

Міністерство освіти і науки України
Галицький фаховий коледж імені В'ячеслава Чорновола
Юридичне відділення

Циклова комісія суспільних дисциплін

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА КУРСОВА РОБОТА

з дисциплін:

«Загальна психологія», «Соціальна психологія», «Вікова психологія»

на тему:

**«СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ. ВИЗНАЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ,
СОЦІАЛЬНИХ НОРМ І ВИХОВНОГО ВПЛИВУ»**

Виконала:

студентка групи ПС 31
Загородня Діана Валеріївна

Науковий керівник:

викладач суспільних дисциплін,
Карпа Іван Миколайович

Члени комісії:

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Тернопіль, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Відповідальність як інтегративна характеристика особистості: теоретико-методологічний аналіз.....	7
1.1. Поняття відповідальності в психології та соціології.....	7
1.2. Психологічні теорії формування відповідальності.....	10
1.3. Вікові особливості становлення відповідальності.....	17
РОЗДІЛ 2. Внутрішні та зовнішні регулятори відповідальної поведінки: саморегуляція, соціальні норми, виховання.....	20
2.1. Саморегуляція як внутрішній механізм відповідальної поведінки.....	20
2.2. Соціальні норми як зовнішній регулятор поведінки.....	23
РОЗДІЛ 3. Аналіз рівня сформованості відповідальності та факторів її розвитку.....	27
3.1. Організація та методи дослідження.....	27
3.2. Аналіз результатів.....	30
3.3. Практичні рекомендації	41
ВИСНОВКИ.....	44
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	47

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема формування соціальної відповідальності молоді в усі часи незмінно перебувала в центрі уваги суспільства та держави. Включення її в число найактуальніших напрямків розвитку сучасної педагогічної думки є результатом усвідомлення кризових явищ в українському суспільстві, які загострили такі соціальні проблеми, як відчуження молоді, в тому числі студентської, від соціуму, соціальна байдужість і егоїзм, вихід в молодіжній свідомості на перший план індивідуалістичної моделі бачення себе в навколишньому світі, соціальний інфантилізм, правовий нігілізм, агресивність, екстремізм, злочинність. Можливими наслідками цього можуть бути розпад соціуму внаслідок взаємного відчуження його членів, наростання соціальних конфліктів, які є результатом конкуренції індивідів, що прагнуть до життєвого успіху «за всяку ціну», посилення кримінальних орієнтацій молоді в силу прагнення задовольнити свої соціальні домагання, не зупиняючись перед порушенням закону.

Сьогоденному суспільству, що розвивається, потрібні освічені, моральні, заповзятливі люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки, люди, здатні до співпраці, що відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, володіють розвиненим почуттям відповідальності за долю країни.

Студентський вік – це період оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, сімейних, професійно-трудових та ін. З цим віком пов'язаний початок економічної активності та створення власної сім'ї. Саме в цей період людина отримує нові цивільний та правовий статуси, які проявляються в дієздатності особистості. Дієздатний громадянин може здійснювати основні юридичні дії, що забезпечує йому можливість брати активну участь у суспільному житті. Він несе повну і самостійну відповідальність за свої вчинки.

Суспільство бачить в студентах вже не стільки об'єкт соціалізації, скільки відповідальних суб'єктів суспільного життя, і оцінює їх і результати їх

діяльності по «дорослим» стандартам прав, обов'язків і відповідальності, свідомої, довільної регуляції своєї поведінки і її відповідності соціальним нормам. Саме в студентські роки особистість, що формується зобов'язана вийти на новий рівень відносин з суспільством, щоб знайти своє місце в них. Але суспільство не поспішає надавати молодій людині в повному обсязі ні прав, ні обов'язків. В результаті молодий чоловік в період найбільш інтенсивного соціального дозрівання виявляється в ситуації соціальної безвідповідальності.

Все вищесказане вимагає суттєвих змін змісту та організації соціального виховання у закладі вищої освіти, його орієнтації на формування соціальної відповідальності особистості, що сприяє усвідомленню нею свого обов'язку перед суспільством, розуміння необхідності дотримання соціальних норм.

Категорія соціальної відповідальності виступає як особистісна якість майбутнього соціального педагога, що базується на почутті обов'язку і прийнятті рішень в ситуації вибору, виражену емоційно-вольовими проявами, позитивною мотивацією, що актуалізує соціальну активність, здатність до прогнозування наслідків своїх вчинків.

Проблемі відповідальності в своїх соціологічних, соціально-філософських та управлінських концепціях приділено увагу як у вітчизняних так і зарубіжних дослідженнях (Д. Бюлер, Е. Гусерль, Ф. Котлер, Х. Ленк, М. Осовська, Ю. Осокіна, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, І. Ялом).

Проблема формування особистості соціального працівника, базовою рисою якого є відповідальність, в психолого-педагогічній літературі представлена в наукових роботах В. Андрущенко, Р. Войнола, Л. Долинської, М. Гуліної, А. Капської, О. Карпенко, Н. Шмельової та ін. Феномен соціальної відповідальності досліджено у багатьох роботах українських науковців (І. Акімова, Н. Водницька, Ф. Євдокимов, В. Звонар, А. Зінченко, З. Перегудів, Л. Савицька, М. Саприкіна та ін.).

Однак педагогічна наука до теперішнього часу не дає аргументованих відповідей на багато питань, які стосуються сутнісних і критеріальних характеристик соціальної відповідальності студентів соціальної сфери, засобів

і педагогічних умов її формування в процесі виховання у закладі вищої освіти.

Протягом останніх років у світі, зокрема і в Україні, активізувались наукові розробки з питань соціальної відповідальності, але чимало публікацій стосується насамперед соціально-відповідального бізнесу. В Україні, на жаль, приділено досить мало уваги формуванню і поширенню соціальної відповідальності у ЗВО, хоча вітчизняні науковці вважають, що університети як соціальні інститути перед суспільством відповідають за результати та якість своєї професійної діяльності.

Мета дослідження: обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити програму формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження: соціальна відповідальність студентів.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів.

Завдання дослідження:

1. Розглянути соціальну відповідальність як предмет теоретичного аналізу.
2. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів.
3. Виділити критерії та показники соціальної відповідальності студентів – майбутніх соціальних педагогів.
4. Провести експериментальну роботу з формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення та аналіз наукових джерел з проблеми соціальної відповідальності особистості; емпіричні: бесіда, анкетування, діагностичні методики: методика.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що уточнено сутність поняття «соціальна відповідальність»; визначено компоненти, критерії та показники соціальної відповідальності; обґрунтовано педагогічні умови

формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів.

Курсова робота складається з вступу, трьох розділів і підрозділів, висновків і списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

1.1. Поняття відповідальності в психології та соціології

Відповідальність як особистісна якість, належить до моральних категорій, що виступають регуляторами поведінки в усіх сферах людського буття. Відповідальність, як якість особистості, характеризується динамічністю. Становлення відповідальності особистості тісно пов'язана із мотивами, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю.

Юнацький вік – сензитивний для формування відповідальності, оскільки характеризується посиленням свідомої мотивації поведінки, підвищенням інтересу до моральних проблем і пошуком ефективних шляхів їх розв'язання, здатністю до самоспостереження і рефлексії, усвідомленням своєї. Водночас цей вік характеризується суперечностями між прагненням до істини і невмінням зрозуміти її моральну сутність, орієнтацією на позитивний ідеал, самостійність та відсутністю здатності його досягнення, небажання бути «виховуваним» та недостатнім розвитком умінь самовиховання, в тому числі й щодо відповідальності [1]. Відповідальність – самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначуваних особистістю. Вона виступає як ідеальне моделювання людиною відповідальної ситуації, її межі і рівня складності, що охоплює в собі ряд якостей: самостійність, незалежність, упевненість, рішучість, наполегливість та інші. Одним з перших, відповідальність як соціальну якість, що виявляється у процесі міжособистісної взаємодії (навчально-пізнавальна, позанавчальна діяльність), ґрунтуючись на відносинах відповідальної залежності, визначив А. С. Макаренко [3]. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що розкриття «ставлення людини до світу можливе крізь об'єктивну характеристику людського способу існування в світі як свідомої і діючої істоти, здатної поставитись до світу та іншої людини ... у відповідності з його сутністю і тим адекватніше змінити і перетворити її своєю дією. Звідси людська відповідальність за все скоєне і за все згаяне» [1].

На думку Р. Р. Шахмуратова «відповідальність» є суттєвим компонентом соціальних відносин, за допомогою якого досягається загальнометодологічний підхід до процесу аналізу формування особистості в групі, колективі; обґрунтувавши положення про те, що «комунікативна основа зв'язку і взаємозв'язку суспільства і особистості є основою соціальної відповідальності» [3].

Так доктор філософських наук О. І. Ореховський у своїй статті розглядає структуру відповідальності, включаючи такі змістовні елементи: суб'єкт відповідальності (хто відповідає); інстанція і міра відповідальності (перед ким суб'єкт відповідальний і яка міра його відповідальності); об'єктивне підґрунтя відповідальності [3].

Подібна структура зустрічається й у психологічних дослідженнях В. Г. Сахарової, котра розглядає чотирьох компонентну структуру відповідальності, що складається зі суб'єкта відповідальності (той, хто відповідає), інстанції (перед ким відповідає), об'єкта відповідальності (за що відповідає) і санкції (міру відповідальності і вплив – як відповідаємо).

Т. М. Сидорова в структурі соціальної відповідальності окрім когнітивного, мотиваційного й поведінкового компонентів виділяє зовнішню і внутрішню структуру. Виділена нею зовнішня структура подібна до структури, наданої В. Г. Сахаровою, відмінність полягає у відсутності компоненту «санкції» в структурі Т. М. Сидорової.

Внутрішня структура включає: правильне розуміння людиною соціальних норм (правових і моральних), передбачення наслідків своєї особистості, суспільство, закон. Харків, 2019 135 діяльності; відповідальну мотивацію (систематичне виконання своїх обов'язків, доведення дорученої справи до кінця та ін.). Зважаючи на науковий доробок вчених, що досліджували мотиваційну сферу особистості, видається доцільним у подальшому зосередитись також на вивченні мотивів відповідальної поведінки. Помилково вважати, що особистість керується лише одним із типів мотивів, вагомою є також ситуативна складова, адаптація до нових умов, намагання

задовольнити власні потреби тощо. При цьому, досліджуючи мотиви відповідальної поведінки, варто орієнтуватись на домінуючий мотив особистості (наприклад, якщо уявити, що домінуючий мотив лікаря – егоїстичний, виникає велике питання, наскільки він буде відповідальним відносно пацієнта, від котрого не отримає жодної користі). Крім того, не слід забувати про індивідуальну варіативність відповідальності (наприклад, людина може бути відповідальна на роботі, а вдома не бажає брати на себе тягар відповідальності і навпаки). Мотиваційні аспекти відповідальності і досі залишаються актуальними і цікавими для дослідження [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що відповідальність є результатом суб'єктивного відбиття в свідомості, соціальних норм і вимог. З вище сказаного можна виділити семикомпонентну структуру відповідальності, яку складають емоційний, поведінковий, вольовий, нормативний, когнітивний, мотиваційний та ціннісно-смысловий компоненти.

Саме така сукупність компонентів у своїй єдності дозволяє досить повно відображати якісні індивідуально-психологічні особливості відповідальності особистості, а отже й властивого їй відповідального вчинку та поведінки. Емоційний – сукупність емоційних проявів, які виникають в разі прийняття відповідальності, емоційне ставлення до своїх обов'язків, вчинків. Вольовий – здатність свідомо регулювати свою діяльність змусити за необхідності взяти на себе необхідну відповідальність. Ціннісно-смысловий компонент проявляється в сукупності ціннісних орієнтацій особистості, її переконань стосовно своїх вчинків, сенсу власного життя, моральних норм, що сформувались в особистості і визнаються нею як власні переконання і впливають на її поведінку. При цьому прийняття відповідальності виступає не як необхідність, а як добровільне спонукання внутрішніми особистими переконаннями.

Когнітивний компонент передбачає усвідомлення і осмислення Особистість, суспільство, закон ситуації, усвідомлене і обмірковане прийняття відповідальності та передбачення важливості свого вчинку, осмислене ставлення до сутності відповідальності. Нормативний – усвідомлення і

дотримання норм суспільної поведінки, законів як вимушеної необхідності, що продиктована вимогами, сформованими в суспільстві і регулюють межі відповідальності. Цей компонент віддзеркалює нормативні переконання стосовно відповідальності, що склалися в людини під впливом існуючих норм суспільства [2].

1.2. Психологічні теорії формування відповідальності

У контексті високих вимог до підготовки фахівців соціальної сфери проблема формування відповідальності як особистісної якості у майбутніх соціальних педагогів набуває особливої актуальності. Відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана зі свободою вибору в поведінці людини, є вирішальною у самореалізації й самоактуалізації особистості. Відповідальність як якість особистості характеризується динамічністю. Становлення відповідальності особистості тісно пов'язана з мотивами, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю.

Ці зв'язки є неоднозначними як на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості, так і в індивідуальному плані. Метою статті є аналіз становлення відповідальності як важливої особистісної якості майбутнього працівника соціальної сфери, яка тісно пов'язана з рівнем розвитку свідомості та самосвідомості особистості.

У педагогічній і віковій психології одним з основних аспектів вивчення проблеми відповідальності є аналіз розвитку її окремих складових у старшому підлітковому та юнацькому віці (Ю. А. Алексєєва, І. С. Булах, Г. А. Татаурова, І. Г. Тимошук та інші). Результати досліджень свідчать про те, що саме в юнацькому віці відбуваються важливі зрушення в становленні відповідальності особистості. Цьому сприяють об'єктивні соціальні умови вибору молодою людиною свого подальшого шляху, усвідомлення індивідуальної та соціальної необхідності брати на себе відповідальність за якість професійної підготовки та обраної суспільної діяльності. Як зазначає М. Савчин, "відповідальність - одна

з найбільш загальних властивостей особистості, яка об'єднує в собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності” [5]. На думку вченого, “предмет відповідальності - це сукупність зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних, духовних і матеріальних необхідностей та інтенцій, які особистість реалізує у своїй цілісній життєдіяльності. Його зміст включає конкретні обов'язки, завдання, доручення, способи їх виконання, дотримання норм, наслідування морального ідеалу, виховання його в собі тощо. Ще однією характерною ознакою є обсяг, що конкретно виражається в якісних і кількісних характеристиках доручень, завдань, обов'язків, які реалізує суб'єкт у своїй поведінці” [5].

К. Муздибаєв визначає відповідальність, як “результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі” [6].

За К. Муздибаєвим, відповідальність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю змісту свого життя. Від змісту, цінностей, які спонукають людину до діяльності, мотивації її діяльності залежить активність особистості, усвідомлене ставлення до своєї діяльності “...чим більш очевидний для суб'єкта зміст його буття, тим більше відповідальними є його вчинки” [6].

Відчуженість від соціальних норм і невміння знаходити сенс свого буття послабляє соціальну відповідальність і активність особистості. Тут розкритий взаємозв'язок соціальної та психологічної (зовнішньої і внутрішньої) детермінант відповідальності.

Ряд авторів вказують на взаємозв'язок становлення значущих особистісних рис людини, зокрема відповідальності, з рівнем розвитку її свідомості та самосвідомості. Так Г. С. Костюк пише: “Розвиток свідомості й самосвідомості є неминучою умовою становлення людини як соціальної істоти” [7].

С. Л. Рубінштейн відзначає, що завершальне питання, яке стоїть перед

нами в плані психологічного вивчення особистості, - це питання про її самосвідомість, про особистість як “Я”, яка, будучи суб’єктом, свідомо привласнює все, що робить людина, відносить до себе всі висхідні (започатковані) від неї справи та вчинки і свідомо бере за них відповідальність як їх автор і творець” [8].

М. В. Савчин підкреслює, що аналіз суб’єктивного боку відповідальності (мотивів, переживань, самосвідомості тощо) є головною психологічною характеристикою досліджуваної якості. “Без вивчення цього аспекту не можна дати відповіді на питання про механізми розвитку і функціонування відповідальності як якості особистості” [5].

М. В. Савчин, характеризуючи загальні та специфічні механізми відповідальності, підкреслює, що “загальними механізмами забезпечення відповідальної поведінки є: саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і моральна самосвідомість як її компоненти. Специфічними механізмами, які забезпечують прийняття й виконання обов’язку, - є зараження, наслідування значущих інших, ідентифікація, емпатія, усвідомлення та саморегуляція” [5].

Отже, виникнення потреби чинити відповідально, усвідомлення особистісного сенсу предмета відповідальності, адекватна оцінка себе як суб’єкта відповідальності є важливими суб’єктивними умовами розвитку відповідальності.

Як показують експериментальні дослідження, становлення відповідальності тісно пов’язане з такою психологічною характеристикою особистості, як локус контролю. Якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, то це є показником внутрішнього (інтернального) контролю. І навпаки, якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причину в інших людях, у своєму оточенні, в долі чи у випадковості, то це свідчить про те, що їй властивий зовнішній (екстернальний) контроль. Інтернальність екстернальність є двома типами локалізації контролю над значущими для

особистості подіями, які відбуваються в житті та діяльності. Локус контролю як інтегральна риса індивіда пов'язує між собою почуття відповідальності, усвідомлення сенсу життя, готовність до активності. Інтернальність екстернальність - це прояв більш глибокого утворення - суб'єктної включеності особистості в діяльність як відображення у самосвідомості зв'язків між мотивами та цілями діяльності, переживання зв'язаності чи незв'язаності подій власного життя.

Важливим для з'ясування психологічних основ розвитку відповідальності людини є аналіз процесуального аспекту мотивації відповідальної поведінки. М. В. Савчин виділяє ряд етапів: ініціювання поведінки, вибір конкретного вчинку, реалізація наміру чинити відповідально, переосмислення вчинку після його реалізації. Кожен з цих етапів опосередкований системою умов та чинників і детермінований функціонуванням специфічних соціально-психологічних механізмів [5].

Когнітивні уявлення особистості про моральні норми поведінки та перетворення їх у внутрішні регулятори поведінки та діяльності й становлять сутність процесу розвитку та виховання моральної відповідальності. У процесі життєвого шляху розвиток відповідальності відбувається в напрямі від об'єктивної до суб'єктивної. За цей час вона проявляється у таких формах: відповідальність як зі зовні задана необхідність на ранніх етапах розвитку особистості, відповідальність як усвідомлена необхідність у підлітковому віці, відповідальність - потреба в юнацькому віці. І. С. Булах, досліджуючи генезу становлення відповідальності в період дорослішання, характеризує відповідальність як інтегративну властивість особистості, що виникає в результаті синтезу в свідомості та самосвідомості різних форм (сорому, вини, гідності, совісті) та позитивних якостей (чесності, справедливості, співпереживання та ін.) і вказує на специфіку становлення цього особистісного Соціальна робота в Україні: теорія і практика утворення, яке полягає у тому, що у підлітків молодшого віку якісно змістовнішою виявляється дисциплінарна відповідальність, середнього віку відповідальність за себе, старшого -

відповідальність за інших [9]. Як бачимо, відповідальність особистості тісно пов'язана з її свободою, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю. Ці зв'язки є неоднозначними як на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості, так і в індивідуальному плані. Доповнює загальне уявлення про особливості становлення відповідальності аналіз зарубіжних досліджень.

Так, згідно гуманістичної теорії, формування відповідальності сприяє загальнолюдському розвитку, так само як і прогресу окремого індивіда. “Якщо освіта буде спрямовувати людину до усвідомлення своїх вищих потреб, до їх актуалізації, якщо вона буде сприяти самоактуалізації людини, то дуже скоро ми зможемо спостерігати розквіт цивілізації нового типу. Людина стане більш відповідальною за свою долю, буде керуватися цінностями розуму, перестане бути байдужою до навколишнього...” [5, с. 207]. За К. Роджерсом, формуванню відповідальності сприяє процес унікального синтезу внутрішніх переживань - сприймань, які необхідно стимулювати в процесі психолого-педагогічної роботи. К. Роджерс у своїх роботах не робить опису та роз'яснення механізмів становлення відповідальності, він лише констатує факт необхідності її усвідомлення й інтеграції в структуру ціннісних орієнтацій особистості. Представники гуманістичного підходу висувують вимоги про обов'язкову наявність почуття відповідальності як центральної та професійної особистісної якості особистості, яка працює в сфері “людина - людина” . Поняття відповідальності та самоактуалізації взаємозамінні: в процесі самоактуалізації людина стає відповідальнішою, а, підвищуючи рівень відповідальності, вона, в свою чергу, підвищує рівень самоактуалізації [6].

Теорія відповідальності, створена Л. Колбергом, розкриває зв'язок між розвитком когнітивних структур та становленням моральних почуттів і дій індивіда. Автор виділяє три рівні та шість ступенів розвитку моральних суджень особистості.

Перший рівень - доугодний (передконвенційний) - включає два ступені. На першому ступені моралі індивід уникає порушень правил, має місце слухняність в ім'я слухняності. Головними спонукками правильної поведінки є

уникнення покарання і визнання вищої сили влади. На другому ступені, для якого характерним є індивідуалізм, інструментальна мета та обмін, дотримання правил має місце тільки тоді, коли це відповідає життєвим інтересам особистості, оскільки її поведінка спрямована на реалізацію власних інтересів та потреб. Правильною поведінкою є та, що є справедливою, відповідає рівному обміну, домовленості, договору. На другому рівні розвитку, рівні традиційної (конвенційної) моралі, також виділено два ступені: ступінь взаємних міжособистісних очікувань та підкорень (третій ступінь), коли індивід живе у відповідності з очікуваннями близьких йому осіб або того, що люди взагалі очікують від інших в ролі сина, брата, приятеля тощо.

Для особистості на цьому ступені розвитку моралі важлива наявність добрих мотивів, пов'язаних з турботою про інших, ставлення до оточуючих на принципах довіри, толерантності, поваги та вдячності. Мотивами правильної поведінки є потреба бути моральною людиною у власних очах і очах оточуючих, турбота про інших, бажання зберігати правила й авторитет, які стереотипно підтримують добру поведінку. На четвертому ступені - ступені соціальної системи і совісті, особистість виконує справжні обов'язки, з якими погордилася, підтримує закони, правильно сприймає те, що жертовно робиться для суспільства, групи чи організації. Третій рівень морального розвитку автор називає як принциповий (постконвенційний). Для п'ятого ступеня характерна єдність соціального договору та індивідуальних прав людини.

Головними мотивами поведінки виступають:

а) почуття обов'язку перед законом у зв'язку з прийняттям соціального договору і збереженням вірності законам заради благополуччя та захисту прав людини;

б) почуття договірної зобов'язаності, вільного володіння ним у зв'язку з сім'єю, дружбою, довір'ям, зобов'язаннями працівника;

в) турбота про те, щоб закони і зобов'язання ґрунтувалися на раціональному обдумуванні везагальної корисливості, вищого добра для найбільшого числа людей.

На останньому, шостому ступені - ступені універсальних етичних принципів, суб'єкт дотримується самостійно вибраних норм та правил.

Головним мотивом моральної поведінки є віра розумної людини в обґрунтованість універсальних етичних принципів та почуття особистої відданості їм. Як бачимо, дослідник пов'язує рівень розвитку відповідальності з розвитком здатності прийняти ту чи іншу роль, соціальну позицію, що забезпечується рівнем розвитку інтелекту.

Цікавими є дослідження Ф. Хайдера, який у якості критеріїв відповідальності приймає здатність протистояти провокуючим обставинам, диференціює прямі наслідки дії від ненавмисних, але передбачуваних. £ Він виділяє такі стадії відповідальності:

- генералізована відповідальність, коли особистість відповідальна за будь-які наслідки таких дій, у яких вона брала участь або з якими а була пов'язана яким-небудь чином;

- власна відповідальність, де індивід відповідальний лише за те, ,| що ним безпосередньо зроблено, незалежно від результату (випадкового, умисного чи передбачуваного);

- диференційована відповідальність, при якій суб'єкт відповідає за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, був він умисний чи ні;

- усвідомлювана відповідальність, коли особистість відповідальна не тільки за свої наміри та наслідки їх реалізації, але й за значення, яке вона надає зовнішнім факторам і які внаслідок цього так чи інакше впливають на результат дії;

- повна відповідальність, при якій індивід повністю відповідальний за хід, результати та наслідки дії, якими б не були умови її протікання [5].

Дослідник розглядає відповідальність залежно від вирішального значення зовнішніх умов, за яких відбувається дія, підкреслюючи, таким чином, особливе значення впливу зовнішніх обставин як на результат вчинку, так і на міру відповідальності особистості.

Таким чином, відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка

безпосередньо пов'язана зі свободою вибору в поведінці людини та є вирішальною у самореалізації й самоактуалізації особистості. Становлення відповідальності майбутнього соціального педагога пов'язане з ростом інтелектуальних можливостей особистості та її свідомості і проходить ряд стадій, від зовнішньо-орієнтованих форм прояву відповідальності до внутрішніх, які характеризуються зростанням свідомості, критичності, вмотивованості та опосередкованості, тому потребує подальших наукових пошуків.

1.3. Вікові особливості становлення відповідальності

Становлення відповідальності є складним і тривалим процесом розвитку особистості, який формується під впливом соціальних, психологічних та педагогічних чинників. Відповідальність передбачає здатність людини усвідомлювати наслідки власних дій, приймати рішення та нести за них відповідальність перед суспільством. У наукових дослідженнях відповідальність розглядається як інтегральна якість особистості, що включає усвідомлення соціальних норм, моральних цінностей та здатність до самоконтролю [10].

Формування відповідальності тісно пов'язане з віковими етапами розвитку людини. У різні періоди життя змінюється рівень усвідомлення соціальних норм, здатність до саморегуляції та прийняття рішень. Саме тому питання вікових особливостей становлення відповідальності є важливим як для психології, так і для педагогіки та правової науки.

На ранніх етапах розвитку, зокрема у дошкільному віці, відповідальність лише починає формуватися. У цей період поведінка дитини значною мірою залежить від зовнішнього контролю дорослих. Діти ще не здатні повністю усвідомлювати наслідки власних вчинків, тому їхня поведінка регулюється переважно вимогами батьків та вихователів. Саме в цей період закладаються основи моральних норм, правил поведінки та початкових уявлень про обов'язок і відповідальність.

У молодшому шкільному віці процес формування відповідальності стає більш усвідомленим. Діти починають краще розуміти вимоги соціального середовища, зокрема школи. Навчальна діяльність виступає важливим чинником розвитку відповідальності, оскільки передбачає виконання певних обов'язків, дотримання правил та формування навичок самоконтролю. У цей період зростає значення оцінки з боку вчителів і однолітків, що також впливає на формування відповідальної поведінки.

Особливе значення для розвитку відповідальності має підлітковий вік. Підлітковий період характеризується інтенсивним розвитком особистості, формуванням моральних переконань та соціальних орієнтирів. Саме в цей час відбувається становлення самосвідомості та прагнення до самостійності. Підлітки починають більш критично оцінювати власні вчинки та дії інших людей. Разом з тим цей період супроводжується емоційною нестабільністю та пошуком власної ідентичності [11].

Психологи зазначають, що підлітковий вік є важливим етапом соціалізації особистості. Саме в цей період формується система цінностей, моральних переконань і соціальних установок. Важливу роль у становленні відповідальності відіграє соціальне оточення, зокрема сім'я, школа та група однолітків. Дослідження показують, що формування соціальної відповідальності у підлітків значною мірою залежить від умов виховання, рівня підтримки з боку дорослих та можливостей для самореалізації [12].

Важливим фактором розвитку відповідальності є також педагогічний вплив. Дослідники підкреслюють, що формування відповідальності у підлітків відбувається через систему вимог, спільну діяльність учнів та педагогів, а також через процес самовиховання. У результаті підліток поступово починає керуватися не лише зовнішніми вимогами, а й внутрішніми моральними переконаннями [13].

Юнацький вік характеризується подальшим розвитком відповідальності та формуванням зрілої особистості. У цей період людина починає усвідомлювати власні життєві цілі, формує систему цінностей і бере на себе більшу кількість

соціальних обов'язків. Саме на цьому етапі з'являється здатність приймати самостійні рішення та нести відповідальність за їх наслідки.

Важливу роль у становленні відповідальності відіграють соціальні інститути, зокрема сім'я, освітні заклади та суспільство в цілому. Вони формують у людини уявлення про соціальні норми, моральні цінності та правила поведінки. Підлітковий вік вважається особливо чутливим періодом для формування світоглядних позицій та моральних переконань особистості [14].

З правової точки зору вікові особливості становлення відповідальності мають важливе значення, оскільки законодавство враховує рівень психічного та соціального розвитку особи. Саме тому у праві встановлюються певні вікові межі юридичної відповідальності. Такий підхід дозволяє врахувати рівень психічної зрілості особи та її здатність усвідомлювати значення своїх дій.

Отже, формування відповідальності є складним багатоступеневим процесом, що відбувається протягом усього розвитку особистості. Вікові особливості відіграють важливу роль у цьому процесі, оскільки на різних етапах життя людина по-різному сприймає соціальні норми та вимоги суспільства.

РОЗДІЛ 2. ВНУТРІШНІ ТА ЗОВНІШНІ РЕГУЛЯТОРИ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ: САМОРЕГУЛЯЦІЯ, СОЦІАЛЬНІ НОРМИ, ВИХОВАННЯ

2.1. Саморегуляція як внутрішній механізм відповідальної поведінки

Особливого значення необхідність формування саморегуляції особистості в процесі життєдіяльності. Адже успішна діяльність людини залежить від її готовності до стійкого функціонування в різноманітних умовах життєдіяльності, здатності критично оцінювати свої дії, а також, на основі усвідомлення та прийняття суспільних вимог, керувати власним психічним станом й поведінкою. Особистість як самостійний суб'єкт своєї діяльності потребує на багато більше зусиль та часу для координації та регуляції власного життя незалежно від тимчасових впливів середовища. Тому саморегуляція є необхідною здатністю суб'єкта, який здійснює активну та цілеспрямовану діяльність. Таким чином, саморегуляція як цілісна система психічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю, стає не перевагою, а життєвою необхідністю.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різноманітні підходи до визначення феномену саморегуляції. Основна увага науковців приділена дослідженню саморегуляції поведінки особистості (Л. Божович, М. Боришевський, В. Селіванов); емоційно-вольової сфери (В. Іванніков, М. Кузнєцов, Я. Рейковський); мотиваційно-особистісної сфери (К. Абульханова-Славська, І. Галян, О. Конопкін).

Саморегуляцію як системну якість особистості досліджували О. Тихомирова, С. Максименко. В. Моросанова розглядала її як процес досягнення особистістю власних цілей через управління власною діяльністю. Особистість як суб'єкт регуляції власної поведінки й активності досліджено у працях О. Оліфера, Н. Пов'якель, Т. Титаренко. Механізми саморегуляції особистості досліджували О. Конопкін, С. Тетерук, О. Прохоров.

У сучасних закордонних дослідженнях це питання розглядається як саморегуляція праці (Д. Шунк, П. Елмер, М. Бокартс, П. Пінтріх); як саморегуляція й мотивація діяльності (Б. Циммерман); як метакогнітивні аспекти дослідження саморегуляції навчальної діяльності (К. Забруцькі, Г. Шроу, К. Гриппен, К. Рес); як поведінкові, емоційні та когнітивні аспекти саморегуляції (Дж. Сан, Р. Руед) тощо.

Для визначення сутності поняття «саморегуляція особистості» здійснювався теоретичний аналіз наукових джерел, де використовувалися наступні методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення); конкретно-наукові (порівняльний, проблемно-хронологічний методи та метод наукової дедукції); та методи узагальнення – для розкриття чинників формування здатності до саморегуляції особистості в процесі її життєдіяльності.

Результати Дослідження наукової категорії «саморегуляція» має довгу історію, впродовж якої накопичено значний обсяг теоретичних та емпіричних знань про структуру системи саморегуляції, її механізми, чинники, а також окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності.

У психолого-педагогічній науці немає єдиного погляду на визначення поняття «саморегуляція», оскільки цей феномен має пряме відношення до самих різних проявів самоактивності та входить до структури різних складових процесів і систем. Своє бачення саморегуляції у руслі теорії самоорганізації розглядає Р. Абдєєв (1994), який вважає, що саморегуляція є першим контуром зворотного зв'язку механізму управління. Вона забезпечує цілісність живої субстанції, її стійке функціонування в умовах впливу зовнішнього середовища. Введення категорій теорії самоорганізації в науковий обіг вплинуло на формаційний підхід, що тривалий час використовувався у вітчизняній науці.

Отже, сучасні наукові теорії самоорганізації дають можливість розглянути саморегуляцію як функцію або властивість самоорганізованих систем. Ця властивість (функція) тотожна регуляції і характеризує здатність системи до змін під дією зовнішніх та внутрішніх впливів і являє собою процеси

впорядкування змін, що дає можливість стабілізувати саморегулятивну систему після нововведень. Дія саморегуляції (регуляції) відбувається на основі загальної властивості матерії – відображення і проходить через механізми прямого та зворотного зв'язків, а також проявляється в певних формах, притаманних лише соціальним системам – самоуправління (управління) та керівництво. Розглядаючи саморегуляцію як функцію саморегулятивних систем, вчені спираються на більш ранні дослідження цієї проблеми, зокрема на теорію функціоналізму. Ще у XIX ст. у дослідженнях одного з його засновників – Г. Спенсера – розглядалися складові частини суспільства, їхня зростаюча взаємозалежність, яка породжує необхідність створення «регулюючої системи», що контролювала б дії цих частин і забезпечувала їх координацію (Осипов, 1999).

Таким чином, представники теорії функціоналізму виокремлюють у суспільстві регулятивні процеси та систему, які забезпечують координацію та контроль системи по відношенню до оточення та окремих частин соціальної цілісності. Отже, розглянувши різні погляди на визначення цього терміну можна узагальнити, що «саморегуляція» - це процес, який допомагає керувати, налагоджувати та приводити до ладу власні фізіологічні процеси та процеси психіки. У психолого-педагогічній науці існує багато визначень поняття «саморегуляція особистості».

Так, в психологічній енциклопедії це поняття характеризується як «здатність особистості керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки» (Степанов, 2006). У своєму дослідженні С. Тетерук розглядає саморегуляцію як цілісне особистісне утворення, що забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою, відповідно до якої саморегуляція полягає в усвідомленому й цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні власних дій у процесі самовдосконалення (Тетерук, 2006). У психологічному напрямку поняття «саморегуляція» має неоднозначне трактування.

На основі теоретичного аналізу нам вдалося узагальнити та

систематизувати підходи до вивчення цієї проблеми, через розкриття сутності й специфіки саморегуляції особистості та визначення її основних механізмів. У психолого-педагогічній науці не існує єдиного загального погляду на визначення поняття «саморегуляція особистості», адже цей феномен має пряме відношення до самих різних проявів самоактивності та входить у структуру різних складових процесів і систем.

Теоретичний огляд показує, що вивчення проблеми саморегуляції особистості полягає в цілеспрямованому плануванні, побудові та відтворенні суб'єктом власних дій, в умінні володіти собою, своїми емоціями та усвідомлювати свої наміри. Таким чином, саморегуляція особистості - це процес управління людиною власними фізичними й психічними станами та вчинками, що здійснюються через зниження втоми, напруги, зняття хвилювань, зміни мотивів діяльності, підвищення стійкості до стресу та подолання нерішучості й страху.

2.2. Соціальні норми як зовнішній регулятор поведінки

Становлення соціальних норми відбувається одночасно з виникненням і розвитком людського суспільства у зв'язку з необхідністю охопити та врегулювати поведінку людей загальними правилами. Головним призначенням таких загальних правил є забезпечення дисципліни і порядку у суспільному житті. Вони являють собою необхідну й елементарну умову підтримки зв'язків людей. Суспільне життя вимагає наявності таких правил, з якими б люди могли узгоджувати свою поведінку, вчинки, розраховувати на певні результати і бути у них впевненими.

Починаючи з давнини у людей складалося уявлення про правила поведінки, які або схвалюються, або засуджуються оточуючими. Поняття повинного та забороненого людям давала міфологія та релігія. У наш час діяльність людей, їх поведінка і відношення визначаються сукупністю існуючих у суспільстві правил, які мають регулюючу дію на розвиток

суспільних відносин.

Людина – істота суспільна, яка може жити і розвиватися тільки у певній спільноті, де можливе виникнення певних непорозумінь. Люди не можуть жити розрізнено, а, живучи разом, не можуть постійно залишатися у злагоді. Саме тому людство прагне до створення певних правил гуртожитку людей. Ці правила завжди підказувалися природною необхідністю постійного порядку. Їх наявність робить можливим злагоджене співіснування людей у суспільстві [5].

З метою врегулювання виникаючих у процесі спільного гуртожитку людей суперечок, конфліктів знаходяться і виробляються авторитетні, справедливі вимоги. Оскільки справедливість – явище об'єктивне, то одного разу знайдені справедливі вимоги перетворюються у загальні правила, норми.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття “норма” визначається як: звичайний, узаконений, загальноприйнятий, обов’язковий порядок, стан; зразок, правило поведінки людей у суспільстві; установа міра, розмір чого-небудь [13]. Термін “норма” латинського походження і в буквальному перекладі означає регулююче, керівне правило, взірець. Частіше за все під нормою розуміють певне правило, встановлене людьми і звернене до людей з метою раціоналізації їх поведінки у тій або іншій сфері життя.

У філософському словнику поняття “норма” (від лат. norma – правило, взірець) в широкому розумінні розглядається як “обмеження, якому підпорядковано певний процес чи його результати; суспільно-історично визначена міра, спосіб задоволення потреби, реалізації тієї чи іншої ситуації”[13]. Поняття “норма” поширене в багатьох науках. Історично, перехідний характер норми свідчить про її суспільне походження та соціальну визначеність. Зміст кожної норми визначається у межах даної конкретно-історичної практики. Норми – зовнішній вияв цінностей (внутрішнього світу людини, того, що для людини значуще, вище за все).

Норма завжди є правилом необхідної і можливої в її межах поведінки, яка зобов’язує, забороняє, дозволяє певну дію. Вона є вимогою, яка постулює

необхідний зв'язок між людьми, і пов'язана із загрозою невігідних наслідків для кожного, хто відійде від неї.

Проблема соціальних норм у науці не є новою, у зв'язку з чим існує багато досліджень за даною проблематикою, відповідно висуваються різні теорії, визначення, класифікації соціальних норм, досліджуються їх сутність та характерні ознаки.

В українській словниковій літературі поняття “соціальний” розглядається як: пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві; суспільний; породжений умовами суспільного життя, певного середовища, ладу; існуючий у певному суспільстві; здійснюваний у суспільстві; зумовлений поділом суспільства на класи [13].

П. О. Недбайло зазначає, що соціальні норми – це правила загального характеру, які відображають потреби суспільного життя та мають вирішальне значення для практичної діяльності людей [7]. Він наголошує, що соціальні правила (норми) – це не тільки міра поведінки, а й вимоги, що висуваються суспільством до особистості поводити себе певним чином, а не інакше. Мета застосування соціальних правил – регулювання суспільних відносин шляхом регламентації діяльності людей. У зв'язку з цим будь-яка соціальна норма виступає критерієм оцінки поведінки людей і засобом контролю за їх діяльністю з боку суспільства. Без норм неприпустима жодна практична діяльність людей. Сутність норми як соціального явища, на думку науковця, складається саме у вимозі, зверненої до людей, до їх суспільного життя. Норма вимагає, щоб поведінка людей їй відповідала. Це – вказівка про те, якою саме повинна бути поведінка людей на думку суспільства.

Аналіз поняття “соціальна норма”, характеристика специфічних ознак соціальних норм дозволяє відділити соціальні норми від інших регуляторів суспільних відносин, виявити їх різноманітні видові особливості. Особливе місце у регламентації суспільних відносин посідають норми моралі і норми права, які, володіючи загальними ознаками соціальних норм, мають свої специфічні особливості.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в аналізі існуючих класифікацій соціальних норм.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА ФАКТОРІВ ЇЇ РОЗВИТКУ

3.1. Організація та методи дослідження

Дослідження рівня сформованості відповідальності та факторів її розвитку є важливим напрямом психологічних і педагогічних досліджень, оскільки відповідальність виступає однією з ключових характеристик зрілої особистості. Вона проявляється у здатності людини усвідомлювати наслідки власних дій, дотримуватися соціальних норм і виконувати взяті на себе зобов'язання.

Організація дослідження передбачає чітке визначення мети, завдань, вибірки досліджуваних та методів збору й аналізу інформації. Основною метою дослідження є визначення рівня сформованості відповідальності у досліджуваній групі та виявлення факторів, які впливають на її розвиток.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання дослідження:

- проаналізувати теоретичні підходи до поняття відповідальності;
- визначити критерії та показники сформованості відповідальності;
- дослідити рівень відповідальності у досліджуваній групі;
- встановити основні фактори, що впливають на розвиток відповідальної поведінки.

У дослідженні використовувалися як теоретичні, так і емпіричні методи. До теоретичних методів належали аналіз наукової літератури, узагальнення, порівняння та систематизація наукових підходів до проблеми формування відповідальності.

Емпірична частина дослідження включала використання таких методів, як анкетування, спостереження та тестування. Анкетування дозволяє отримати інформацію про ставлення досліджуваних до власних обов'язків, їхню готовність приймати рішення та нести відповідальність за результати своїх дій. Спостереження дає можливість оцінити реальну поведінку осіб у різних ситуаціях, що дозволяє більш об'єктивно визначити рівень відповідальності.

Важливим методом дослідження є також психологічне тестування. За допомогою спеціально розроблених тестів можна визначити рівень

сформованості відповідальності, здатність до самоконтролю та усвідомлення власних дій.

Для оцінки рівня сформованості відповідальності використовуються певні критерії та показники. До основних критеріїв належать:

- усвідомлення особою своїх обов'язків;
- здатність передбачати наслідки власних дій;
- готовність виконувати взяті на себе зобов'язання;
- здатність до самоконтролю та саморегуляції.

На основі цих критеріїв можна виділити кілька рівнів сформованості відповідальності: високий, середній та низький.

Високий рівень відповідальності характеризується усвідомленим ставленням до власних обов'язків, здатністю самостійно приймати рішення та готовністю нести відповідальність за результати своєї діяльності. Особи з високим рівнем відповідальності, як правило, проявляють ініціативність, дисциплінованість та послідовність у своїх діях.

Середній рівень відповідальності характеризується частковим усвідомленням власних обов'язків. Такі особи здатні виконувати поставлені завдання, однак іноді потребують зовнішнього контролю або додаткової мотивації.

Низький рівень відповідальності проявляється у недостатньому усвідомленні наслідків власних дій, уникненні виконання обов'язків та перекладанні відповідальності на інших осіб.

Результати досліджень свідчать, що рівень сформованості відповідальності значною мірою залежить від низки соціальних та психологічних факторів. Одним із найважливіших факторів є сімейне виховання. Саме у сім'ї формуються перші уявлення про обов'язок, дисципліну та відповідальність.

Не менш важливу роль відіграє освітнє середовище. Навчальний процес сприяє формуванню відповідального ставлення до виконання завдань, розвитку самостійності та здатності до самоконтролю. Вчителі та викладачі виступають

важливими агентами соціалізації, які формують у молоді відповідальне ставлення до навчання та власної діяльності.

Важливим фактором розвитку відповідальності є також соціальне оточення, зокрема друзі та однолітки. У підлітковому та юнацькому віці саме група однолітків може суттєво впливати на формування поведінкових моделей та соціальних установок.

Крім того, на розвиток відповідальності впливають індивідуально-психологічні особливості особистості, такі як рівень самосвідомості, мотивації та здатність до саморегуляції. Особи з високим рівнем самосвідомості, як правило, краще усвідомлюють значення своїх дій та їх можливі наслідки.

Таким чином, аналіз рівня сформованості відповідальності дозволяє визначити не лише особливості поведінки особистості, але й фактори, що впливають на її розвиток. Результати таких досліджень можуть бути використані для розроблення ефективних педагогічних та психологічних програм, спрямованих на формування відповідальної поведінки.

Отже, організація дослідження та застосування різноманітних методів дозволяють комплексно оцінити рівень сформованості відповідальності та визначити основні фактори її розвитку. Це має важливе значення для формування гармонійної, соціально відповідальної особистості.

3.2. Аналіз результатів

Під час експерименту ми досліджували рівень зрілості особистості за допомогою методики «Аутоаналітичний опитувальник здорової особистості» (див. додаток А). Результати дослідження представлено на рисунку 2.1.

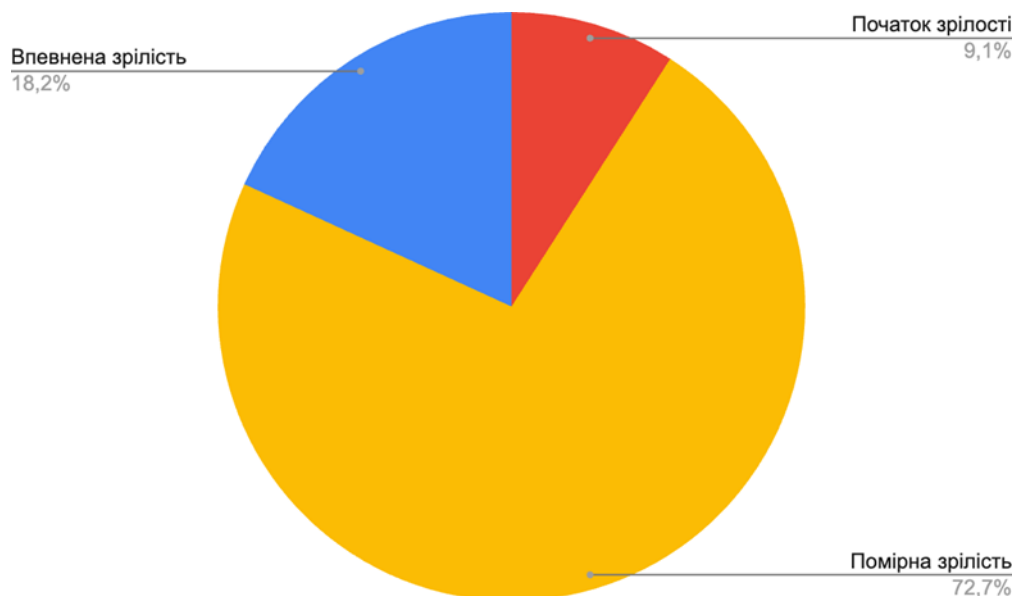


Рисунок 2.1. Результати дослідження рівня зрілості у студентів на основі методики «Аутоаналітичний опитувальник здорової особистості», % Отже, згідно з даними рис. 2.1. можна побачити, що переважно більшість студентів демонструють помірну зрілість особистості (72,7%). Показник – впевнена зрілість показали 18,2% досліджуваних, а лише 9,1% опитуваних мають початок зрілості.

Оскільки за цією методикою переважає помірна зрілість особистості, це може свідчити про те, що опитувані відчують себе достатньо зрілими та мають резерви для вдосконалення себе. Такий показник є нормальним для цієї вікової категорії. Початок зрілості, в меншості, може свідчити про те, що попереду їх чекає робота над собою. Проте при інтерпретації результатів щодо рівня зрілості слід враховувати й інші аспекти психічного стану та життєвого контексту осіб.

Під час дослідження ми також зосередили увагу на визначенні локусу контролю здоров'я студентів за допомогою методики «Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я» (адаптація Л. Карамушки, К. Терещенко, О. Креденцер).

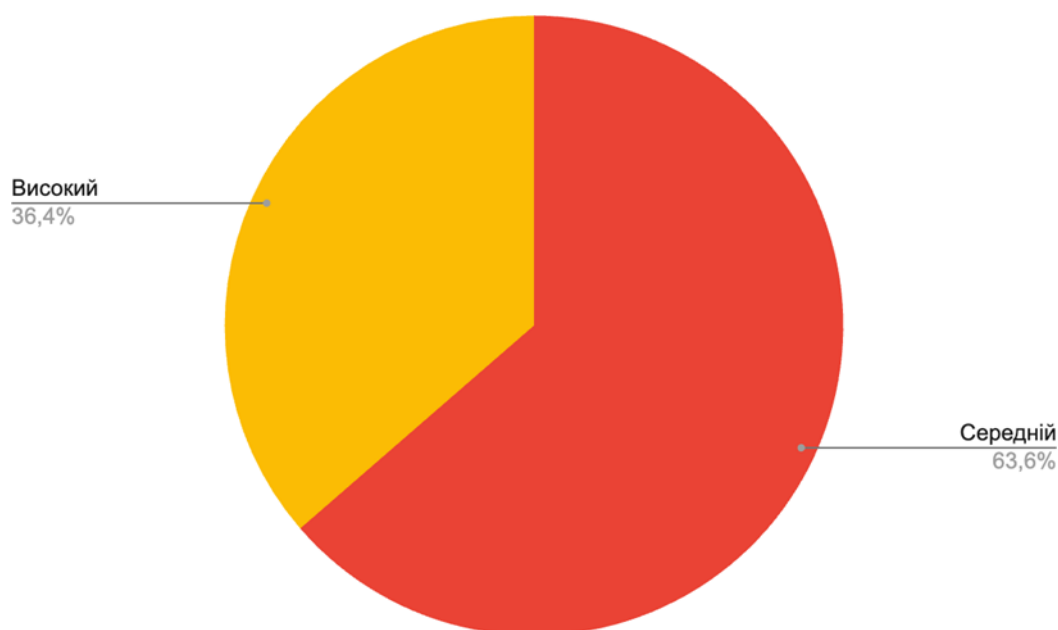


Рисунок 2.2. Результати дослідження локусу контролю студентів на основі методики «Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я» (адаптація Л. Карамушки, К. Терещенко, О. Креденцер) за шкалою «Внутрішній локус контролю».

Відповідно до рис. 2.2., за шкалою «Внутрішній локус контролю» більшість опитуваних, а саме 63,6%, мають середній рівень, що свідчить про часткову впевненість досліджуваних в тому, що вони контролюють своє здоров'я самостійно, вони зазвичай ведуть досить здоровий спосіб життя, але їм може бути складно постійно його дотримуватися, тому їм може бути корисно пройти тренінги або консультації.

Високий рівень за цією шкалою мають 36,4% респондентів, це свідчить про те, що опитані вірять в те, що вони самостійно контролюють

своє здоров'я, розуміють, що можуть покращити та зберегти його за допомогою власних зусиль та не схильні перекладати відповідальність за своє самопочуття на зовнішні фактори, такі як: генетика, доля, дії інших людей.

Ніхто з досліджуваних не має низького рівня за шкалою «Внутрішній локус контролю», це може означати те, що досліджувані не допускають думки про те, що вони зовсім не контролюють своє здоров'я.

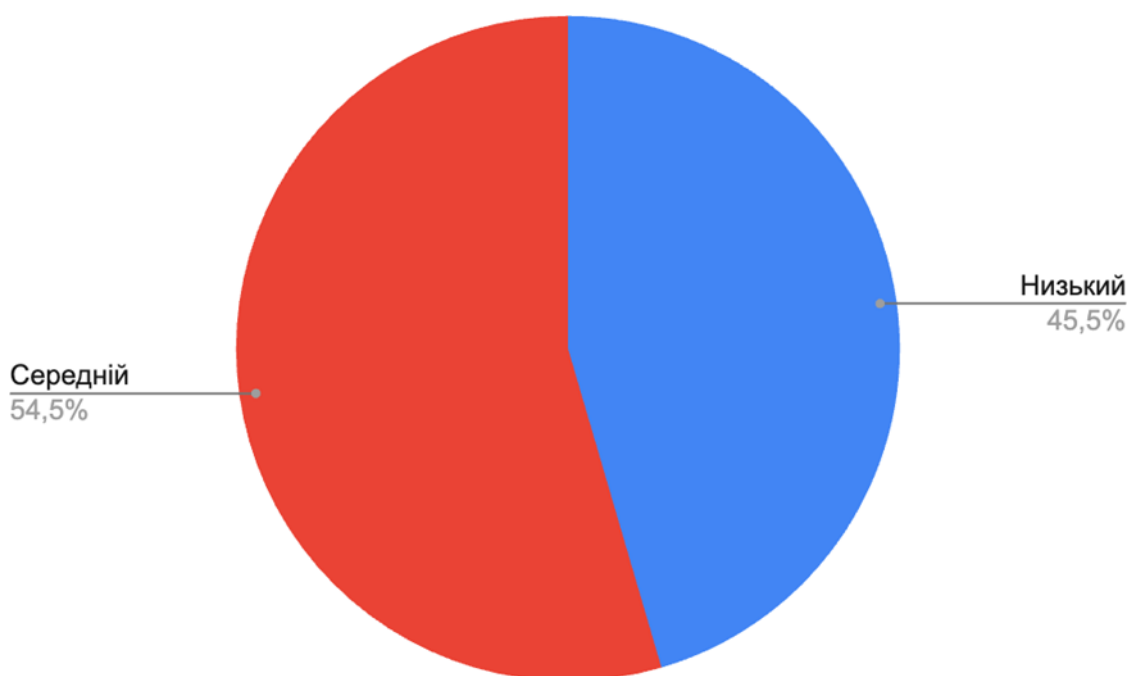


Рисунок 2.3. Результати дослідження локусу контролю студентів на основі методики «Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я» (адаптація Л. Карамушки, К. Терещенко, О. Креденцер) за шкалою «Контролю «могутніми іншими»», %

Відповідно до рис. 2.3., за шкалою «Контролю «могутніми іншими»» 54,5% респондентів мають середній рівень впевненості в тому, що за їхнє здоров'я несуть відповідальність «могутні інші», наприклад, лікарі. Це свідчить про те, що вони визнають важливість медичної

допомоги та знань фахівців, але не перекладають всю відповідальність за своє здоров'я на них. Вони можуть шукати керівництва та підтримки у «могутніх інших», щоб краще справлятися з викликами життя. Важливо зазначити, що на цей результат можуть впливати такі особисті фактори, як вік, освіта, соціальний статус, життєвий досвід тощо. Низький рівень прояву ознаки за шкалою «Контролю «могутніми іншими»» становить 45,5%, що свідчить про те, що опитані не підтримують думку про те, що стан їхнього здоров'я контролює хтось замість них.

Вони вірять, що їхні власні дії та поведінка суттєво впливають на стан їхнього здоров'я, і не перекладають всю відповідальність на інших тобто, ймовірно, готові самостійно нести відповідальність за свої дії та наслідки своїх виборів.

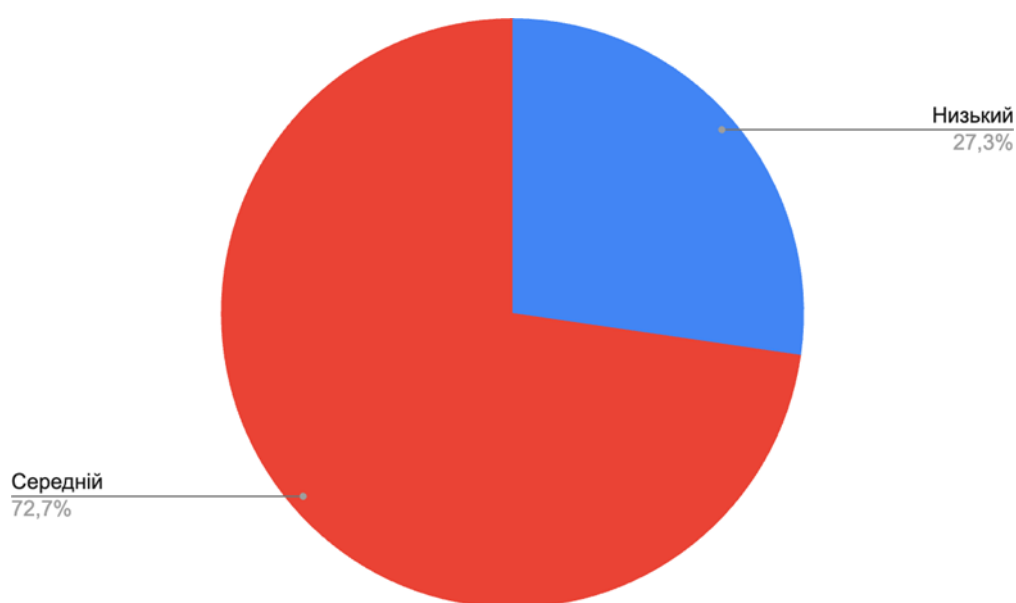


Рисунок 2.4. Результати дослідження локусу контролю студентів на основі методики «Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я» (адаптація Л. Карамушки, К. Терещенко, О. Креденцер) за шкалою «Контроль випадку», %

За шкалою «Контроль випадку» (див. Рис. 2.4.) більша частина респондентів (72,7%) мають середній рівень прояву ознаки, це свідчить

про те, що вони розуміють важливість профілактичних заходів та здорового способу життя, але не заперечують вплив зовнішніх факторів. Вони готові вживати заходів для запобігання хворобам та збереження здоров'я, а також вважають, що їхні дії та поведінка все ж впливають на їхнє самопочуття.

Низький рівень прояву ознаки прослідковується у 27,3% опитаних. Цей показник свідчить про те, що юнаки не підтримують думку про те, що їхнє здоров'я значною мірою залежить від зовнішніх факторів, які вони не можуть контролювати. Вони вірять, що їхні дії та поведінка суттєво впливають на стан їхнього здоров'я.

Для вимірювання когнітивних аспектів суб'єктивного благополуччя в дослідженні, ми використали методику «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко). Після проведення методики було отримано результати за такими шкалами: «Задоволеність власним життям», «Невдоволеність собою і розчарування в житті», «Задоволеність відносинами з іншими».

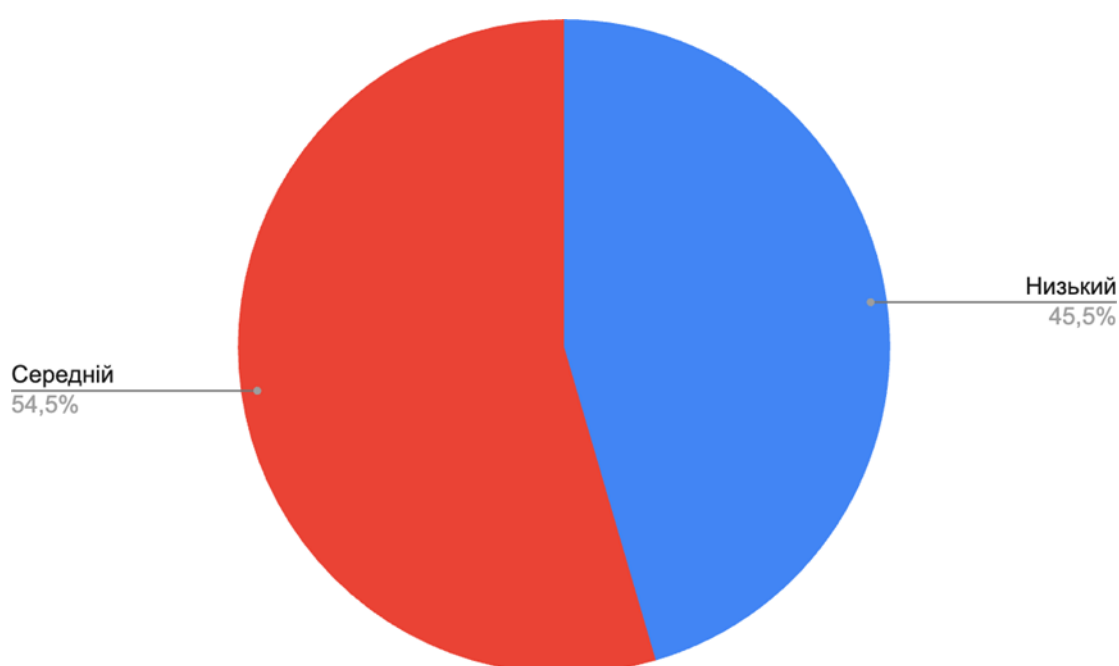


Рисунок 2.5. Результати дослідження когнітивних аспектів суб'єктивного благополуччя на основі «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко) за шкалою «Задоволеність власним життям», %

На рис. 2.5. можна детальніше розглянути результати за шкалою «Задоволеність власним життям». Відповідно до діаграми, 54,5% опитуваних мають середній рівень прояву ознаки за шкалою, це свідчить про те, що людина загалом задоволена своїм життям, але визнає, що є й певні сфери, які можна покращити. Цей показник не є статичним. Він може змінюватися протягом життя залежно від різних факторів, таких як життєві події, особисті цілі та цінності. Респонденти з середнім рівнем задоволеності можуть мати більш реалістичні очікування щодо життя, бути готовими до злетів і падінь. Низький рівень за шкалою показали 45,5% досліджуваних, це свідчить про те, що опитані незадоволені умовами свого життя, вважають його марним, а свою діяльність – неважливою. Такі особи завжди відчують негативне ставлення до певних справ та подій, оскільки вони сприймають себе гірше за інших, вважають свій стан далеким від ідеального і проявляють невпевненість у власному успіху.

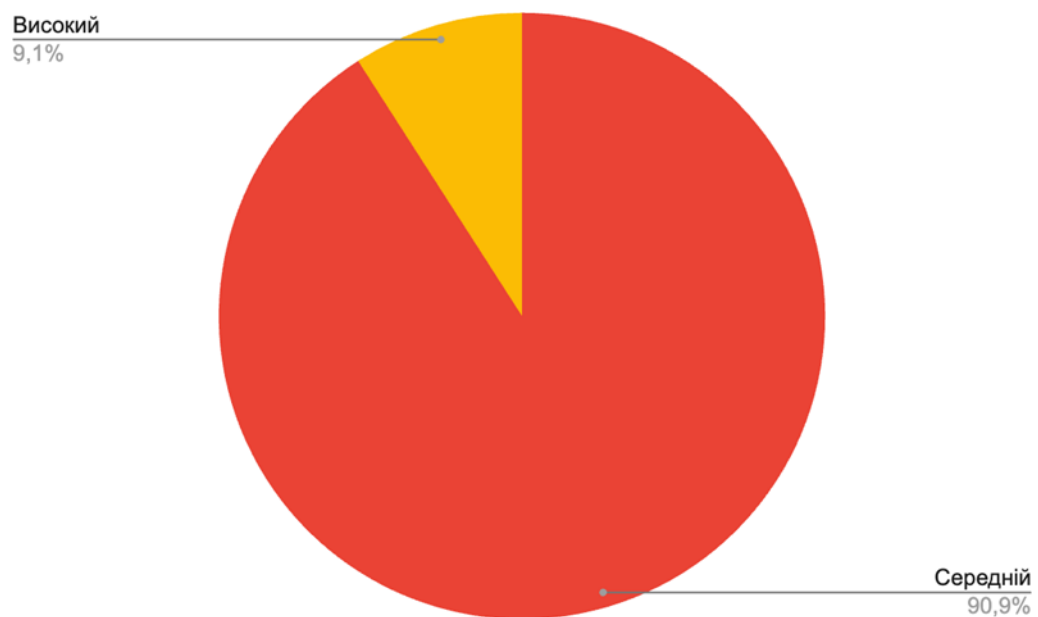


Рисунок 2.6. Результати дослідження когнітивних аспектів суб'єктивного благополуччя на основі «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко) за шкалою «Невдоволеність собою і розчарування в житті», %

За шкалою «Невдоволеність собою і розчарування в житті» в ході дослідження було отримано такі результати – 90,9% опитуваних мають середній рівень прояву ознаки, а 9,1% – високий (див. Рис. 2.6.). Середній рівень прояву незадоволеності собою і розчаруванням в житті може свідчити про те, що опитувані можуть іноді відчувати невдоволення собою, але не зациклюються на цьому, прагнуть до успіху, але не одержимі ним. Відповідальність за своє здоров'я може дати людям відчуття контролю над власним життям, що може допомогти їм впоратися з невдоволеністю собою і розчаруванням. Наголосимо, що зв'язок між невдоволеністю собою і розчаруванням в житті та відповідальністю за своє здоров'я є складним процесом і може широко варіюється у різних людей. Високий рівень свідчить про відчуття невдоволення: якщо не вийшло досягти бажаного, часто може прослідковуватись відчуття спустошення. Також такий показник може свідчити про підвищену напругу, що спричинятиме надмірну дратівливість.

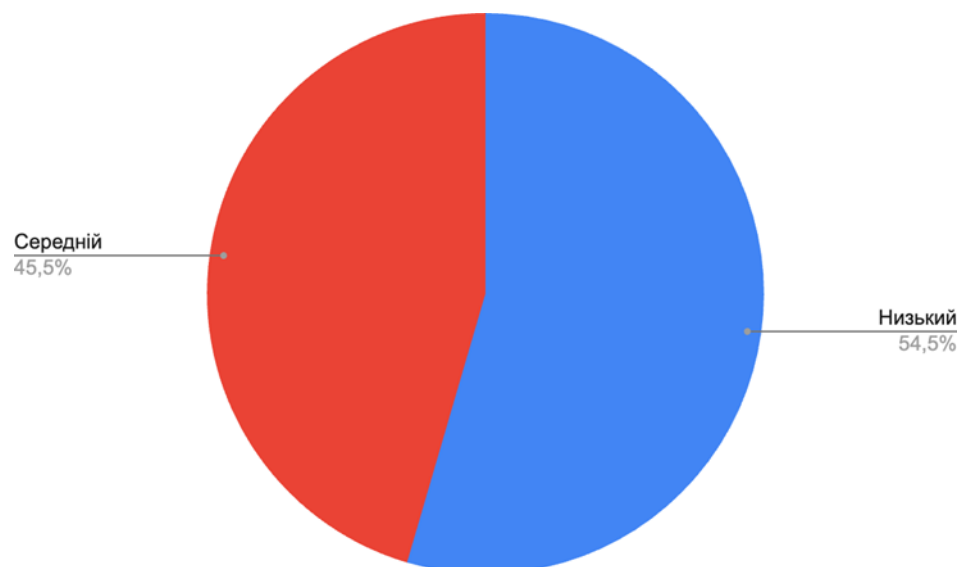


Рисунок 2.7. Результати дослідження когнітивних аспектів суб'єктивного благополуччя на основі «Когнітивні особливості суб'єктивного благополуччя (КОСБ-3)» (О. Калюк, О. Савченко) за шкалою «Задоволеність відносинами з іншими», %

На рис. 2.7., можна спостерігати, що більш ніж половина респондентів (54,5%) не зовсім задоволені своїми стосунками з іншими. Це може включати проблеми з вираженням своїх потреб та почуттів, розумінням інших людей або вирішенням конфліктів. Спілкування з іншими – це скоріше вимушена обставина задля досягнення певної мети. Це може бути пов'язано з різними факторами, такими як конфлікти, відчуття самотності, брак підтримки з боку близьких. Низький рівень соціальної підтримки є одним із найпоширеніших факторів ризику депресії, а хронічний стрес, пов'язаний з незадовільними стосунками, може призводити до тривоги та панічних атак. Інші 45,5% опитаних загалом задоволені своїми стосунками з іншими людьми.

Проте, ймовірно, для них існують певні сфери, де респонденти хотіли б бачити покращення. Вони цінують зв'язки з близькими, відчують підтримку та розуміння з їхнього боку. Екологічні стосунки можуть допомогти людям впоратися зі стресом, що, ймовірно, призводить до покращення фізичного та психічного здоров'я.

Для отримання даних стосовно рівня тяжкості прояву депресії ми використали методику Шкала депресії Бека

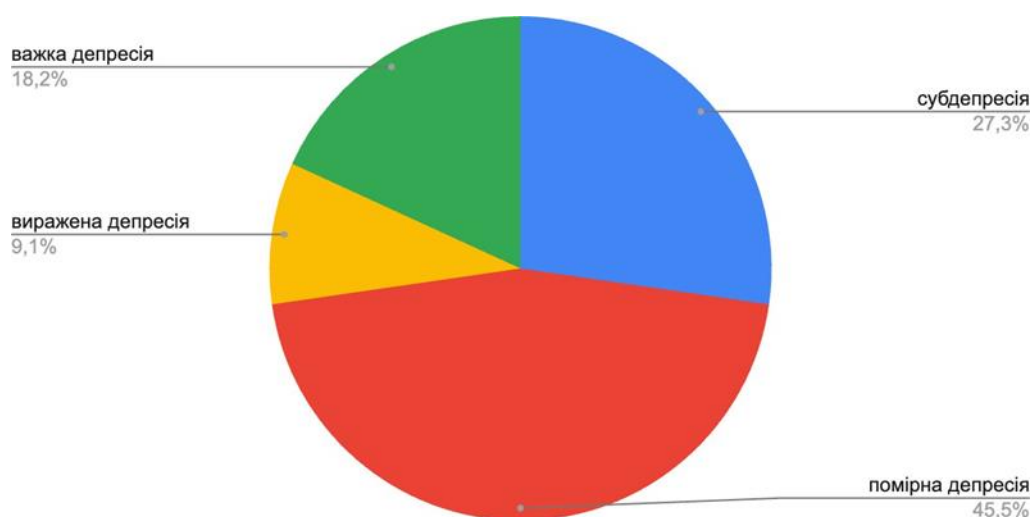


Рисунок 2.8. Результати дослідження ступеня вираженості депресивного стану на основі «Шкала депресії Бека», %

На рис. 2.8. можна спостерігати, що більшість опитуваних (45,5%) мають помірний прояв депресії, що свідчить про те, що в них прослідковуються симптоми депресії, які незначним чином впливають на емоційний, когнітивний та фізичний стан людини. Це може бути відчуття пригніченості, втоми або втрата енергії, тимчасове почуття нездатності приймати рішення, тому не зайвим може бути звернення до фахівця з психічного здоров'я. Практично третина опитаних (27,3%) мають субдепресію, що також відома як дистимія.

Це хронічний, стійкий розлад настрою, який характеризується легкими або помірними депресивними симптомами, може призводити до зниження працездатності, проблем у стосунках, погіршення здоров'я та соціальної ізоляції. 9,1 % респондентів мають виражену депресію, що свідчить про те, що їм варто звернутись за допомогою до спеціалістів, оскільки такі показники можуть впливати на повсякденне життя, здатність людини працювати, навчатися, піклуватися про себе та підтримувати стосунки.

Для отримання даних стосовно загального рівня задоволеності життям у юнаків було проведено методику «Задоволеності життям» В.

Коулмана (див. Рис. 2.9.).

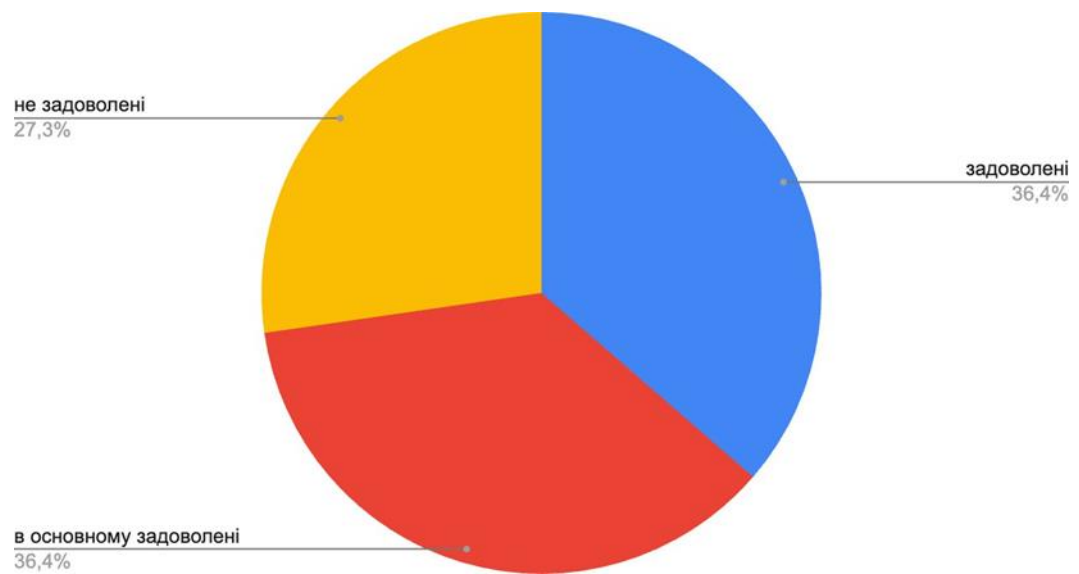


Рисунок 2.9. Результати дослідження загального рівня задоволеності життям на основі методики «Задоволеність життям» В. Коулмана, %

На рис. 2.9., можна спостерігати, що 36,4% досліджуваних задоволені своїм життям, що свідчить про те, що вони мають позитивне ставлення до свого життя і відчують себе щасливими. Здорові звички, такі як регулярні фізичні вправи, здорова їжа та якісний сон, можуть підвищувати рівень задоволеності життям. Такий же відсоток опитаних в основному задоволені своїм життям, це означає, що у них є як позитивні, так і негативні аспекти життя, але загалом вони схильні до позитивного сприйняття. Можливо, у них часто змінюються цілі та цінності, що своєю чергою призводить до дисбалансу та почуття незадоволеності собою. Меншість респондентів (27,3%) не задоволені своїм життям, що може вказувати на те, що опитувані мають переважно негативне ставлення до свого життя і можуть відчувати себе незадоволеними, нещасними або розчарованими. Важливо зауважити, що зв'язок між задоволеністю життям та здоров'ям є складним і не завжди прямим. Деякі люди з хронічними захворюваннями можуть мати високий рівень задоволеності життям, тоді як інші люди з хорошим фізичним здоров'ям можуть мати

низький рівень задоволеності життям.

Таблиця 2.1

Кореляційний аналіз між методиками

	Рівень депресії	Задоволеність життям	Зрілість особистості
Шкала «внутрішнього локусу контролю»	0,32	-0,67	-0,69
Шкала «контролю «могутніми іншими»	-0,23	0,7	0,32
Шкала «контролю випадку»	0,007	0,14	0,37

Згідно з наведеними даними у таблиці 2.1., показники шкали «внутрішнього локусу контролю» демонструють чіткий зв'язок з показниками інших змінних. А саме рівень задоволеності життям продемонстрував сильну негативну кореляцію (-0,67). Це свідчить про те, що люди з вищим рівнем внутрішнього локусу контролю, як правило, відчують більшу задоволеність своїм життям. Це може бути пов'язано з тим, що відчуття контролю дає людям можливість ставити перед собою цілі, прагнути їх досягнення та відчувати себе відповідальними за свої успіхи. Також рівень зрілості особистості показав сильну негативну кореляцію (-0,69), це може бути пов'язано з тим, що відчуття контролю над своїм життям є важливою складовою зрілої особистості. Дані свідчать про те, що існує чіткий зв'язок між відчуттям контролю над своїм життям та психологічним добробутом людини. Люди з вищим рівнем внутрішнього локусу контролю, як правило, менш схильні до депресії, більш задоволені своїм життям та демонструють ознаки зрілої особистості.

Відповідно до таблиці 2.1., показники шкали «контролю «могутніми іншими»» демонструють сильну позитивну кореляцію (0,7) із рівнем задоволеності життям, що може вказувати на те, що опитувані з вищим рівнем контролю «могутніми іншими», як правило, відчують більшу задоволеність своїм життям. Отже, відчуття підтримки та розуміння з боку інших людей, ймовірно, може давати людям відчуття

безпеки та впевненості. Люди з вищим рівнем контролю «могутніми іншими», як правило, менш схильні до депресії, більш задоволені своїм життям та можуть відчувати певні ознаки незрілості особистості.

Також дані демонструють, позитивну кореляцію (0,37) між показниками шкали «контролю випадку» та рівнем зрілості особистості, що може означати, що люди, які вважають, що їхнє життя контролюється випадком, частіше очікують на допомогу та поради від інших, що може бути ознакою певної незрілості. Важливо зазначити, що зв'язок між контролем випадку та зрілістю особистості є статистично значущим, але все ж таки слабким. Це свідчить про те, що цей зв'язок не є універсальним і може залежати від інших індивідуальних характеристик.

3.3. Практичні рекомендації

Проблема формування психологічної готовності студентської молоді до професійної діяльності набуває особливої актуальності в умовах сучасних трансформацій українського суспільства. Військово-політичні події, криза безпеки та виклики глобалізованого ринку праці формують специфічні умови входження майбутніх фахівців у професійну спільноту. Для студентів спеціальностей «Право» та «Психологія» це питання має особливе значення, адже саме ці професії безпосередньо пов'язані з підтримкою соціальної стабільності, збереженням психологічного здоров'я та захистом прав людини. Практичні рекомендації у сфері підготовки студентів до професійної діяльності повинні поєднувати психолого-педагогічний та соціально-правовий виміри. Такий підхід дозволяє не лише оптимізувати навчально-професійну підготовку, а й сприяти розвитку особистості як активного суб'єкта соціальних змін. Першим важливим напрямом є розвиток емоційно-вольової сфери студентів, оскільки майбутня професійна діяльність передбачає високий рівень стресостійкості. Науковці підкреслюють, що психоемоційна стабільність стає ключовим фактором готовності майбутніх юристів і психологів до роботи в екстремальних

умовах [15]. Практично це може реалізовуватися через впровадження тренінгових програм з управління стресом [16], розвитку асертивності та навичок емоційної саморегуляції. Особливу увагу слід приділяти вправам з дихальних технік, майндфулнес-практик та когнітивно-поведінкових методів корекції тривожності. Ці методи довели свою ефективність у роботі зі студентами в українських університетах.

Другим напрямом є формування професійної ідентичності студентів. Психологічна готовність неможлива без усвідомлення власної місії у професії та внутрішньої інтеграції професійних цінностей. У сучасних умовах важливо формувати у студентів розуміння, що професія юриста чи психолога має соціально-сервісний характер, орієнтований на суспільне благо. Емпіричні дослідження засвідчують, що молодь із чітко вираженою професійною ідентичністю демонструє вищу готовність до вирішення практичних завдань [17]. Рекомендацією для закладів вищої освіти є запровадження курсів професійної ідентифікації, наставництва та супервізій, які допомагають студентам співвіднести особисті очікування з професійними стандартами.

Третій блок рекомендацій стосується розвитку комунікативної компетентності. Майбутні юристи повинні опановувати мистецтво переконання, аргументації та медіації. Водночас майбутні психологи – навички активного слухання, емпатійного реагування та підтримуючої комунікації. Практичним інструментом є навчальні дебати, рольові ігри, симуляційні судові процеси, психологічні консультаційні лабораторії. Вітчизняні дослідження показують, що застосування інтерактивних методів у підготовці значно підвищує рівень психологічної готовності [18].

Четвертим напрямом виступає підвищення рівня критичного мислення та когнітивної гнучкості. Студенти повинні вміти аналізувати складні соціальні явища, правові колізії чи психологічні кейси, знаходити оптимальні рішення. Практично це може реалізовуватися через використання проблемно-орієнтованого навчання та кейс-методу.

Залучення студентів до дослідницьких проєктів, участі у наукових конференціях і міждисциплінарних семінарах сприяє розвитку цієї компетентності. Як зазначає Н. Дметерко, сучасна вища освіта повинна готувати не лише «знаючого спеціаліста», а й «мислячого практика» [19].

П'ятим важливим аспектом є забезпечення психологічного супроводу в освітньому середовищі. Рекомендується створення центрів психологічної підтримки при закладах вищої освіти, де студенти можуть отримати індивідуальну консультацію або взяти участь у груповій роботі. Дослідження українських науковців свідчать, що наявність таких центрів значно знижує рівень дистресу серед студентів і підвищує їхню готовність до професійної діяльності [20].

ВИСНОВОК

Проаналізовано науково-теоретичні підходи до проблеми психологічної готовності до професійної діяльності: визначити структуру, компоненти та критерії сформованості психологічної готовності студентів. Визначено, що психологічна готовність є інтегративним особистісним утворенням, яке включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і комунікативний компоненти. З'ясовано, що формування готовності студентів до професійної діяльності відбувається у процесі засвоєння професійних знань, розвитку емоційної стабільності, саморегуляції, ціннісно-смиислової орієнтації та соціальної компетентності. У ході аналізу сучасних психолого-педагогічних підходів встановлено, що готовність має динамічний характер і формується під впливом особистісних, мотиваційних та середовищних чинників. Показано, що важливою умовою її становлення є створення безпечного, підтримувального освітнього середовища, у якому реалізується принцип цілісного розвитку особистості. Уточнено критерії сформованості готовності: усвідомленість професійного вибору, внутрішня мотивація, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, комунікативна компетентність і професійна спрямованість. Підкреслено, що ефективне формування психологічної готовності можливе лише за умови комплексного підходу, який поєднує навчально-професійну діяльність, рефлексивну практику, розвиток емоційного інтелекту та психопрофілактичні заходи, спрямовані на підтримку психічного здоров'я студентів.

Досліджено вікові та особистісні особливості студентської молоді як суб'єкта професійної діяльності; виявлено фактори та умови, що впливають на становлення психологічної готовності. Підкреслено, що студентський вік є сенситивним періодом становлення професійної ідентичності, системи цінностей та мотиваційної спрямованості особистості. Визначено, що на рівень психологічної готовності

впливають індивідуально-типологічні риси, рівень саморефлексії, особистісна тривожність, життєстійкість і соціальна підтримка. Встановлено, що провідну роль у цьому процесі відіграють психолого-педагогічні умови освітнього середовища: безпечна атмосфера, наявність можливостей для самореалізації, групова підтримка, наставництво та практична орієнтація навчання. Доведено, що саме гармонійне поєднання індивідуальних і середовищних чинників створює оптимальні умови для формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Проведено емпіричне дослідження рівня психологічної готовності студентів різних спеціальностей («Психологія» та «Право»). Результати показали, що обидві групи студентів характеризуються достатнім рівнем загальної готовності до професійної діяльності, проте відрізняються за структурою її компонентів. У студентів спеціальності «Психологія» виразніше сформовані емоційно-комунікативний і рефлексивний компоненти, що проявляється у вищій емпатійності, гнучкості й здатності до саморегуляції. Студенти спеціальності «Право» демонструють вищі показники когнітивної організованості, мотивації до досягнень і раціонального аналізу професійних ситуацій. Виявлено певну диспропорцію між емоційно-вольовим і когнітивним рівнями готовності, що свідчить про потребу у спеціально організованій психолого-педагогічній роботі, спрямованій на гармонізацію структури готовності. Емпіричні результати підтвердили гіпотези щодо багатовимірності та спеціалізаційних відмінностей психологічної готовності.

Розроблено програму розвитку психологічної готовності студентської молоді та надати практичні рекомендації для закладів вищої освіти й студентів. Програма передбачає модульну побудову (мотиваційно-рефлексивний, когнітивно-практичний, емоційно-регулятивний, комунікативно-соціальний та інтеграційний блоки) і спирається на принципи експериментального та проблемно-орієнтованого навчання, самодетермінації, розвитку життєстійкості та

емоційної компетентності. Вона орієнтована на формування професійної мотивації, навичок саморегуляції, критичного мислення, комунікативних і стресостійких умінь. Практичні рекомендації для ЗВО акцентують на необхідності створення психолого-педагогічних умов підтримки студентів, розвитку служб психологічного супроводу, упровадженні інтерактивних форм навчання, наставництва та цифрових освітніх інструментів. Для студентів рекомендовано розвиток професійної ідентичності, рефлексії, емоційної гнучкості й культури етичної взаємодії. Запропонована програма має потенціал для інтеграції у практику вищої освіти та підвищення психологічної готовності молоді до майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волинець Ю. О., Стаднік Н. В. Проблема відповідальності як складової професійної готовності майбутнього дошкільного педагога в позааудиторній діяльності. *Young Scientist*. 2018. № 8.1 (60.1). С. 33–37.
2. Ореховский А. И. Ответственность: аксиологическое основание. *Вестник СибГУТИ*. 2012. № 1. URL: http://vestnik.sibsutis.ru/uploads/1340077060_5954.pdf (дата звернення: 20.03.2019).
3. Петько Л. В. Відповідальність як одна з внутрішньоособистісних детермінат соціально-комунікативної активності підлітків. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2008. Вип. 20. С. 180–187.
4. Ушакова Т. Ю. Структурні компоненти відповідальності: теоретико-методологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 106–112. Одержано 22.03.2019.
5. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис... докт. психол. наук.: 19.00.07 М. В. Савчин; Інститут педагогічної і психологічної професійної освіти АП Н України. К . 1997. 4 10 с.
6. Муздибаєв К. Психологія відповідальності К. Муздибаєв. - СПб.: Наука, 2010. - 248 с.
7. Костюк Г. С. Розвиток і виховання. Г. С. Костюк Навчальновиховний процес і психічний розвиток особистості. за ред. Л. Н. Проколієнко. К.: Рад. школа, 1989. с. 98-133.
8. Рубінштейн С. Л. Проблеми загальної психології. С. Л. Рубінштейн. К.: Педагогіка, 2010. - 186 с.
9. Булах І. С. До проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі. І. С. Булах. 36. наук, праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АП Н України. К., 2003. Т. 5. Ч. 6. С. 28-33.
10. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки особистості. К.: Академвидав
11. Особливості психології підлітків. Режим доступу URL:

https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10068/?utm_source=chatgpt.com

12. Алексєєнко Т. Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. 2020. Випуск 14. С. 12–22.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови. уклад. і гол. ред. В. Бусел. К.: Перун, 2002. 1440 с.

14. Гошовський Я. О. Психологія девіантної поведінки. Дрогобич, 2019. 346 с.

15. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : [монографія]. К. : Талком, 2017. 321 с.

16. Книш А. Є. (2014). Формування особистісної готовності майбутніх психологів-тренерів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Анастасія Євгенівна Книш ; [наук. керівник Попова Г. В.] ; Харків. нац. педагог. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2014. 20 с. Бібліогр.: с. 16-17. укр. Режим доступу URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/35873>

17. Андрієвська-Семенюк О. П. (2020). Формування професійної ідентичності майбутніх психологів. Вісник Львівського Державного університету безпеки життєдіяльності, № 21. Львів. С. 102-106. Режим доступу URL: <https://media.neliti.com/media/publications/384175-none-b9f3351d.pdf>

18. Шиделко А. В. (2013). Соціально-психологічні основи підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців : монографія. ав.: Г. С. Дегтярьова, М. М. Козяр, І. М. Матійків, Л. А. Руденко, А. В. Шиделко; за ред. Руденко Л. А. Київ : Педагогічна думка. С. 23-46.

19. Дмитерко, Н. В. (2025). Кризи професійного становлення психологів: етапи проходження та умови подолання. Наукові записки.

Серія: Психологія, (2), 39-44. Режим доступу URL:
<https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-5>

20. Коляда А. (2025). Педагогічний супровід майбутнього педагога професійного навчання в процесі формування його готовності до професійної діяльності. Multidisciplinarni mezinarodni vedecky magazin «Veda a perspektive» je registrovan v Ceske republice, Praha. № 3 (46). Р. 86-99. Режим доступу URL:

<http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/10756/1/%d0%9f%d0%b5%d0%b4%d0%b0%d0%b3%d0%be%d0%b3%d1%96%d1%87%d0%bd%d0%b8%d0%b9%20%d1%81%d1%83%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b2%d1%96%d0%b4%20%d0%bc%d0%b0%d0%b9%d0%b1%d1%83%d1%82%d0%bd%d1%8c%d0%be%d0%b3%d0%be%20%d0%bf%d0%b5%d0%b4%d0%b0%d0%b3%d0%be%d0%b3%d0%b0%20%d0%bf%d1%80%d0%be%d1%84%d0%b5%d1%81%d1%96%d0%b9%d0%bd%d0%be%d0%b3%d0%be%20%d0%bd%d0%b0%d0%b2%d1%87%d0%b0%d0%bd%d0%bd%d1%8f%20%d0%b2%20%d0%bf%d1%80%d0%be%d1%86%d0%b5%d1%81%d1%96%20%d1%84%d0%be%d1%80%d0%bc%d1%83%d0%b2%d0%b0%d0%bd%d0%bd%d1%8f%20%d0%b9%d0%be%d0%b3%d0%be%20%d0%b3%d0%be%d1%82%d0%be%d0%b2%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d1%96%20%d0%b4%d0%be%20%d0%bf%d1%80%d0%be%d1%84%d0%b5%d1%81%d1%96%d0%b9%d0%bd%d0%be%d1%97%20%d0%b4%d1%96%d1%8f%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d1%96.pdf>