та отриманих результатів.

Такий підхід дозволяє нам провести всебічне дослідження проблеми, пов'язаної з формуванням відповідальності здобувачів вищої освіти. Ми об'єднали теоретичний аналіз та емпіричні підтвердження з використанням статистичних методів, щоб отримати надійні та об'єктивні результати дослідження.

У першому розділі нашого дослідження ми виділили наступні аспекти: ми досліджували теоретичні питання розвитку відповідальності з дидактичного, філософського, соціального та психологічного погляду, зокрема, аналізували дидактичні принципи формування відповідальності у здобувачів вищої освіти,

з'ясували сутність та значення цього феномену, докладно розкрили зміст терміну «відповідальність» та надали розгорнуті характеристики цього процесу.

В другому розділі ми зосередилися на чинниках розвитку відповідальності, як ключової якості здобувачів освіти, описали процес проведення дослідження вихідного рівня сформованості відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності (на прикладі НУБІП України)».

В третьому розділі нами було надано практичні рекомендації щодо сприяння розвитку відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності під час освітнього процесу та був розроблений тренінг з розвитку відповідальності, який буде корисний у практичному аспекті розвитку даних якостей.

У висновках ми підвели підсумки наших досліджень щодо теоретичного та емпіричного з'ясування сутності проблеми відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності. Ми також відобразили основні положення, які були представлені в усіх попередніх розділах нашої кваліфікаційної роботи. Ми розширили теоретичний зміст понять, що були об'єктом нашого дослідження, і фокусувалися на важливості розвитку відповідальності у здобувачів вищої освіти. Крім того, ми провели аналіз результатів нашого експериментального дослідження та розробили практичні

методичні рекомендації для сприяння покращення рівня відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності.

# НУБІП України

**Ключові слова:** формування відповідальності, виклики сучасності, здобувачі вищої освіти, тренінг, освітній процес.

Список публікацій, у яких опубліковано основні результати дослідження:

# НУБІП України

1.1. Діра Н.О., Пономарьова М.М. Особливості формування відповідальності у здобувачів вищої освіти. Матеріали

міжнародної очно-дистанційної науково-практичної конференції

# НУБІП України

«Сучасні гуманітарні дослідження молодих науковців у глобалізаційному світі: виклики, інновації, безпека». [електронне видання]: м. Київ, 2023. с.

# НУБІП України

# НУБІП України

# НУБІП України

# НУБІП України

# НУБІП України

**ЗМІСТ**

**ВСТУП.....7**

**РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....10**

**1.1. Категоріальний аналіз поняття «відповідальність».....10**

**1.2. Особливості формування відповідальності студентської молоді.....35**

**Висновки до першого розділу .....47**

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ  
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ**

**ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ.....50**

**2.1. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності у  
здобувачів вищої освіти.....50**

**2.2. Експериментальна робота з формування відповідальності у здобувачів  
вищої освіти.....79**

**2.3. Аналіз та оцінка результатів експериментальної роботи з формування  
відповідальності у здобувачів вищої освіти.....89**

**Висновки до другого розділу.....102**

**ВИСНОВКИ.....104**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....105**

**ДОДАТКИ.....119**

НУБІП України

НУБІП України

## ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство переживає швидкі технологічні, економічні та соціокультурні зміни. Змінюються вимоги до фахівців, та освітні інституції повинні адаптуватися до цих змін, навчати студентів адаптуватися та брати на себе відповідальність за власний розвиток.

У сучасному світі важливо, щоб випускники закладів вищої освіти не лише засвоювали теоретичні знання, а й розвивали особистісні якості, такі як відповідальність, самоорганізація та готовність до постійного самовдосконалення. Вища освіта не обмежується тільки передачею фахових знань, але також відіграє важливу роль у формуванні громадянської відповідальності. Проблема відповідальності в освіті є актуальною і в міжнародному масштабі. Отже, актуальність даного дослідження

підкреслюється важливістю глобальні змін в суспільстві, вагомим значенням ролі вищої освіти у формуванні відповідального громадянства, постійному вдосконаленні та покращенні система вищої освіти в Україні, актуальністю виховання особистісних якостей здобувачів вищої освіти та специфікою міжнародної інтеграції.

Актуальність вищезазначених ідей відзеркалюється в законодавчих актах України, зокрема в Законах "Про освіту" і "Про вищу освіту". У цих документах наголошується на важливості підходу до організації освітнього процесу, що базується на принципах "студентоцентрованого навчання". Цей підхід спрямований на стимулювання здобувачів вищої освіти брати на себе активну роль як автономних та відповідальних учасників освітнього процесу.

Також важливість цих принципів визнається в Концепції громадянського виховання особистості в контексті розвитку української державності. У цьому документі відзначається необхідність створення сприятливих умов на всіх рівнях освіти для розвитку та формування громадянських компетентностей. Зокрема, відзначається важливість активної участі у суспільно-політичних процесах як способу розвивати відповідальне ставлення до своїх прав і обов'язків.

Проблема формування відповідальності розглядається в ряді досліджень вчених, які розкривають її з різних поглядів: з точки зору свободи вибору та дії (представлено І. Кантом, В. Петрушенком, В. Франклом і іншими); з етичного, морального та духовного підходу (запропоновано Г. Йонасом, Є. Мануйловим, М. Савчиним, Ш. Шварцем, Н. Щурковою та іншими); з позиції екзистенційної потреби, як описано Е. Фромом; з урахуванням самоконтролю та локус-контролю, зазначеного Дж. Ротгером; через аналіз емоційних переживань, емпатії та альтруїзму, як вказано Дж. Капрара, Н. Есінберг, К. Роджерс, Б. Скіннер, Я. Чаплак та інші; за допомогою комплексного підходу, як у роботах В. Прядейна, В. Тернопільського та інших.

Велику увагу вділяли питанням формування відповідальної особистості педагога, такі як Г. Ващенко, Г. Васянович, А. Макаренко, Ж.-Ж. Русо, В. Сухомлинський, К. Ушинський і інші. Науковці, такі як І. Бех, Е. Еріксон, М. Жебровські, Е. Ісаєв, І. Кулагіна, А. Маслоу, М. Савчин, О. Сапогова, В. Слабодчиков та інші, досліджували особливості формування відповідальності у студентській молоді.

Також було приділено увагу особливостям формування відповідальності студентської молоді та організації навчальної та позааудиторної діяльності для досягнення цієї мети, яку досліджували такі вчені, як О. Богатська, Р. Зозуляк-Служик, В. Королькова, І. Кочетова, Т. Морозкіна, О. Матвієнко, О. Патинок, Л. Петько, О. Пономарьов, Н. Серєда, М. Чеботарьов та інші.

**Метою роботи** є дослідження особливостей формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності.

**Об'єкт дослідження** – процес формування відповідальності у здобувачів вищої освіти.

**Предмет дослідження** – організаційно-методична технологія розвитку формування відповідальності у здобувачів вищої освіти.

Завдання дослідження полягали у:

1. Конкретизувати зміст понять «відповідальність здобувачів вищої освіти», уточнити сутність та характеристику.

2. Дати характеристику процесу формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності.

3. Розглянути виклики сучасності у процесі формуванні відповідальності у здобувачів вищої освіти (на прикладі НУБіП України).

4. Дослідити формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності (на прикладі НУБіП України).

5. Розробити методичні рекомендації щодо формування відповідальності у здобувачів вищої освіти в умовах викликів сучасності (на прикладі НУБіП України).

Для організації та проведення дослідження нами були вибрані теоретичні та емпіричні методи дослідження (теоретико-методологічний аналіз, спостереження, анкетування, методи математичної статистики).

**Теоретична цінність та прикладна значущість** отриманих результатів полягає у можливості ширше дослідити та проаналізувати відповідальність як рису розвитку особистості здобувачів вищої освіти в контексті освітнього процесу. Прикладна значущість полягає у розробці рекомендацій для покращення рівня відповідальності у здобувачів вищої освіти.

**Апробація результатів роботи.**

1. Діра Н.О., Пономарьова М.М. **Особливості формування відповідальності у здобувачів вищої освіти. Матеріали міжнародної очно-дистанційної науково-практичної конференції «Сучасні гуманітарні дослідження молодих науковців у глобалізаційному світі: виклики, інновації, безпека», [електронне видання]: м. Київ, 2023. с.**

**Структура магістерської роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, 2 розділів, підрозділів до них, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 146 с., 14 таблиць, 16 рисунків, використаних джерел - 134 найменування, 5 додатків. Основний текст роботи викладено на 100 сторінках.

## РОЗДІЛ 1.

# ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Категоріальний аналіз поняття «відповідальність»

Поняття відповідальності має різноманітні відтінки та розглядається в різних контекстах. Хоча часто його визначають у правовому вимірі, цей підхід не вичерпує повного змісту поняття «відповідальність». Давайте розглянемо, як це поняття трактується в різних словниках, енциклопедіях, а також у філософській, педагогічній та психологічній літературі.

У словнику української мови відповідальність описується як обов'язок і зобов'язання брати відповідь за конкретний аспект роботи. Зазвичай цю відповідальність покладають на учасників виконання завдань або особу, яка приймає відповідальність не лише за власні дії, слова або вчинки, але також за вчинки, слова та дії інших людей. Крім того, в словнику української мови відповідальність трактується як серйозність і важливість справи чи моменту [129, с. 620].

Отже, відповідальність можна розглядати як здатність розуміти, контролювати свої вчинки та слова, осмислювати їх важливість. Філософський енциклопедичний словник дає наступне тлумачення: "Відповідальність – філософсько-соціологічний термін, що визначає ступінь відповідності поведінки особи, групи, соціального шару чи держави чинним вимогам, загальним соціальним нормам, правилам співжиття та юридичним законам, взаємодією обов'язку та ступенем його виконання особою (групою, класом)" [149, с. 87].

Відомо, що основою для формування відповідальності є наявність та дотримання конкретних норм, які існують у суспільстві, в якому людина виховується. Реалізація відповідальності, як правило, відбувається через фактори контролю, такі як громадська думка, закон і таке інше. Формуванню

відповідальності також сприяє усвідомлення своєї важливості та ролі в суспільстві, а також впровадження змін у соціальних процесах, громаді та державі загалом.

В широкому контексті, відповідальність, як визначено в філософському енциклопедичному словнику, включає в себе такі аспекти: розуміння та передбачення наслідків власних вчинків, дій та рішень, як для самої особистості, так і для оточуючих; критичне оцінювання та контроль над власними діями та вчинками; усвідомлення власної ролі у соціальних змінах у суспільстві через наявність конкретних переконань, світогляду, совісті і т.д.; прагнення до самореалізації в рамках, що не суперечать вимогам суспільства, його цінностям та прийнятим нормам [149, с. 87].

Отже, коли особистість прагне досягти певних цілей у своєму житті, встановлюючи певні мети, важливо враховувати інтереси оточуючих і опиратися на загальноприйняті цінності та норми суспільства, в якому вона живе. Крім того, особистість повинна бути готовою нести відповідальність за свої дії та вчинки. Вироблена у кожній особистості відповідальність сприяє підтриманню справедливості та порядку в міжособистісних відносинах і в суспільстві взагалі.

У класичній філософській енциклопедичній літературі відповідальність класифікується залежно від критерію на персональну, групову, класову та соціально-політичну. Також розглядаються різні види відповідальності, такі як правова, економічна, політична, моральна, соціальна, екологічна, професійна та інші. З урахуванням розвитку суспільства та сучасних умов життя, важливим є формування особистісної відповідальності у молоді, що включає у себе усвідомлення власної ролі та значущості у суспільстві, національній спільноті та людства загалом. Основою для формування особистісної відповідальності є загальнолюдські цінності [149, с. 87].

Отже, філософський енциклопедичний словник розглядає відповідальність як свідомість особистістю свого важливого внеску у

впровадження суспільних змін та готовність нести відповідальність за власні дії та вчинки перед собою і суспільством.

Енциклопедія "Британіка" розглядає "відповідальність" як філософську проблему у моральному контексті, визначаючи її як узгодженість моральної відповідальності людини за її вчинки. Кожен вчинок або дія людини має свої причини та наслідки, що створює причинно-наслідковий зв'язок між її вчинками, як для самої особистості, так і для оточуючих [198].

Підходи до визначення "відповідальності" у філософії розглядають її як моральність особистості чи її моральну якість. Філософи, як стародавні, так і сучасні, визнають центральне значення якостей та властивостей особистості, її чеснот та негативних рис. Для цього використовується порівняння з ідеалом, таким як платонівське вчення ідеалу в Античній Греції, яке включає

справедливість, мужність та мудрість. Ці чесноти розглядаються в контексті моральності вчинків людини. З приходом християнства додаються інші якості, такі як віра, надія та любов. Проте, до цього часу не існує чітко визначених критеріїв моральності. Деякі вчені вважають, що моральність виявляється в активності, самостійності, ініціативності, інші - у повазі до інших, чесності та доброті. Усі ці чесноти є основою моральності особистості, ядром, без якого

не можливо розглядати моральність. Активність, самостійність та ініціативність позначають здатність особистості нести відповідальність за свої вчинки.

В аналізі філософської літератури відзначається глибока взаємодія між поняттями відповідальності та свободи [5; 44; 125]. За філософськими концепціями, свобода розглядається як свідомий вибір особистістю її власної поведінки, що залежить не лише від зовнішніх впливів, але й від внутрішніх переконань, розуміння добра, справедливості та краси. Особливий акцент у філософських працях робиться на тому, що свобода, надана особистості, має служити можливістю зміни ситуації. Водночас, важливим є усвідомлення особистістю меж своєї свободи, що розглядається в контексті відповідальності. Умови необмеженої свободи і права на власний вибір

вимагають від людини готовності нести відповідальність за свої дії, усвідомлювати обмеження своєї свободи та вплив на інших людей, суспільство та природу.

Філософи, такі як І. Кант, Б. Спіноза, Ж-П. Сартр та інші, аргументують, що справжніми авторами своїх вчинків можуть бути лише ті, хто вільно, без зовнішнього тиску, здійснює або не здійснює їх. Вони визначають відповідальність, передусім, як свободу вибору. Лише особистість, що діє під впливом власної моральної волі та керується вільно обраними принципами, може бути вільною. Такі вчинки можуть реалізовуватись навіть попри природні тягарі, але не за обставин, що лежать поза контролем волі – фізичних, фізіологічних, психологічних [110; М6, 133].

Ми розглядаємо дослідження концепції відповідальності з точки зору етики. Філософ-екзистенціаліст Ганс Йонас розробив принципи відповідальності, спираючись на загальну людську відповідальність за дослідження своїх дій, яку він розглядає як важливу складову людську істоту.

Згідно з його поглядами, враховуючи наукові досягнення, людина повинна усвідомлювати свою відповідальність за сучасні винаходи та зміни в навколишньому середовищі, які вони забезпечують, після їх слідства відчуває

весь світ. Йонас виділяє три ключові характеристики відповідальності: всеосязність, безперервність та майбутнє. Ці аспекти об'єднують дії людини з минулим та майбутнім. Кожен крок залежить на майбутнє та зумовлений минулим. Відповідальність не може бути обмежена в один день та ігнорованою в інший, після чого це може призвести до непередбачуваних наслідків. Відповідальність, на Йонасову думку, гарантує майбутнє і є особливим забезпеченням його розвитку [37].

Першочерговою характеристикою відповідальної особистості є вміння брати на себе зобов'язання та відповідати за них, враховуючи їхній вплив на інших. Відповідно до Йонасом, відповідальна людина має здатність нести відповідальність за благополуччя інших та за природу, усвідомлюючи

взаємозв'язок між сьогоденням та майбутнім, а також впливати на своїх дій на майбутнє [37].

Концепція відповідальності в контексті знань та моралі означає орієнтацію отриманих або наявних знань на досягнення благополуччя людини, орієнтуючись на розуміння «добра» та «зла» і усвідомлення того, що стає справжнім добром і злом. Відповідальність має відбуватися на рівні інтуїції, де людина повинна розуміти необхідність вчинків з відповідальністю. Ганс Йонас, зокрема, відзначає роль почуття страху, яке те, що надає людям більшу

відповідальність. Його думка виникає в тому, що в наявності загрози відповідальності об'єкта, людина стає більш очевидною щодо цього об'єкта.

Наприклад, людина може бути неважливою до свого здоров'я до того моменту, поки немає конкретної загрози. Головна ідея автора статті «Принцип

відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації» виникає у важливості формування взаємодоповнюючої відповідальності, де як батьки,

так і держава мають брати на себе відповідальність за виховання майбутніх громадян [37].

Більшість дослідників вказують на взаємозв'язок між відповідальністю та мораллю. Євген Мануйлов стверджує, що саме моральність контролює

поведінку людини, а моральні відносини є необхідною частиною будівництва суспільних відносин, які грають ключову роль у формуванні особистості та її

світогляду. Відповідальність як моральна якість містить у собі цінності, і кожен вчинок є результатом рішень, які впливають на інтереси спільноти. При

прийнятті рішень людина виходить зі своїх цінностей та моральних орієнтирів, і вчинок підтверджує проявом її відповідальності [49].

За допомогою філософських поглядів на відповідальність ми можемо умовно розмежувати її на зовнішню та внутрішню. Зовнішня відповідальність

відчуває під впливом оточуючого суспільства та означає виконання певних обов'язків перед ним. Ця форма відповідальності пов'язана зі санкціями, які

суспільство накладає на дії, що не відповідають його цінностям та правилам. Зовнішня відповідальність є змінною і залежить від очікування винагороди за

вчинені дії. Натомість безвідповідальності проявляється як байдужість, легковажність та недостатнє усвідомлення наслідків власних дій.

Внутрішня відповідальність відповідає за внутрішнього розуміння власної важливості для суспільства та розуміння місця особистості в ньому.

Ця форма відповідальності стійка й базується на моральних цінностях людини, її розумінні понять "добра" та "зла". Внутрішня відповідальність забезпечує усвідомлення наслідків власних вчинків як для самої особистості, так і для оточуючих. Часто внутрішня відповідальність розглядається як совість

людини. Ці дві форми відповідальності поведінки людини, оскільки відповідальність має тісний зв'язок із моральністю, і ми розглядаємо її як моральну якість особистості.

Моральна відповідальність людини не лише у передбачених наслідках своїх дій, але й у бажаних запобігти можливим негативним наслідкам.

Відповідальна особистість приймає рішення, аналізуючи можливості сценарію та їхні дослідження для оточення. Це стосується не лише поведінку, а й цінності, інтереси та мотиви. Поняття відповідальності включає також моральний вибір особистості, який є як моральна свобода та відмінність від загальної свободи.

Особливо важливо є підтвердження В. Петрушенка, що відповідальність – це найвищий рівень свободи особистості. Відповідальність має суттєвий вплив на вибір людини та її сприйнятливості усвідомлювати цінність і власну гідність, що використовує її внутрішнє переконання та моральну самосвідомість [77, с. 150].

Дослідження Н. Щуркової привернуло нашу увагу, після вченої систематизувала моральні якості у п'ять груп. Одна з цієї групи включає відповідальність як ключовий аспект моральних якостей особистості. Крім відповідальності, до цього також відносяться світоглядні переконання, у групі утвердження світогляду, націленості на цілини, гуманізму і патріотизму. За словами Н. Щуркової, саме ця група якостей формує громадянську спрямованість особистості та забезпечує сутність соціальних цінностей [155].

Вивчаючи поняття "відповідальність" у філософському аспекті, ми розглядаємо взаємозв'язок відповідальності, моральності та світогляду. Під "світоглядом" маємо на увазі розуміння особливого світу та власного місця у ньому, ставлення до себе, оточення та до власних дій. Сам світогляд розуміє,

як особа сприймає суспільство, природу та всесвітню реальність.

Відповідальність формується відношенням особистості до її вчинків та умінням передбачати їхні наслідки не лише для самої себе, а й для оточуючих.

Моральність, в контексті світогляду, служить регулятором поведінки, яка впливає на взаємодію з суспільством. Відповідальність, моральний вибір та

сумління розглядаються як частини саморозвитку особистості, яка виростає з протидежностей у внутрішньому, духовному світі. У свідомості людини існує

життєвий досвід та прагнення до ідеалу, які впливають на загальний образ

життя. При моральному виборі людина керується або минулим у вигляді

цінностей та звичок, або майбутнім ідеалом. Ідеал, як правило, базується на

загальнолюдських цінностях, а сумління є його втіленням. Як етична

категорія, сумління є зв'язком між мораллю та особистістю, відображаючи здатність людини до морального самоконтролю, формулювання моральних

обов'язків та оцінки своїх та чужих дій. Сумління дозволяє людині бути

відповідальною перед собою. Крім того, сумління є локусом виявлення добра

і зла людиною, що підтримує прийняття морального вибору, яке впливає на дії. Якщо людина усвідомлює своє сумління, то й відповідає, вона встановлює

високі моральні стандарти та досягає їх без зовнішнього контролю. Отже, така

особистість має свободу та може реалізувати свою відповідальність відповідно

до цінностей власності. Вільне суспільство - це відповідальне суспільство, яке здатне брати на себе відповідальність за справедливість та порядок.

Формування відповідальності особистості також є у контексті того, що

відповідальне суспільство формує відповідальну владу, що має бути

відповідальною перед людьми, що залежать від них для свого добробуту [182].

Отже, відповідальність відповідає за формування поглядів людини, її моральних якостей, таких як любов до ближнього, справедливість, чесність та

інші. У той же час розвиток цих моральних рис залежить від рівня відповідальності особистості. Взаємозв'язок між моральністю, відповідальністю та формуванням світогляду є очевидним. Відповідальність виступає як складова моральності, моральної якості особистості, на підставі якої формується світогляд. Основними елементами сторони особистості та її дій є світогляд, ідеали, інтереси та переконання.

Вчений В. Жмуров глибоко зауважив проблему відповідальності у своїй обширній психіатричній енциклопедії. Він пропонує декілька різних тлумачень цього поняття: відповідальність як стан, коли людина відповідає за

інші дії; як наявність конкретних прав і обов'язків, регламентованих законом у будь-якій справі; як справжня добросовісність, що проявляється у свідомому прийнятті моральних норм, а не внаслідок примусу або страху покарання; як серйозність або важливість певної справи; як можливість покарання чи обмеження прав за юридичними нормами у разі недосягнення певного віку або психічних причин [30].

Жмуров також відзначає, що відповідальність формується у людини поетапно, і в зрілому віці вона, як правило, є повністю розвиненою, що дозволяє називати особу відповідальною. Однак випадки, особливо через певні соціальні обставини. Він також зауважує, що психічні розлади, особливо у випадках захворювання або різних видів впливу, таких як алкогольні чи наркотичні, можуть руйнувати відповідальність.

В іншій психологічній енциклопедії відповідальність розглядається як «внутрішня саморегуляція та самодетермінація дорослої особистості, яка базується на ціннісних орієнтирах, виявляється в розумінні причинно-наслідкових зв'язків у своїх діях та в здатності контролювати власну здатність бути ініціатором змін у власному житті та житті суспільства взагалі». [100, с. 60 – 61].

Огляд різноманітних психологічних підходів вказує на важливий аспект: відповідальність, як у філософії, так і у психології, часто асоціюється з поняттям свободи. Вона тісно пов'язана зі свободою, і ця взаємозалежність є

ключовою. Наприклад, Віктор Франкл, відомий психолог, у своїх дослідженнях описує явище "втечі у натовп", яке є характерним для тоталітарних режимів. Основною рисою таких режимів є повний контроль над усіма аспектами життя та діяльності людини.

В умовах тоталітарного устрою влада диктує, що можна говорити, про що мріяти, які цілі ставити перед собою, при цьому особистість повинна підкорятися волі влади. Згідно з дослідженнями, людина "ховається" у масі, щоб звільнитися від тягаря відповідальності, перекладаючи її на оточуючих, владу та "вищі" інстанції, оскільки її власна вільна думка часто суперечить прийняттю у тоталітарному суспільстві нормам.

Така "втеча у натовп" відповідає не лише перекладанню відповідальності на інших, але й сприяє відсутності потреби захищати свої права та свободи, мати та обґрунтовувати свою позицію. Це сприяє формуванню не лише не відповідальної, але й конформістської поведінки. Феномен "втечі у натовп" є реакцією на конформізм.

Отже, відсутність свободи вибору перешкоджає розвитку відповідальності. Важливо відмітити, що необхідно зосередитися на формуванні внутрішньої відповідальності, оскільки зовнішня відповідальність, пов'язана із можливістю отримати нагороду за дії, може присутні в обмеженому вигляді. У таких обставинах поняття "відповідальності" може бути викривлене [56; 133; 150].

Віктор Франкл співвідносив свободу та відповідальність, вважаючи, що свобода - це лише одна частина цілісного явища, а другою частиною є відповідальність. Він стверджував, що совість є відповідальною за відповідальність як рису особистості. Зрозуміння свободи та відповідальності розвивається під впливом пошуку сенсу життя, особливо це характерно для підліткового та юнацького віку, коли закладаються базові функціональні структури "Я" та формується спрямованість особистості. Саме совість регулює відповідальне ставлення у кожній ситуації, у якій опиняється людина. Отже,

виховання повинно спрямовуватися на формування відповідальності [56; 133; 150].

Під час ретельного аналізу концепції відповідальності в психологічних дослідженнях, відзначаємо праці Е. Фрома, що сконцентровані на "Позитивній" та "Негативній" свободі. Фром вважав, що відповідальність - це одна з екзистенційних потреб людини, що знаходиться у глибинах підсвідомості і проявляється в бажанні доати та нести відповідальність за значущих для неї осіб. За його словами, це виявляється в альтруїстичній любові, де бажання піклуватись про інших веде до відповідальності за їхнє

благо [133; 185]. Також, Фром пов'язував відповідальність із свободою вибору, стверджуючи, що це не може бути примусовим завданням ззовні. Згідно з його концепцією, відповідальність - це відповідь на прохання або звернення іншої людини, яке власна особистість переживає як свою власну проблему чи потребу. Бути відповідальним для Фрома означає бути готовим відповісти на потребу іншої людини [8; 133; 185].

Далі, у своїй роботі, Д. Шульц описує теорію Дж. Роттера про зв'язок між відповідальністю та самоконтролем. Він розрізняв два типи локусу контролю: зовнішній та внутрішній. Зовнішній характеризується поясненням всіх подій у житті людини зовнішніми обставинами, в той час як внутрішній передбачає, що людина бере відповідальність на себе. Дослідження Роттера свідчать, що особи з внутрішнім локусом контролю, як правило, виявляють вищий рівень самооцінки та досягають більшого успіху, ніж особи з зовнішнім локусом контролю [154, с. 341].

При подальшому аналізі, М. Савчин звертає увагу на теорію Б. Скіннера, що пов'язувала розвиток відповідальності з емоційними переживаннями. Згідно з ним, сутність відповідальності відображається в емоційно-мотиваційній структурі особистості. Зміна цієї компоненти веде до зміни поведінки та діяльності людини. Він наголошував, що формування відповідальності сприяє самооцінці та може приносити задоволення від конкретних дій. Значиму увагу Б. Скіннер приділяв вихованню та

взаємовідносинам педагога з вихованцями, вказуючи на створення педагогом емоційних зв'язків зі своїми вихованцями, які спонукають їх відчувати зацікавленість у власному внутрішньому та зовнішньому світі. Розглядаючи формування "Я-концепції" та "Я-образу", він підкреслював, що фіксація відповідальності у "Я-образі" може призводити до зниження самоповаги та самооцінки при безвідповідальних вчинках [121].

Досліджуючи емпатію як трансестетичний феномен, Т. Матюх розглядає підхід К. Роджерса до визначення відповідальності. Згідно з Роджерсом, відповідальність пов'язана з розвитком емпатії. Він стверджував, що емпатія допомагає особистості розуміти себе та брати на себе відповідальність за власні проблеми. Також, Матюх відзначає, що емпатію слід розглядати не лише в контексті психотерапії, а й у педагогічному процесі. Це сприяє розвитку особистості та допомагає зрозуміти досвід інших людей [51].

К. Роджерс відзначав, що вміння встановлювати емпатійний контакт свідчить про готовність особистості не лише бути чутливою, а й відповідальною, активною та сильною в сприйнятті іншого. Це означає відмову від засудження, що допомагає розвиватися особистості.

Щодо емпатії в психології, Я. Чаплак підкреслює, що ця здатність є одним з чинників, що спонукають людину до альтруїстичних дій. Емпатія дозволяє уявити себе на місці іншої людини, розуміти його переживання та відчуття. Чим більше людина вміє співчувати, тим більше вона хоче допомогти. В психології, емпатія часто вивчається як складник альтруїстичної поведінки. За вченням Чаплака, справжній альтруїзм базується на емпатії, тобто на спроможності відчувати іншу людину. В інших випадках, такі альтруїстичні наміри можуть мати егоїстичну спрямованість, спрямовану на власні вигоди.

М. Савчин, вітчизняний науковець, досліджував відповідальність у контексті моральності та духовності особистості та виклав типи відповідальної поведінки. Відповідальність у формуванні залежить від особистого вибору та його переосмислення. Важливою складовою

формування відповідальності є емпатія, яка відображається в емоційно-мотиваційних аспектах та може змінювати поведінку особистості.

К. Роджерс вбачав, що вміння співчувати та вступати у емпатійний контакт вказує на готовність особистості бути не лише чутливою, але й відповідальною, активною та сильною в сприйнятті іншого. Такий підхід не передбачає осуду, що сприяє розвитку особистості [151].

Відносно емпатії в психології, Я. Чаплак підкреслює, що ця здатність є одним із мотивів альтруїстичної поведінки. Емпатія дозволяє відчувати та зрозуміти стан іншої людини. Чим більше людина може співчувати, тим більше вона хоче допомогти. Це аспект, що часто вивчається як частина альтруїстичної поведінки. За словами Чаплака, справжній альтруїзм базується на здатності відчувати іншу людину. В інших випадках, альтруїзм може мати егоїстичний напрям, спрямований на власні вигоди [121].

М. Савчин, український вчений, досліджував відповідальність у контексті моральності та духовності особистості та описав різні типи відповідальної поведінки. Формування відповідальності залежить від вибору та його переосмислення. Важливу роль у цьому процесі відіграє емпатія, яка відображається в емоційно-мотиваційних аспектах та може впливати на поведінку особистості.

Під час дослідження емпатії як трансцендентного явища, Т. Матюх, відзначає концепцію К. Роджерса відповідно до відповідальності. Роджерс вважав, що відповідальність є невідмінною у розвитку емпатії, після саме через неї особистість усвідомлює себе та бере на себе відповідальність за рішення власних проблем. Матюх, у своїй дисертації підкреслила, що емпатію слід розглядати не тільки в рамках психотерапії в освітньому процесі.

Це покращення особистості у сприйнятті світу іншої людини, дає можливість на якийсь час пережити життя іншої особи та розуміти її досвід. Аналізуючи емпатію як трансцендентне явище, Матюх виокремлює погляд Роджерса щодо емпатії як одного зі способів співіснування з іншими, вміння відчувати емоції та значення іншої людини під час емпатичного контакту. Безмежно, це

важливо розрізнати власні емоції від станів особистості, з якою встановлено емпатичний зв'язок. Відсутність такої різниці може призвести до ідентифікації, коли особистість ідентифікує себе з іншою, що може втратити власну ідентичність та повністю усвідомлювати емоційні стани іншої людини.

Роджерс, у своїх дослідженнях зазначив, що емпатичне спілкування має включати кілька етапів: вхід та адаптація у внутрішній світ іншої людини (її «Я»), участь у процесі рефлексії та виходу зі світу внутрішнього «Я» іншої особи [51].

Карл Роджерс висловлював думку, що здатність до емпатійного спілкування забезпечує готовність особистості не лише бути чуливою, а й відповідальною, активною та сильною, сприймаючи іншу особу без упередження. Відсутність потреби у засудженні дозволяє людині розвиватися як особистість.

Юрій Чаплак в аналізі поняття емпатії в психології зауважує, що емпатія є чинником, що підштовхує людину до прояву альтруїстичної поведінки. Ця здатність дозволяє відчувати себе на місці іншої особи, розуміти та відчувати, як події впливають на неї. Розвиненіше вміння спілкуватися емпатично підштовхує до бажання допомогти в конкретних ситуаціях.

У психології емпатія часто розглядається в контексті альтруїстичної поведінки. Загалом, на думку Чаплака, справжня альтруїстичність базується на емпатії. Тобто, людина проявляє справжню альтруїстичність, лише якщо вона виявляє емпатію до іншої особи. В інших випадках, зазвичай, видимо, альтруїстичні наміри мають егоїстичний характер і спрямовані на отримання вигоди для себе, такого як винагорода, відчуття взаємного зобов'язання або збереження власного спокою [15].

Таким чином, здатність до емпатії означає не тільки готовність бути відповідальним та активним, але й сприятливість взяти на себе відповідальність за те, що відбувається, розуміючи свою причетність до змін у суспільстві. Це завдяки особистісному зростанню.

Микола Савчин, український вчений, досліджував поняття відповідальності в контексті моральності та духовності особистості та виокремив типи відповідальної поведінки. У своїй монографії "Психологія

відповідальної поведінки" описав такі типи: духовна відповідальність, що включає особисте прагнення до добра та боротьби зі злом; інтегральна

відповідальність-потреба, де відповідальність базується на моральних цінностях; виокремлена (вибіркова) відповідальність, яка проявляється лише у важливих для особистості сферах; прагматична відповідальність, що

залишається власною вигодою; невротична відповідальність, яка відчуває через страх невиконання обов'язку; безвідповідальності, що виражається в

унікальних рішеннях будь-яких доручень, представлена як псевдовідповідальність та психопатична безвідповідальність [121].

Таким чином, Микола Савчин у своїй типології відповідної поведінки

демонструє різноманітність цього поняття, охоплюючи навіть безвідповідальну поведінку як один з її типів. Загалом, відповідальна

поведінка, на думку вченого, поступово формується. Найвищим рівнем є духовна відповідальність, що залежить від особистого вибору та його подальшого переосмислення.

Савчин акцентує увагу на тому, що формування відповідної поведінки включає емпатію та зміну емоційно-мотиваційного компоненту, що може впливати на поведінку та орієнтацію особистості. Віталій Прядейн у своєму

комплексному підході до відповідальності дослідження відзначив значення системних та міждисциплінарних досліджень, які сприяють утворенню фундаментальних знань про розвиток особистості.

Прядейн підкреслював роль таких аспектів, як сумління, моральні та правові норми, честь, ідеологія, у формуванні поведінки людини. Він також вказав на обмеження, які становлять суспільство, що може призвести до

викривлення моральних цінностей та спонукати до безвідповідальної поведінки.

Аналізуючи відповідальність у контексті державно-суспільних відносин, Прядейн висловлював думку, що відсутність відповідальності у держави може стати перешкодою для вимагання відповідальності від громадян. Він також зауважив, що в умовах тоталітарних режимів чи невизначеності у суспільних умовах відповідальність та моральність дій можуть бути скомпрометовані [98].

Наше дослідження підкреслює, що відповідальність часто аналізується в рамках моралі та особистої моральності. Соціальний психолог Ш. Шварц у нашій моделі моральних рішень виокремлює три основні складові: усвідомлення особистістю наслідків власних моральних рішень у контексті дій чи бездіяльності, визначення моральності вчинку через зовнішні та внутрішні фактори (якщо вчинок здійснено за власними бажаннями та була можливість вчинити інші), оцінка моральності вчинку для навколишніх людей залежно від наслідків [206].

У нашому дослідженні акцентується на відповідальності за власні дії перед собою та оточенням, що спонукає до усвідомлення моральних норм та цінностей. Науковець, який вивчав це, приділяв значну увагу зв'язку між відповідальністю та наслідками, стверджуючи, що розуміння власних дій для інших впливає на формування відповідальності, а також сама відповідальність допомагає передбачати наслідки вчинків. Тож, кожне рішення та його реалізація призводить до певних результатів.

У контексті нашого дослідження важливо зазначити думку та розроблену модель альтруїстичних дій Ш. Шварцом та їх взаємозв'язок з відповідальністю. Модель містить чотири основні етапи та дев'ять їх складових. Давайте деталізуємо зміст цієї моделі. Перший етап включає усвідомлення потреби та відповідальності за рішення. Для цього потрібно отримати інформацію про потребу особи, розуміти власні можливості для допомоги та визначити власні межі відповідальності в даній ситуації. Другий етап означає формування морального обов'язку та активування внутрішніх норм. Третій етап - оцінка потенційних наслідків, де особа оцінює витрачені

зусилля та ймовірний результат. Четвертий етап полягає в самому прийнятті рішення - дія чи бездіяльність для вирішення проблеми [207].

Отже, після аналізу моделі альтруїстичної поведінки виявляється глибокий зв'язок між альтруїзмом, відповідальністю та моральними цінностями особистості. В контексті дослідження М. Савчина, ми спостерігаємо, що альтруїстичній особистості притаманні конкретні види відповідальної поведінки, такі як духовна відповідальність та частково інтегральна відповідальність-потреба.

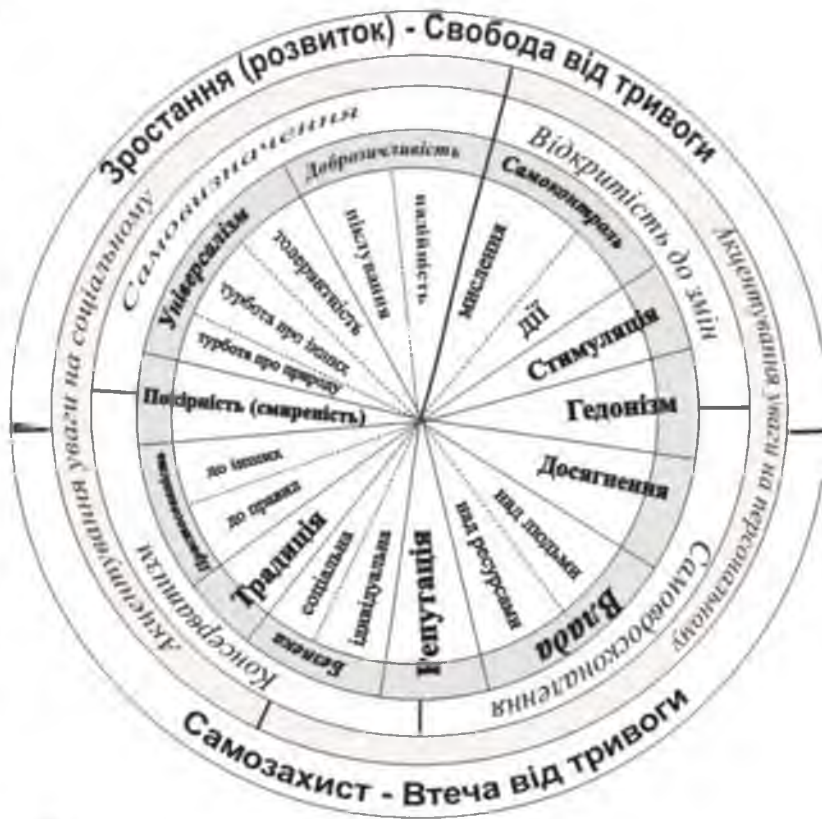
Оцінюючи поняття відповідальності, більшість дослідників зосереджуються на значущості певних цінностей як факторів для ухвалення відповідальних рішень, виконання відповідальних дій, здатності нести відповідальність перед собою та суспільством, контролювати свою поведінку та інше.

Тому для нас цікавим було ознайомитись із теорією цінностей Ш. Шварца. За думкою психолога, розвиток особистості залежить від індивідуальних особливостей у тенденціях прояву послідовних схем мислення та дій. Цінності особистості є своєрідними уявленнями про бажані цілі, які є основними принципами життя людини. Теорія цінностей Шварца включає 10 ключових цінностей, кожна з яких відображає конкретну мотиваційну мету. Ця теорія створює систему керівництва та визначає структуру динаміки між цінностями. Круг цінностей Ш. Шварца наведено на рисунку 1.1. [172]

Н

Н

Н



їни

їни

їни

# НУБІП України

Рисунок 1.1. Коло цінностей Ш. Шварца.

Звернення до досліджень науковців, таких як Ж. Капрара та Н. Есінберг, підкреслює важливість кожної з цінностей для розвитку відповідальності та відповідальної поведінки. Однак особливу увагу слід приділяти категорії самовизначення, що включає універсальність та доброзичливість, оскільки вони асоційовані з узгодженістю та стабільністю у поведінці. Ці характеристики дозволяють особистості керувати життєвими подіями та їх результатами, сприяючи розвитку відповідальності. Дослідження Ж. Капрара підкреслює, що система саморегуляції має найбільший вплив на рішення про власну відповідальність у конкретних ситуаціях [169].

НУБІП України

НУБІП України

Виходячи з психологічних досліджень, ми можемо зрозуміти, що альтруїстична поведінка, або альтруїзм, є ключовою складовою відповідальності. Головна мета альтруїзму - звертати увагу на добробут інших. Це не можливо без наявності доброзичливості. Внутрішня відповідальність

НУБІП України

формує сталу поведінку в різних ситуаціях і дозволяє контролювати події та їх наслідки, як для самої особи, так і для її оточення.

У рамках психологічних досліджень і комплексного підходу, слід зазначити, що більшість вчених зосереджують увагу на перетворенні зовнішньої відповідальності на внутрішню. Внутрішня відповідальність є

найвищим рівнем відповідальності. Вона має соціальний характер, формуючись через виховання та участь у відповідальній діяльності. Також, важливо підкреслити, що відповідальність проявляється через дії особистості, що базуються на знаннях, залученні та усвідомленій діяльності.

Спостереження за відповідальними винками інших допомагає сформувати власну відповідальну поведінку.

Проблема відповідальності отримала широке відображення у педагогічних науках, породжуючи чимало досліджень. Отже, педагогічний

словник визначає відповідальність як ставлення людини до чогось, що мотивує її до вчинення дій та прийняття рішень з метою збереження чи сприяння. Об'єктами відповідальності можуть бути інші люди, природа, навколишнє середовище. Юридично розглядаючи, об'єктом є закон.

Відповідальність обумовлюється соціальним статусом та свідомим прийняттям соціальних ролей або укладенням договорів [78, С182].

Є два типи відповідальності: природжена та укладена у контракті. Перша ґрунтується на соціальному статусі особи і розглядається як запрошення, тоді як друга, заснована на договорі, є обов'язком. Відповідно до педагогічного

словника, відповідальність може бути професійною або груповою, коли вона приймається людиною як її власний обов'язок на основі професійних чи групових вимог.

Сучасна педагогічна енциклопедія розглядає відповідальність як здатність особистості усвідомлювати відповідність між своїми діями та

цлями, визнаними суспільством. Це викликає відчуття співвідношення з суспільством та своєї ролі в ньому. Якщо дії не відповідають встановленим

нормам, особистість може відчувати себе відстороненою від цього суспільства та виникає відчуття невиконаного обов'язку [104, с. 406].

"Енциклопедія освіти" визначає відповідальність як свідомість особистістю необхідності уміти узгоджувати свою поведінку із нормами, прийнятими у суспільстві. Ця якісна риса відображає взаємозв'язок та прояви взаємин у суспільстві, впливаючи на самосвідомість, поведінку, характер і свободу вибору особистості [27, с. 106 - 107].

Виховання відповідальних особистостей було предметом досліджень видатних педагогів, включаючи Г. Ващенко, А. Макаренка, Ж.-Ж. Русо, К.

Ушинського, В. Сухомлинського та інших. У своїй праці "Еміль або про виховання" Ж.-Ж. Русо акцентував увагу на значущості виховання відповідальних громадян держави, вважаючи, що участь в управлінні державою є громадським обов'язком кожного громадянина. Відповідно, ці риси слід формувати змалку, сприяючи розвитку таких якостей, як справедливість та відповідальність [55].

Праці К. Ушинського розглядали окремі аспекти відповідальності, в яких він висловлював думку, що моральність, відповідальність та свобода є взаємопов'язаними поняттями, що доповнюють одне одного. Він вказував, що

особистість може діяти морально лише тоді, коли вчинок впливає з її власного вільного вибору. Якщо дія виникає під чужим впливом чи страхом, вона не може бути вважана моральною. Такі вчинки не є відповідальними, оскільки людина в такий момент не має волі вибору та діє не за власним рішенням, а під впливом інших. Ушинський підкреслював, що період від 16 до 22 років є ключовим для формування світогляду, характеру, моральних принципів та відповідальності особистості [8; 147].

У своїх дослідженнях педагогічної етики та відповідальності педагога, В. Васянович акцентував увагу на підході Я. А. Коменського. Коменський

стверджував, що головне завдання педагогів полягає у вихованні свідомої та відповідальної особистості. З його погляду, цю мету міг досягти лише відповідальний вчитель, оскільки успіх цього процесу залежить від

особистості самого педагога [17]. В українській педагогіці переважають дві основні концепції формування відповідальності. Першу концепцію розробив А. Макаренко, який вважав, що формування відповідальності можливе тільки через колектив та його вплив на особистість. Важливим для виховання відповідальності було емоційне залучення вихованця до предмету відповідальності та його емоційне усвідомлення. Головною ідеєю Макаренка було утвердження зв'язку між особистістю дитини та колективом, у якому вона виростає. Він вважав колектив найефективнішим засобом виховання, що сприяло не лише розвитку колективу взагалі, але й кожної окремої особистості в ньому [8; 17]. Макаренко підкреслював, що виховання має відповідати вимогам суспільства на певному етапі. Його головною метою виховання було формування патріота своєї держави з високим рівнем соціальної відповідальності [8].

В. Сухомлинський виступає як автор другого підходу до формування відповідальності у молоді. Він стверджує, що виховання громадянськості та морально-духовних цінностей сприяє розвитку відповідальності у молодій особистості. В. Сухомлинський акцентує увагу на важливості формування відповідальності на основі гуманних цінностей, таких як людяність, душевність та сердечність, вже з самого дитинства. У своїх працях він розглядає відповідальність як здатність особистості самостійно визначати свої обов'язки та дотримуватися їх. Важливе значення в педагогічних принципах він приділяє поняттю "сумління", яке є ключовим для формування свідомості особистості. Він підкреслює, що саме сумління внутрішньою механікою сприяє розвитку моральності та відповідальності особистості. Зміцнення відповідальних дій і перетворення їх у звичку, на його думку, є важливим аспектом виховання [141].

В. Сухомлинський, описуючи суть виховної діяльності, зосереджував увагу на моральних цінностях та моральній гідності вихованця. За його словами: "Головна мета та суть виховної діяльності полягає в тому, щоб широкий спектр потреб у творчості розглядав як показник моральної

гідності, щоб вже з малку людина, працюючи на користь суспільства, відчувала свою громадянську активність" [140, с. 307].

Він вважав, що особистість вихованця, у процесі виховання, не є пасивним об'єктом. "Формування ідеологічних та моральних переконань - це активний процес, у якому вихованець виступає як активний борець за те, що закріплюється в його душі. Моральність визначається світоглядною спрямованістю дій, вчинків та поведінки" [140, с. 165].

Вказуючи на важливість відповідальності, В. Сухомлинський розкривав взаємозв'язок між особистістю вихованця та колективом. Він зазначав: "Відповідальність перед колективом тісно пов'язана з відповідальністю перед власною совістю. Якщо немає відповідальності перед іншими, людина не чує внутрішнього голосу своєї совісті. Приймаючи відповідальність перед собою, людина більш чутливо сприймає норми та правила, які встановлює колектив" [140, с. 303].

Такий розвиток відповідальності перед колективом і моральності визначав громадянську позицію особистості, на яку звертав увагу В. Сухомлинський. Він підкреслював, що глибоке розуміння та осмислення моральності внутрішнього світу особистості допомагає обирати свій шлях у житті та визначати своє місце у громадянському житті. Одним з важливих аспектів громадянської позиції особистості є відповідальність перед власною совістю, що є складовою громадянської та політичної свідомості людини [139, с. 165].

Формування відповідальності та громадянської позиції особистості займало значне місце в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Він акцентував на вихованні почуття доброзичливості, розумінні власних дій та їхніх наслідків для інших людей, забезпеченні щастя та добробуту інших.

"Усе, що створюється, має бути на користь людей, приносити благо, красу, щастя іншим, і саме у цьому полягає моє щастя" [140, с. 304].

Г. Ващенко, у своїх працях, акцентував увагу на вихованні відповідальності, що є ключовою рисою особистості. Основним виховним

ідеалом для нього була людина, що служить Богові та Батьківщині [18]. Його увага сфокусована на розгляді проблеми "Я чи суспільство". За його переконанням, важливо забезпечити гармонію між інтересами особистості та суспільства. Віддавати своє життя служінню суспільству – це необхідно, але при цьому важливо пам'ятати про власні інтереси.

Він вважав, що особистість у своєму виборі має підтримувати суспільство, якщо її сумління "чисте та незаплямоване". Це означає, що вибір на користь суспільства є результатом власного вільного особистого рішення.

Щоб зробити такий вибір, важливо усвідомлювати власну відповідальність перед оточуючими [17].

Ів Ващенко підкреслював, що саме у юнацькому віці формується світогляд та виникає багато світоглядних питань. Цей період передбачає відповідальну громадянську діяльність у майбутньому. Він підкреслював, що виховання відповідальності сприяє залученості молоді до участі у громадській праці разом з дорослими, що несе відповідальність за свою діяльність.

Проведений нами аналіз поняття "відповідальність" розкриває різні підходи до його визначення, представлені у таблиці 1.1. В рамках цього аналізу особлива увага приділяється зарубіжним науковим дослідженням, що розглядають відповідальність як просоціальну характеристику. Деякі вчені, такі як О. Бойко, Н. Есінберг і Ж. В. Капрара, розглядають поняття "просоціальність". Наприклад, О. Бойко визначає просоціальність як "тенденцію особистості вчиняти так, що це має позитивний вплив на іншу людину. Головною метою таких дій є поліпшення благополуччя іншої людини, зменшення її страждань або покращення взаємин" [6, с. 143].

Таблиця 1.1.

Підходи до визначення поняття «відповідальність»

Підхід	Ознаки
Моральний	<p>Базується на наявності певних чеснот у людини, так як віра, надія, любов до ближнього, доброта, чесність, служіння тощо. Наявність таких моральних чеснот визначає становлення відповідальної особистості. Саме моральність здатна керувати вчинками людини. Моральний підхід включає у себе й наявність сумління у людини, яке здатне здійснювати моральний самоконтроль. Також, відповідальність розглядається як моральна якість особистості.</p>
Етичний	<p>Відповідальність розглядається як функція, що забезпечує існування майбутнього. В еру наукових розробок, людина повинна усвідомлювати власну відповідальність за радикальні зміни оточуючого середовища, наслідки яких буде відчувати на себе все людство. Відповідальність виявляється у вмінні людини брати на себе відповідальність за добробут інших людей та природу, бачити взаємозв'язок теперішнього та майбутнього і власний вплив на майбутнє.</p>
З позиції свободи вибору	<p>Свобода вибору визначається як усвідомлений вибір особистості своєї поведінки. Справжня свобода вибору можлива лише за умови, коли людина вільно,</p>

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

НУБІП

без зовнішнього тиску може здійснювати або не здійснювати певний вчинок. Лише маючи свободу вибору людина може здійснювати відповідальний вчинок, керуючись своїми

НУБІП

моральними принципами. Вільна особистість є ініціативною та активною, оскільки готова нести відповідальність за свої вчинки та рішення.

Емпатійний

НУБІП

Емпатія сприяє пізнанню іншої людини, розумінню її життєвого досвіду, встановленню емоційного контакту.

НУБІП

Встановлення такого контакту означає, що особистість готова взяти на себе відповідальність за іншого, допомогти у вирішенні певних труднощів чи проблем, бути активною та неупередженою.

Емоційний

НУБІП

Відповідальність пов'язується із емоційними переживаннями особистості. Переживання радості за здійснення конкретного вчинку, власною причетності до суспільно важливих змін.

Рефлексивний

НУБІП

Рефлексія визначається вмінням особистості аналізувати власну поведінку і діяльність та поведінку і діяльність оточуючих. Також аналізувати наслідки здійснених вчинків як для себе, так і для інших. На основі такого аналізу особистість може спрогнозувати подальший розвиток подій та на його основі приймати відповідальні рішення.

НУБІП

НУБІП	Альтруїстичний	Відповідальність виражається в альтруїстичній любові, бажанні допомогти оточуючим, піклуватись про когось, взяти на себе відповідальність за добробут іншого.
-------	----------------	---

НУБІП	Аксіологічний	Відповідальність визначається як цінність, ціннісний орієнтир особистості. При прийнятті рішення, особистість керується своїми ціннісними орієнтирами, містить у собі ціннісний зміст, оскільки кожне рішення та кожний вчинок зачіпає оточуючих.
-------	---------------	---

НУБІП

Просоціальна поведінка відзначається різними способами, що сприяють позитивним взаємодіям у соціальних чи міжособистісних відносинах. Ця позитивна взаємодія утримує індивідуальність, творчість та ініціативність кожної окремої особи та всієї групи у створених відносинах. До проявів просоціальної поведінки належать альтруїзм, співчуття, турботливість, емпатія та інші. Також важливо відзначити будь-які дії, спрямовані на поліпшення благополуччя оточуючих через зменшення соціальної нерівності [6]. Крім того, згідно досліджень О. Бойко, в Україні поняття

НУБІП

"просоціальності" тісно пов'язане з "відповідальністю" [164].

Поняття соціальної відповідальності, що ми вивчаємо, має величезний переклад на дії та вчинки перед суспільством та його структурами, і часто пов'язане з морально-духовними аспектами та внутрішньою культурою особистості. Ця відповідальність представляє собою складний суспільний феномен, в якому всі люди беруть участь як учасники соціально-трудових відносин, споживачі, громадяни своєї країни тощо. Вони повинні визнавати свою відповідальність перед оточуючими, інституціями та самими собою [131].

НУБІП

Соціальна відповідальність не може існувати окремо від дій людини. Її розвиток і формування проявляються у конкретних діях. Основна суть соціальної відповідальності з'являється у взаємодії людини з природою та

НУБІП

НУБІП

суспільством; це поєднання різних аспектів людського життя, таких як соціальна, біологічна та духовна діяльність, та відповідальність за ці дії. Соціальна відповідальність виникає разом із соціальною взаємодією особистості. В дослідженнях А. Колота, О. Грішної, О. Брінцевої, О.

Герасименка та інших, розглядається сутність та складові соціальної відповідальності людини. Таким чином, складові соціальної відповідальності включають: відповідальне ставлення до родини, праці, громадянськість, участь у соціальних групах, розумне споживання та турботу про землю. Вони

стверджують, що "соціально відповідальна особистість - це людина, яка використовує лише ті методи для досягнення власних цілей, які не завдають шкоди їй самій, іншим людям, природі, суспільству" [191, с. 21].

Ми можемо не погодитися з твердженням, що методи досягнення особистих цілей не повинні завдавати шкоди самій особі. Наприклад, відчуття

власної відповідальності за добробут інших може призвести до того, що людина зробить рішення, що нанесе шкоду її власному життю, з метою захисту інших. Отже, бажання захистити родину та суспільство або зберегти чисте життя може бути розглянуте як особистісна цінність. Саме в таких

особистісних цілях, на нашу думку, відображається одне з розуміння служіння суспільству.

Рівень відповідальності варіюється в залежності від багатьох чинників, таких як вік, статус та рівень освіти. Ці фактори впливають на те, як саме виявляється відповідальність у кожній конкретній ситуації. Нашим наступним

завданням є розгляд особливостей формування відповідальності у студентському середовищі.

## 1.2. Особливості формування відповідальності студентської молоді

Щоб з'ясувати особливості формування відповідальності серед студентської молоді, ми проведемо аналіз поняття "студентська молодь". У законодавстві України, наприклад, визначено поняття "здобувачі освіти", до

яких входять вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти (ад'юнкти), докторанти та інші особи, які здобувають освіту будь-яким видом та формою [87]. У Законі "Про вищу освіту" більш точно визначено "студента" як особу, що зарахована до закладу вищої освіти для отримання ступеня молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра [88]. Однак проведений нами аналіз законодавства свідчить про відсутність чіткої різниці між студентами та учнями у коледжах, особливо на рівні "молодшого бакалавра", де у деяких документах здобувачі визначаються як студенти, а в інших - як учні.

Термін "студентство" є поширеним у науковій літературі [12; 103]. У соціологічних дослідженнях студентство розглядається як особлива соціально-демографічна група, яка об'єднується спільністю інтересів, способом життя та віковою однорідністю. Ця група має свої особливості у поведінці, психології та ціннісних орієнтаціях, що є характерними саме для неї [103]. Наприклад, С. Бунаков та А. Петренко, опираючись на дослідження А. Власенка, описують студентство як особливу соціальну групу, яка формується з різних соціальних прошарків та має особливі умови життя, праці, побуту, а також специфічну соціальну поведінку та психологію. Основна мета студентства полягає у навчанні та підготовці до майбутньої професійної та соціальної діяльності [12, с. 161]. Таким чином, за результатами аналізу, студент - це особа, яка навчається у вищому навчальному закладі для отримання професійних знань, формування певної професії та підготовки до майбутньої трудової діяльності.

Для нашої дослідницької роботи потрібно провести аналіз терміну "молодь". Згідно з українським Законом "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", термін "молодь, молоді люди" охоплює громадян України віком від 14 до 35 років [90]. Цей віковий проміжок для молоді досить широкий. Однак у резолюції ООН 2250 (UNSCR 2250) про Молодь, Мир і Безпеку, молодь визначається віком від 18 до 29 років. Ця резолюція також визнає різні варіанти терміну "молодь", прийняті на національному та міжнародному рівнях [406].

О. Шиян, вітчизняна дослідниця, стверджує, що група "молодь" (14-35 років) об'єднує як однорідну групу неповнолітніх (14-18 років), так і різноманітну групу дорослих (18-35 років) [153]. Вона розподіляє "молодь" на такі підгрупи:

**1.2. 14-18 років: це особи з неповною цивільною правосдатністю, включаючи учнівську молодь загальноосвітніх закладів;**

**1.3. 18-35 років: це особи з повною цивільною правосдатністю, які належать до групи "молоді громадян". Ця категорія молоді об'єднується з різними підгрупами, такими як студенти, молоді, що навчаються і працюють, а також молоді батьки [153].**

Щодо М. Мельника, іншого вітчизняного дослідника, він розділяє період молоді на три основні фази:

❖ **пошук: молода людина обирає свій майбутній шлях, включаючи професійні вибори;**

❖ **інтеграція в суспільство: цей період відзначається початком трудового життя;**

❖ **інтенсивна творча діяльність [53].**

В психологічній енциклопедії під редакцією В. Шевчука зазначено, що дитинство завершується віком 14-16 років, а молодість триває до 21-22 років.

Термін "молодь" визначається як соціально-демографічна група, що відображає перехід від дитинства до дорослості, тоді як "дорослість"

характеризується самостійністю, економічною та соціальною незалежністю. У

цій енциклопедії "молодь" також включає "молодих дорослих", а поріг

"дорослості" відступає на кілька років, оскільки частина з них продовжує навчання і відповідно до різних періодів, виконуються різні види діяльності:

вік від 14 до 17 (або 18) років - молода людина вибирає майбутню професію та

обирає навчальний заклад для її отримання; вік від 18 до 22 років - це час

отримання професійно-технічної або вищої освіти; вік від 23 до 25 років -

період пошуку першої роботи, здобуття першого досвіду роботи, визначення місця проживання та рішення житлового питання [53].

На основі аналізу законодавчих документів України, відзначається, що молода людина віком від 14 (15) до 17 (18) років може вже навчатися у

коледжі, на основі неповної загальної середньої освіти, тобто вона вже обрала професію. Закон "Про вищу освіту" визначає студента як особу, яка здобуває

ступінь молодшого бакалавра. За новим Законом України "Про освіту",

ступінь бакалавра вважається завершеною вищою освітою, не потребує подальшого навчання для отримання ступеня магістра. Це призводить до

зменшення числа людей, що продовжують навчання, та вікового діапазону, з

одного боку. З іншого боку, тренди свідчать про те, що багато людей

починають навчання на магістерські програми після отримання вищої освіти

та досвіду роботи, для отримання додаткових професійних знань. Ця тенденція

розширює віковий діапазон. Таким чином, студентська молодь охоплює людей

віком від 14 до 35 років, які навчаються у закладах вищої освіти та отримують

ступінь молодшого бакалавра, бакалавра або магістра. Особа, яка навчається у

вищому навчальному закладі, отримує ступінь бакалавра чи магістра, але

перевищила 35-річний вік, не належить до студентської молоді, вона просто

студент.е має повної економічної та соціальної самостійності [184, с. 255].

Отже, на підставі нашого дослідження визначено, що студентська молодь

складається з осіб у віці від 14 до 35 років, які здобувають ступінь молодшого

бакалавра, бакалавра та магістра через вступ до закладів вищої освіти.

У сучасній українській дійсності, більшість молодих людей вступають до

вищих навчальних закладів після закінчення повної загальної середньої освіти,

тобто їх вік зазвичай становить 16-17 років (хоча з часом цей віковий проміжок

не значно зростає за рахунок впровадження в Україні 12-річної системи освіти,

і становитиме 17-18 років). Завершення вищої освіти та отримання ступеня

бакалавра припадає на віковий діапазон 21-22 роки, який ми акцентуємо у

нашому дослідженні, орієнтуючись на студентську молодь, що отримує

ступінь бакалавра.

Згідно зі Змінами до Закону України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" стосовно наставництва, наставником може бути особа, яка досягла повноліття та має дієздатність, тому ми визначаємо віковий

діапазон для цієї категорії як 18-22 роки. З огляду на ці вікові межі, ми проведемо аналіз особливостей формування відповідальності у студентської молоді.

Більшість вчених, таких як Л. Василенко, Л. Долинська, Е. Еріксон, І.

Кулагіна, Г. Подоляк, В. Прядейн, М. Савчин, О. Скрипченко, О. Сапогова та

інші, розглядають визначений період як частину молодості юності, пізньої юності та ранньої дорослості або як поєднання юності з переходом до ранньої дорослості [20; 45; 56; 82; 98; 99; 121; 122; 124; 128; 154; 156; 184; 202]. Цей

віковий період також характеризується як етап формування зрілої особистості.

Згідно з геронтологічною періодизацією Дж. Беррена, він відповідає поняттю "рання зрілість", яка відбувається у віці з 17 до 25 років [20, с. 261]. Проте цей термін рідко використовується, оскільки критерії зрілості, такі як фізична, розумова та громадянська зрілість, не відповідають одночасно, що призводить до більшого вживання термінів "дорослість", "юність" та "молодість".

Е. Еріксон описує цей період як юність та ранню дорослість за одними джерелами, а за іншими - як молодість. Цей віковий етап Е. Еріксон [156; 205] вважає ключовим для становлення особистості через кризу ідентичності, яка визначає подальше життя і перехід від фізіологічної зрілості до соціальної.

Становлення ідентичності відбувається у віці 17-20 років, коли людина формує власне "я" ідентичності [20; 45; 156; 202].

Цей віковий етап визначається здатністю особистості до співпраці з іншими та формуванням близьких стосунків з протилежною статтю, створенням сім'ї. Ідентичність особистості в цей період означає відчуття відповідальності за свої вчинки та за інших.

Поміж іншого, ідентичність впливає на цінності, життєві плани, соціальні ролі та формування типових моделей поведінки. Якщо ідентичність не

формується належним чином, це може призвести до "змішування ролей", коли людина не знаходить своє місце в суспільстві. Е. Ерікссон стверджує, що у віці від 20 до 25 років формується ідентичність у близьких відносинах, що включає здатність до співпраці та створення близьких, інтимних зв'язків з протилежною статтю і формування родини [156].

Згідно з теорією мотивації А. Маслоу [195], на різних етапах життя виникають різні потреби у людини. Серед них, студентська молодь в першу чергу задовольняє потребу у належності через участь у суспільно корисній діяльності. Це дозволяє їм відчути свою приналежність до певної групи,

спрямованої на позитивні соціальні зміни. Активна участь в громадських справах допомагає розвивати особистісний потенціал молоді людини та задовольняє потребу у самоактуалізації [118; 205].

Відповідно до В. Франкла, основною потребою в цей період є самоактуалізація, яка виражається у пошуку сенсу життя. Сенс життя для нього є узагальненим регулятором для керування життям людини. усвідомленням своїх цілей та цінностей і спрямованим виконанням їх [133].

Також, у цей період розвитку особистості за Л. Колбергом відбувається формування автономної моралі, коли моральні норми та принципи стають внутрішніми правилами, що регулюють поведінку особистості [20; 82; 205].

У своїй дослідницькій роботі О. Василенко розкриває теорію К. Хелкани, яка описує шість етапів розвитку відповідальності. Починаючи з першої стадії, названої "об'єктивною відповідальністю", основним критерієм її формування є прийняття та дотримання зовнішніх правил. На цьому етапі, як правило, відсутнє усвідомлення внутрішніх чинників, що впливають на відповідальну поведінку. Другий етап - "суб'єктивна відповідальність" - характеризується тим, що особистість визнає свої негативні наміри. "Автономна суб'єктивна відповідальність" передбачає власні мотиви для вчинення дій, які не залежать від зовнішніх впливів. Четвертий етап описує відповідальність як соціальну обов'язковість, де поведінку визначає розуміння потребностей та правил спільноти. "Відносна відповідальність" означає усвідомлення норм поведінки

відповідно до потреб, а особливу увагу приділяє моральним переконанням.

"Обґрунтована відповідальність" полягає усвідомленні моральних норм, що базуються на прийнятих особою принципах і дозволяють самостійно приймати рішення та діяти відповідно до них [16].

I. Бех у своїх дослідженнях розглядає формування відповідальності через визнання особою своєї ролі у соціальному середовищі. Це базується на власних моральних принципах, переконаннях і самоусвідомленні. Особистість розглядається як активний учасник суспільних подій, відповідальний за зміни в навколишньому середовищі [116].

В. Слободчиков та С. Ісаєв вказують, що у період від 17 до 21 року особистість стикається з кризою юності, яка включає вибір професії та пошук сенсу життя. Вони зазначають цікавість молоді до морально-етичних питань, акцентуючи увагу на самопізнанні та самовихованні. Цей період сприяє формуванню якостей, таких як доброта, вірність та щедрість. Також він ставить перед молоддю завдання знайти своє індивідуальне співвідношення з суспільною реальністю [20, 128].

I. Кулагіна вважає, що у віці 17 років особистість переживає кризу, пов'язану з переходом зі школи до дорослого життя. Вона зазначає важливість вибору між навчанням та трудовою діяльністю для випускників шкіл. Такий вибір часто ставить перед ними почуття відповідальності, як перед самими собою, так і перед оточенням [45].

У психологічному словнику ми виділили певний віковий період, що охоплює «юність», розділену на дві фази: ранню (15-18 років) і пізню (18-23 роки). Згідно з польською науковицею М. Жебровською, юність – це лише від 17 до 23 років і вона розглядає цей період як частину розвитку дорослої особистості. Це визначається як перехід від підліткового життя до самостійності, один із ключових моментів формування особистості. У цей час закладається моральна свідомість, формуються цінності та встановлюється світогляд [101, 202]. За вітчизняним дослідником М. Савчиною від 18 до 20

років належить до зрілої юності, коли відбувається перебудова особистості, впливаючи на неї соціальна ситуація та процес навчання [122].

О. Сапогова визначає, що період від 18-20 до 30 років включає в себе "молодість". За її дослідженнями, молодість не виступає як наступний етап після юності, але починається разом з нею. У цей час молода людина має всі права дорослої особистості, але не завжди готова до дорослого способу життя. Така людина відчуває важливість відповідальності, але може бути інфантильною через неформованість соціальної та моральної незалежності [124].

Цей період також характеризується початком вищої освіти для багатьох молодих людей, що відокремлює їх від батьківства й дозволяє встановити власний стиль життя. Індивідуальна емоційна перспектива переважає над самореалізацією, тоді як молода людина ще не може реалістично оцінити себе.

Цей час визначається формуванням моральних, культурних та духовних цінностей, що формують відчуття належності до суспільства. Важливою характеристикою для цієї вікової категорії є здатність до моральної саморегуляції та відчуття відповідальності за власні вчинки [82].

Загалом, цей період є часом визначення себе, реалізації життєвих цілей та прагненням до нового, уникаючи стабільності [124].

Аналізуючи вплив екзистенціалізму на формування особистості через призму ціннісних установок, дослідник Р. Соцівник відмічає, як вибір впливає на подальший розвиток молодої людини. Це обумовлює активну соціальну позицію студентської молоді, спрямовану на вирішення гострих проблем суспільства, прийняття власної відповідальності за дії та наслідки, а також здатність створювати лідерські позиції [133].

Отже, у певному віковому періоді характерні особливості відповідальності, такі як формування ідентичності, ціннісних установок, свідомості та пошук власного шляху. Важливим стає формування відповідальності та її вплив на світогляд, цінності та моральність.

Дослідження гендерних та вікових особливостей формування відповідальності вказує на різні фактори, такі як фізіологічні особливості, умови життя, вимоги до особистості та спілкування з оточенням. Деякі вчені вважають, що відповідальність у студентському віці вища, оскільки студенти вже обрали професію та самостійніше відповідають за свої дії, тоді як інші стверджують, що відповідальність у шкільному віці вища через більший контроль вчителів та батьків [98].

В. Прядєїн висвітлює різницю у формуванні відповідальності між юнаками і юначками, звертаючи увагу на емоційний аспект цього процесу.

Вона стверджує, що позитивні та негативні емоції впливають на активність і ставлення до відповідальності. Наприклад, у юнаків відчуття відповідальності тісно пов'язані з активністю, тоді як у юначок ця залежність менш виражена.

Вони частіше переносять відповідальність на зовнішні чинники, а негативні емоції впливають на їхнє сприйняття відповідальності і соціальну активність [98].

Цей процес формування відповідальності у студентському віці залежить від активності, емоційного стану, усвідомлення власного значення та розуміння відповідальності як ключової риси особистості. Дослідники, такі як

О. Богацька, В. Королькова, І. Кочетова, Т. Морозкіна, О. Пономарьов, Н. Середа, М. Чеботарьов та інші, розглядали важливість цих факторів у формуванні відповідальності студентів [60].

Наприклад, Т. Морозкіна наголошує на важливості внутрішньої відповідальності та її формуванні через спеціально організовану діяльність, яка допомагає осмислити моральні відносини та здійснювати послідовний рух у системі цих відносин. Вона вважає, що ця внутрішня відповідальність розвивається через спільну діяльність, де особистість вчиться відповідальній поведінці [79].

Ці дослідження вказують на важливість розвитку відповідальності як важливої складової особистісного росту студентів та необхідність урахування цього аспекту при організації навчального процесу.

Окрім того, було відзначено, що вчені, такі як О. Пономарьов, М. Чеботарьов, Н. Серета, підкреслювали важливість виховання особистої відповідальності у майбутніх фахівців за їхні власні вирішення, дії, поведінку, акції та ставлення до суспільства та самих себе.

У рамках дослідження теоретичних засад нашої дисертації, ми звертаємо увагу на наукові роботи О. Матвієнка та О. Цихмейструка. Вони відзначають, що активне залучення студентів до процесу атестації та удосконалення освітніх програм сприяє розвитку громадянської зрілості студентів. Ця

зрілість передбачає формування "соціальних цінностей, таких як: національна та культурна ідентичність, відповідальність, обов'язок, відданість державі, а також особистісні якості, такі як: наполегливість, організованість, самостійність, здатність до прогнозування наслідків власних дій" [50].

Також, важливо відмітити, що залучення студентів до акредитації та покращення освітніх програм сприяє розумінню ними власної відповідальності за власні дії та їх наслідки.

Ефективне виховання відповідальності студентів пов'язане з кількома умовами: забезпечення високого рівня відповідальності науково-педагогічного колективу, керівництва вищих навчальних закладів та системи освіти; розробка методологічних основ та ефективного теоретичного та навчально-методичного забезпечення завдань з виховання відповідальності у студентів; встановлення відповідальності як норми суспільного життя та у всіх формах спільної діяльності людей, а також відхилення від моральних, правових та інших правил та норм. Це досягається через перетворення поняття "відповідальність" з елемента, що бажаний у особистості, в одне з ключових. Відповідальність має стати базовою категорією педагогіки і одним із головних завдань системи освіти [81].

І. Кочетова вказує, що для формування відповідальності у студентської молоді необхідно акцентувати увагу на таких якостях, які гарантують дотримання загальнолюдських норм моралі та духовності. Стійкість переконань людини залежить від її моральності та духовності. Значення, яке

людина приділяє своїм цінностям, визначає, як вона використовує отримані знання. Дослідниця вважає, що організація виховного процесу повинна відбуватися у межах комунікативного підходу [42].

У своїй роботі В. Королькова висловлює необхідність розвитку у студентів відповідальності за якість освіти в процесі вивчення педагогічних дисциплін. Вона створює поняття "відповідальність студентів за якість навчання" та вказує на критерії та ознаки цієї відповідальності: особистісні характеристики (відповідальність, самостійність, позитивне ставлення до навчання та інші); особистісні зміни (усвідомлення цінності знань та навчання, орієнтація на якість та кар'єрний ріст); професійні цінності (мотивація до досягнення цілей, усвідомлення відповідального ставлення до навчання як саморозвитку), навчальні навички (робота з інформацією, самостійне навчання та інше) [41].

О. Богатська для формування відповідальності студентів рекомендує дотримуватись комплексу педагогічних умов. Ці умови спрямовані на розвиток особистісної відповідальності, зокрема: підвищення професійних компетенцій та відповідальності викладачів, урахування індивідуальних особливостей студентів, поліпшення форм і змісту навчально-виховного процесу з орієнтацією на гуманізацію освіти, підвищення самоконтролю студентів, розробку та застосування методів формування відповідальності. Дослідниця розглядає процес формування відповідальності студентів з двох аспектів: поліпшення форм навчально-виховного процесу через створення ситуацій, які допомагають студентам розуміти відповідальність, покращення методів контролю та організації освітнього матеріалу для гармонійного розвитку особистості, розвиток особистості через використання базових знань для активації внутрішньої відповідальності [9].

Крім викладених педагогічних умов формування відповідальності студентів у вищих навчальних закладах, важливим є вплив студентського середовища. Згідно з А. Макаренком, виховання молоді можливе через їхню колективну діяльність. Основною функцією студентського колективу є

"особистісно зорієнтоване навчання, яке сприяє розвитку кожного окремого студента, створення умов для реалізації їхніх здібностей та можливостей через участь у різних видах діяльності" [62, с. 17].

Узявши до уваги погляди зазначених авторів, можна стверджувати, що участь у різних видів діяльності має вплив на взаємовідносини в студентському колективі, спонукає досягнення поставлених цілей. Таким чином, студентська група (колектив) та кожен її учасник відчувають колективну та особистісну відповідальність за досягнення визначених цілей.

У нашому дослідженні було важливо проаналізувати підходи до формування відповідальності студентської молоді. Найбільш поширеними підходами є ціннісний та моральний. Перший включає в себе декілька етапів: ідентифікація відповідальності як цінності, усвідомлення важливості відповідальності та мотивація до відповідальної поведінки. Моральний підхід визначає відповідальність як внутрішню частину особистості, яка регулює поведінку та має такі функції, як ціннісно-орієнтована, мотиваційна, комунікативна та регулятивна. Формування відповідальності відбувається через усвідомлення відповідальності як морального обов'язку; взаємодію з іншими як моральні відносини та спілкування, які потім визначають відповідальність за дії та вчинки, моральний вибір, який відображається у зв'язку з суспільством та набуває значення для інших людей [49].

Наш аналіз підходів та визначення студентського віку як чутливого періоду для формування відповідальності дозволяє стверджувати, що прояви моралі та цінностей є особливо важливими у студентському віці та є ключовими для розвитку відповідальності студентської молоді. Освітнє середовище вищих навчальних закладів надає можливість усвідомлювати важливість особистісних цінностей та моралі та приймати їх як необхідну складову для особистісного та професійного зростання.

Проведений нами аналіз наукової літератури свідчить, що визначений віковий період є одним із основних етапів становлення зрілої особистості, для

якого характерним є пошук свого місця у суспільстві, визначення власної ідентичності, формування світогляду (на основі моральності та цінностей).

Зважаючи на специфіку даного дослідження та проведений аналіз особливостей студентського віку ми визначаємо даний період як сензитивний для формування відповідальності.

## Висновки до розділу 1

Формування відповідальності у здобувачів вищої освіти базується на психологічних та педагогічних умовах, що є ключовими складовими в їхньому професійному та особистісному розвитку.

Психологічні аспекти включають у себе усвідомлення важливості особистісних цінностей та моральних норм, а також розвиток внутрішньої мотивації до відповідальності. Стимулювання такої мотивації може бути досягнуте через створення навчальних ситуацій, де студенти відчують не лише індивідуальну, але й колективну відповідальність за результати своєї діяльності.

Педагогічні аспекти полягають у створенні сприятливого освітнього середовища, що підтримує розвиток відповідальності. Це включає в себе підвищення професійної компетентності викладачів, врахування індивідуальних особливостей студентів, розробку ефективних методик та педагогічних підходів до формування відповідальності.

Окрім цього, колективний вплив середовища також має значення. Участь у студентських групах, взаємодія з колективом, де особистість відчуває не лише індивідуальну, але й загальну відповідальність, сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання та досягнення спільних цілей.

Таким чином, успішне формування відповідальності у здобувачів вищої освіти вимагає комплексного підходу, що об'єднує психологічні аспекти внутрішньої мотивації та усвідомлення цінностей з педагогічними

стратегіями, спрямованими на створення сприятливих умов для розвитку відповідальності у студентському оточенні.

Категоріальний аналіз поняття "відповідальність" заснований на його багатовимірності та складності в різних контекстах. Відповідальність – це концепт, який охоплює не лише певні обов'язки чи повноваження, але й внутрішню готовність особистості відповідати за свої дії та приймати їх наслідки.

На перший погляд, відповідальність пов'язують з обов'язками перед іншими людьми, суспільством, чи завданнями, що покладені на конкретну особу. Але це лише одна із сторін відповідальності. Вона також включає в себе внутрішній моральний аспект - здатність визнавати і приймати власні помилки та їхні наслідки, навіть якщо ніхто не спостерігає за діями особистості.

Такий категоріальний аналіз поняття "відповідальність" відображає його складність та глибину. Це не просто виконання обов'язків чи прийняття рішень, це свідоме прийняття на себе наслідків власних дій і внутрішня готовність до цього. Вона виступає як показник зрілості особистості, її моральних цінностей та етичних переконань, спроможності управляти власним життям та впливати на інших.

Такий аналіз дозволяє визначити відповідальність як багатоплановий інструмент для оцінки та розвитку особистості, а також як важливий елемент морального та етичного виховання в різних сферах життя.

Особливості формування відповідальності у студентської молоді є складним та багатограним процесом, вплив на який здійснюється через різноманітні педагогічні та соціокультурні фактори.

По-перше, формування відповідальності у студентів залежить від педагогічного середовища. Педагогічні умови, такі як методи навчання, стиль викладання, організація навчального процесу, впливають на усвідомлення студентами важливості відповідальності за власні навчальні досягнення та дії.

Друга особливість полягає у впливі самого університетського середовища на формування відповідальності. Колектив студентів, взаємодія з

однолітками, педагогами, керівництвом університету також впливає на усвідомлення студентами своєї особистої відповідальності за навчання, соціальну поведінку та ставлення до навчального процесу.

Третя особливість полягає в підтримці студентів позитивними прикладами та підкріпленням відповідального ставлення до своїх дій і рішень.

Це включає в себе посилення уваги до успіхів, позитивного підходу до навчання та створення педагогічних умов, що сприяють внутрішній мотивації студентів.

Окрім того, формування відповідальності студентів також залежить від їхніх внутрішніх якостей та готовності приймати відповідальність за свої дії. Самопізнання, самостійність, внутрішня мотивація та готовність до вирішення проблем впливають на ступінь осмислення студентами своєї особистої відповідальності.

Таким чином, формування відповідальності у студентської молоді - це складний процес, що враховує вплив педагогічних умов, соціального середовища, внутрішніх якостей та самосвідомості студентів. Це не тільки про прийняття обов'язків, а й про усвідомлення особистої ролі в навчанні та житті загалом.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## РОЗДІЛ 2

# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

## 2.1. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності у здобувачів вищої освіти

Ми провели аналіз теоретичних підходів до проблеми формування відповідальності у студентської молоді та вивчення підходів до ролі наставництва як засобу формування цієї відповідальності. Це дозволило нам сформулювати критерії для нашого дослідження. Ми вели аналіз сучасних наукових робіт, де досліджувалися критерії та компоненти відповідальності.

Більшість авторів поєднують компоненти як складові визначення відповідальності і критерії як мірило її оцінки. Ми виділили три основні підходи до структури відповідальності: компонентний, компонентно-критеріальний та критеріальний.

Такі дослідники як М. Савчин та О. Патинок визначають три компоненти відповідальності: когнітивний, афективно-мотиваційний та поведінковий. М. Савчин зосереджує увагу на емоційно-мотиваційному компоненті, розглядаючи його як внутрішній регулятор поведінки. На відміну від цього, О.

Гуменюк виділяє чотири компоненти відповідальності, зокрема морально-духовний та емоційно-мотиваційний.

Такий аналіз свідчить про різноманіття підходів до розуміння структури відповідальності в роботах різних дослідників. Особливості цього поняття тлумачаться різними авторами, вказуючи на різні аспекти його складових та значення у формуванні поведінки особистості.

Для нашого дослідження було важливо проаналізувати підхід В. Прядєїна до визначення структурних компонентів відповідальності, оскільки він включає найбільшу кількість таких компонентів. Він розрізняє шість

структурних компонентів відповідальності, розглядаючи емоційно-мотиваційний компонент як два окремі аспекти: мотиваційний (пов'язаний з бажанням знайти своє місце у суспільстві або отримати винагороду) та емоційний (позитивні або негативні емоції при виконанні відповідальних справ). Також він включає такі компоненти, як регулятивний (здатність приймати відповідальність або передавати її, залежно від обставин), динамічний (виконання чи відмова від виконання обов'язків) та результативний (спрямованість на отримання суспільно важливого результату або для власного благополуччя) [99].

Ми звернули увагу на дослідження науковців, таких як Н. Басюк, Н. Стадник, В. Тернопільська, О. Юринець, Т. Фасолько, Т. Шиян, оскільки вони підтримують компонентно-критеріальний підхід. Ці дослідники виділяють три компоненти відповідальності: когнітивний, емоційно-ціннісний (або емоційно-мотиваційний) та поведінковий (або діяльнісний). Когнітивний компонент охоплює знання про сутність відповідальності, моральні норми, усвідомлення власних обов'язків та їх виконання, уміння приймати моральні рішення та передбачати наслідки своїх дій. Емоційно-ціннісний компонент передбачає ціннісні орієнтації, емпатію, просоціальність, мотивацію до саморозвитку та гуманістичність у діях [3; 137; 142; 157].

Третій аспект відповідальності описується як поведінковий або діяльнісний. Цей компонент передбачає навички, такі як контроль та коригування власної поведінки у відповідності до очікувань оточуючих, прийняття відповідальності за власні дії та рішення, передбачення можливих наслідків, відмова від приємного ради необхідного, створення умов для виконання обов'язків та рефлексія над своєю поведінкою [3; 137; 142; 157].

Ті ж автори описують компоненти відповідальності за такими критеріями: розуміння та усвідомлення власної ролі у суспільстві, внутрішня мотивація до виконання індивідуальних обов'язків, стійкість соціально значущих внутрішніх мотивів, які впливають на вчинки особистості та їх наслідки [142; 157]. Також вони розглядають усвідомлення мети та завдань у

професійній діяльності, розуміння сутності поняття "відповідальність", мотивацію до самовдосконалення, емоційне ставлення до співробітників, предмету професійної діяльності та здатність до рефлексії [157].

Т. Фасолько виділяє компоненти відповідальності залежно від об'єктів відповідальності: стосовно близьких людей (родина), усіх людей, доручених справ чи речей та відповідальність перед собою [148]. Вона також визначає критерії відповідальності, описуючи їх як розуміння та зміст норм відповідальності, позитивне ставлення до відповідальності як моральної характеристики особистості та здатність діяти згідно норм у ситуаціях морального вибору.

У свою чергу, Т. Шиян [152] розрізняє чотири компоненти відповідальності, уточнюючи мотиваційний аспект. Вона також детально описує критерії, вказуючи на такі як стійкий інтерес до навчання, мотивація досягнення поставлених цілей, здатність до саморегуляції та самостійність.

Підходи до визначення критеріїв та показників відповідальності різняться, оскільки деякі дослідники, наприклад, В. Примак [96] та Р. Зеленський [33], виокремлюють лише критерії, інші працюють з компонентами відповідальності. В. Примак у своєму дослідженні виділяє

критерії таким чином: пізнавальний, що оцінюється через засвоєння та розуміння правових знань; емоційний, який враховує усвідомлення громадянських норм та толерантність; діяльнісний, який визначається через участь у громадському житті та працю над формуванням громадянської відповідальності. З іншого боку, Р. Зеленський [33] розглядає критерії як усвідомлення відповідальності як соціальної норми та наявність відповідних якостей для її втілення через організованість та самоконтроль.

Узагальнюючи наш аналіз компонентів та критеріїв відповідальності, ми виявили спільні тенденції: обов'язковий набір знань про феномен відповідальності, усвідомлення її сутності, емоційне напруження, вміння передбачати наслідки власних дій для себе та для інших, наявність ціннісних

орієнтації, що визначають орієнтацію особистості на відповідальну поведінку.

Отже, наш аналіз критеріальних засад відповідальності, які представлені в сучасних педагогічних та психологічних дослідженнях, дозволив нам сформулювати власні критерії оцінки рівня сформованості відповідальності у студентської молоді.

Основою на роботах Н. Басюк, О. Гуменюка, В. Прядейна, М. Савчина, В. Тернопільської та О. Юринця, ми визначили чотири критерії розвиненості відповідальності у студентської молоді: когнітивно-аксіологічний, рефлексивно-прогностичний, мотиваційно-емоційний, діяльнісно-операційний. Кожен критерій включає ряд показників, які показують рівень розвиненості різних якостей у знаннях, діяльності, цінностях та мотивації студентів.

Наприклад, когнітивно-аксіологічний критерій оцінює рівень розуміння студентами природи відповідальності, її значення та прийняття цієї відповідальності як особистої цінності. Перший показник, усвідомлення сутності відповідальності, визначається розумінням того, що належить до сфери відповідальності та яке не належить. Це розуміння допомагає студентам

усвідомити, яким чином повинна виглядати відповідальна поведінка та що вона передбачає. М. Осташева стверджує, що розуміння сутності відповідальності полягає у здатності особистості діяти згідно з правилами та вимогами суспільства, не потребуючи зовнішнього нагляду. Другим аспектом

цього показника є глибокі знання та розуміння основ відповідальної поведінки, виражене, наприклад, у роботі В. Прядейна, який вказує на необхідність глибоких знань про сутність відповідальності.

Ми визначили другий показник когнітивно-аксіологічного критерію як усвідомлення відповідальності як цінності. Наявність цінностей, як чесності, чуйності, терпимості та турботи про інших, відіграє важливу роль у формуванні відповідальності студентів. Відповідальність, як цінність, також єприяє професійному зростанню. Згідно з дослідженням О. Музики, прийняття

відповідальності як цінності виражається у здатності самоконтролю поведінки. Це дозволяє студентам нести відповідальність за свої дії і напружувати свій майбутній професійний розвиток. Вона також служить критерієм оцінки як власної, так і поведінки оточуючих.

Третій показник когнітивно-аксіологічного критерію визначає прийняття відповідальності як власної цінності. Це відображається у напрямку та світогляді, який має особистість, у її відносинах із світом навколо. Прийняття відповідальності як власної цінності стимулює активність,

оскільки через це студентська молодь усвідомлює свою відповідальність за суспільні процеси та власну роль у них. Американський психолог М. Рокич виділяв два типи цінностей: термінальні (які підтримують ідею, що мета життя особистості є важливою для досягнення) та інструментальні (переконання, що дії або якості особистості є найкращими у будь-якій ситуації).

Однією з інструментальних цінностей є відповідальність, що стверджується прийняттям відповідальності як особистої цінності, що робить цю цінність однією з найважливіших для оцінки особистості.

Рефлексивно-прогностичний критерій оцінює наявність вмінь у студентів передбачати наслідки своїх дій для себе і оточення, а також здатність ставити себе на місце інших.

Ми виділили такі показники представленого критерію:

- Рефлексивність;
- Емпатійність;
- Планування та прогнозування соціально значущого результату.

Ми визначили рефлексивність як перший показник. Це навичка, що дозволяє студентам аналізувати не лише свої власні дії, а й активності інших у різних часових рамках. Розвинена рефлексія допомагає студентам обдумувати свої дії, робити плани та передбачати їхні наслідки для себе та для оточуючих. О. Пехота вказує на те, що рефлексивність грає важливу роль у професійному зростанні студентів, оскільки дозволяє вивчати як власні, так і

інших людей, щоб свідомо взяти на себе відповідальність за власні дії у своїй професійній сфері [80].

Другий показник - емпатійність. Це якість, що формує здатність студентів співпереживати іншим, розуміти їх і прогнозувати наслідки власних дій для цих людей. Науковий аналіз показує, що емпатія тісно пов'язана з рефлексією. Ця якість дозволяє студентам вступати в емоційний контакт з іншими, сприяючи активній та відповідальній діяльності, яка неупереджена до інших осіб. Розвиток емпатії допомагає взяти на себе відповідальність за власні та оточуючих людей. За дослідженням В. Бойко, шість складових емпатії впливають на її загальний рівень та можуть значно впливати на сприйняття та реакцію на інших [85, с. 486–490].

Третім показником цього критерію є планування та прогнозування соціально значущого результату. У виконанні відповідальних завдань важливо передбачати мотиви, з яких студентська молодь виконує ці завдання. Якщо їхня діяльність покликана допомогти іншим та призводить до позитивних суспільних змін, то це свідчить про планування та прогнозування соціально значущого результату, що сприяє розвитку відповідальності студентів. Якщо ж метою виконання відповідальних справ є особистий зиск, це може привести до ігнорування інтересів оточуючих та свідчить про бажання отримати вигоду лише для себе.

Ми вивчали мотиваційно-емоційний аспект формування відповідальності серед студентської молоді. Згідно наших досліджень, мотивація грає ключову роль у цьому процесі. Особливу роль відіграє соціально значуща мотивація, яка виражається у бажанні студентів сприяти позитивним змінам у своєму оточенні та в суспільстві загалом, відчуючи особисту відповідальність за ці зміни. За цієї мотивації, студенти ставлять інтереси суспільства вище за свої, не шукаючи особистої вигоди. Така мотивація підкріплюється емоційним зацікавленням студентів, які відчують позитивні емоції під час виконання відповідальних завдань та після них. Отже,

виконання відповідальних завдань має викликати позитивні емоції, які стають мотивацією для подальшого залучення до подібних справ.

У нашому дослідженні показники мотиваційно-емоційного аспекту включають:

- Соціально значуща мотивація;
- Позитивна емоційність;
- Альтруїзм.

Спершу, ми визначили соціально значущу мотивацію, яка відображає бажання студентів бути активною частиною суспільства, виконувати відповідальні та важливі завдання для покращення життя суспільства і його окремих членів, не шукаючи особистої вигоди.

Другим показником є позитивна емоційність. Це відчуття позитивних емоцій під час виконання відповідальних завдань, які спонукають студентів до виконання цієї діяльності. Без наявності позитивних емоційних реакцій, студенти можуть бути менш активними або навіть пасивними.

Третім показником, що ми визначили, є альтруїзм, який виявляється у безкорисливому служінні та допомозі іншим. Це сприяє становленню студента як зрілої, цілісної та відповідальної особистості. Л. Примачок, у своєму дослідженні, зосереджує увагу на тому, що альтруїзм полягає в тому, щоб допомогти уникнути негативних станів або полегшити ситуацію для інших. Це спрямовано на благо інших без очікування винагороди. Альтруїзм, на наш погляд, стимулює здійснення та завершення відповідальних справ.

Щодо діяльнісно-операційного критерію формування відповідальності студентів, він дозволяє виявити готовність студентів взяти на себе відповідальність за власні дії та виконання завдань без зовнішнього контролю.

Ми розуміли, що бути активним означає не лише брати участь, але й стати ініціатором відповідальної діяльності та взяти на себе відповідальність за інших учасників такої діяльності.

Отже, в рамках цього критерію ми виділили такі три показники.

- Самостійність та ініціативність;
- Активність;
- Контроль та самоконтроль.

# НУВБІП УКРАЇНИ

Перший показник, який ми визначили, - це самостійність та ініціативність молодого людини. Одним із ключових аспектів формування відповідальності студентів є їх здатність самостійно виконувати завдання або діяльність. Це не означає, що студент не може звернутись за допомогою, але вміння самостійно оцінити свої можливості та зробити висновок, коли йому

# НУВБІП УКРАЇНИ

потрібна підтримка, є важливим. Головне для нього - успішно завершити відповідальну справу, а не лише продемонструвати свої здібності. Здатність самостійно виконувати відповідальні завдання означає, що студент не потребує зовнішнього контролю для їх виконання. Крім того, студент може самостійно ініціювати відповідальну справу або пропонувати ініціативи під час її виконання, запропонувати кілька шляхів вирішення проблеми тощо.

# НУВБІП УКРАЇНИ

Другим аспектом, який ми розглядали, є активність. Коли студент відчуває власну значущість та відповідальність за події в суспільстві, його активність збільшується. Участь студентів у різних сферах також демонструє їхнє усвідомлення власної відповідальності та здатність реалізовувати соціально значущі зміни.

# НУВБІП УКРАЇНИ

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє погляд М. Остапцевої, що активність визначається особистим сприйняттям міжособистісних відносин. Згідно з її поглядами, готовність молодих осіб взяти на себе відповідальність за дії групи, до якої вони відчувають або вважають себе належними, а також їхня здатність критично оцінювати свою поведінку та поведінку оточуючих, мають велике значення.

# НУВБІП УКРАЇНИ

Третім критерієм, який ми розглядали, є контроль та самоконтроль. За твердженням Дж. Роттера, відповідальність особистості в сутності пов'язана з цими факторами, конкретно з визначенням контролю над подіями, які є важливими для особистості, із рівнем особистісної відповідальності. Він розрізняє два типи контролю: внутрішній та зовнішній. За його дослідженням,

# НУВБІП УКРАЇНИ

# НУВБІП УКРАЇНИ

внутрішній контроль визначає здатність особистості розуміти, що події, що трапляються у житті, залежать від її особистих якостей та є результатом її власних дій.

Власне, контроль над власною поведінкою та діями сприяє формуванню відповідальності, особливо в умовах виконання відповідальних завдань.

Здатність до самоконтролю допомагає студентам у вирішенні кризових ситуацій та прийнятті відповідальних рішень, відводячи відповідальність на себе, а не приписуючи це зовнішнім факторам.

Отже, ми провели аналіз критеріїв відповідальності студентів, а саме когнітивно-аксіологічного, рефлексивно-прогностичного, мотиваційно-емоційного та діяльнісно-операційного. Нижче в таблиці 2.1 ми подаємо їхні показники.

Наше визначення критеріїв та оцінка показників розвитку відповідальності у студентській молоді дозволили використовувати рівневий підхід для оцінки стану цих показників. Ми пропонуємо термін "рівень розвитку відповідальності у студентській молоді" для опису сталості та прояву цих показників, їх виразності, тривалості, системності та комплексності.

Ми вибрали три назви рівнів: оптимальний, ситуативний та мінімальний.

Оптимальний рівень - це найбільш підходящий рівень. Враховуючи особистісний розвиток студента та його майбутню професійну кар'єру.

Ситуативний рівень залежить від контексту, потреби в контролі, емоційного стану і т.д. Тут студент може діяти відповідально або передати відповідальність на іншу особу, зовнішні обставини та інше.

Ураховуючи соціальний досвід та рівень зрілості молоді людини в студентському віці, нам важко стверджувати про відсутність або низький рівень відповідальності. Скоріше, ми можемо говорити про наявний мінімальний рівень розвиненості відповідальності. Нам хочеться

охарактеризувати зміст визначених нами рівнів розвитку відповідальності студентської молоді.

Оптимальний рівень. Молодь із оптимальним рівнем відповідальності проявляє усвідомлення сутності та значення відповідальності в повсякденному житті, у них цілісне розуміння цієї поняття.

Таблиця 2.1.

**Критерії та показники сформованості відповідальності**

**студентської молоді**

Критерій	Показник	Опис
Когнітивно-аксіологічний	Усвідомлення сутності відповідальності. Усвідомлення відповідальності як цінності. Прийняття відповідальності як власної цінності.	Студент усвідомлює сутність та значення відповідальності, має глибинне та цілісне уявлення про неї. Студент усвідомлює та визначає відповідальність як цінність. Студент приймає відповідальність як власну значущу цінність.
Рефлексивно-прогностичний	Рефлексивність. Емпатійність. Планування та прогнозування соціально значущого результату.	Рефлексивність дозволяє студенту аналізувати власні вчинки та вчиться на своїх помилках, що дозволяє спрогнозувати подальшу поведінку. Емпатійність сприяє кращому розумінню іншої людини, вмінню поставити себе на місце іншого.

<p>НУВБІП УКРАЇНИ</p>	<p>НУВБІП УКРАЇНИ</p>	<p>Планування та прогнозування соціально значущого результату дозволяє прогнозувати чи студент буде діяти у власних інтересах чи у інтересах суспільства</p>
<p>Мотиваційно-емоційни</p>	<p>Соціально значуща мотивація Позитивна емоційність Альтруїстичність</p>	<p>Соціально значуща мотивація виражається у тому, що студент ставить потреби та інтереси суспільства вище за свої.</p>
<p>НУВБІП УКРАЇНИ</p>	<p>НУВБІП УКРАЇНИ</p>	<p>При здійсненні та завершенні відповідальних справ, студент відчуває позитивні емоції. Альтруїстичність виступає як мотивація до здійснення та завершення відповідальної діяльності.</p>
<p>Діяльнісно-операційний</p>	<p>Самостійність та ініціативність. Активність. Контроль та самоконтроль.</p>	<p>Студент не потребує зовнішнього контролю при виконанні відповідальної діяльності, може самостійно ініціювати таку діяльність.</p>
<p>НУВБІП УКРАЇНИ</p>	<p>НУВБІП УКРАЇНИ</p>	<p>Студент активним як у навчальній діяльності, так і поза навчальній, бере</p>

участь у різних заходах та ініціативах, готовий взяти на себе відповідальність за своїх колег, бенефіціарів (цільової аудиторії) ініціативи чи проекту. Студент вміє брати відповідальність на себе, а не приписувати зовнішнім чинникам. Контролювати власні вчинки, приймати відповідальні рішення у нестандартних ситуаціях.

Студенти цієї групи розглядають відповідальність як своє внутрішнє поняття, вбудоване в їх систему цінностей. Вони виявляють високий рівень самосвідомості, здатності співпереживати, планувати та передбачати соціально важливий результат. Їхня молодь характеризується високою мотивацією для суспільно корисних справ та альтруізмом, вони проявляють оптимізм під час виконання обов'язків. Студенти з оптимальним рівнем відповідальності активно займаються розв'язанням соціальних проблем, відчуваючи свою причетність до змін. Вони відзначаються самостійністю та ініціативністю у своїй відповідальній діяльності, вважаючи, що події в їхньому житті залежать від власних дій.

Щодо студентів із ситуативним рівнем відповідальності, вони проявляють відповідальність залежно від науки, коли вона корисна чи потрібна особисто для них. Їм можна бракувати глибокого розуміння сутності відповідальності та цілеспрямованого уявлення про неї як цінність. Такі студенти можуть мати середній рівень альтруїзму та не завжди демонструвати

ініціативу та самостійність. Вони можуть активно займатися суспільними питаннями лише тоді, коли відчують особисті інтереси чи підтримують соціальне визнання від інших. Іноді ці студенти несуть відповідальність перед іншими, вважаючи, що мало що залежить від них. Вони визнані визнаними, що важливі чи інші люди мають більший вплив на події в їхньому житті, ніж контроль та самоконтроль.

Студенти з найнижчим рівнем відповідальності проявляють мінімальне розуміння та демонстрацію цієї якості. Вони мають базові уявлення про відповідальність, але це поняття займає незначне місце в їх ціннісній системі.

Ця група студентів характеризується низьким рівнем самопізнання та співчуття. Вони прогнозують особистий результат у виконанні завдань, зосереджуючись переважно на власних потребах і часто не досягаючи інтересів інших. Основним мотивом для їх участі у відповідних справах є бажання привернути увагу до себе, отримати вигоду або уникнути покарання.

Виконання відповідних обов'язків часто супроводжується негативними емоціями, навіть якщо вдається завдання. У цій групі студентів відсутня ініціативність у виконанні обов'язків, вони часто потребують зовнішнього контролю і за його виконання не виконують завдання або несуть

відповідальність на інших. Їхні дії виявляються пасивними, з уникненням або відмовою від відповідних справ. Ці студенти вважають, що їхні дії мало від чого залежать, і не вважають за корисну функцію контролю або самоконтролю, вважаючи, що все залежить від зовнішніх факторів, на які вони не впливають.

Отже, ми встановили основні принципи для нашого дослідження, виділивши чотири критерії, які відзначають рівень відповідальності студентів: когнітивно-аксіологічний, рефлексивно-прогностичний, мотиваційно-емоційний та діяльно-операційний. Ми детально відзначили показники для кожного критерію та розробили систему їх оцінювання, що дозволило нам провести перший етап нашого експерименту.

Наш експеримент містив три класичні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Експеримент тривав з 2022 по 2023 рік та здійснювався серед студентів спеціальності 015.37 «Професійна освіта» 3 курсу, кількістю 60 чоловік.

На початку нашого експерименту ми здійснили оцінку показників рівня відповідальності студентів як перший етап дослідження. Наша мета полягала у визначенні рівнів відповідальності серед студентів. Цей етап включає кілька етапів самого констатувального експерименту. Почали ми з аналізом звітів

ректорату, річних звітів університету, що містили інформацію про виконання

критеріїв та стратегій освітнього закладу. Далі було проведено опитування серед студентів та аналіз отриманих результатів. На третьому етапі використовували стандартизовані методики для оцінювання рівня

відповідальності студентів. У завершенні, четвертий етап включив обробку результатів та визначення загальних рівнів відповідальності серед студентської молоді.

Відтак, констатуємо, що НУБіП України акцентує свою увагу на навчанні та науково-дослідницькій роботі студентів, проте, у деяких звітах та стратегіях визначається розвиток культурних, моральних, суспільних

цінностей студентської молоді, активної життєвої позиції. Лише 30% (3 заклади вищої освіти) з десяти кафедр педагогіки НУБіП України визначають заходи, що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді.

Однак, у результаті нашого аналізу можна зробити висновок, що в університеті недостатньо уваги приділяється розвитку відповідальності студентів, і цей аспект не зменшується як стратегічна мета формування їх особистостей. Заклад вищої освіти зосереджується, переважно, на розвитку професійних навичок, процес навчання та проведенні науково-дослідницької роботи.

На наступному етапі нашого дослідження ми провели опитування у формі анкети з використанням таких аспектів: загальні тенденції у розумінні відповідальності студентською молоддю; важливість відповідальності для

професійного і особистісного розвитку; увага, яку приділяє заклад вищої освіти формування відповідальності студентів/ участь студентства в проєктах та ініціативах, спрямованих на розв'язання соціальних проблем, і як ці ініціативи впливають на формування відповідальності серед студентів.

Відповідно до опитування, що стосувалося розуміння відповідальності, студенти мали можливість вибрати кілька відповідей на питання "Що означає для вас відповідальність?". За результатами опитування видно, що 60% (38 осіб) студентів вважають відповідальність як здатність завершувати розпочаті справи; 50,2% (18 осіб) розглядають відповідальність як усвідомлене ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей; 26,7% (12 осіб) розглядають відповідальність як характерну рису людини; 14,9% (8 осіб) вважають відповідальність як внутрішню причетність до соціальних змін;

Тільки 1,2% (3 особи) сприймають відповідальність як засіб уникнення покарань та відповідальність за власні дії. А 3,9% (5 осіб) розглядають відповідальність у контексті всіх раніше перерахованих аспектів. Також деякі аспекти відповідальності, такі як самостійність, дотримання слова, готовність допомогти, охайність, надійність, невідкупність, об'єктивність та компетентність, застосовуються лише у 0,4% (1 особа) студентів.

### «На Вашу думку, відповідальність – це?»



Рисунок 2.1 «На Вашу думку відповідальність – це?» у % значенні

У відповідях студентів часто зустрічаються такі комбінації: вміння завершити розпочату справу, свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей (18,4% - 47 осіб); вміння завершити розпочату справу, свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей, чесності людини (11,8% - 30 осіб); вміння завершити розпочату справу, свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей, внутрішнє переживання причетності до суспільних змін (60,0%) та ін.

Більшість студентів, які склали своє визначення відповідальності, вважають, що це включає сумісне виконання обов'язків та завершення розпочатих справ (48,6% - 124 особи). Також 34,1% (87 осіб) рекомендують відповідальність як бути відповідальним за свої слова, обіцянки, рішення, дії та вчинки, а лише 15,7% (40 осіб) розуміють це як відповідальність за сліди власних дій чи бездіяльності.

Коли розглядали питання «На вашу думку, людина ставиться більш відповідально до справи, якщо...», 54,5% (139 осіб) вважали, що це застосування їхнього бажання допомогти іншим чи створити добро. Одночасно 38,8% (99 осіб) відповіли, що це пов'язано з їхнім кар'єрним або особистим розвитком, а 35,7% (91 особа) бачать це як можливість отримати винагороду.

НА

НА

НА



Рисунок 2.2 «На Вашу думку, що означає бути відповідальним»,

у % значенні

Студенти часто підключали мотивацію до відповідного ставлення до справи: наприклад, «виконання допоможе у кар'єрному або особистісному розвитку, чинить відповідно морально-ціннісною потребою людини, що прагне допомогти іншим людям чи групі людей, творити добро». Це відзначилося у відповідях 38,8% (99 осіб). Також 32,2% (82 особи) позначили подібні мотиви, додавши «отримано за це певне винагороду». 10,6% (27 осіб) відділили контроль з боку особи з вищим статусом серед інших мотивацій.

Лише 13,7% (35 осіб) виділили окремо або об'єднали мотиви такі як «чинити відповідно до морально-ціннісної потреби людини» та «широ прагне допомогти іншим людям чи групі людей, творити добро». Це підтверджує, що більшість студентів має недолік до відповідного виконання справи, якщо це приносить їм особисту вигоду.

Значна частина студентів – 89,4% (228 осіб) розглядали відповідальність як важливу для професійного становлення, а 71,8% (183

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

особи) розглядали її як особистісну цінність. Однак лише 33,3% (85 осіб) вважали відповідальність значною якістю особистості.

Більшість студентів (56,9% - 145 осіб) позитивно реагували на підтвердження, що заклад вищої освіти має завдання формувати не лише професійні навички, а й відповідальність студентської молоді. У той же час 34,1% (87 осіб) більше чи менше погоджувались з цим. Протест 3,5% (9 осіб) студентів були не погоджені з цим підтвердженням.

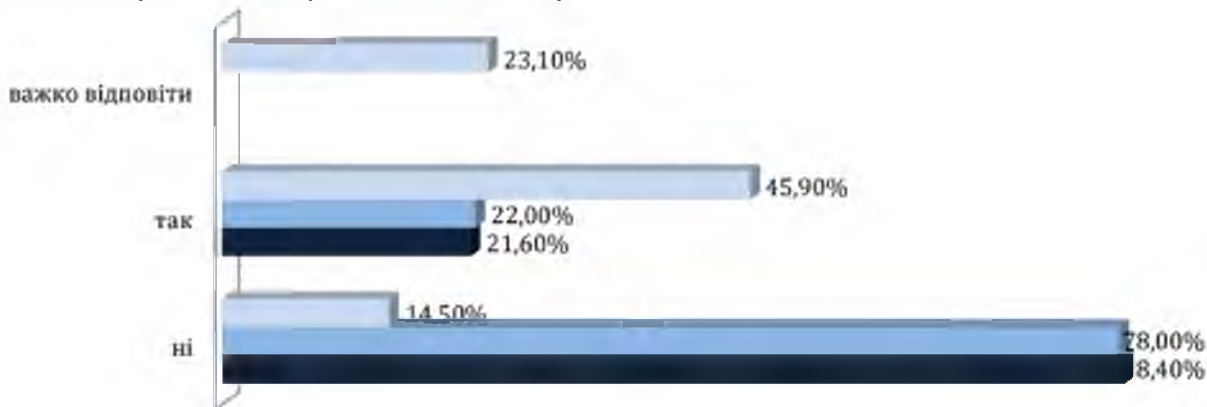
Студенти мають різні думки про те, чи при цих університетах, факультетах та кафедрах звертають увагу на формування відповідальності студентської молоді. Загалом, 61,6% (157 осіб), 53,3% (136 осіб) та 60,8% (155 осіб) відповідно вважали, що ці установи приділяють достатній обсяг цього питання. Але 25,5% (65 осіб), 27,5% (70 осіб) та 26,3% (67 осіб) відповідно до малої важкості відповіді. Негативно відповіли 12,9% (33 особи), 19,2% (49 осіб) та 12,9% (33 особи) відповідно.



Рисунок 2.3. «Чи відомо Вам, які заходи або діяльність спрямовані на формування відповідальності студентської молоді на рівні університету, факультету, кафедри?», у % значенні

Ми досліджували, чи студенти беруть участь у проектах або ініціативах, які спрямовані на розв'язання соціальних проблем університету. З'ясувалося, що 78,4% (200 осіб) не прийняли участі в таких ініціативах, пояснюючи це браком часу, відсутністю підтримки в навчальному плані або відсутністю ініціативи від університету. Ще 78% (199 осіб) не взяли участь у соціальних проектах за межами університету, залишивши не малі можливості, не були залучені до таких проектів або не були проінформовані про них. Але 45,9% (117 осіб) ви хотіли долучитися до цих проектів.

- Чи хотіли б Ви брати участь у соціальних проектах, ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем
- Чи берете Ви участь у соціальних проектах, ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом
- Чи берете Ви участь у соціальних проектах, ініціативах університету (факультету, кафедри), що спрямовані на вирішення соціальних проблем



	ні	так	важко відповісти
■ Чи хотіли б Ви брати участь у соціальних проектах, ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем	14,50%	45,90%	23,10%
■ Чи берете Ви участь у соціальних проектах, ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом	78,00%	22,00%	
■ Чи берете Ви участь у соціальних проектах, ініціативах університету (факультету, кафедри), що спрямовані на вирішення соціальних проблем	78,40%	21,60%	

Висновок 2.4. «Участь студентської молоді у соціальних проектах, ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем», у % значенні

Наступним етапом дослідження визначили, чи участь у соціальних проєктах або ініціативах, що розв'язують соціальні проблеми, розвитку важливості цих справ та формування відповідальності. Більшість студентів, аж 70,6% (180 осіб), стверджують, що разом з ними розуміють власну значимість.

Заборонили відповіді 24,3% (62 особи), 2,7% (7 осіб) вважають, що участь у цих ініціативах не впливає на їхнє розуміння власної значимості, а 2,4% (6 осіб) отримали від відповіді.

Більшість студентів – 86,7% (221 особа) – стверджують, що участь у таких проєктах допомагає їм розвивати відповідальність. Хоча деякі мають труднощі в участі в цих ініціативах, більшість визнає, що це сприяє формуванню відповідальності серед студентів.

Наш аналіз опитування показав, що хоча студенти й бачать відповідальність за свій професійний і особистісний розвиток, вони не завжди розуміють її сутність як важливу складову особистості. Більшість студентів вважає, що університети приділяють увагу формуванню відповідальності, проте самі студенти не беруть активної участі у відповідних ініціативах.

Ми визначали рівень усвідомлення відповідальності за допомогою модифікованої методики "Відповідальність". Прядеєна, яка оцінює розуміння та глибоке сприйняття сутності відповідальності. Отримані результати показали такий розподіл: кількість студентів (67,1%, або 171 особа) мають ситуативний рівень усвідомлення цього аспекту; 25,9% (66 осіб) показали мінімальний рівень розуміння, а 7,1% (18 осіб) досягли оптимального рівня.

Таблиця 2.3.

**Рівні сформованості показника «усвідомлення сутності відповідальності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)**

	абс.	%
Оптимальний	2	7,1 %
Ситуативний	38	67,1 %
Мінімальний	22	25,9 %

# НУБІП України

Таблиця 2.2.

## Критерії і показники та перелік діагностичних методик

Критерій	Показник	Методики
Когнітивно-аксіологічний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Усвідомлення сутності відповідальності</li> <li>2. Усвідомлення відповідальності як цінності</li> <li>3. Прийняття відповідальності як власної цінності</li> </ol>	Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкала «когнітивна осмисленість»); Методика визначення відповідальності М. А. Осташева («шкала дисциплінарна відповідальність»); «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча
Рефлексивно-прогностичний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Рефлексивність</li> <li>2. Емпатійність</li> <li>3. Планування та прогнозування соціально значущого результату</li> </ol>	«Визначення рівня рефлексивності» В. Пономарьов, А. Карпов; «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойко; Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкала «результативність предметна»).
Мотиваційно-емоційний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Соціально значуща мотивація</li> <li>2. Позитивна емоційність</li> <li>3. Альтруїстичність</li> </ol>	Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкали мотивація «соціоцентрична», емоційність «стенічна»); «Виявлення установок, що направлені на альтруїзм-егоїзм» О. Потьомкіна.
Діяльнісно-операційний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самостійність та ініціативність</li> <li>2. Активність</li> <li>3. Контроль та самоконтроль</li> </ol>	Опитувальник «Відповідальність» В. Прядеїн (шкала «динамічна ергічність»); Методика визначення відповідальності М. А. Осташева («шкала відповідальність за іншого»); Опитувальник УСК (рівень суб'єктивного контролю) Дж. Роттера;

Для оцінки рівня усвідомлення відповідальності як цінності за

когнітивно-аксіологічним підходом ми використали адаптовану методику М. Осташевої для визначення відповідальності (шкала «дисциплінарна відповідальність»). Це дозволило виявити ціннісне ставлення до важливих

суспільних справ та підтримку виконання суспільних правил і вимог. Отже,

більшість студентів (54,1% або 138 осіб) мають ситуативний рівень

усвідомлення, 38,4% (98 осіб) показали мінімальний рівень, а 7,5% (19 осіб)

оптимальний рівень.

# НУБІП України

Таблиця 2.4.

**Рівні сформованості показника «усвідомлення відповідальності як цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)**

	абс.	%
Оптимальний	19	7,5 %
Ситуативний	28	54,1 %
Мінімальний	38	38,4 %

Ми оцінювали рівні розвитку "прийняття відповідальності як власної цінності" за методикою "Ціннісні орієнтації" М. Рокіча. Ця методика спрямована на формування ціннісно-змістовної орієнтації особистості, розрізняючи цінності на «термінальні» (якщо людина вважає певну мету за варту прагнення) та «інструментальні» (якщо людина переконана, що певна дія).

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості показника «прийняття відповідальності як власної цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)**

	абс.	%
Оптимальний	7	27,1 %
Ситуативний	27	38 %
Мінімальний	37	34,9 %

Ми використали когнітивно-аксіологічний підхід для оцінки рівнів сформованості кожного показника. Це дозволило представити ці рівні у відсотковому та абсолютному вимірі для студентської молоді (див. табл. 2.6).

Отже, переважна більшість студентів (52,2% або 133 особи) мають ситуативний рівень розвитку всіх показників за цим підходом; 43,5% (111 осіб) - мінімальний рівень; тоді як 4,3% (11 осіб) показують оптимальний рівень.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості всіх показників за когнітивно-аксіологічним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	11	4,3 %
Ситуативний	13	43,5 %
Мінімальний	33	52,2 %

Мені здається класифікація, що розуміння відповідальності як власної цінності залежить від того, як студенти усвідомлюють її сутність. За результатами опитування студентів бере участь у свідомому виконанні завдань, обов'язків та завершених початкових справ. Це підтверджує, на мою думку, про те, що багато студентів не мають глибокого розуміння відповідальності та не вважають її як цінність у відповідності до своїх знань і уявлень.

Ми використали адаптовану методику «Визначення рівня рефлексивності» Пономарьова та Карпова для оцінки рівнів «рефлексивності» за рефлексивно-прогностичним критерієм. Це дозволило нам програмувати, наскільки студенти здатні аналізувати власну та оточуючу діяльність, чи мають вони звичку розглядати та передбачати наслідки своїх вчинків. За результатами цієї методики переважна більшість студентської молоді (54,5% або 139 осіб) має ситуативний рівень «рефлексивності», 39,2% (100 осіб) – мінімальний.

Таблиця 2.7.

Рівні сформованості показника «рефлексивність» за рефлексивно-прогностичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)

	абс.	%
Оптимальний	16	6,3%
Ситуативний	19	39,2%
Мінімальний	49	54,5%

Ми визначали рівні розвиненості "емпатійності" відповідно до рефлексивно-прогностичного критерію, використовуючи модифіковану методику "Діагностика рівня емпатійних здібностей" В. Войка [85, с. 486-490]. Цей метод був стандартизований нами через використання Z-показника, який розраховувався за спеціальною формулою:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{\sigma}$$

Ми використали формулу  $Z = (X - \bar{X}) / \sigma$ , де Z - це стандартизований показник, X - «сирій» показник,  $\bar{X}$  - середнє значення, а  $\sigma$  - середньоквадратичне (стандартне) відхилення. Після цього ми визначили мінімальне та максимальне значення нової шкали та крок шкали. Мінімальне значення було розраховане за формулою:  $\min = (\min_p - \bar{X}) / \sigma$ , де  $\min_p$  - мінімальне значення показника тесту,  $\bar{X}$  - середнє значення,  $\sigma$  - середньоквадратичне (стандартне) відхилення. Максимальне значення було обчислене за формулою:  $\max = (\max_p - \bar{X}) / \sigma$ , де  $\max_p$  - максимальне значення показника тесту,  $\bar{X}$  - середнє значення,  $\sigma$  - середньоквадратичне (стандартне) відхилення. Потім крок шкали був визначений через різницю між максимальним та мінімальним значеннями, поділену на 3 (відповідно до трьох рівнів, які ми встановили). Далі ми визначили межі нової шкали: мінімальний

рівень відповідав сумі мінімального значення шкали та кроку; для ситуативного рівня ми обрали суму верхньої межі мінімального та кроку; оптимальний рівень відповідав сумі верхньої межі оптимального та кроку. Ця

методика дозволила оцінити, наскільки студентська молодь здатна співчувати та розуміти іншу людину. Наша оцінка показала, що для більшості студентів притаманний ситуативний рівень - 65,9% (168 осіб), 19,2% (49 осіб) мають мінімальний рівень, тоді як 14,9% (38 осіб) - оптимальний.

Ми встановили рівні сформованості кожного показника відповідно до рефлексивно-прогностичного критерію, що дозволило охарактеризувати ці рівні у студентській молоді як у відсотковому, так і в конкретних значеннях (див. Таблицю 2.10). Серед студентської молоді 49% (125 осіб) мали ситуативний рівень сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм, 45,5% (116 осіб) – мінімальний, тоді як лише 5,5% (14 осіб) продемонстрували оптимальний рівень.

Таблиця 2.8.  
**Рівні сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)**

	абс.	%
Оптимальний	14	5,5%
Ситуативний	25	45,5%
Мінімальний	36	49%

Зазначено, що у студентській молоді, відповідно до раніше встановлених нами аспектів віку, потрібно прогресувати до досягнення соціально значущих результатів, а також бажання сприяти змінам у суспільстві на його досягненні.

Проте для реалізації цих змін потрібно бути здатними втратити інтереси суспільства, співчувати, адаптуватися до точки зору інших та розуміти їх. Як уже вказувалося, емпатія та рефлексія взаємопов'язані: емпатія викликає емоційний зв'язок з іншою людиною, тоді як рефлексія дозволяє відобразити

її досвід. Рефлексія над власним та чужим досвідом дозволяє навчитися на власних помилках, використовувати потреби інших, усвідомлювати слідки власних дій для себе та оточуючих.

Додатковим етапом було оцінювання рівнів сформованості показників мотиваційно-емоційного критерію. Наприклад, оцінку соціально значущої мотивації проводили за допомогою модифікованої методики В. Прядейна (шкала "соціоцентрична мотивація") [98, с. 287 – 291]. Ця мотивація проявляється у бажанні відповідальні справи через бажання бути частиною колективу та суспільства, ставлячи потреби суспільства вище за власне. Таким

чином, на ситуативному рівні показник сформованості був встановлений на рівнях 67,8% (173 особи), на мінімальному – 23,9% (61 особа), тоді як 8,2% (21 особа) досягли оптимального рівня.

Ми оцінювали рівень розвивальності позитивної емоційності серед студентської молоді, використовуючи модифіковану методику В. Прядейна (шкала "емоційна етентичність") [98, с. 287 – 291]. Це дозволило програму, чи переживати студентам позитивні емоції під час виконання відповідних завдань. Оскільки ці емоції можуть стимулювати бажання молоді брати участь у відповідних справах та робити вагомі вчинки, вони залишаються мотивацією

для подальших дій. Результати оцінювання, проведеного на початковому етапі дослідження, свідчає, що для оцінки студентів характерним є ситуативний рівень розвиненості – 51,8% (132 особи), 40,4% (103 особи) досягли оптимального рівня, тоді як лише у 7,8% (20 осіб) показник розвиненості був на мінімальному рівні.

Ми проводили оцінку рівнів розвитку показника «альтруїстичність» за мотиваційно-емоційним критерієм, використовуючи стандартизовану та адаптовану методику «Виявлення установок на альтруїзм та егоїзм» О.

Потьомкіної [19, с. 123 – 129]. Ми визначили бажання допомогти іншому та готовність ставити загальні інтереси вище власних, розглядаючи це як мотив для виконання відповідних дій. Під час стандартизації методики ми виробляли той же підхід, що й для стандартизації методики "Діагностика рівня

емпатійних здібностей" В. Бойка. Ми розглядаємо альтруїзм як важливу мотивацію для виконання та завершення відповідних завдань. Результати оцінки рівнів «альтруїстичності» розподілилися таким чином: ситуативний рівень спостерігався у 63,1% (161 особа) студентів, оптимальний рівень – у 31,8% (81 особа), а мінімальний – у 5, 1%.

Наше оцінювання рівнів розвитку кожного показника за мотиваційно-емоційним критерієм дозволило нам відобразити ці рівні у студентській молоді у відсотковому та абсолютному вираженні (табл. 2.9). Загалом, ситуативний рівень сформованості всіх показників за мотиваційно-емоційним критерієм спостерігався у 62,4% (159 осіб) студентської молоді, мінімальний рівень - у 20,8% (53 особи); оптимальний - у 16,9% (43 особи).

Таблиця 2.9.

**Рівні сформованості всіх показників за мотиваційно-емоційним критерієм на констатувальному етапі експерименту (в абс. та % значеннях)**

	абс.	%
Оптимальний	43	45,5 %
Ситуативний	19	20,38%
Мінімальний	13	16,69 %

Помітимо, що високі показники оптимального та ситуативного рівнів розвитку всіх показників за мотиваційно-емоційним критерієм дають можливість надання допомоги, що студенти орієнтовані на виконання відповідних дій та мають бажання брати участь у соціальних проектах. Завданням вищих навчальних закладів є можливість створення для цього виду діяльності та залучення студентів до соціальних ініціатив, які спрямовані на розв'язання соціальних проблем. Але під час нашого аналізу результатів опитування стало зрозумілим, що студенти часто поєднують соціальну мотивацію з особистісними умовами. Це може призвести до того, що викликати особистісну користь від участі у відповідній справі може зробити

їх менш цікавими або призвести до невиконання цієї справи. Щоб студенти справлялися з відповідними діями, необхідно донести до них сутність відповідальності, її значення для себе та для інших, а також навчити їх аналізувати власні дії та їх дослідження, розуміти та співпереживати інших людей.

Для підкріплення нашої позиції щодо ефективності навчання у формуванні відповідальності у студентів ми провели опитування серед студентів та випускників Українського католицького університету. Це опитування охопило 16 осіб, представників освітньої програми "Соціальна педагогіка".

Відповідно до результатів, 62,5% учасників відзначили бажання допомогти дітям та почуватися корисними як головний мотив для участі в навчанні. Інші 37,5% вказали мотиви, такі як відчуття потреби у змінах, особистісний досвід, бажання змінити стереотипи та інші причини.

Щодо відповідей на питання про участь в участі в навчанні вони були різноманітними: від розуміння дитини, що перебуває в інтернаті, до розвитку навичок роботи з дітьми та комунікаційних вмінь. Важливість таких особистісних якостей як відповідальність, емпатія та самостійність була виділена більшою кількістю респондентів.

Також, 93,75% учасників відчули власну значимість у соціальних змінах через участь у навчанні. На запитання про вплив участі студентів у наставництві на формування відповідальності половина респондентів відповіли позитивно, ще 43,75% висловили думку, що це може стати причиною формування відповідальності, тоді як лише 6,25% відмовилися відповісти так.

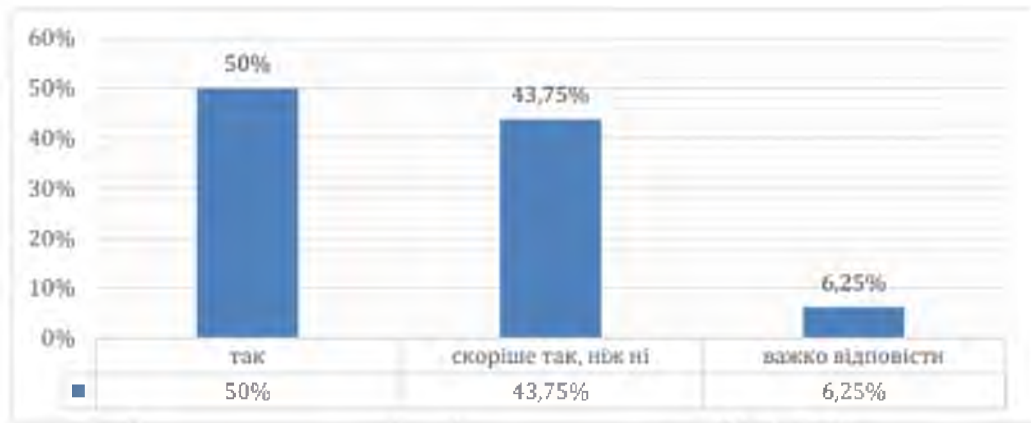


Рисунок 2.5. «Чи вважаєте Ви, що участь студентської молоді у

наставництві буде сприяти формуванню їх відповідальності», у % значені

Більшість опитаних осіб, а саме 62,5% (10 осіб), зазначили, що їхня поведінка стає більш відповідальною після участі в наставництві. Це проявилось у відношенні до співпраці з іншими людьми, розумінні відповідальності за слідки своїх дій, а також у зміні підходу до ініціювання діяльності, яка несе відповідальність. Запитання щодо впливу на формування відповідальності під час навчання у вищій мрії викликало важкість у 31,25% учасників опитування, які відчували, що вже відносяться відповідно до своїх дій. Одна особа негативно відповіла, вважаючи, що вже була відповідальною й до участі в наставництві.

За результатами опитування 75% (12 осіб) стверджують, що формують відповідальність у студентської молоді в університеті через залучення до волонтерської роботи та соціальних проєктів. Додаткові 43,75% (7 осіб) відзначають, що вплив на цей процес має як саме навчання, так і участь у волонтерстві та соціальних проєктах.

Для з'ясування думки студентів та випускників, що заклад вищої освіти може сприяти формуванню відповідальності, намітилася деяка консенсусна думка. Це включає залучення студентів до волонтерських програм, підтримку їхніх ініціатив та організацію грантових програм для їхніх проєктів. Деякі поради також наголошують на важливості мотивації студентів, постійної підтримці у кризових моментах та створенні спеціальних заходів для розвитку відповідальності, що включають пояснення цієї концепції та її характеристик.

Проведений аналіз щодо наших досліджень рівня відповідальності студентської молоді підтвердженої потреби у спеціально організованих експериментах для розвитку відповідальності студентів у навчальному середовищі університету.

## 2.2. Експериментальна робота з формування відповідальності у здобувачів вищої освіти

Наш аналіз досвіду закладів вищої освіти, опитування та педагогічного оцінювання сформованості відповідальності серед студентської молоді підтвердили потребу у посиленні уваги до розвитку відповідальності у студентів у вищій, а також впровадження спеціальної програми для формування цієї якості через наставництво.

Під час першого етапу експерименту ми встановили, що показники емоційно-емоційного критерію виявилися найбільш сформованими, але "соціальна значуща мотивація" виявилася найменш розвиненою. Серед інших критеріїв, таких як рефлексивно-прогностичний, діяльнісно-операційний та когнітивно-аксіологічний, відзначили мінімальний рівень розвиненості. Також, мінімальні результати були зафіксовані в таких показниках, як усвідомлення сутності відповідальності, усвідомлення цінності відповідальності, рефлексивності, емпатії, активності, контролю та самоконтролю. Такий аналіз дозволяє нам зрозуміти, що використані нами методи та форми експериментальної роботи зі студентською молоддю спрямовані на підвищення цих конкретних показників та критеріїв.

Мета експериментальної роботи – формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва. Згідно мети, ми визначили такі завдання формувального етапу експерименту:

1. Формування усвідомлення сутності відповідальності та її цінності.
2. Розвиток здатності до рефлексії та емпатії.
3. Забезпечення розвитку соціально значущої мотивації.

4. Розвиток активності, ініціативності та самостійності, здатності до здійснення контролю та самоконтролю.

Нами була опробована програма «Моя відповідальність» (форму роботи та мету діяльності деталізовано в таблиці 2.10), спрямовану на поглиблення розуміння студентами поняття відповідальності, її сутності та значення як для суспільства, так і для кожної особистості. Ця програма використовувалася для підготовки студентів до навчальної діяльності, після чого ця діяльність потребує відповідного підходу і свідомості відповідальності перед дитиною.

Відповідно до критеріїв та показників відповідальності ми розробили форми, техніку та методику роботи зі студентами в межах програми «Моя відповідальність». Давайте детальніше розглянемо застосовані нами методи формування відповідальності студентів.

Для підвищення показників, таких як «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» за когнітивно-аксіологічним критерієм, а також показників, таких як «рефлексивність», «емпатійність», «планування та прогнозування соціально значущого результату» за рефлексивно-прогностичним критерієм, або показників, таких як «соціальна значимість мотивації» за мотиваційно-емоційним критерієм, і «активність» за діяльно-операційним критерієм сформованості відповідальності студентів, ми використали метод ігрофікації.

Ігрофікація широкого застосування в навчальних процесах, зокрема, створена онлайн-платформа з елементами гри. Також популярна платформа для онлайн-навчання "moodle" містить елементи гри, як позначає Б. Половін.

Таблиця 2.10

**Міні програма «Моя відповідальність»**

Форми роботи	На розвиток яких показників спрямовано
Інтерактивна гра «Правда чи Міф?»	Показник «усвідомлення сутності відповідальності»

НУБІП України

Інтерактивна вправа «Моя відповідальність»

когнітивно-аксіологічного критерію

Показники: «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-аксіологічного критерію. Показник «рефлексивність» рефлексивно-прогностичного критерію.

НУБІП України

НУБІП України

Інтерактивна вправа «Бути людиною»

Показники: «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-аксіологічного критерію. Показники «рефлексивність», «емпатійність», «планування та прогнозування соціально значущого результату» - рефлексивно-прогностичного критерію.

НУБІП України

НУБІП України

Показник «соціальна значуща мотивація» мотиваційно-емоційного критерію. Показник «активність» діяльнісно-операційного критерію.

НУБІП України

Диспут «Чи є відповідальність обов'язковою людською якістю у сучасному світі?»

Показники: «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності», «прийняття відповідальності як власної цінності» когнітивно-

НУБІП України

<p>НУБІП у</p>	<p>аксіологічного критерію. Показник: «контроль та самоконтроль» діяльнісно-операційного критерію</p>
<p>Перегляд художнього фільму «Хористи» з обговоренням</p> <p>НУБІП у</p>	<p>Показники: «емпатійність», «рефлексивність», «планування та прогнозування соціально значущого результату» рефлексивно-прогностичного</p>
<p>НУБІП у</p>	<p>критерію. Показники: «соціально значуща мотивація» мотиваційно-емоційного критерію Показники: «самостійність та ініціативність», «активність» - діялісно-операційного критерію.</p>

На сьогоднішній день існує багато онлайн-платформ, які дозволили включити в навчальний процес елементи гри. Тут можна відзначити такі сервіси, як Quizlet, Socrative, Learning Apps, EdPuzzle та інші. Ми вважаємо, що до поняття ігрофікації також належить інтерактивна гра з використанням

ПКТ. Вона описується Н. Волковою як "метод навчання, що базується на досвіді, отриманому через спеціально організовану соціальну взаємодію між учасниками для зміни індивідуальної моделі поведінки". Також,

"інтерактивність" за словами Н. Волкової - це "спеціально організована пізнавальна діяльність з вираженою соціальною спрямованістю". Зараз інтерактивна гра часто використовує такі платформи, як Padlet, Kahoot, Apps Learning та інші. Студенти мають змогу розміщувати на цих платформах відео, посилання на статті, навчальні матеріали та ін., щоб поглибити розуміння проблем чи основних цих певної тематики. Це особливо важливо в умовах пандемії та переходу до дистанційного навчання.

Поглиблюємо розгляд форм і методів формування відповідальності у студентської молоді. Одним із таких методів є інтерактивна гра «Правда чи

Міф?», яка використовує онлайн-платформу b.socrativ. Ця гра спрямована на розвиток знань про відповідальність та на додаток рефлексії навколишнього досвіду щодо виявлення різниці між правдою та міфом у 12 підтвердженнях про відповідальність. Після вибору студентами відповіді «правда» або «міф» платформа дає можливість отримати пояснення, що сприяє збагаченню знань та розумінню суті відповідальності. Ця гра також зацікавила студентів і підвищила їхній інтерес до цього поняття.

У подальшій частині міні-програми "Моя відповідальність" використовували інтерактивні вправи через платформу padlet. Одна з таких вправ - "Моя відповідальність" - спрямована на розвиток розуміння, її сутності та стимулює рефлексію відповідального та оточуючого досвіду. Студентам пропонуємо переглянути коротке відео Блаженнішого цього Любомира (Гузара) "Про відповідальність" та висловити власні думки на тему на дошці padlet. Крім того, вони мали можливість коментувати та взаємодіяти з відповідями інших студентів. Ця вправа також допомогла їм глибше усвідомити сутність відповідальності та вміння прогнозувати поведінку відповідальної особистості.

Аналогічною до попередньої вправи є "Бутиною людиною". Вона також використовувала відео Блаженнішого Любомира (Гузара) на платформі padlet та спонукала студентів висловити власне розуміння та підхід до поняття людськості та відповідальності. Ці вправи не тільки допомогли студентам усвідомити важливість відповідальності перед кожною людиною, але й спонукали їх рефлексувати про власну діяльність та прагнення допомогти іншим без очікування винагороди.

Для розвитку таких показників, як «усвідомлення сутності відповідальності», «усвідомлення відповідальності як цінності» та «поняття відповідальності як власної цінності» відповідно до когнітивно-аксіологічним критерієм і показником «контроль та самоконтроль» діяльно-операційного критерію використовували дискусійні форми роботи.

Зараз дискусійні методи широко використовують як у навчальній, так і у виховній діяльності. Дослідники, такі як І. Автономов, Р. Вайнола, М. Нагірняк, Н. Мачинська, А. Сікалюк зауважують, що саме цей метод сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, активізує пізнавальну діяльність і формує ціннісні орієнтації у студентської молоді, особливо коли обговорили морально-етичні проблеми.

Ми використали такий дискусійний метод, як "диспут", який вимагає "вільний та жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що цікавлять його учасників". Тематика диспутів має спонукати учасників до глибоких роздумів та пошуку власних рішень щодо обговорюваної проблеми.

Ми провели диспут на тему: "Чи є відповідальність обов'язково якою в сучасному світі?". Методом було діагностувати рівень обізнаності студентів щодо відповідальності, виявлення їхніх поглядів на відповідальність та визнання її цінності в сучасному світі, а також розвиток контролю та самоконтролю. Диспут проводився окремо для кожної групи студентів у закладах вищої освіти через платформу zoom. На підготовчому етапі учасники знайомилися із поняттям "відповідальність" та визначали шість основних питань для обговорення.

На початку основного етапу визначався порядок проведення диспуту. Модератор, студент старших курсів, запропонував правила на початку обговорення та фіксував їх на фліпчарті (або Whiteboard у разі використання платформи zoom). Кожен учасник погоджувався з цими правилами, а також мав можливість їх доповнити. Вони повинні залишитися в полі зору всіх учасників, а якщо порушилися, модератор зверне увагу на те, що всі погодилися з цими правилами.

Основні принципи проведення диспуту включали:

Повага до точки зору кожного учасника.

Слухання та почекайте, поки інші завершать висловлювання.

Можливість поставити питання після висловлювання, не відмовляючись від теми.

Уникання одночасних висловлювань.

Відсутність самокритики та критики інших.

Обґрунтування власної думки, якщо вона відрізняється від чийсь іншої.

Уникнення особистих атак.

Висловлювання не завершувати надто довго.

Після цього учасники визначили поняття відповідальності, кожен з них надав своє визначення, і на основі цього утворили загальне, з яким погодилися всі, для початку обговорення.

Кожен учасник висловлював свою думку, і модератор вирішував питання, висуваючи аргументи за і проти. Наприклад, розглядали, чому відповідальність має значення або чому її немає в сучасному світі. Такий підхід сприяв жвавому обміну думками та унікальному підходу до розгляду питання.

У заключній частині диспуту відбулося підбиття підсумків, кожен учасник висловив свою точку зору щодо цінності відповідальності в сучасному світі. Основні висновки полягали в тому, що відповідальність відповідає не лише особистими вчинками, а й усвідомленням наслідків своїх дій для інших та суспільства в цілому.

Дискусія спрямувалася на поглиблення знань студентів про відповідальність, розуміння її ролі в системі цінностей особистості та вплив на поведінку в суспільстві. Кожен учасник отримує можливість рефлексії та відновлення своїх поглядів після диспуту, а також відповідав на питання, що дозволило краще розібратися у власних переконаннях та реакціях на обговорені питання.

Лекція на тему "Важливість наставництва для дітей в інституційних закладах" була спрямована на розширення знань студентів не лише щодо ролі наставника в житті дітей та системи наставництва, а й на розвиток таких важливих показників, як рефлексивність та соціально значуща мотивація. Під час цієї лекції студенти рефлексували на власному досвіді роль наставника у житті дитини та його відповідальність. Це розуміння підкреслило їхню

важливість та необхідність бути активними та допомагати іншим. Наприклад, у тренінговій вправі "Якими якостями повинен володіти наставник?" студенти обговорювали якості особистості наставника, зокрема визначали відповідальність як ключову якість наставника. Це сприяло їхньому розумінню важливості відповідальності, особливо у взаємодії з дітьми.

Додаткові тренінги, такі як "Спілкування наставника та підопічного" і "Ненасильницьке спілкування та формування 'Я – висловлювання'", сприяли розвитку рефлексивності та контролю над емоціями. Через них учасники здобули знання про конфлікти, правила ефективного спілкування та інші

навички. Учасники вправи також долучились до обговорення, яке надихало їх розуміти, що правильне спілкування визначається не лише їхньою поведінкою, а й здатністю наставника побудувати якісні стосунки.

Для поліпшення розвитку емпатії та відповідальності серед студентів було запроваджено сторітелінг як форму виховної роботи. Ця форма передбачає розповідь, яка стимулює емоційну реакцію та співпереживання, викликаючи різні емоції та дозволяючи краще зрозуміти цінності, які носять в собі такі історії.

Отже, ми хочемо ознайомити вас із формою сторітелінгу, яку ми використовували на прикладі історії дівчинки під назвою "Історія Іванки" (додаток Д.5.). Цей процес включав учасників тренінгу, які сідали в коло, закривали очі, а потім тренер розповідав історію дівчинки. Ця історія описувала життя дівчинки в різні періоди, включаючи втрату рідної матері, складні стосунки з батьком та її переїзди в різні установи. По завершенні кожного етапу історії, тренер звертався до учасників тренінгу, щоб вони поділилися своїми враженнями та емоціями, викликаними прослуховуванням історії.

Ця форма сторітелінгу дозволяла студентам співпереживати життєву історію героїні, уявляти собі її досвід та рефлексувати над власними емоціями. Цей процес сприяв кращому розумінню інших людей, їхньої поведінки та мотивів, а також стимулював бажання допомагати іншим.

Після цього етапу для розвитку самостійності, ініціативності та контролю було використано рольові ігри. Учасники грали ролі наставників і підопічних у різних ситуаціях, що дозволило їм краще розуміти власні обов'язки, спілкуватися та приймати відповідальні рішення у нестандартних ситуаціях.

Навіть після цього етапу, деякі студенти відмовилися брати участь в програмі наставництва. Такі відмови можуть бути зумовлені багатьма факторами, включаючи страх або неприготовленість брати на себе відповідальність за когось іншого.

Під час фінальної зустрічі, яка була восьмою за рахунком, студенти та їх підопічні проаналізували результати за різними критеріями: здатність до рефлексії та передбачення, спрямованість мотивів та емоційний стан, а також рівень контролю та самоконтролю у молоді. Під час цього етапу вони обговорювали, що було найцікавішим у їхніх зустрічах, які нові речі вони дізналися, з якими викликами вони стикалися, що було простіше чи складніше та як їх підопічні можуть використовувати отримані знання в майбутньому.

Таблиця 2.11

### Форми та методи роботи зі студентською молоддю

Критерій	Форми та методи роботи
Когнітивно-аксіологічний	Інтерактивна гра «Правда чи Міф?» Інтерактивна вправа «Моя відповідальність» Диспут «Цінність відповідальності у глобалізації сучасного світу» Перегляд художнього фільму «Хористи» з обговоренням Тренінгові вправи: «Якими якостями повинен володіти наставник?»
Рефлексивно-прогностичний	Інтерактивна вправа «Моя відповідальність»

НУБІП

Інтерактивна вправа «Бути людиною»

Перегляд художнього фільму «Хористи» з обговоренням

Лекція на тему «Роль наставника в житті дитини, що перебуває в

НУБІП

інституційному закладі догляду та виховання»

Лекція на тему «Спілкування наставника та підопічного»

НУБІП

Тренінгова вправа «Ненасильницьке спілкування та формування «Я висловлювання»

Сторітелінг

Рольові ігри

НУБІП

Участь у програмі наставництва: інтерактивні та тренінгові вправи з підопічними; зустріч-рефлексія з

підопічними; «щоденник успіху»; чек-лист

НУБІП

Мотиваційно-емоційний

«Як підготувати домашнє завдання»

Інтерактивна вправа «Бути людиною»

Перегляд художнього фільму «Хористи»

Лекція на тему «Роль наставника в житті дитини, що перебуває в

НУБІП

інституційному закладі догляду та виховання»

Сторітелінг

Участь у програмі наставництва: бесіди з

НУБІП

підопічними; допомога у виконання

завдань

НУБІП	домашніх завдань; інтерактивні та тренінгові вправи з підопічними; зустріч-рефлексія з підопічними
НУБІП НУБІП НУБІП НУБІП	Діяльнісно-операційний Диспут «Чи є відповідальність обов'язковою людською якістю у сучасному світі?». Перегляд художнього фільму «Хористи». Тренінгова вправа «Ненасильницьке спілкування та формування «Я – висловлювання». Рольові ігри. Участь у програмі наставництва: бесіди з підопічними; екскурсія; допомога у підготовці домашніх завдань; творчі зустрічі з підопічними; організація дозвілля; «щоденник успіху»; інтерактивні та тренінгові вправи з підопічними; гра; рольова гра; чек-лист «Як підготувати домашнє завдання»; мозковий штурм.

Аналіз та оцінювання результатів експериментальної роботи з формування відповідальності у студентській молоді представлено у наступному параграфі.

### **2.3. Аналіз та оцінка результатів експериментальної роботи з формування відповідальності у здобувачів вищої освіти**

Впровадження практики наставництва для виховання відповідальності серед студентів дало нам можливість оцінити та ретельно проаналізувати отримані результати. Це спонукало нас розпочати етап контролю в експерименті з формування відповідальності у студентській молоді. Мета цього етапу полягала у тому, щоб оцінити та проаналізувати ефективність

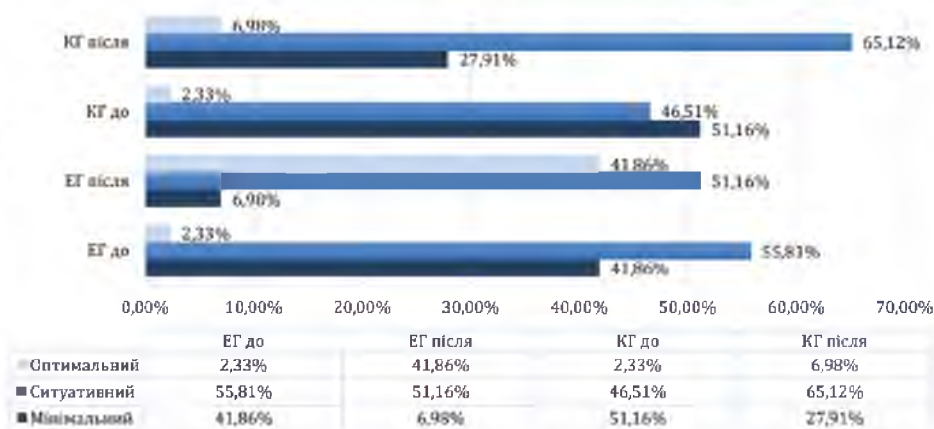
наставництва як інструменту для формування відповідальності серед студентської молоді

Завдання контрольного етапу включали в себе проведення повторної педагогічної оцінки за кожним критерієм та показниками відповідальності студентів, а також оцінювання динаміки змін за тими ж критеріями. Ми також проводили порівняльний аналіз отриманих даних між експериментальною та контрольною групами, а також оцінювали результати анкетування студентської молоді, яка вже брала участь у наставництві у минулі роки.

У цьому етапі ми застосовували ті ж самі адаптовані та стандартизовані методики, що й на попередньому етапі. Очікуваним результатом було позитивне зростання числа студентів із відповідним рівнем сформованості відповідальності за визначеними критеріями.

Наше оцінювання та порівняння рівнів розвитку когнітивно-аксіологічних показників дозволили нам проаналізувати динаміку змін в експериментальній та контрольній групах на різних етапах дослідження. В експериментальній групі на контрольному етапі 41,86% студентів мали оптимальний рівень розвитку цих показників, 51,16% - ситуативний, а лише 6,98% - мінімальний.

У контрольній групі лише 6,98% студентів досягли оптимального рівня, 65,12% - ситуативного, а 27,91% мали мінімальний рівень розвитку цих показників (рис. 2.6).



Рисунк 2.6 «Рівні сформованості за когнітивно-аксіологічним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

Проведене нами педагогічне оцінювання рівнів розвитку когнітивно-аксіологічних показників на контрольному та констатувальному етапах у контрольній та експериментальній групах дало такі результати: на контрольному етапі в експериментальній групі 2,33% студентів мали оптимальний рівень розвитку, 55,81% - ситуативний, 41,86% - мінімальний.

На контрольному етапі в контрольній групі 2,33% студентів досягли оптимального рівня, 46,51% - ситуативного, 51,16% - малого мінімального рівня розвитку.

На констатувальному етапі в експериментальній групі 41,86% студентів мали оптимальний рівень, 51,16% - ситуативний, 6,98% - мінімальний.

На констатувальному етапі в контрольній групі 6,98% студентів досягли оптимального рівня, 65,12% - ситуативного, 27,91% - малого мінімального рівня розвитку (див. рис. 2.7).

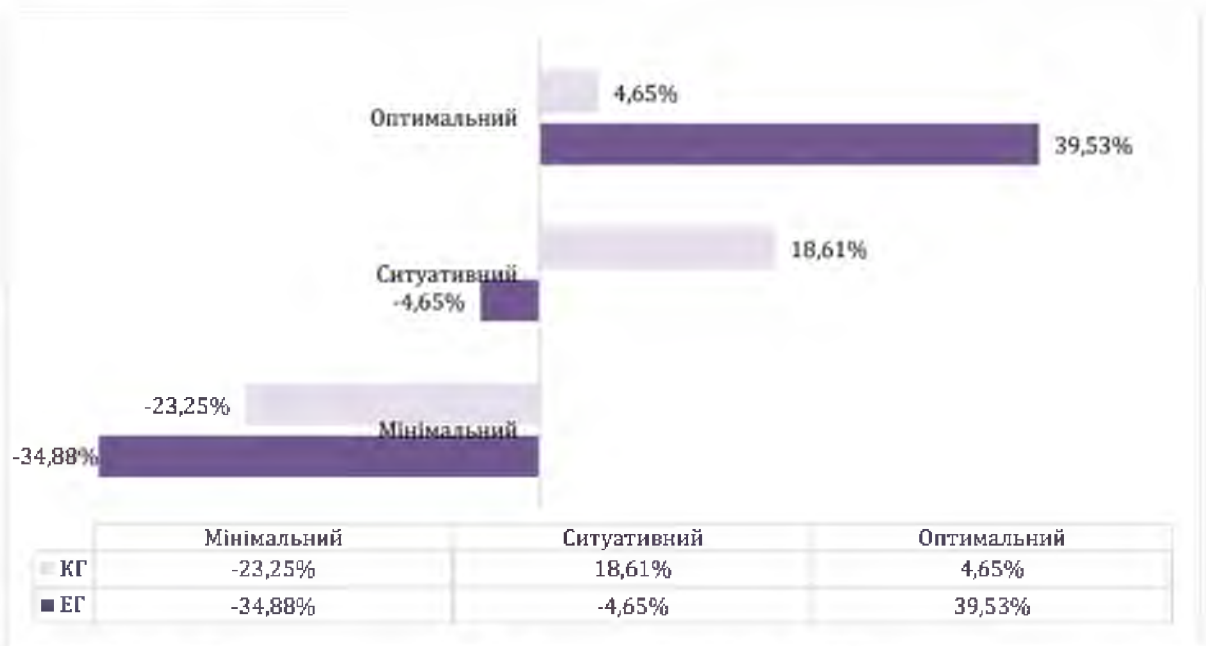


Рисунок 2.7 «Динаміка змін рівнів сформованості показників за когнітивно-аксіологічним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значені»

В експериментальній групі ми спостерігаємо значний позитивний рух. Кількість студентів з мінімальним рівнем розвитку за когнітивно-аксіологічним критерієм зменшилася на 34,88% (15 осіб), з ситуативним рівнем на 4,65% (2 особи), тоді як студенти з оптимальним рівнем зросли на

39,53% (17 осіб).) У контрольній групі також відбулися позитивні зрушення, але менші виразні: кількість студентів з мінімальним рівнем зменшилася на 23,25% (10 осіб), збільшилася кількість студентів з ситуативним рівнем на 18,61% (8 осіб), а зимовим рівнем - на оптимальному. 6,98% (2 особи).

Отже, можемо зробити висновок, що в експериментальній групі значний рівень студентів з оптимальним рівнем розвитку за когнітивно-аксіологічним критерієм. У контрольній групі також є позитивна динаміка, але вона не така виразна порівняно з експериментальною групою.

На наступному етапі контрольного експерименту ми плануємо оцінювати зміни рівнів розвитку за рефлексивно-прогностичним критерієм.

В експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Кількість осіб з оптимальним рівнем розвитку за вказаним показником зросла на 51,17% (22 особи), з мінімальним рівнем вона зменшилася на 30,23% (13 осіб), а з ситуативним – на 20,94% (9 осіб). У контрольній групі також відбулися певні позитивні порушення, але вони менші виразні: кількість осіб з оптимальним рівнем зросла на 18,6% (8 осіб), з мінімальними і ситуативними рівнями вона зменшилася на 9,3% (4 особи).

У контрольному етапі дослідження встановлено, що остання студентська молодь в експериментальній групі досягла оптимального рівня розвитку всіх показників рефлексивно-прогностичного критерію - 51,16% (22 особи), ситуативний рівень досяг 48,84% (21 особа), тоді як мінімальний рівень не виявлений у жодній особі. У контрольній групі мінімальний рівень сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичними критеріями виявлено у 41,86% (18 осіб) студентів, ситуативний - у 55,81% (24 особи), оптимальний рівень виявлено лише у 2,33% (1 особа.) студентської молоді (рис.2.8).

Н

Н

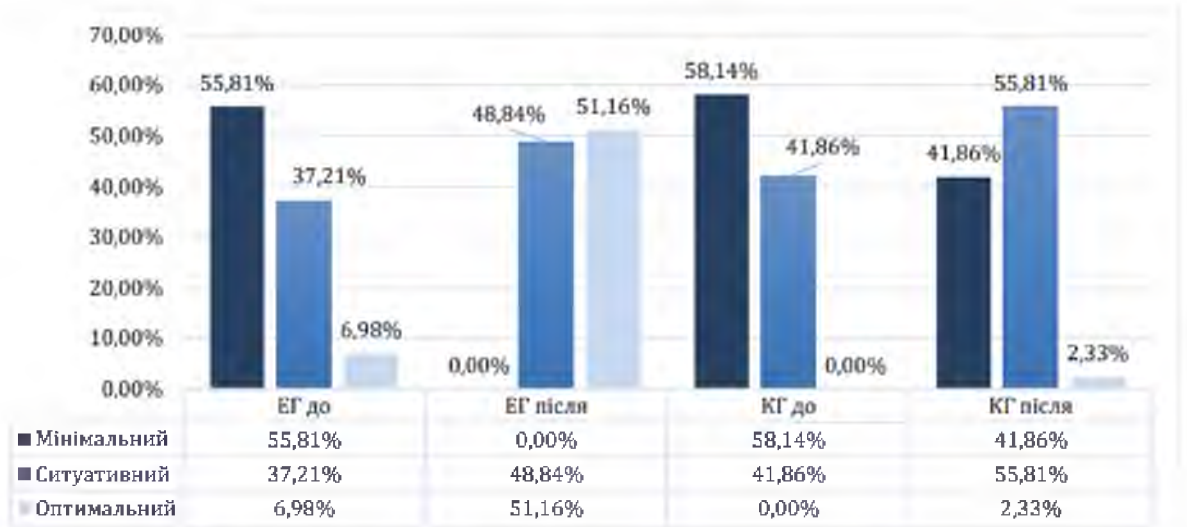


Рисунок 2.8. «Рівні сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм в EG і КГ до та після в % значенні»

Отримане оцінювання динаміки змін рівня розвитку всіх показників за

рефлексивно-прогностичним критерієм підтверджує, що в експериментальній

групі кількість студентів з оптимальним рівнем зростає на 44,18% (19 осіб), у контрольному це спостерігалось лише у 2,33% (1 особа). Стосовно ситуативного рівня кількість студентів в експериментальній групі зростає на

11,63% (5 осіб), а в контрольній – на 13,95% (6 осіб). Крім того, в

експериментальній групі у 55,81% (24 особи) спостерігалось зменшення кількості студентів із мінімальним рівнем розвитку всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм у 16,28% (7 осіб), у контрольній групі цей показник також зменшився, але на меншу кількість – на 7 осіб (рис.2.9).

НУБІП України

НУБІП України

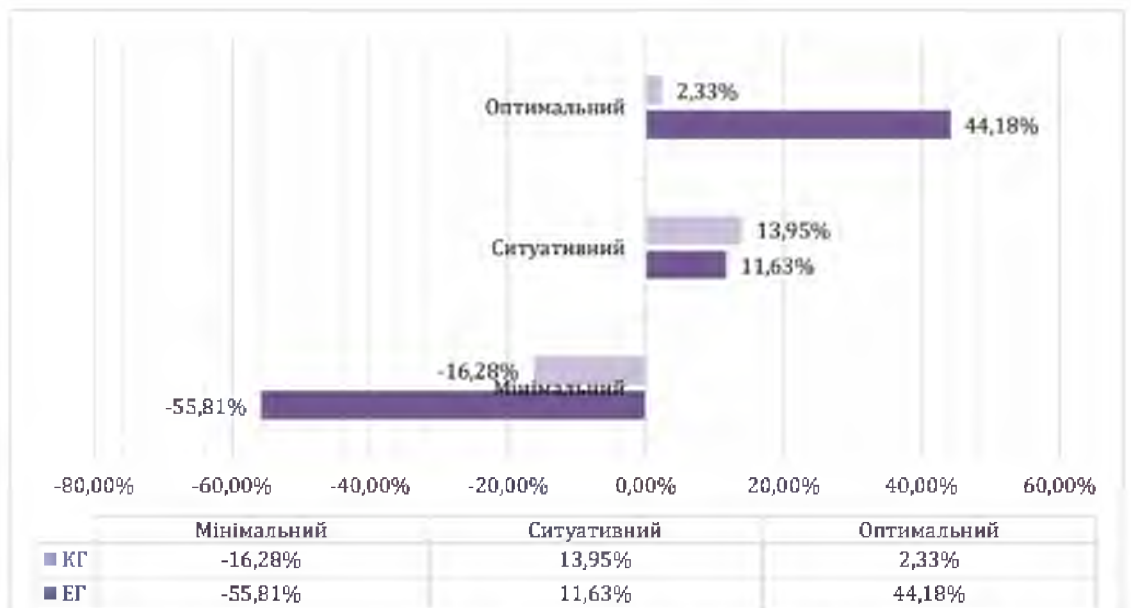


Рисунок 2.9 «Динаміка змін рівнів сформованості показників за рефлексивно-прогностичним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Таким чином, зазначаємо, що саме в експериментальній групі простежується тенденція помітного зростання частки студентської молоді з оптимальним рівнем сформованості всіх показників за рефлексивно-прогностичним критерієм.

Натомість, в контрольній групі, хоч і простежується позитивна динаміка зростання кількості студентської молоді з оптимальним та ситуативним рівнями сформованості всіх показників цього критерію, проте вона не є такою значною, у порівнянні з експериментальною групою.

Отримане педагогічне оцінювання рівнів сформованості кожного показника у контексті мотиваційно-емоційного критерію дозволило провести оцінку дієвості сформованості показників цього критерію. У результаті, в експериментальній групі 37,21% (16 осіб) студентів мають оптимальний рівень сформованості всіх показників, 62,79% (27 осіб) - ситуативний, тоді як мінімальний рівень сформованості відсутній. У контрольній групі лише 6,98% (3 особи) студентів мають оптимальний рівень сформованості всіх показників, 69,77% (30 осіб) - ситуативний, та 23,25% (10 осіб) - мінімальний рівень сформованості всіх показників за мотиваційно-емоційним критерієм (рис.2.10).

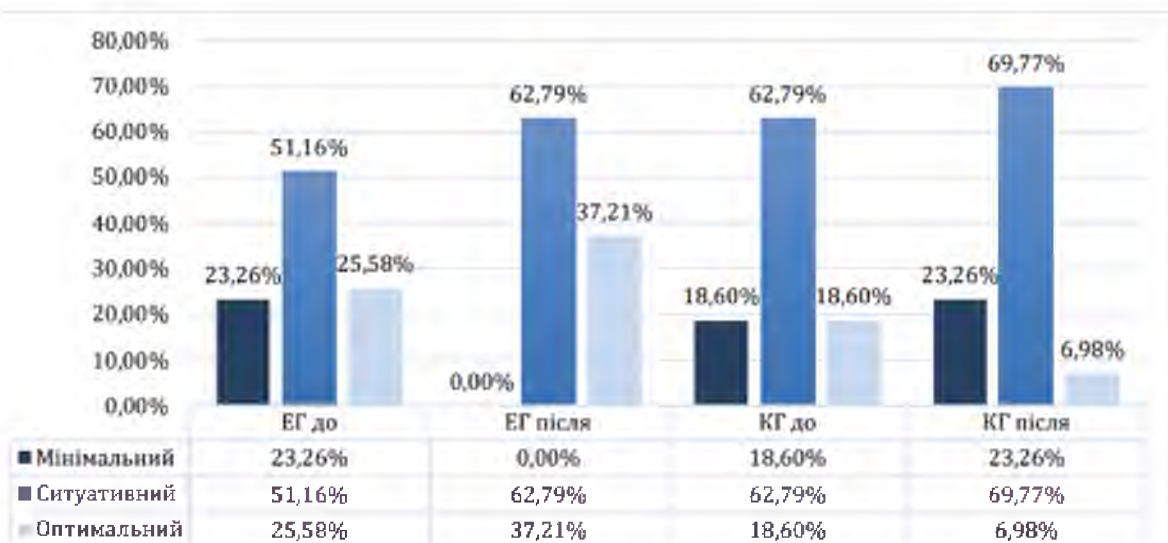


Рисунок 2.10. «Рівні сформованості показників за мотиваційно-емоційним критерієм в EG і КГ до та після в % значенні»

Наш аналіз тенденцій у сформованості показників за мотиваційно-емоційним критерієм показав, що в експериментальній групі кількість студентів із мінімальним рівнем зменшилась на 23,26% (10 осіб), тоді як у контрольній збільшилась на 4,66% (2 особи). У експериментальній групі кількість осіб із ситуативним рівнем зросла на 11,63% (5 осіб), у контрольній - на 6,98% (3 особи). Щодо оптимального рівня, у експериментальній групі збільшилась на 11,63% (5 осіб), тоді як у контрольній зменшилась на 11,62% (5 осіб) – рис. 2.11.

На перший погляд, зміни в експериментальній групі можуть здатись менш значущими. Однак, у порівнянні з динамікою контрольної групи за всіма показниками мотиваційно-емоційного критерію, включаючи всі його аспекти, можна визнати, що зміни виявляються істотними. Особливо, через відсутність негативних змін у експериментальній групі та присутність позитивних тенденцій, що відбулися в ній.

Н

Н

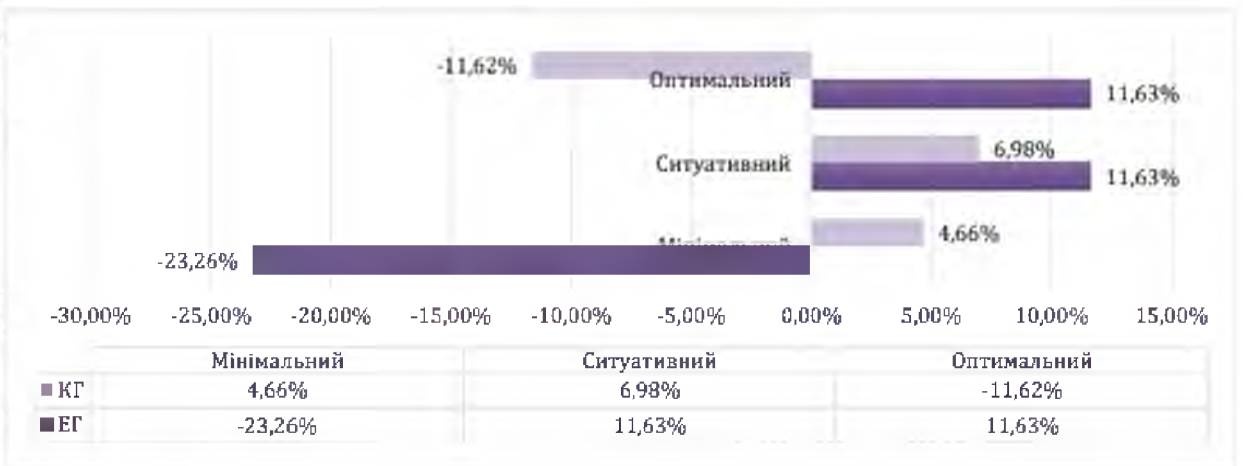


Рисунок 2.11. «Динаміка змін рівнів сформованості показників за

мотиваційно-емоційним критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Наше педагогічне оцінювання рівнів студентської молоді за діяльнісно-операційним критерієм та аналіз їх динаміки дозволили провести оцінку в обох групах. На контрольному етапі, в експериментальній групі, студенти з оптимальним рівнем склали 20,9% (9 осіб), ситуативним - 58,1% (25 осіб), тоді як з мінімальним - 20,9% (9 осіб). У контрольній групі, кількість студентів з оптимальним рівнем становила 11,63% (5 осіб), ситуативним - 44,19% (19 осіб), і також 44,19% (19 осіб) - з мінімальним рівнем (рис. 2.12).

Н

Н

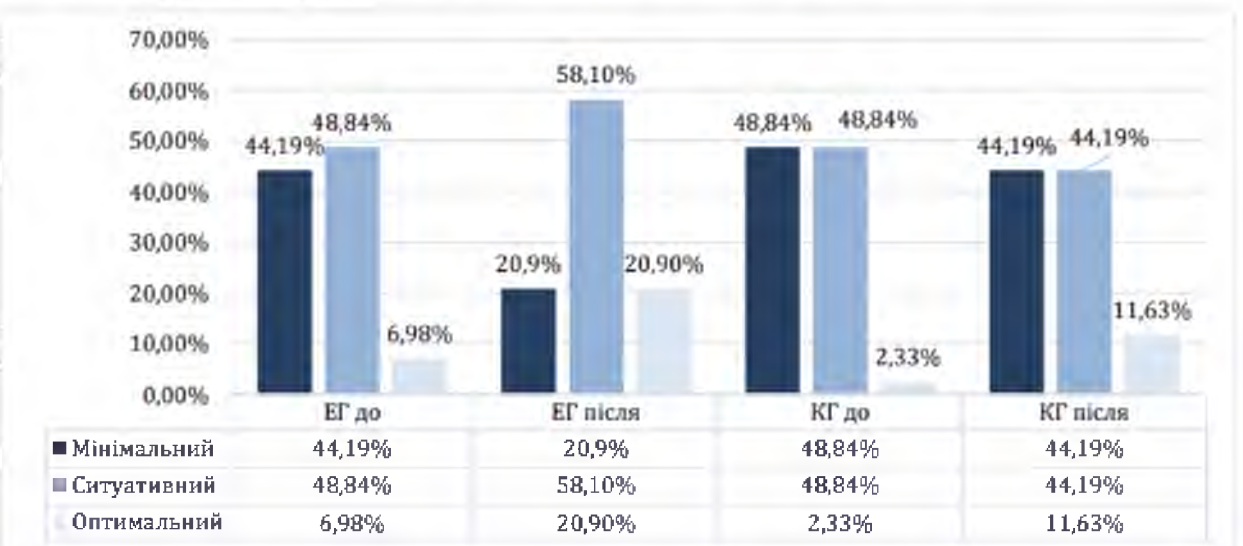


Рисунок 2.12. «Рівні сформованості показників за діяльнісно-операційним

критерієм в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

НУБІП України

На рисунку 2.13 представлено динаміку змін рівнів сформованості показників за діяльнісно-операційним критерієм.

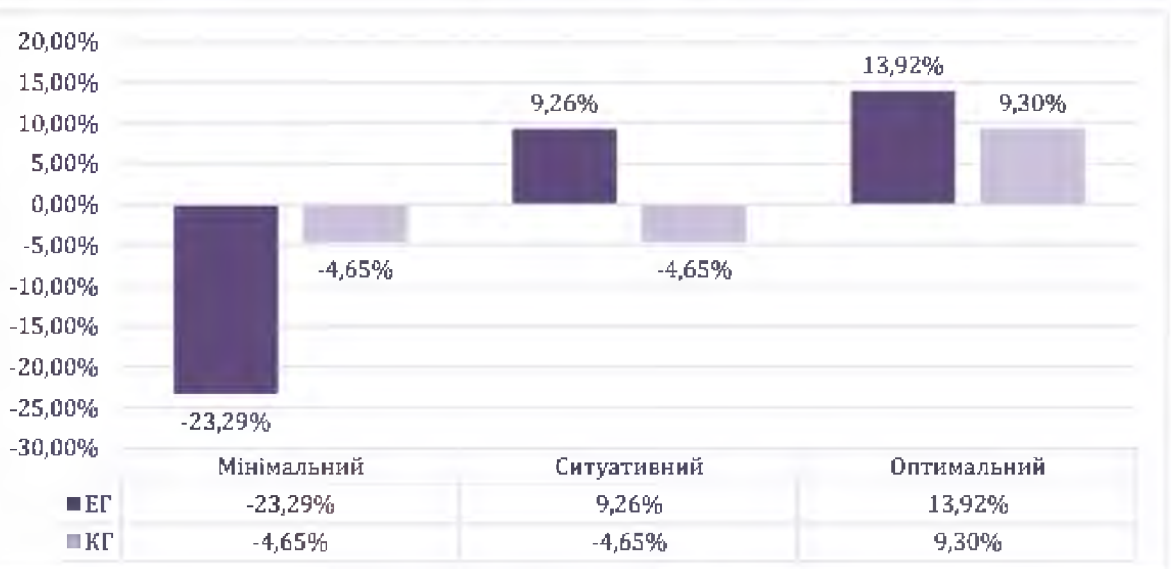


Рисунок 2.13. «Динаміка змін рівнів сформованості показників за

діяльнісно-операційним критерієм в EG і KG до та після в % значенні»

Експериментальна група показує важливі позитивні зміни. Кількість студентів з оптимальним рівнем сформованості в діяльнісно-операційному критерії зросла на 13,92% (6 осіб), порівняно з 9,30% (3 особами) у контрольній групі. У експериментальній групі кількість осіб із ситуативним рівнем збільшилась на 9,26% (4 особи), тоді як у контрольній вона скоротилась на 4,65% (2 особи). Кількість осіб із мінімальним рівнем в експериментальній групі зменшилась на 23,29% (10 осіб), у контрольній - на 4,65% (2 особи).

Аналіз рівнів сформованості показників діяльнісно-операційного критерію підтвердив значну позитивну динаміку зростання оптимального рівня сформованості показників у експериментальній групі порівняно з контрольною. Також, відбулося зменшення кількості студентів з мінімальним рівнем сформованості у всіх показниках діяльнісно-операційного критерію.

На рисунку 2.14. представлено ступінь сформованості кожного показника у експериментальній групі до та після проведення експерименту. Наприклад, показник "усвідомлення сутності відповідальності" на мінімальному рівні до

проведення експерименту був виявлений у 23,26% (10 осіб), а після – у 4,65% (2 осіб).

■ Мінімальний рівень ЕГ до ■ Мінімальний рівень ЕГ після ■ Ситуативний рівень ЕГ до  
 ■ Ситуативний рівень ЕГ після ■ Оптиміальний рівень ЕГ до ■ Оптиміальний рівень ЕГ після

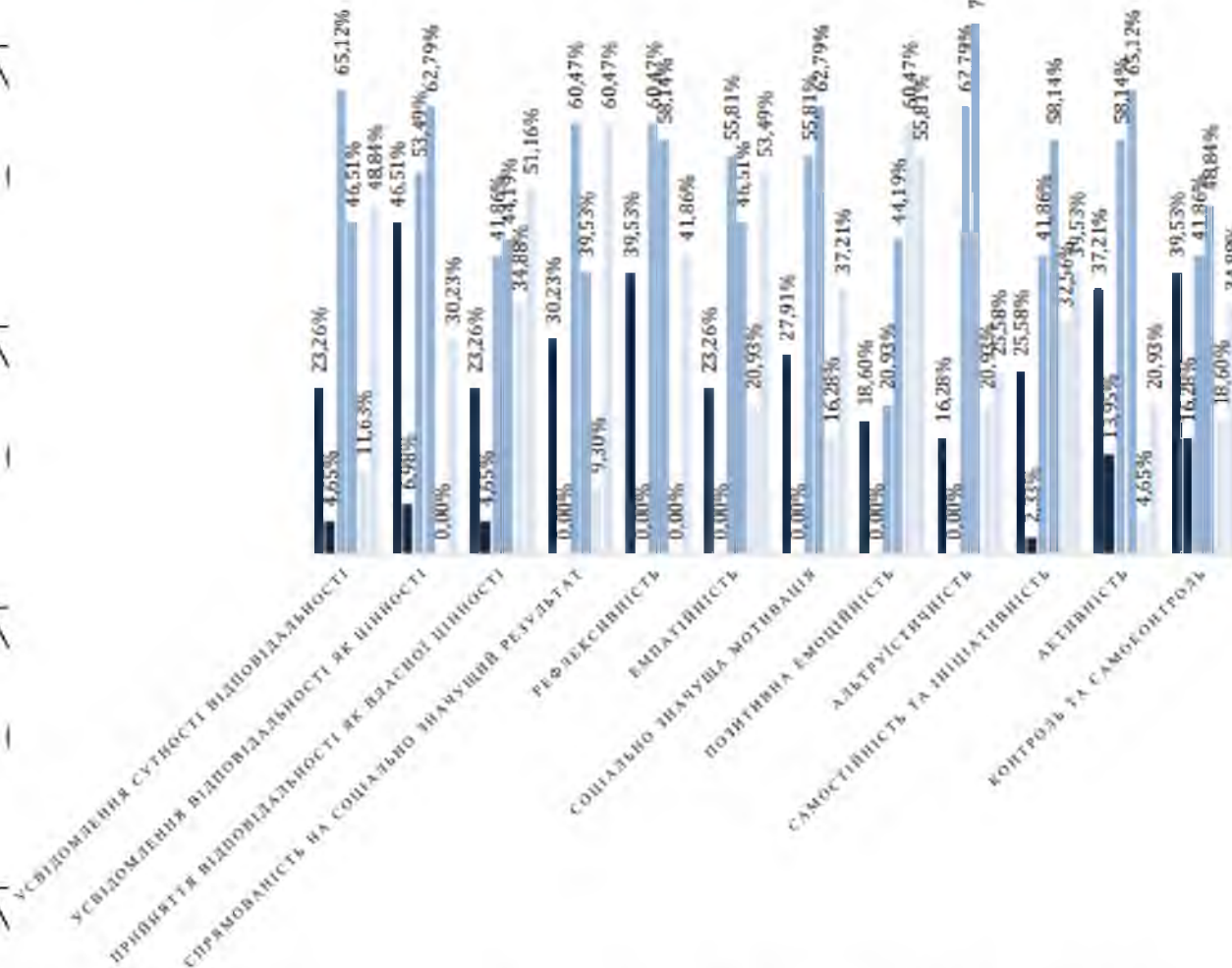


Рисунок 2.14. «Рівні сформованості показників відповідних критеріїв в ЕГ до та після в % значені»

Порівняльний аналіз динаміки змін рівнів сформованості показників та критеріїв відповідальності студентської молоді в експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі експерименту наведено у таблиці 2.12 у відсотковому та абсолютному значеннях. У таблиці 2.13 «П. (В)» - означає показник сформованості відповідальності студентської молоді, а його нумерація відповідає назвам показників сформованості відповідальності студентської молоді, прописаних у вище у таблиці 2.14. під позначкою «П.» з

відповідним номером

Таблиця 2.13.

## Динаміка змін рівні сформованості показників відповідальності студентської молоді контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні		Мінімальний				Ситуативний				Оптимальний			
Кількість студентів													
Групи		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
№	П. (В)	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %
<b>1</b>		<b>Когнітивно-аксіологічний критерій</b>											
1.1.	П.1.	-6	-8	-13,96	-18,61	2	-8	4,65	-18,61	4	16	9,31	37,21
1.2.	П.2.	-5	-17	-11,63	-39,53	0	4	0	9,3	5	13	11,62	30,23
1.3.	П.3.	-1	-8	-2,33	-18,61	0	1	0	2,33	1	7	2,32	16,28
<b>2.</b>		<b>Рефлексивно-прогностичний критерій</b>											
2.1.	П.4.	-4	-13	-9,3	-30,23	-4	-9	-9,3	-20,94	8	22	18,6	51,17
2.2.	П.5.	-5	-17	-11,63	-39,53	4	-1	9,31	-2,33	1	18	2,32	41,86
2.3.	П.6.	0	-10	0	-23,26	0	-4	0	-9,3	0	14	0	32,56
<b>3</b>		<b>Мотиваційно-емоційний критерій</b>											
3.1.	П.6.	3	-12	6,98	-27,91	-2	3	-4,66	6,98	-1	9	-2,32	20,93
3.2.	П.7.	1	-8	2,33	-18,6	5	10	11,62	20,26	-6	-2	-13,95	-4,66
3.3.	П.8.	1	-7	2,32	-16,28	3	5	6,98	11,63	-4	2	-9,3	4,65
<b>4</b>		<b>Діяльнісно-операційний критерій</b>											
4.1.	П.9.	-1	-10	-2,32	-23,25	0	7	0	16,28	1	3	2,32	6,97
4.2.	П.10.	-4	-10	-9,3	-23,26	2	3	4,66	6,98	2	7	4,65	16,28
4.3.	П.11.	-3	-10	-6,97	-23,25	4	3	9,3	6,98	-1	7	-2,33	16,28

Порівняльний аналіз динаміки змін рівнів сформованості всіх показників кожного критерію відповідальності студентської молоді представлено у таблиці 2.14., в якій «К. (В.)» - означає критерій відповідальності, під «К.1.» ми розуміємо когнітивно-аксіологічний критерій; «К.2.» - рефлексивно-прогностичний; «К.3.» - мотиваційно-емоційний; «К.4.» - діяльнісно-операційний.

Таблиця 2.14

Динаміка змін рівнів сформованості показників відповідальності студентської молоді за всіма критеріями контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп

Рівні		Мінімальний				Ситуативний				Оптимальний			
Кількість студентів													
Групи		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
№	К. (В)	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %	Абс.	Абс.	Відн. %	Відн. %
1		Когнітивно-аксіологічний критерій											
1.	К.1.	-10	-15	-23,25	-34,88	8	-2	18,61	-4,65	2	17	4,65	39,53
2.		Рефлексивно-прогностичний критерій											
2.	К.2.	-7	-24	-16,28	-55,81	6	5	13,95	11,63	1	19	2,33	44,18
3		Мотиваційно-емоційний критерій											
3.	К.3.	2	-10	4,66	-23,26	3	5	6,98	11,63	-5	5	-11,62	11,63
4		Діяльнісно-операційний критерій											
4.	К.4.	-2	-10	-4,65	-23,29	-2	4	-4,65	9,26	4	6	9,3	13,22

Наступною задачею було проведення педагогічної оцінки рівнів усвідомлення відповідальності серед студентської молоді та визначення тенденцій у зміні цих рівнів.

Таким чином, на етапі контрольного дослідження у експериментальній групі 58,14% (25 осіб) мають оптимальний рівень відповідальності, 41,86% (18 осіб) — ситуативний, і нульовий рівень виявлено у жодного студента. У контрольній групі лише 6,98% (3 особи) показують оптимальний рівень, 76,74% (32 особи) — ситуативний, та лише 16,28% (7 осіб) мають мінімальний рівень коефіцієнту усвідомлення відповідальності (рис. 2.15).



Рисунок 2.15. «Коефіцієнт сформованості відповідальності в EG і KG до та після в % значенні»

Проведене нами оцінювання рівнів усвідомлення відповідальності студентів на етапах констатування та контролю в експериментальній та контрольній групах дало можливість виявити тенденції змін у цих рівнях. Графічне представлення результатів можна побачити на рисунку 2.16.

В експериментальній групі зменшилась кількість студентів із мінімальним рівнем усвідомлення відповідальності на 25,58% (11 осіб), в той час як у контрольній вона зросла на 2,33% (1 особа). Кількість студентів з ситуативним рівнем у експериментальній групі зменшилась на 16,28% (7 осіб), в контрольній — на 6,98% (3 особи). Крім того, у експериментальній групі кількість студентів із оптимальним рівнем усвідомлення відповідальності зросла на 41,86% (18 осіб), а в контрольній лише на 4,65% (2 особи).

Н

Н

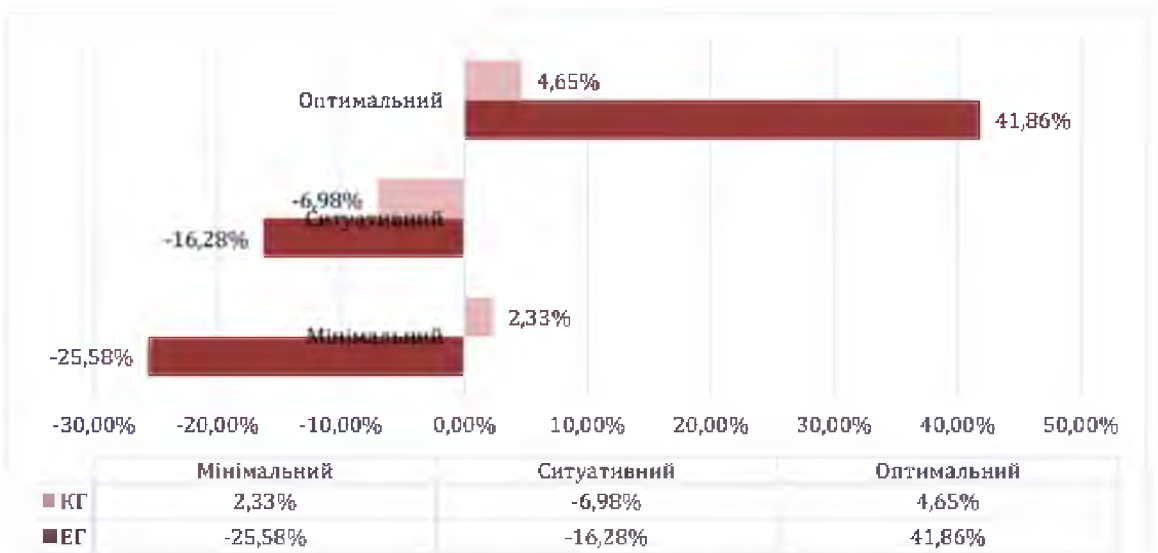


Рисунок 2.16. «Динаміка змін коефіцієнту сформованості відповідальності студентської молоді в ЕГ і КГ до та після в % значенні»

Наше дослідження, яке включало оцінювання рівнів відповідальності студентів за різними параметрами, а також аналіз опитування колишніх наставників, вказує на те, що участь студентів у наставництві є ефективним способом формування у них відповідального підходу.

### Висновки до другого розділу

У другому розділі ми розглянули значення наставництва як засобу формування відповідальності студентів, виявивши критерії та показники їх відповідальності та провівши експериментальну роботу з їх формування. Ми застосували критеріально-рівневий підхід до цього процесу, визначивши чотири критерії та відповідні показники для оцінки рівнів відповідальності студентів.

Дослідження виявило, що більшість студентів мають ситуативний рівень відповідальності. Однак, багато з них мають низький рівень усвідомлення сутності відповідальності, рефлексивності, та інших важливих показників.

Ми реалізували констатувальний етап експерименту, використовуючи різні методики, щоб з'ясувати ступінь відповідальності. Результати вказали на

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

потребу збільшення уваги до цього аспекту серед студентів у вищому навчальному закладі. Опитування також демонструє, що участь студентів у наставництві сприяє формуванню відповідальності.

Експериментальна робота включала участь студентів у різних програмах наставництва, де спостерігалися позитивні зміни у динаміці їх відповідальності та зростання рівня сформованості. Навпаки, у контрольній групі такі зміни не були настільки виразними.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

# Висновки

Психолого-педагогічні умови, які сприяють формуванню відповідальності у здобувачів вищої освіти, виявилися критичними для розвитку цінних особистісних якостей у студентському середовищі. Висновки, отримані після ретельного аналізу, вказують на кілька ключових факторів.

По-перше, наявність дієвих психолого-педагогічних програм та методик для формування відповідальності виявилася дуже важливою. Експериментальна робота підтвердила, що участь у наставництві та реалізація спеціалізованих програм, таких як "Моя відповідальність" та "Шлях до наставництва", сприяють виробленню цього ключового аспекту особистості у студентів.

Друга важлива умова полягає у розробці різноманітних критеріїв та показників відповідальності, які відображають різні аспекти цієї якості. Аналіз показав, що у студентів преобладав ситуативний рівень відповідальності, проте більшість з них мали низький рівень усвідомлення сутності та цінності відповідальності.

Крім того, результати підтвердили, що участь студентів у наставництві має значний вплив на формування їхньої відповідальності. Важливо надати цьому аспекту більше уваги та підтримки для покращення процесу формування відповідальності серед здобувачів вищої освіти.

Узагальнюючи, психолого-педагогічні умови впливають на формування відповідальності у студентів. Ці умови включають ефективні програми, розвинуті критерії та показники, а також участь у наставництві. Дослідження показало, що зосередження на цих аспектах може покращити рівень відповідальності серед здобувачів вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атономов П. Логіка розвитку методів навчання як категорії дидактики вищої школи. ВІСНИК Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2015. Вип. 1 (1). С. 6-11. URL: [http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/10\\_23\\_KU\\_100/db/fp/vismyk/peagogyk\\_2015.pdf](http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/10_23_KU_100/db/fp/vismyk/peagogyk_2015.pdf).

2. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Київ, 2005. 32 с.

3. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта, 1995. 220 с.

4. Берлин И. Философия свободы. Европа / Предисловие А. Эткина. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 448 с.

5. Бойко С. П. Проєкційність: суть і потенціал у соціально-педагогічній діяльності. Соціальна робота в Україні: теорія і практика, 2016. № 1-2. С. 140-149.

6. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. Педагогічні науки. 2011. Вип. 2. С. 4-10. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pea\\_2011\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pea_2011_2_4)

7. Бойко А. М., Бардінова В. Д. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / Під заг. ред. А. М. Бойко. Київ, 2004. 576 с.

8. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2008. 20 с.

9. Бондаренко З. П. Наставництво в Україні як технологія супроводу дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківства. 2017. URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osv/itniy\\_dosvid\\_v\\_Ukraini/Bondarenko.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osv/itniy_dosvid_v_Ukraini/Bondarenko.pdf).

10. Бунаков С. В., Петренко А. О. Організація індивідуально-виховної роботи зі студентами вищого навчального закладу. Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. 2016. №1. С. 161–163.

11. Булах І. С., Алексеева Ю. А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 223 с.

12. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 548 с.

13. Вайнола Р., Капська А., Комарова Н. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку. К. : Академпрес, 1999. 112 с.

14. Василенко О. М. Етапи розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». 2016. №55. С. 3 – 13.

15. Басянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник. Київ, 2011. 256 с.

16. Башенко Г. Виховання волі і характеру: підручник для педагогів. Київ: в-во "Школяр", 1999. 385 с.

17. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О. В. Скрипченко, Л. В.

Долінська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.

18. Висоцький О. Ю. Історія української культури: навчальний посібник. Дніпропетровськ: НМетАУ, 2009. 130 с.

19. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ : Академвидав. 2007. 615 с.

20. Гуменюк О.Є. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді. Психологія і суспільство. 2008. № 4. С. 92-98.

21. Діяльність. Hope and Homes for Children : веб – сайт. URL: <http://www.hopeandhomes.org.ua/work/>

22. Довідник модуля «Проектування комп'ютерних ігор для навчання. Одеса. 2017. URL: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project->

resultcontent/26a24102d5d34438b9dad3c29a465744/Designing%20computer%20games%20for%20learning.pdf

23. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. Кремень В. Г. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1036 с.

24. Інформація про реформу ДІ. Реформа системи інтернатів : веб –сайт. URL: <http://reform.diplatform.org.ua/>

25. Жданович Ю. М. Організаційно – педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. : спец. 13.00.07. Київ, 2004. 24 с.

26. Зеленський Р. М. Формування відповідальності на заняттях фізичного виховання у студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Харків, 2010. 23 с.

27. Зембицька М. В. Педагогічне наставництво у системі середньої освіти США : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопіль, 2016. 324 с.

28. Зозуляк - Слущик Р. Костригіна Р. Формування відповідальності дітей старшого шкільного віку. Науково-педагогічний журнал "Обрії". 2015.

№1. С. 21 - 23.

29. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. М. : ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

30. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. К.: Лібра, 2001. 400 с.

31. Колтунов О. Ю., Уварова О. О. Історія української культури : навч. Посібник. Одеса : ОНМедУ, 2011. 316 с.

32. Король В. М. Навчальні заклади системи трудових резервів у період відбудови економіки України (1943 -1950 рр.) : дис. канд. іст. наук : 07.00.01 / Харків-Запоріжжя, 2017. 234 с.

33. Клішевіч Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина ХХ -початок ХХІ століття) : дис. канд. пед. наук. 13.00.05 / Київ, 2011. 252 с.

34. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник. К.: Книга, 2005. 528 с.

35. Леонова В. І. Наставництво як форма соціальної підтримки дітей у закладах соціального захисту. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 13, Т. 2. С. 133 – 136. DOI: 10.32843/2663-6085- 2019-13-2-28.

36. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 304 с.

37. Макаручук В. В. Становлення класного наставництва у 60-70 рр. ХІХ ст. Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки». 2018. №12. С. 57–61.

38. Мануйлов С. М. Проблема відповідальності особистості в контексті моралі. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». 2014. № 1. С. 29 –34.

39. Матвієнко О. В., Цихмейструк О. М. Вияв громадянської зрілості студента в процесі акредитації та удосконалення освітніх програм. Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених: збірник матеріалів конференції за заг. ред. проф. Т. О. Оледіренка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 280 – 283.

40. Матюх Т. М. Емпатія як трансестетичний феномен : дис. канд. філос. наук : 09.00.08 / Рівне, 2016. 201 с.

41. Мацко Л. А., Прищак М. Д., Годлевська В. Г. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163 с.

42. Мельник М. Процес соціального становлення та розвитку молоді як об'єкт державної політики. Збірник наукових праць «Ефективність державного управління». 2013. №35. С. 212–219.

43. Москалець В. П. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ, 2013. 262 с.

44. Мій друг – наставник. Комісія Української Греко – Католицької Церкви : веб – сайт. URL: <https://rodyna.ugcc.org.ua/category/diyalnist-komisiyi/mij-drugnastavnyk/>

45. Молодь України за соціальний прогрес і злагоду в суспільстві: 36. матеріалів Конгресу української молоді. м. Київ, 26-28 травня, 1997 р. К.: АТ «Видавництво «Столиця», 1997. 204 с.

46. Микола Кулеба: Діти мають стати пріоритетом державної політики.

Український католицький університет : веб – сайт. URL: <http://pedagogy.usu.edu.ua/news/mykolakulebaditymauytstatypriorytetomderzhavnypouy-polityku>

47. Москалець В. П. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ, 2013. 262 с.

48. Мося' І. А. Формування колективу студентської групи вищого аграрного навчального закладу. Науково-методичні рекомендації. К.: Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2011. 33 с.

49. Музика О.Л. Ціннісна регуляція суб'єктної активності особистості.

Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України. 2005. Вип. 26 (Т. 3). С.168-173.

50. Наставництво. Львівська міська рада веб – сайт. URL: <http://cityadm.lviv.ua/topic/наставництво> (дата звернення 11.06.2018).

51. Наставництво крок за кроком. Посібник для небаждужих дорослих / автори-укладачі О. Смаль, І. Сацок, В. Андросова та ін. Київ, 2014. 80 с.

52. Нагірняк М.Я., Мачинська Н. Л. Практичні аспекти організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Вісник ЛДУ БЖД. Педагогічні науки.

2011. № 5., Ч. 2. С. 191 – 196. URL: <https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/33.pdf>

53. Новий глумачний словник української мови / уклад. В. Яременко та ін. К.: Аконт, 1999. 912 с.

54. Одна надія : веб – сайт. URL: <https://onehope.com.ua/>

55. Осипова Г. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів до педагогічного наставництва : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Одеса, 2016.

504 с.

56. Патинок О. П. Становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2008. 36 с.

57. Патинок О. Становлення відповідальності як професійно значущої якості майбутнього фахівця соціальної сфери: психологічний аспект. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота. 2016. № 2. С. 176 – 179.

58. Патинок О. П. Теоретичні засади особливостей становлення відповідальності як якості особистості. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2011. Вип. 5. С. 108 – 116. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_5\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_14).

59. Патинок О.П. Особливості структурних компонентів відповідальності особистості майбутнього соціального працівника. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2007. №1. С.30 -37.

60. Павловська М., Ремсова Л., Гулова Л. Вибрані методи драматичного виховання в контексті соціально – педагогічної діяльності. Брно : Університет ім. Т. Г. Масарика. 2017. 142 с.

61. Петрушенко В.Л. Етика та естетика. Навчальний посібник. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2008. 180 с.

62. Петько Л. В. Реалізація морально-суспільної проблематики у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 55. С. 166-173.

63. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя як система особистісно-професійного розвитку: концепція, структура, зміст, технології. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : міжнар. наук.-теор. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М.П.Драгоманова. Вип. 2. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. 225 с.

64. Пономарьов О., Чеботарьов М., Серета Н. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 4. С. 75–85.

65. Подоляк Л.Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. 320с.

66. Половін Б. А. Ігрові методи дистанційного навчання. Впровадження дистанційних технологій навчання у ВНЗ: засади, проблеми, практичний досвід. Збірник тез доповідей міжвузівського науково – методичного вебінару. Харків. 2015. С. 45 – 46. URL:

[http://conf.htei.org.ua/wpcontent/uploads/2015/04/Webinar\\_2015.pdf](http://conf.htei.org.ua/wpcontent/uploads/2015/04/Webinar_2015.pdf)

67. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання здійснення наставництва над дитиною» від 04.07.2017 р. № 465. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/465-2017-%D0%BF#Text>

68. Примачок Л. Л. Еволюція ідей альтруїзму в Західній філософській і психологічній думці. Наукові записки НДУ ім. М. Тоголя. Психолого-педагогічні науки. 2015. №3. С. 44–48.

69. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 19.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

70. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017 URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

71. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10. 02. 1998 р. № 103/98-ВР. Дата оновлення: 01.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>

72. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України від 05.02.1993 р. № 2998 – XII. Дата оновлення: 02.10.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>

73. Про внесення змін до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей – сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» щодо наставництва: Закон України від 08.09.2016 р. № 1504 – VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1504-19>

74. Про волонтерську діяльність: Закон України від 19.04.2011 № 3236-VI. Дата оновлення: 31.08.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>

75. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу: Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#Text>

76. Про нас. Одна Надія: веб – сайт. URL: <http://onehope.com.ua/our-team/>

95. Проект Наставництва для дітей-сиріт. Громадський простір: веб – сайт. URL: <https://www.prostir.ua/?organization=proekt-nastavnytstva-dlya-ditej-syritodna-nadiya>

77. Примак В. П. Формування громадянської відповідальності у курсантів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Луганськ, 2011. 33 с.

78. Професія. Кар'єра. Успіх: Метод. Посіб. / Автори-упоряд.: Лях Т. Л., Малієнко Ю. М., Тимошенко Н. Є., Цюман Т. П., Шеламкова А. М.; За заг. ред. Цюман Т. П. – Видання друге, перероблене й доповнене. К.: Основа-Принт, 2013. 184 с.

79. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов К.: Академвидав, 2006. 424 с.

80. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Олефир В. О. та ін. X.: Іранор, 2009. 672 с.

81. Пташник-Середюк О. І. Студенство як соціокультурна група. Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science. 2014. №18. С. 110

82. Ревенко С. П. Сучасні підходи до вивчення ідентичності особистості юнацького віку. Наука і освіта. 2013. Вип. №7. С. 196–199.

83. Резолюція ООН 2250 (UNSCR-2250) стосовно Молоді, Миру та Безпеки (2015). United Nations Ukraine : веб – сайт. URL: <http://www.un.org.ua/ua/informatsiinyi-tsentr/2250/4158-vstup>.

84. Реформування системи інституційного догляду : посібник / Ж. Петрочко, Р. Вайнола, Г. Постолюк та інш. ; упоряд. матеріалів Г. Постолюк, О. Мороз. Київ: БО «Надія і житло для дітей», 2020. 566 с.

85. Розвадовська Т. Наставництво як педагогічний феномен. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія I1 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» : збірник наукових праць. 2018. Вип. 24, (Т. II). С. 140–147.

86. Розвадовська Т., Братченко М. Вплив наставництва на формування та розвиток дітей, що перебувають в інституційних закладах опіки. «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2018. № 21. С. 149 – 155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/21.167325>.

87. Розвадовська Т. В. Відповідальність: філософський та гуманітарний аспекти. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. Науковий щорічник. 2018. Том 1 (23). С. 258–267.

88. Розвадовська Т. Наставництво як вид волонтерської діяльності студентської молоді. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія I1 Соціальна педагогіка, Соціальна робота. 2019. Вип. 26. С. 58 – 64.

89. Розвадовська Т. Закордонний досвід наставництва дітей у складних життєвих обставинах. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 18. (Том 2). С. 192 – 195. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-42>

90. Розвадовська Т., Береска М., Наставництво як форма виховання дітей, що перебувають у складних життєвих обставинах. Актуальні питання

гуманітарних наук. 2020. Вип. 31 (Том 4). С. 93, 98. DOI:  
<https://doi.org/10.24919/23084863.4/31.214306>

91. Розвадовська Т. Критерії, показники та рівні сформованості відповідальності студентської молоді. Scientific Journal "Virtus". 2020. № 44. С. 142 – 144.

92. Розвадовська Т. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2020. № 2. С. 77 – DOI: 10.25128/2415-3605.20.2.11

93. Розвадовська Т. В. Відповідальність у психолого – педагогічній думці/ Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Т 2. Київ, 2018. С. 50 – 53.

94. Розвадовська Т. Наставництво: вітчизняний та зарубіжний досвід. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Т 2. Луцьк, 2018. С. 120-124.

95. Розвадовська Т. Особливості виховної роботи у закладі вищої освіти. Scientific Bases of Solving of the Modern Tasks. Abstracts of XIX International Scientific and Practical Conference. Frankfurt am Main, 01 – 02 June 2020. Frankfurt am Main, Germany, 2020. PP. 317 – 319

96. Розвадовська Т. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. Psychology and Pedagogy as Science of Formation and Development of Modern Personality : матеріали наук.-практ. конф., м. Влоцлавек, 27 – 28 груд. 2019 р. Влоцлавек, 2019. С. 97 – 99

97. Розвадовська Т. В., Вайнола Р. Х. Формування відповідальності студентської молоді засобами наставництва: методичні рекомендації / за заг. ред. Р. Х. Вайноли. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 100 с.

98. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.

99. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Вид. 2-ге, стереотипне. Київ: Академвидав, 2009. 360 с.

100. Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості. Педагогіка і психологія. Київ, 1996. С. 10 -18.

101. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: АспектПресс, 2001. 460 с.

102. Сартр Ж. П. Человек есть свобода В кн.: Кутасова И.П. Антифилософия «Новой философии». М. 1984. С. 55 – 68.

103. Сікалюк А. І. Дискусійні методи в процесі формування соціально – етичних цінностей майбутніх менеджерів. Збірник наукових праць.

Педагогічна освіта: теорія і практика/ 2015. Вип. 18 (1 – 2015). С. 94 – 98. URL: <http://ystup.kpmu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/7/2015/05/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-18.pdf>

104. Скоробагатько К. В. Гейміфікація на уроках української літератури.

Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 24 – 25 лис. 2017. Дніпро. 2017. С. 187 – 188. URL: [http://www.dnu.dp.ua/docs/zbirniki/fsnm/program\\_5a1bcb0a83cf1.pdf](http://www.dnu.dp.ua/docs/zbirniki/fsnm/program_5a1bcb0a83cf1.pdf)

105. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за

ред. І. К. Білодіда, Т. П. К.: Наукова думка, 1970—1980, 799 с.

106. Смольникова Н. С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания : дис. канд. филос. наук : 09.00.02. Свердловск, 1984. 162 с.

107. Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку : монографія / А.

М. Колот та ін. ; за ред. д-ра екон. наук, проф. А. М. Колота. К.: КНЕУ, 2012. 501 с.

108. Соловей М. О. Дитячі будинку Донбасу у 1943 - 1965 роках : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01. Донецьк, 2009. 23 с.

109. Сошвіник Р. В. Ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. 2015. Вип. 2 (65). С.164-173.

110. Сопівник Р. В. Виховання особистості майбутнього фахівця агропромислової галузі крізь призму функцій наставника академічної групи. Науковий вісник НУБіП України. Серія: Психологія, Педагогіка, Філософія. 2015. № 220. С. 172 – 182,

111. Степаненко О. О. Обґрунтування поняття «тьютор» у освітницько-дослідницькому просторі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2018. Вип. 138. С. 198 – 204. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24252/1/Stepanenko.pdf>

112. Степанова Г. М., Шапошнікова В. М., Нечеглод Л. М. Досвід застосування ігрового навчання на практичних заняттях з дисциплін терапевтичного профілю. Всеукраїнська науково – методична Інтернет конференція присвячена дню заснування Черкаського медичного коледжу. 15 жов. 2016. Черкаси. 2016. С. 90 – 94. URL:

<http://medcollege.ck.ua/wpcontent/uploads/2016/10/%D0%97%D0%91%D0%8%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A-2016.pdf>

113. Стаднік Н. В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Київ, 2009. 20 с.

114. Стратегія 2025 ЗВО «Український католицький університет»: веб – сайт. URL: <https://ucp.edu.ua/about/ofitsijna-informatsiya/>

115. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т., Т.1. Київ, 1977. 640 с.

116. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т., Т.3. Серце віддаю дітям, народження громадянина. Київ, 1977. 640 с.

117. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т., Т. 4. Київ, 1977. 640 с.

118. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Київ, 2003. 16 с.

119. Тернопільська В. І., Коломієць Т. В., Піонтківська І. О. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 264 с.

120. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: гуманітарний аспект. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2004. № 14. С. 47 – 50.

121. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. та ін. ; за ред. А. Й. Капської. К. : ТОВ ВКП «Аспект», 2001. 140 с.

122. Тренінг з підготовки наставників для дітей сиріт та дітей, що позбавлені батьківського піклування. Зошит учасника / автори-упорядники Смаль Є., Сацюк І., Удовенко Ю, Ейдемільер В. Київ: Проект наставництва «Одна нація», 2014. 102 с.

123. Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори: у 2-х т. Т. 1. Київ, 1983. 488 с.

124. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Київ, 2000. 21 с.

125. Філософській енциклопедичній словник / голова редколегії Шинкарук В. І. Київ: Абрис, 2002. 744 с.

126. Франкл В. В боротьбе за смысл / пер. Леонтьев И. Д. М.: Прогресс, 1990. 367 с.

127. Чапляк Я. В Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. Psychological Journal. 2018. №5. С. 24-39.

128. Шиян Т. В. Формування відповідальності старшокласників у процесі факультативних занять гуманітарного профілю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Миколаїв, 2009. 22 с.

129. Шиян О. Молодь як цільова група державної освітньої політики з питань забезпечення здорового способу життя. Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. 2009. № 1. С. 223 – 229.  
URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2009-1-30.pdf>

130. Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии / Пер. с англ. Говорунов А. В., Кузин В. И., Царук Л. Л. / Под ред. Наумова А. Д. СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. 532 с.

131. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М.: Педагогический поиск, 1996. 75 с.

132. Эриксон Э. Детство и Общество. Изд. 2-е, перераб. и допол. / пер. Алексеева А. А. СПб.: «Летний сад», 2000. 416 с.

133. Юринець О. О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

13.00.04. Запоріжжя, 2010. 24 с.

134. Ярошук Л. Теорія та методика виховання : навчальний посібник. Бердянськ, 2019. 400 с.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

# НУБІП України

ДОДАТКИ  
Анкета  
Додаток А

Шановні учасники опитування!

Просимо Вас взяти участь в дослідженні щодо обізнаності студентів з такими поняттями як: відповідальність та форми залучення студентської молоді до діяльності, що спрямовані на розвиток відповідальності в умовах закладу вищої освіти. Дане дослідження проводиться в межах написання

магістерського дослідження у галузі освітніх, педагогічних наук.

Просимо Вас широкіше відповідати на нижче наведені запитання, адже від Ваших відповідей буде залежати об'єктивність дослідження.

Дане анкетування є анонімним, а його результати будуть використані в узагальненому вигляді у наукових цілях.

**1. На Вашу думку, відповідальність це?** (Може обрати кілька варіантів.

Відповідь обвести)

- 1) Вміння завершувати розпочату справу.
- 2) Спосіб уникнення санкцій або покарання.
- 3) Свідоме ставлення до вимог суспільства, норм та цінностей.
- 4) Внутрішнє пережиття причетності до суспільних змін.
- 5) Чеснота людини.
- 6) Інше (вказіть) \_\_\_\_\_
- 7) Все вище перелічене.

**2. На Вашу думку, що означає бути відповідальним?**

**3. Чи вважаєте Ви себе відповідальною людиною?** (Відповідь обвести)

1. Так.  
2. Швидше так, ніж ні.  
3. Важко відповісти.  
4. Швидше ні, ніж так.  
5. Ні.

# НУБІП України

4. Оцініть рівень Вашої відповідальності за шкалою від 0 до 9, де 0 - найнижчий рівень, а 9 - найвищий. (Відповідь обвести)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

# НУБІП України

5. Чи вважаєте Ви, що відповідальність має бути особистісною цінністю?

(Відповідь обвести)

1. Так.  
2. Швидше так, ніж ні.  
3. Важко відповісти.  
4. Швидше ні, ніж так.  
5. Ні.

# НУБІП України

6. На Вашу думку, людина більш відповідально ставиться до справи якщо

(Можна обрати кілька варіантів відповідей. Відповіді обвести):

1) Отримує за це певну винагороду.

2) Широко прагне допомогти іншій людині чи групі людей створити добро.  
3) Прагне самоствердитись у референтному (важливому для неї) колі осіб.

# НУБІП України

4) Відбувається постійний контроль з боку особи, що має вищий статус.

5) Чинити відповідально є морально-ціннісною потребою людини.

6) Виконання допоможе у кар'єрному чи особистісному розвитку.

7. На Вашу думку, відповідальність людини залежить від? (Можна обрати кілька варіантів відповідей. Відповіді обвести)

1) Світогляду людини.

2) Моральності людини.  
3) Виховання.  
4) Вміння співчувати.

# НУБІП України

- 5) Ситуації.
- 6) Зміння аналізувати вчинки.
- 7) Інше (вказіть)

# НУВІП УКРАЇНИ

8. Проранжуйте якості особистості, які є значущі у Вашому житті.

Ранжування проводиться за шкалою від 1 до 9, де 1 - найбільш значима якість, а 9 - найменш значима кожна якість має відповідати одному рангу:

# НУВІП УКРАЇНИ

Якість особистості	Ранг
Щедрість	
Порядність	
Чесність	
Доброта	
Відповідальність	
Розсудливість	
Ширість	
Справедливість	
Мужність	

# НУВІП УКРАЇНИ

# НУВІП УКРАЇНИ

9. Чи вважаєте Ви, що відповідальність є важливою рисою для Вашого професійного становлення? (Відповідь обвести)

# НУВІП УКРАЇНИ

- 1) Так.
- 2) Швидше так, ніж ні.
- 3) Важко відповісти.
- 4) Швидше ні, ніж так.
- 5) Ні.

# НУВІП УКРАЇНИ

10. Визначте рівень важливості відповідальності як особистісної риси у Вашій професійній діяльності за шкалою від 0 до 9, де 0 - найнижчий рівень, а 9 - найвищий (Відповідь обвести):

# НУВІП УКРАЇНИ

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

11. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що: «Одним із завдань закладу вищої освіти є не тільки формування професійних навичок, але й відповідальності студентської молоді»? (Відповідь обвести)

- 1) Так.
- 2) Швидше так, ніж ні.
- 3) Важко відповісти.
- 4) Швидше ні, ніж так.
- 5) Ні.

12. На Вашу думку, чи достатньо уваги приділяється формуванню відповідальності студентської молоді ЗВО, у якому Ви навчаєтесь на рівні:

	Так	Ні	Важко відповісти
1 Університет			
2 Факультет			
3 Кафедра			

13. Чи відомо Вам, які заходи або діяльність спрямовані на формування відповідальності студентської молоді?

	Так	Ні
1 В університеті		
2 На факультеті		
3 На кафедрі		

14. Чи берете Ви участь у заходах/діяльностях (університету, факультету, кафедри), що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді? (Відповідь обвести)

- 1) Так (Уточніть яких саме? Після відповіді переходьте до питання 16)

2) Ні

**15. Чи хотіли б Ви брати участь у таких заходах / діяльностях, що спрямовані на формування відповідальності студентської молоді?**

**(Відповідь обвести)**

1) Так (Чому?)

НУБІП України

2) Ні (Чому?)

НУБІП України

3) Бажко відповісти.

**16. Чи берете Ви участь у соціальних проєктах університету (факультету, кафедри) чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем? (Відповідь обвести)**

1) Так (Яких саме? Вкажіть)

НУБІП України

2) Ні (Поясніть чому?)

НУБІП України

НУБІП України

17. Чи берете Ви участь у соціальних проєктах чи інших ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом?  
(Відповідь обвести)

1) Так.

2) Ні (Чому? Уточніть, після відповіді переходьте до питання 20)

НУБІП УКРАЇНИ

18. У яких саме соціальних проєктах чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом Ви берете участь?

(Перелічіть та коротко опишіть ці проєкти/ініціативи, на сприяння вирішення якої соціальної проблеми вони зорієнтовані)

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

19. Що мотивувало Вас взяти участь у цьому (них) проєкті (ах) ініціативі

(ах) (Після відповіді переходьте до питання 21):

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

20. Чи хотіли б Ви взяти участь у таких проєктах чи інших видах діяльності?

1) Так (Обґрунтуйте чому?)

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

2) Ні (Обґрунтуйте чому?)

НУБІП УКРАЇНИ

3) Важко відповісти.

НУБІП УКРАЇНИ

21. Чи вважаєте Ви, що участь у соціальних проєктах, чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем допомагають відчувати власну значущість для суспільства?

1) Так (Обґрунтуйте чому?)

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

2) Ні (Обґрунтуйте чому?)

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

3) Важко відповісти.

**22. Чи вважаєте Ви, що участь у соціальних проєктах, чи ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем допомагають Вам сформувати Вашу відповідальність?**

НУБІП УКРАЇНИ

1) Так (Обґрунтуйте чому?)

НУБІП УКРАЇНИ

2) Ні (Обґрунтуйте чому?)

НУБІП УКРАЇНИ

**1. Ваша стаття.**

1. Жін.

2. Чол.

НУБІП УКРАЇНИ

**2. Ваш вік (Кількість повних років)**

**3. Курс, на якому навчаєтесь**

4. Спеціальність, на якій Ви навчаєтесь \_\_\_\_\_

5. Назва університету \_\_\_\_\_

6. Назва факультету \_\_\_\_\_

7. Назва кафедри \_\_\_\_\_

НУБІП України

*Дякуємо за відповіді та Ваш час!*

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

# НУБІП УКРАЇНИ

Інтерактивна гра «Правда чи Міф?»  
12 тверджень для гри.

## 1. Відповідальний вчинок передбачає свободу вибору

**Правда.** І. Кант, Б. Спіноза, Ж-П. Сартр та інші філософи-мислителі, обґрунтовували думку про те, що справжніми авторами своїх вчинків можуть бути лише ті люди, які можуть вільно, без зовнішнього тиску, їх здійснювати або не здійснювати. Відповідальність передбачає свободу вибору. Вільною може бути лише та особистість, що здійснює свої вчинки під впливом власної моральної волі, яка, у свою чергу, керується вільно обраними принципами.

**2. Відповідальність формується у дитинстві, якщо тоді не сформувалась – це означає, що людина буде безвідповідальною.**

**Міф.** Відповідальність у людини формується поетапно, а вже у зрілому віці, як правило, вона є повністю сформованою, відповідно особу можна назвати відповідальною. Але можливі й винятки, відповідальність може зазнавати руйнації через виникнення психічних розладів, особливо при хворобах та різних видах залежностей, таких як алкогольна, наркотична тощо.

**3. В тоталітарних режимах не можливо сформувати по – справжньому вільну та відповідальну особистість.**

**Правда.** Основною характеристикою тоталітарних режимів є всезагальний контроль всіх сфер життя людини та її діяльності. Тобто, виключно влада вирішує, що людина може говорити, про що мріяти, які цілі повинна перед собою ставити, відповідно людина має беззаперечно коритись волі влади. В. Франкл описував такий феномен як «втеча у натовп», людина «ховається» у натовпі, для того, щоб скинути з себе тягар відповідальності, перекладаючи його на оточуючих та «вищі» інстанції, владу, оскільки її вільна та незалежна думка, як правило суперечить існуючим, суспільно прийнятим нормам тоталітарного режиму. «Втеча у натовп» не тільки перекладає «тягар» відповідальності на інших, але й сприяє зникненню необхідності боронити власні права та свободи, мати та обстоювати свою власну життєву позицію.

**4. Вміння аналізувати вчинки, рефлексувати – є ознакою відповідальної людини.**

**Правда.** Вміння аналізувати власну діяльність та діяльність оточуючих, дозволяє прогнозувати наслідки власних вчинків як для себе, так і для оточення. А отже й чинити відповідально, зважати на потреби оточуючих.

**5. Встановлення емоційного контакту, емпатійність, вміння поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її сприяє розвитку відповідальності.**

**Правда.** Емпатія як психічний процес дозволяє особистості вступити в емоційний контакт з іншою людиною. Емпатійність сприяє розвитку здатності брати на себе відповідальність за розв'язання не тільки власних проблем, але й оточуючих. Окрім співпереживання та розуміння іншого, емпатія сприяє щирому та відвертому спілкуванню, дозволяє неупереджено виявляти суть буття іншої людини, прогнозувати її поведінку, впливати на неї та діяти в умовах, коли бракує вихідної інформації, спираючись на досвід підсвідомості, а отже й діяти відповідально.

**6. Відповідальність людини залежить від матеріальних чи інших видів заохочень.**

**Міф.** Чинити відповідально не має залежати від винагороди. Якщо мотивацією для здійснення чи залучення до відповідальних справ є бажання звернути на себе увагу, отримати певну користь, винагороду чи уникнути можливого покарання це свідчить про нерозуміння сутності відповідальності. Чинити відповідально є внутрішньою потребою людини.

Справді відповідальна людина усвідомлює, що її вчинки впливають не тільки на неї, але й на оточуючих. Якщо відповідальність залежить від матеріальних чи інших видів заохочень, це може привести до нехтування потреб інших людей, оскільки метою є отримання особисто значущого результату.

**7. Щоб чинити відповідально, людина повинна керуватись виключно власними інтересами та потребами.**

**Міф.** У своїх працях Г. Ващенко приділяв увагу розрешенню дилеми «Я чи суспільство». Беручи до уваги ідею гармонії, він вважав, що основна лінія

напрямку життя людини мали б проходити через інтереси особистості та суспільства. З одного боку, присвячуючи своє життя служінню суспільству, людина повинна пам'ятати й про власні інтереси. З іншого боку, це суперечить ідеї ієрархії цінностей. Якщо відмовитись від неї, опиняємось знов перед дилемою «Я чи суспільство». На думку педагога, постаючи перед такою дилемою, особистість однозначно має робити вибір на користь суспільства, оскільки цього буде вимагати сумління, за умови, якщо воно «чисте та незаплямоване». На думку Г. Ващенка: «.....служіння суспільству робить життя людини повним і змістовним»

**8. Відчуття позитивних емоцій при виконанні відповідальних справ сприяє розвитку відповідальності.**

**Правда.** Важливу роль відіграє емоційна залученість до здійснення будь-якої діяльності. Позитивні емоції при виконанні відповідального завдання будуть сприяти формуванню відповідальності та виступати як мотивація для виконання відповідальної діяльності. У разі відсутності позитивного емоційного зв'язку, людина, як правило, буде менш активною або, навіть, пасивною. Наявність позитивних емоцій дозволяє їй підтримувати ентузіазм, а невдачі сприймати як важливий досвід для майбутнього.

**9. Відповідальна людина є абсолютно самостійною, не потребує порад та допомоги при виконанні відповідальних доручень чи відповідальної справи/діяльності.**

**Міф.** Бути відповідальним означає вміти оцінити свої можливості і визначити, де можливо справитись самостійно, а де потрібна допомога чи порада. Для відповідальної людини головне успішне завершення відповідальної справи, а не власне «Его»

**10. Для відповідальної людини характерна соціальна активність.**

**Правда.** Соціальна активність людини, насамперед, визначається зацікавленістю у проблемах інших людей, пошуку способів їх вирішення, вмінні самостійно приймати рішення, обирати способи та засоби власної діяльності.

Соціальна активність сприяє відчуттю власної значущості та відповідальності за процеси, що відбуваються у суспільстві. В активності проявляється й усвідомлення прийняття інтересів оточуючих та вміння їх реалізовувати через власну активність, сприяти соціально значущим перетворенням. Активність визначається переживанням власної причетності до міжособистісних стосунків.

**11. Для відповідальної людини характерна думка, що успіхи чи невдачі не залежні від неї.**

**Міф.** Дж. Роттер вважав, що для відповідальної людини характерно визнавати, що події, які трапляються з нею у житті залежать від особистісних якостей та є наслідками її власної діяльності (інтернальний локус контролю).

**12. Студентський вік є сензитивним для формування відповідальності.**

**Правда.** Студентський вік визначається як етап становлення зрілої особистості. За Е. Еріксоном в цей віковий період людина переживає кризу ідентичності, відбувається становлення «ядра» ідентичності. На становлення особистості, у першу чергу, впливає її залученість у різні соціальні інститути та суспільства загалом та особистісне усвідомлення своєї причетності до них. Якщо ідентичність не буде сформована, це загрожує «змішуванням ролей», людина не буде здатна знайти своє місце у суспільстві. З 20 до 25 років, за Е. Еріксоном, формується ідентичність у близьких стосунках, яка визначається як здатність до співпраці з іншими та встановлення близьких, інтимних стосунків з протилежною статтю, створення сім'ї. Становлення ідентичності особистості, а особливо ідентичності у близьких стосунках, означає, що особистість усвідомлює свою відповідальність за себе, свої рішення, вчинки та відповідальність за іншу особу чи колектив. Окрім того, вступ до закладу вищої освіти, найчастіше, передбачає сепарацію від батьків, що надає можливість визначити власний, індивідуальний стиль життя, а отже й реалізувати власний, індивідуальний сенс життя. Зміна попередньо усталеного способу життя передбачає розвиток самостійності та відповідальності за себе та свої вчинки. Особистість глибше починає розуміти життя, своє місце у ньому, визначає життєві цілі та активно намагається їх досягти, добровільно приймає на себе відповідальність за відносини з іншими людьми та соціальними інститутами.

# НУБІП УКРАЇНИ

## Тренінг «Шлях до відповідальності»

### Міні-лекція «Роль наставника в житті дитини»

**Мета:** розвиток знань студентської молоді щодо ролі наставника в житті

дитини, формування стійкого уявлення про систему наставництва, розвиток рефлексивності та соціально значущої мотивації.

**План:**

1. Поняття наставництва, його мета та завдання
2. Роль наставника в житті дитини
3. Форми та напрямки наставництва

Наставництво як форма виховання відома з давніх-давен, ще у Древній Греції бути наставником вважалось великою честю та великою відповідальністю, оскільки якщо підопічний вчиняв негідний вчинок, то вважалось, що це саме наставник продемонстрував йому можливість здійснити такий вчинок на власному прикладі, тому наставників підбирали дуже ретельно. Підопічний, у свою чергу, мав бути слухняним та уважним і демонструвати, що гідний свого наставника.

Наставник навчав свого підопічного математиці, риториці, мистецтву, але найголовнішим його завданням було навчити підопічного розрізняти добро і зло, сформувати світогляд, соціальні та духовні цінності, виховати достойного громадянина. Нерідко було, що наставник разом з підопічним ходили на війну.

Наставницькі стосунки могли тривати все життя. Яскравим прикладом є те, що такий древній мислитель та філософ Аристотель був наставником Олександра Македонського.

Отже з цього прикладу, ми розуміємо, що наставник – це більш досвідченіша та старша людина, яка присвячує свій час вихованню дитині через власний приклад. Наставник не просто вихователь – наставник є другом, до якого підопічний може без остраху звернутись за порадою, особливо маючи певні проблеми чи дилеми.

Метою наставництва є сформувати навички самостійного життя. Що таке навички самостійного життя? У мене до Вас декілька питань:

1. Звідки Ви знаєте, як приготувати собі сніданок чи обід?
2. Думаю, дехто з Вас вже мав досвід самостійного відпочинку чи наприклад Ви не киянин (львів'янин), а приїхали вчитись в університеті з іншого міста.

Звідки Ви взяли цю навичку розпланувати свій бюджет, так щоб вистачило до наступного разу коли Ви поїдете додому?

3. Чому Ви вирішили, що Вам потрібно здобувати вищу освіту? Для чого?

4. Звідки Ви знаєте, що не можна відкрити сумку чи рюкзак одnogрупника і взяти собі ту річ, яка Вам сподобалась?

5. Якщо у Вас виникають труднощі чи проблеми, до кого Ви звертаєтесь?

Відповідно, завданнями наставництва ми можемо визначити: сформувати емоційно стабільні, значущі стосунки з дитиною, стати їй дорослим другом, щоб вона не боялась звернутись до наставника за допомогою чи порадюю, могла довірити наставнику труднощі чи проблеми, відчуття що вона не одна, а є людина, яка про неї піклується; допомогти дитині розвинути свій потенціал

та розкрити свої сильні сторони та можливості; сприяти та допомогти дитині визначити свої власні цілі та способи їх досягнення, передавати свій власний досвід та знання, стимулюючи робити правильний життєвий вибір.

У процесі спілкування з дитиною, спільного дозвілля, ігор, наставник допомагає дитині розвинути як особистості, сформувати навички самостійного життя, ділиться власним досвідом, своїми знаннями, своїми цінностями, допомагаючи їй формувати власний світогляд.

Яку ж роль тоді виконує наставник в житті дитини? У першу чергу, наставник – це друг та радник, гідний приклад для наслідування. Наставник підтримує свого підопічного, створює умови для його розвитку, мотивує до успішної життєдіяльності, стимулює до правильного життєвого вибору. Наставники подають своїм підопічним нові ідеї, відкривають перспективи,

допомагають сформувати цінності, соціально схвальні зразки поведінки, допомагають повірити у себе та власні цілі, а також допомагають із навчанням. Для того, щоб сформувати добрі та дружні стосунки, потрібно присвятити час для знайомства з дитиною, дізнатись, що подобається підопічному, що його цікавить тощо.

Наставництво, зазвичай, може здійснюватися за такими формами як: індивідуальне (регулярні зустрічі одного наставника з одним підопічним); групове наставництво (один наставник опікується групою підопічних чи група наставників опікується групою підопічних, але так само планується час для

індивідуального спілкування); наставництво за допомогою електронної пошти/соціальних мереж (регулярне листування одного наставника і одного підопічного, мінімум раз в тиждень).

За якою б формою не відбувалось наставництво, підопічні чи підопічний повинен чітко знати, скільки часу буде тривати наставництво, в які дні будуть відбуватись зустрічі. Якщо стається форс-мажор, підопічний/підопічного потрібно обов'язково попередити і пояснити чому так сталося, що вони/він не почували себе забутими/забутим та непотрібними/непотрібним.

Відповідно, наставництво здійснюється за трьома основними напрямками:

1. Допомога у навчанні та всебічному розвитку підопічного:

- a. допомога у виконанні домашніх завдань;
- b. вдосконалення академічних знань;
- c. організація дозвілля, організація та ведення різноманітних гуртків.

2. Соціалізація (формування навичок самостійного життя):

- a. допомога у підвищенні самооцінки підопічного;
- b. підтримка підопічних в апробації нових моделей поведінки;
- c. допомога в організації корисного та змістовного дозвілля;
- d. допомога у розвитку комунікаційних навичок, культури спілкування та взаємодії, здатності вирішувати конфліктні ситуації;
- e. формування особистісної відповідальності, самостійності у прийнятті

рішень;  
f. сприяння у формуванні побутових навичок та навичок сімейного життя;

g. забезпечення правової обізнаності, попередження різного виду ризиків;

h. формування фінансової грамотності.

3. Профорієнтація

a. допомога у побудові планів на майбутнє в області майбутньої кар'єри та вибору відповідного навчального закладу;

b. ознайомлення з різними професіями та організаціями;  
c. учіння пошуку роботи, формування навичок відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків тощо.

### Рефлексія:

1. Чи надана інформація була корисною для Вас?
2. Яку, на Вашу думку, відіграє роль наставник в житті дитини?
3. На Вашу думку, чи може наставник вплинути на зміни у житті дитини?

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

# НУВБІП УКРАЇНИ

## Тренінгова вправа «Ненасильницьке спілкування та формулювання «Я-звернень»

**Мета:** розвиток вмінь та навичок студентської молоді використовувати ненасильницьке спілкування та формулювати «Я-звернення» для покращення взаємодії з дитиною, розвиток рефлексивності, контролю та самоконтролю під час спілкування.

**Ресурси:** роздатковий матеріал з ситуаціями.

**Хід проведення:** тренер пропонує учасникам об'єднатись в групи по дві особи, ознайомившись із таблицею з ситуаціями та спробувати сформулювати негативне звернення на «Ти» та звернення з використанням принципів ненасильницького спілкування через «Я-висловлювання».

<i>Ситуація</i>	<i>Негативне звернення на «Ти»</i>	<i>Принцип спостереження</i> <i>озвучення</i> <i>тільки того, що спостерігається,</i> <i>але не оцінюємо</i>	<i>Принцип почуття</i> <i>– озвучуємо свої почуття</i>	<i>Принцип потреби</i> <i>– яка у нас потреба</i>	<i>Принцип прохання</i> <i>– озвучуємо своє прохання,</i> <i>але не вимогу</i>
Ви прийшли до підочного, а він Вас ігнорує, не звертає на Вас уваги					
Ваш підопічний постійно запізнюється на зустріч з					

Вами на 20-30  
хв.

Під час  
зустрічі Ваш

підопічний  
постійно

відволікається,  
перериває

Вашу розмову

Коли Ви  
допомагаєте

підопічному з  
домашнім

завданням, він  
вередує,

говорячи, що  
навчатись не

потрібно

### Рефлексія:

1. Чи було Вам важко побудувати розмову за принципами ненасильницького спілкування?

2. Як Ви вважаєте, чи використання даних принципів допоможе Вам у побудові стосунків з підопічним? Чому?

3. На Вашу думку, чи важливо наставнику вміти контролювати себе під час спілкування з підопічним? Що могло б статись, як би Ви не змогли себе контролювати?

# НУБІП УКРАЇНИ

## Історія Іванки

Іванка майже не пам'ятає про своє життя в інтернаті, лише те, що проживала у кімнаті з декількома дівчатами, які були старше за неї. Дуже часто ці дівчата сміялись над Іванкою, відбирали іграшки, коли вона бавилась, могли потягнути за волосся чи вдарити. Деколи будили її серед ночі, лякаючи тим, що їй треба бути обережною, бо під її ліжком вони бачили злі червоні очі. Після того дівчинка довго не могла заснути. Більше всього, Іванка мріяла, що

одного дня, за нею придуть тато і мама та заберуть її звідси. Дівчата знали про її мрію і казали, що так не буває, проте одного дня Христиня прибігла і сказала, що до неї прийшли мама і тато, хочуть її забрати і їй треба швидко-швидко бігти до них, щоб вони не передумали.

Іванка, не пам'ятаючи себе, швидко-швидко побігла до загальної кімнати, а коли прибігла, там були дівчата, які реготали з неї та тицали пальцями, говоривши «Наївна, ти думаєш, що комусь потрібна?». Іванка побігла до кімнати і довго-довго плакала.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Але одного дня, мрія здійснилась, до неї прийшли чоловік та жінка, вони багато спілкувались, вони брали її на прогулянки і врешті решт забрали до себе.

Так, вони не були батьками, але вона відчувала від них тепло та любов.

Вони разом обирали колір кімнати, ліжечко, іграшки. Іванка почувала себе щасливою, але боялась, що ці її нові батьки можуть її повернути, тому старалась бути найкращою та найслухнянішою донькою, ніколи не вередувала.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

З часом Іванка зрозуміла, що ніхто не бажає її повертати назад. Почалась школа, дівчинці не дуже добре вдалось вчитись, проте батьки ніколи її не карали за погані оцінки, а навпаки підтримували, казали, що вірять в неї і

Іванка старалась вчитись якнайкраще. Вона відчувала себе любленою дитиною і була щасливою.

Мама пригортала її коли було страшно і разом з татом проганяли монстра зпід її ліжка. Вони багато проводили часу разом з мамою і татом, їздили на море. Іванка завжди з нетерпінням чекала літа, щоб знов побачити цю безмежну блакить, сміятись, загаряти та плавати з мамою і татом. Дівчинка дуже любила відвідувати атракціони, їсти солодку вату. Життя було барвисте, сповнене радості.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Іванка дорослішала, страшне життя в інтернаті лишилось по заду, вони з мамою будували плани на майбутнє, говорили про те, яку професію варто обрати, Іванка ще точно не знала, але починала думати про своє майбутнє.

Коли Іванці виповнилось 13, мама несподівано померла. Світ Іванки було зруйновано, як далі їй жити без обіймів мами? Без її жартів, доброго слова та підтримки. А найстрашніше, що змінився тато, він став похмурим, кричав на Іванку. Дівчинка намагалась зробити все, щоб татові стало легше, підтримувала його, взяла на себе всі хатні обов'язки, вона не знала як ще допомогти татові, між ними виросла мовчазна стіна. Дівчинка лишилась сам на сам зі своїм почуттям смутку та втрати мами.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Все частіше Іванка стала помічати, що тато приходить в'ялим, спочатку він просто ігнорував дівчинку, але з часом почав зривати на ній свою злість, міг вдарити, принизити, обізвати. Дівчинка не розуміла, чим вона все це заслужила?

Що поганого зробила? Одного дня тато сказав, що певно їй час повернутись в інтернат, вона не його дитина, тому нема змісту, щоб вона продовжувала жити з ним. Дівчинка перелякалась та намагалась зробити все, щоб тато передумав.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

З часом дівчинка почала помічати зміни у поведінці тата, останнім часом він був у доброму гуморі, жартував з нею і більше не казав про повернення до інтернату. Іванка відчула полегшення, вони з татом знов стануть найкращими друзями. Одного дня тато привів додому жінку. Здивуванню Іванки не було меж, дівчинка пережила бурю емоцій, як ж так? Мама померла лише рік тому, а він вже знайшов їй заміну? Вона випалила це татові, той розізлився на неї, сказав, що це не її діло, якщо їй не подобається, то може збирати свої речі та повертатись в інтернат.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Що ж дівчинка вирішила спробувати потоваришувати з новою подругою тата, виявилось, що вона добра жінка. Піклувалась про Іванку, допомагала їй з домашнім завданням, купляла подарунки, вони проводили час разом, багато спілкувались, вона вчили Іванку вибирати одяг тощо. Іванка полюбила цю жінку, довіряла їй і сподівалась, що одного дня вони стануть сім'єю. Вперше, після смерті мами, вона знов відчула себе шасливою і сповненою надій та планів на майбутнє.

І, о чудо! Нова татова подруга переїхала нарешті до них жити! Ура!

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Це був звичайний вечір, Іванка повернулась додому з прогулянки зі своєю подругою, вона й гадки не мала, що приймається рішення щодо її подальшого життя, поки не почула тиху розмову між татом та новою мамою:

«Ти ж розумієш, вона тобі не рідна, а в нас буде рідна дитина, весь свій час ми будемо присвячувати нашій дитині і в нас не лишиться часу для Іванки, настав час зробити тобі вибір, хто для тебе важливіший, и і наша майбутня дитина чи вона? Думаю, їй треба повернути в інтернат, там про неї добре будуть піклуватись». Іванка заціпеніла, їй треба щось зробити, довести, що вона буде любити цю дитину і зможе стати їй найкращою сестрою.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Це був звичайний зимовий ранок, в інтернаті готувались до приїзду благодійників, Іванка дивилась у вікно, знов треба показувати як ти рада

приїзду благодійників, які й гадки не мають, що я пережила, як старалась бути гідною дочкою. Все марно, нікому я не потрібна, як не потріб, як річ, як іграшка з якою побавились та викинули на смітник. Ти ніщо Іванко, всім чхати на твої проблеми та почуття. Іванці хотілось вибити вікно, закричати...

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Нова родина, її знов взяли до себе жінка та чоловік, але вже інші. Для чого ці нові чоловік та жінка взяли її до себе? Побавитись нею? Знаєм, вже це все проходили, так завжди, роблять вигляд, що їм не байдуже до мене, що піклуються про мене, а як же, так я і повірила, все одно повернуть і я це доведу.

Іванка прогулювала школу, ігнорувала прохання цих чоловіка та жінки, робила їм все на зло, могла повертатись до дому дуже пізно. Іванка дуже часто сварилась з ними, а одного дня вирішила почати залицятись до чоловіка, демонструвати свою сексуальність. А чом би й ні?

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

І ось Іванка знов в звичному для неї оточенні, в інтернаті. Тут вона чітко знає як себе вести, що робити, як отримати бажане. Тут її подруги, її ліжко, звідси ніхто її не забере, бо нема куди. Від благодійників можна багато чого отримати, головне, щоб потім в тебе то не забрали, треба вміти відстоювати своє будь-якими методами та шляхами. Нова родина? Яка ж вона була дурна, коли мріяла про сім'ю, що хтось її буде любити та піклуватись, тільки вона сама може про себе піклуватись, вона сама – це єдина людина, яка в неї є. Саме тому, Іванка відмовилась, коли їй запропонували нову сім'ю, яка хотіла взяти її під опіку. Лишилось недовго, лише рік і вона покине інтернат назавжди.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

### *Історія Андрійка*

Скільки себе пам'ятає, Андрійко завжди жив в інтернаті. Чи мріяв він про маму і тата? Так, звичайно мріяв, як і всі інші діти, що одного дня тато і мама прийдуть та заберуть їх. Проте, йшли дні за днями, але тато з мамою не з'являлись.

Всі дні були схожі один на один. Прокидання, сніданок, школа, виховна година, обід, дозвілля, можна пограти у футбол, чи просто тинятись коридорами інтернату, робити уроки, хоч це й не обов'язково, хто що тобі зробить? Ну посварять і що далі? Для чого взагалі вчитись? Вечеря і лягати спати. І так щодня, одне й теж...

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Іноколи до інтернату приходять волонтери, приносять ласощі чи одяг. Щоправда, не завжди цей одяг лишається тобі, але яка різниця? Куди у ньому ходити? Хоча волонтери це добре, хоч якесь різноманіття, можна поспілкуватись, послухати історії. Проте, жаліться їм не можна, вони розкажуть твої скарги директору і тоді тобі буде непереливки. Можуть покарати, ні не фізично, відправити спати одразу після вечері або заставити вчити вірш. І ти нічого не можеш змінити, ніхто за тебе не заступиться, ніхто не зрозуміє, хіба що такі як ти.

Андрійко це знав точно, одного разу, вихователька висварила та облаяла його. Андрійко пам'ятав, що до них приходив психолог і казала, що вони можуть звертатись до нього з будь-якої проблемою, він так зробив, розповів психологу як йому було, коли вихователька його висварила та облаяла.

Андрійко сподівався, що психолог його пожаліє та підтримає. Натомість, психолог все розповіла виховательці, відносини стали ще гірші, ніж до цього. Андрійко тоді страшенно розізлився і зрозумів тільки одне, нікому довіряти не можна.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Одного дня Андрійкові сказали, що до нього буде приходити наставниця. Хм, а чим наставниця відрізняється від волонтера? І для чого їй до мене ходити? Та прийде пару разів і на тому все скінчиться, вона точно мені нічим не допоможе.

Ось і настав день зустрічі з наставницею, Андрійко не поспішав на цю зустріч, проте знав, якщо не піде, покарання не забариться. Олена виявилась приязною жінкою, поєміхалась до нього, цікавилась що він любить робити, як

проводить свій вільний час. Андрійко хотів розповісти їй про свої проблеми, бажання, проте знав, що нічим добрим то не закінчиться і довіряти цій жінці не варто. Треба спекатись їй.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Андрійко регулярно запізнавався на зустрічі, вона хотіла скласти якийсь план взаємодії, визначити мету та інші всякі штуки, для чого? Можна подумати, що це на довго, він знає, він точно знає, що він їй не потрібен.

Одного разу він матюкнувся на неї, сказав, що нема чого до нього ходити і робити вигляд, що їй не байдуже, бо це все брехня. Для нього краще буде, якщо

вона принесе йому новий телефон, ніж слухати її теревені ні про що чи про якісь незрозумілі цілі. Олена змінилась на лиці, здавалось вона ось-ось заплаче. Тааак! Я це зробив, вона більше не прийде.

Андрійко почувався тріумфально, він довів, що це все гра. Десь глибоко в середині, Андрій відчув жаль до жінки та сором, але швидко придушив ці почуття.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Здивуванню Андрійка не було меж, коли у четвер, як зазвичай, до нього прийшла Олена, ні, вона не принесла йому омріяний новий телефон, проте не

затишила його, не дивлячись на його поведінку. З часом, Андрійко, й не помітив, як потоваришував з цією жінкою, одного дня, дуже обережно розповів їй, що вихователька його ображає і очікував, що Олена все розповість

директору чи виховательці. Андрійко хотів перевірити чи може Олена стати його другом. Яке ж було його здивування, що вихователька його не покарала.

Андрійко завжди знав, коли до нього прийде Олена, готувався до зустрічей, навіть почав старанніше вчитись, вони разом виконували домашні завдання, хоча Андрійко й досі не розумів для чого йому вчитись, але його старання

тішили Олену. Інші хлопці, які не мали наставників заздрили йому, що тішило самолюбство хлопчика.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Більшого всього Андрійко любив прогулянки з наставницею, вони гуляли містом, їли морозиво, ходили у музеї, виявляється світ такий цікавий та великий!

Одного дня Олена привела його до себе на роботу, показала свій офіс та робоче місце. Андрійко був вражений, на питання наставництві чи хоче він працювати у такому офісі, він відповів так! Звичайно так! «А знаєш, що для цього треба робити?» - запитала наставниця - «Треба старанно вчитись і здобувати професію».

Так ось чому, вони з наставницею стільки часу приділяли навчанню, нарешті Андрійко зрозумів. Так йому треба вчитись, він буде старанно вчитись, він здобуде професію і буде працювати в такому ж самому офісі!

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Пройшов час, Андрійко з наставницею стали добрими друзями і сьогодні, тримаючи в руках студентський квиток, Андрій шукав очима свою наставницю серед батьків, які прийшли підтримати своїх дітей. Нехай до Андрійка й не прийшли батьки, але була вона, його наставниця. Який ж він був глупий, коли намагався спекатись її. Він твердо знав, що йому треба вчитись, що щоб не сталося, його наставниця завжди його підтримає, допоможе, втішить, вона вірить в нього і його сили.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

### *Історія Іринки*

Іринка була звичайною дитиною, із звичайної сім'ї. Вона знала, що її сім'я, на відміну від деяких сімей однокласників, не є заможною. Ну нехай вона не має таких модних та яскравих іграшок, одягу та рюкзака, не їздить по закордонних курортах, але вона має тата і маму, та не живе в інтернаті, як її мама. Коли вона вередувала чи чогось вимагала, мама завжди їй казала, щоб вона не була принцесою та цінувала те, що має, в її віці мама не мала нічого, жила в інтернаті і всім на неї було байдуже. Дівчинка дуже любила літні канікули, тоді вона з батьками їздила з наметами на озеро, ловили рибу, а потім смажили її чи варили зупу. Більше всього

Іринка любила дивитись з татом на зорі і вигадувати свої власні назви сузір'ям. Іринка так любить такі дні, коли вони з батьками подорожують, вона відчуває себе найщасливішою дитиною в світі!

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Одного осіннього дня Іринка повернулась додому зі школи і побачила маму, яка гірко плакала. Іринка знала, що останнім часом стосунки між батьками істотно погіршилися, вони часто сварилися, мама почала вживати алкоголь, що зовсім не сприяло поліпшенню ситуації. «Тепер нас лишилось тільки двоє, тато пішов від нас, ми йому не потрібні» - сказала мама Іринці.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Ось, Іринка, стоїть в інтернаті, міцно тримаючи маму за руку і зовсім не хоче, щоб мама її лишила тут, серед незнайомих людей. Але мама сказала, що це тимчасово, поки вона не знайде собі роботу, а потім забере її додому. Тут про неї попіклуються, краще ніж зараз може піклуватись мама. Дівчинка вірила мамі, хоча глибоко в душі зачався страх, що мама її ніколи не забере, що вона лишиться тут на завжди.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

День змінював день, Іринка почала призвичаюватись до життя в інтернаті, до розпорядку дня, дівчинці більшого всього бракувало мамі, можливості поговорити, щоб її обійняли та заспокоїли, коли їй було страшно чи щось не вдавалось. Але мама приходила до неї, час від часу, навіть, забирала на вихідні додому. Як же змінився їх дім, колись чиста, світла квартира виглядала занедбаною та страшенно брудною, а цей запах... Дівчинка не впізнавала своєї кімнати. Як би ж можна було знайти тата, він би їм поміг, можливо, навіть, забрав її до себе. Якось

Іринка обережно запитала маму, чи не знає вона, де тато? Мама розізлилась на неї, почала кричати, що татові вона не потрібна, у тата вже інша сім'я та діти, що вона не цінує всього того, що для неї робить мама. Після цього мама два місяця не приходила до неї.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?

Останній раз Іринка бачила маму три місяці тому, вона знала, що мама живе вже з іншим чоловіком, який страшенно не подобався Іринці, він навіть один раз дав їй ляпаса, за те, що вона на нього накричала, що він їй не тато та немає права вказувати як вона має поводитись і мама за неї не заступилась.

Але ж, я була права, хто він такий? Чому дозволяє собі на неї кричати чи бити?! Чому мама так довго до неї не приходить? Невже через це? Через декілька днів, дівчинка дізналась, що її мама померла, а тато, якого вона вважала рідним, зовсім їй не рідний, він відмовився від неї і тепер дівчинка лишається жити в інтернаті.

**Тренер:** Що Ви відчуваєте?  
*На відміну від попередніх історій, дана історія не завершена, учасникам пропонується подумати і самостійно укласти можливе завершення цієї історії, беручи до уваги такі можливі сценарії: дівчинка лишається в інтернаті; дівчинка тікає з інтернату; у дівчинки з'являється наставник; дівчинку забирає до себе прийомна сім'я чи вона потрапляє у ДБСТ/МФБ.*

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ