

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

Тернопільський національний економічний університет

Юридичний факультет

Кафедра соціальної роботи

Миколюк Назар Миронович

**Невігластво і відповідальність як взаємоне прийнятні
соціально-психологічні явища**

Спеціальність: 8.13010201 – Соціальна робота

Спеціалізація – Соціальна робота

Магістерська робота за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр»

Студент групи СР(м) – 51

Н. М. Миколюк

Науковий керівник:

завідувач кафедри соціальної
роботи,

д.психол.н., професор Фурман А.В.

Магістерську роботу допущено до захисту:

«__» _____ 2012р.

Завідувач кафедри

_____ А.В.Фурман

ТЕРНОПІЛЬ - 2012

План

Вступ.

Розділ I. Теоретико-методологічний аналіз відповідальності як соціально-психологічного явища.

1.1. Категорійно-понятійний апарат наукового осмислення відповідальності.

1.2. Явище відповідальності як предмет наукового пізнання.

Висновок до розділу I.

Розділ II. Соціально-психологічний зміст людських невігластва і відповідальності.

2.1. Відповідальність як складова процесу соціального розвитку особистості.

2.2. Сутність невігластва як процес пізнавального пошуку та результат незнання.

2.3. Психологічна структура особистісної відповідальності та її формовияви.

Висновок до розділу II.

Розділ III. Емпіричне дослідження невігластва і відповідальності як соціально-психологічні явища.

3.1. Порівняння рівнів розвитку особистісної відповідальності у різних стратах населення.

3.2. Вивчення невігластва як протилежного феномена відповідальності.

Висновок до розділу III.

Загальні висновки.

Використана література.

Додатки.

Зміст

| | |
|--|----|
| Вступ | 5 |
| Розділ I. Теоретико-методологічний аналіз відповідальності як соціально-психологічного явища | 7 |
| 1.1. Категорійно-понятійний апарат наукового осмислення відповідальності | 7 |
| 1.2. Явище відповідальності як предмет наукового пізнання | 13 |
| Висновок до розділу I | 21 |
| Розділ II. Соціально-психологічний зміст людських невігластва і відповідальності | 22 |
| 2.1. Відповідальність як складова процесу соціального розвитку особистості | 22 |
| 2.2. Сутність невігластва як процес пізнавального пошуку та результат незнання | 28 |
| 2.3. Психологічна структура особистісної відповідальності та її формовияви | 33 |
| Висновок до розділу II | 51 |
| Розділ III. Емпіричне дослідження невігластва і відповідальності як соціально-психологічні явища | 52 |
| 3.1. Порівняння рівнів розвитку особистісної відповідальності у різних шарах населення | 52 |
| 3.2. Вивчення невігластва як протилежного феномена відповідальності | 55 |
| Висновок до розділу III | 59 |
| Загальні висновки | 60 |
| Використана література | 62 |
| Додатки | 67 |

Вступ

Актуальність теми дослідження. Відповідальність – міра вихованості особистості, тому це одне з ключових явищ, що впливає на розвиток як професійного й особистісного акме, так і держави в цілому.

Мета дослідження: вивчення невігластва і відповідальності як взаємоне прийнятні соціально-психологічні явища.

Завдання дослідження:

- 1) Дослідити відповідальність як міра вихованості.
- 2) Дослідити невігластво як міра незнання.
- 3) Визначити взаємозв'язок невігластва і відповідальності.

Об'єкт дослідження – особистісна відповідальність у протиставленні невігластву в системі соціальної взаємодії.

Предмет дослідження – зміст компонентів особистісної відповідальності.

Концепція, або головна ідея дослідження – невігластво і відповідальність взаємовиключають один одного, проте інколи невігластво трактується як позитивний феномен і він не має ніякого відношення до феномена відповідальності.

Гіпотеза дослідження – рівень відповідальності у жінок вищий ніж у чоловіків, із віком відповідальність підвищується.

Теоретична основа дослідження – розробкою даного питання займаються такі визначні науковці як А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк, М. В. Савчин, Р. А. Штейнзальц, А. Функенштейн, Муздибаєв.

Наукова проблема дослідження. Зниження відповідальності тягне за собою такі несприятливі соціально-психологічні явища як зниження алкогольного віку, підвищення рівня злочинності, збільшення кількості бездоглядних та безпритульних дітей тощо.

Стан наукової розробки теми дослідження. Дослідженням невігластва і відповідальності займаються такі визначні науковці як А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк, М. В. Савчин, Р. А. Штейнзальц, А. Функенштейн, Муздибаєв. Ця тема не досліджена в таких напрямках: взаємозв'язок соціально-побутових чинників із рівнем відповідальності, кореляція вікових та гендерних аспектів із невіглаством та відповідальністю.

Методи дослідження та їх сутнісна характеристика.

- 1) Наукові психодіагностики: проблемно-ситуаційні О. Є. Гуменюк та А. В. Фурмана “Наскільки Ви відповідальна особистість?” та опитувальники М. В. Савчина, що діагностує відповідальну поведінку особистості.
- 2) Соціологічне дослідження – авторське на тему : “ставлення до моралі у студентів”.
- 3) Теоретичний аналіз інформації.

Організація дослідження:

Перший етап – збір та аналіз наявної інформації.

Другий етап – проведення практичних досліджень з використанням інструментарію.

Третій етап – написання висновків.

Наукова новизна дослідження – дана тематика не досліджувалась в комплексі жодним науковцем.

Практичне значення одержаних результатів: Одержані результати мають практичне значення так як рівень особистісної відповідальності є мірою професіоналізму людини.

Розділ I. Теоретико-методологічний аналіз

відповідальності як соціально-психологічного явища

1.1. Категорійно-понятійний апарат наукового осмислення відповідальності

Відповідальність – цілісна якість людини, в якій інтегровані її духовні властивості, моральні, соціально-психологічні, психологічні та психофізіологічні функції [39, с. 245]. Вона стосується усіх сфер її життєдіяльності та виявляється під час свідомого прояву різних форм психодуховної активності.

Проаналізувавши відповідальність як феномен, умовно поділяємо її на такі види: морально-етична, духовна, правова, соціальна, особистісна (Рис. 1.1).

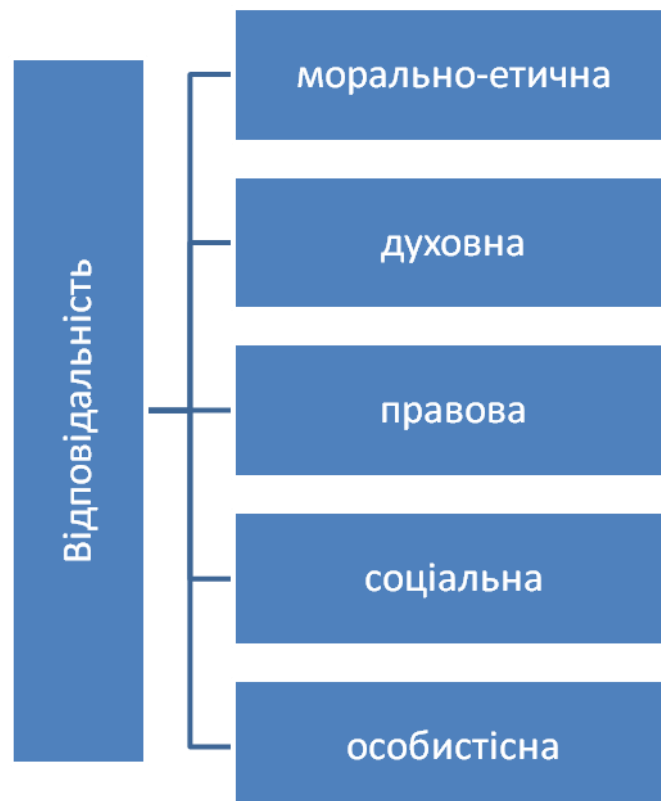


Рис. 1.1. Види відповідальності

Найвищі, безумовні вселюдські цінності фіксуються в категорії «добро», а все те, що йому суперечить, відображається в категорії «зло». Людина лише тоді здійснює справді моральний вибір, коли пропонувані людством уявлення про найвищі абсолютні вселюдські цінності визнаються не лише її мисленням, а й почуттями та волею. Вона бере на себе відповідальність обирати.

Характеризуючи наявність морального вибору, послуговуються категорією «моральна свобода». Моральна свобода відрізняється від економічної, політичної, релігійної, а також від свободи загалом. Категорія «моральна свобода» окреслює проблему можливості і здатності людини бути самостійною, самодіяльною, творчою особистістю і разом з тим виражати в моральній діяльності свою суспільну сутність. Об'єктивною передумовою моральної свободи особистості є переборення суперечності між нею і суспільством, внаслідок чого моральні вимоги перестають протистояти особистості як зовнішня, чужа сила, що суперечить її потребам та інтересам. Тому найвищий рівень свободи – це відповідальність. Адже безвідповідальні особи уникають суспільного антагонізму як явища й уникають вибору як діяльності.

Будучи морально свободною, здійснюючи моральний вибір, людина реалізує себе як творча особистість. Тому вона змушена відповідати за свій вибір, свою поведінку. Оскільки вибір має моральний характер, то й відповідальність за нього є моральною відповідальністю.

Моральна відповідальність характеризує особистість з точки зору виконання нею моральних вимог. Ця проблема стосується здатності людини взагалі виконати пред'явлені їй моральні вимоги, глибини і правильності їх усвідомлення тощо. З'ясування сутності моральної відповідальності передбачає аналіз моральної самооцінки, морального самоконтролю, самовладання, гідності тощо. На перших етапах морального становлення особистості вони перебувають у зародковому стані, але поступово їх можна

перетворити з епізодичних виявів духовно-емоційного життя людини на її глибинні, сутнісні моральні якості.

Усвідомлення власної гідності є формою самосвідомості. На цьому ґрунтується вимогливість людини до себе. Завдяки почуттю власної гідності людина легше усвідомлює відповідальність перед собою як особистістю.

Результатом інтеріоризації особистістю моральних вимог суспільства в її самовимоги є почуття морального обов'язку. На сторожі морального обов'язку особистість ставить совість. Совість (сумління) — вияв моральної самосвідомості особистості, її здатність здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати оцінку своїх вчинків [37, с. 150].

Джерелом саморозвитку людини як особистості є боротьба протилежностей у її внутрішньому, духовному світі. В її свідомості представлене минуле (власний життєвий досвід) і майбутнє (ідеал). Ці чинники впливають на кожен мить буття людини. Здійснюючи вибір, зокрема й моральний, вона орієнтується або на минуле, відповідні цінності і звички, або на майбутнє, на ідеал, уявлення про який ґрунтується на вічних, абсолютних вселюдських цінностях. Совість є представником ідеалу.

Як категорія етики «совість» виражає нерозривний зв'язок моралі й людської особистості, характеризує здатність здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки і вимагати від себе їх виконання, оцінювати свої вчинки. Будучи формою осягнення особистістю моральних вимог суспільства й людства, совість безпосередньо переживається як обов'язок і відповідальність людини перед собою. Керуючись совістю, людина бере на себе відповідальність за свої уявлення про добро і зло, за ті критерії, послуговуючись якими, вона здійснює моральний вибір і відповідні вчинки. Тому совість часто називають моральним компасом особистості, або ж морально-етичною відповідальністю.

Людину, яка має розвинуте почуття совісті, називають совісною. Совісна людина відповідальна, наділена глибоким почуттям морального обов'язку. Вона ставить перед собою високі моральні вимоги, уважна і чуйна, здатна долати ниці пристрасті. Наявність совісті свідчить про укорінення моралі в духовно-емоційному світі особистості. Тому совісна людина поводить себе пристойно й за відсутності зовнішнього контролю, тобто діє не свавільно, а справді свobodно.

Кожна людина є унікальною, незамінною і вільною, є суб'єктом, а не об'єктом історії. Гарантом справжньої свободи є автономія та відповідальність перед власним сумлінням, суспільством і майбутніми поколіннями [64, с. 5].

Людина повинна мати можливість реалізувати цю відповідальність згідно зі своїми переконаннями та цінностями.

Відповідальне суспільство – те суспільство, в якому існує свобода: свобода людей, які беруть на себе відповідальність за справедливість і суспільний порядок, суспільство, в якому ті, хто володіють політичною чи економічною владою, є відповідальними за цю владу перед людьми, чий добробут залежить від них.

Надання відповіді – ось передусім те, що містить у собі значення духовної відповідальності. У біблійному значенні це відповідь на чиєсь звертання. Подібно до запитання: “Адам, де ти?” або: “Каїн, де твій брат?” Або подібно до звернення Христа до рибалки із закликом залишити свої сіті та йти за Ним. Подібно до інших, хто звертається із запитаннями і потребує відповіді. Саме відповідальність і є тою відповіддю. У цій відповіді – складові любові та солідарності, виконання місії та відповідальність за дії або бездіяльність. Люди вільні у своєму виборі – відповідати на звертання чи знехтувати ним.

Відповідальність вимагає чутливості до чужого звертання, на яку, у свою чергу, впливають культурно-духовні обставини. Культурно-духовний клімат у сенсі цінностей, переконань, інституцій та ритуалів може бути сприятливим, як для подальшого цілковитого нехтування несправедливими

ситуаціями, так і для їхнього визнання і корекції не лише особами, але й групами або навіть цілими країнами. Багато чинників можуть як стимулювати, так і притлумлювати чутливість до чужого звертання: гарні або погані прецеденти в суспільстві, виховання, спілкування з оточенням і з власним сумлінням, засоби масової інформації. Іншими словами, культура у широкому розумінні, може стимулювати певну дію або подавляти її, і саме культура відповідальності є тим кліматом, що стимулює чутливість до звертання.

Відповідальність як міра покарання інтерпретується у правознавстві. Юридична відповідальність — це передбачені законом вид і міра державно-владного (примусового) зазнання особою втрат благ особистого, організаційного і майнового характеру за вчинене правопорушення [48, с. 431].

Ознаки юридичної відповідальності:

1. Спирається на державний примус у формі каральних і правовідновлюючих (компенсаційних) способів.
2. Виражається в обов'язку особи зазнавати певних втрат — позбавлення конкретних благ особистого (позбавлення волі, посади та ін.), організаційного і майнового характеру (конфіскація майна, штраф) за свою вину, тобто нести кару, яка є новим, додатковим, юридичним обов'язком, що не існував до правопорушення.
3. Настає лише за вчинені або вчинювані правопорушення у разі встановлення складу правопорушення. Ця вимога є обов'язковою при покладанні кримінальної або адміністративної відповідальності. Суб'єктом юридичної відповідальності може бути лише особа (фізична або юридична), винна в порушенні правових розпоряджень.

Юридична відповідальність настає за віддання і виконання явно злочинного розпорядження чи наказу [1, с. 60].

Не є правопорушеннями необхідна оборона, крайня необхідність, професійний ризик.

4. Здійснюється компетентним органом у суворій відповідності з законом, а саме — з санкціями норм права, якими встановлюються вид і міра втрат. Юридична відповідальність є реалізацією санкції правової норми в конкретному випадку стосовно конкретної особи.
5. Здійснюється в ході правозастосовної діяльності за дотримання певного процедурно-процесуального порядку і форм, встановлених законом (цивільним процесуальним і кримінально-процесуальним законом про адміністративні правопорушення). Поза процесуальною формою юридична відповідальність є неможливою.

Порядок притягнення до юридичної відповідальності визначається нормами процесуального права: породжувані ними процесуальні правовідносини служать формою відносин юридичної відповідальності.

Визначення поняття професійної відповідальності необхідно здійснювати через її характерні ознаки. Виходячи з того, що професійна відповідальність є різновидом цивільно-правової відповідальності, тому вона включається у правову відповідальність.

Професійна відповідальність в «нейтральному» розумінні є «здатністю відповідати» певним цінностям, стандартам, нормам, які існують в певному професійному й не лише професійному середовищі, а також певним ситуаціям, у яких опиняється працівник. В цьому розумінні зміст відповідальності є відносним (того середовища, про яке йдеться).

Професійна відповідальність виступає значущим та постійним фактором будь-якої професійної діяльності, яка завжди містить в собі ризики професійних помилок, упущень та недбалості [13].

Соціальну відповідальність розглядаємо як вищий рівень юридичної. Її відображає певне співвідношення між особистістю та суспільством інтегрально. Як зазначає О. Ростигаєв, соціальна відповідальність є виразом всієї багатоманітності соціальних відносин та узагальнений вираз всіх форм відповідальності [53, с. 215]. Специфіка конкретних видів відповідальності обумовлена природою тих суспільних відносин, всередині яких вони виникли та існують у власній якісній визначеності.

Проф. О. Поляков характеризує соціальну відповідальність як зовнішню негативну реакцію з боку суспільства на нормопорушуючі дії суб'єкта, що порушують соціальну комунікацію, і являє собою легітимну соціальну відповідь на неприпустиму поведінку через реалізацію принципу покарання [53, с. 216]. Проф. І. Семякін визначає соціальну відповідальність як обов'язок індивіда виконувати відповідні політичні, юридичні та моральні вимоги, які встановлюються суспільством, державою чи колективом.

Отже, соціальна відповідальність це взаємозв'язок між особою та суспільством, що характеризується взаємними правами та обов'язками з виконання приписів соціальних норм та покладенням різноманітних засобів впливу у разі її порушення.

Особистісна відповідальність не є частиною суспільної чи морально-етичної відповідальності. Це інтегральна складова особистості, частина Я-концепції. На рівні психологічного аналізу особистісна відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка поєднує у собі складові афективно-спонукальної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності [39, с. 7].

У зв'язку з вище переліченим, відповідальність є багатоаспектною категорією, тому дослідження даної тематики є актуальними й стосується багатьох сфер людського буття.

1.2. Явище відповідальності як предмет наукового пізнання

Поняття відповідальності розглядається багатьма суспільними науками. Проте найбільш фундаментально це поняття як категорія обґрунтовано у філософському та юридичному дискурсах. Якщо правова відповідальність становить зовнішню її складову на індивідуальному рівні і притаманна людині як вихідній ланці суспільства, котра виконує певні соціальні ролі, то

моральна – етична – внутрішня складова відповідальності характеризує людину поза її публічними ролями, як “приватну” істоту [24, с. 63].

В історії західної психології виділяють чотири основні концептуальні підходи до вивчення особистості: психодинамічний, біхевіоральний, гуманістичний та когнітивний. Якщо перші два виникли раніше і повністю відкидали поняття відповідальності, то гуманістична та когнітивна теорії вперше звернулися до відповідальності як психологічного поняття.

Згідно з концептами А. Маслоу, саме самоактуалізація втілює повноцінний розвиток людини, який є нормативним і водночас адекватним її біологічній природі. Однак самоактуалізація – це завжди реальні вчинки, котрі виявляють особистісну активність та відповідальність. Здатність до своєчасного та оптимального життєвого вибору, на думку вченого, самовдосконалення – головна тема свідомого життя людини, в якій ідеальна модель особистості – це відповідальна людина, котра вільно робить свій вибір [24, с. 67].

З таким тлумаченням відповідальності як головної ознаки сформованої особистості повністю погоджується К.Роджерс. Самовизначення – сутнісна ознака природи людини, тому кожен відповідальний за те, що являє собою.

Важливою щодо відповідальності як предмету наукового пізнання є когнітивна теорія наuczіння Дж. Роттера, передусім його концепт локусу контролю, який узагальнено відображає очікування того, якою мірою люди контролюють і як оцінюють власні дії та перебіг життя. Учений, вживаючи термін “відповідальність”, досліджує явище, котре описується ним як властивість інтернальності особистості (схильність приписувати відповідальність за все внутрішнім чинникам – своїй поведінці, характеру, здібностям), яка протистоїть екстернальності (схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам). Однак Дж. Роттер наголошує, що локус контролю не варто розглядати як континуум, який має на одному боці виражену "екстернальність", а на іншому – “інтернальність”; переконання людей розташовані між ними, здебільшого посередині. Це

означає, що окремі з нас дуже екстернальні, окремі вкрай інтернальні, але більшість знаходиться між двома екстремумами.

Багато зарубіжних прикладних досліджень присвячено атрибуції відповідальності – приписуванню тим чи іншим чинникам відповідальності за наслідки певних подій. Теорію атрибуції запропонував Ф.Хайдер, коли помітив, що люди зазвичай приписують поведінку інших людей або внутрішнім характеристикам (диспозиціям), або зовнішнім ситуаціям. Поняття атрибуції відповідальності близьке за змістом до поняття локусу контролю, але, на відміну від нього, стосується не стільки власних дій, скільки дій інших людей, які оцінюються з позиції стороннього спостерігача. Різниця цих двох перспектив наочно проявляється у так званій “фундаментальній помилці атрибуції” – тенденція спостерігача недооцінювати вплив ситуації та переоцінювати дію особистісних чинників під час оцінювання поведінки інших [65, с. 740].

Певне відображення знайшла проблема відповідальності в психологічних дослідженнях вітчизняних авторів. Розглядаючи розвиток особистості, її активності в різних її проявах та формах, низка дослідників вважає, що повноцінна відповідальність притаманна насамперед соціально зрілій особистості.

У дослідженнях Т.Титаренко відповідальність неможливо розглядати відокремлено від поняття свободи. Як зауважує Т.Титаренко, відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним наслідком, який об’єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Відповідальність передбачає свободу прийняття рішень, свободу вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Оскільки вибір можливості дії впливає з активності суб’єкта, то ступінь його особистісної відповідальності зумовлюється напрямом і соціальними наслідками його діяльності. Напрямок цієї діяльності обирається вільно, шляхом відповідального прийняття рішення. У цьому розумінні відповідальність є мірою свободи. Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності життєвого світу. Якщо простір, в якому живе

особистість, замкнений, то й відповідальність ніби зменшується, стає зовнішньою.

Т. Титаренко вказує на те, що оптимальні домагання сприяють розвитку особистості, зростанню її зрілості та відповідальності. Т. Титаренко виокремлює домагання та групи змістів, які можна розташувати за рівнем зростання активності та відповідальності: 1 – чогось сподіватись; 2 – чогось дуже хотіти; 3 – на щось претендувати, вимагати від інших; 4 – активно старатися, самостійно діяти у певному напрямку.

У роботі В. Татенко, присвяченій узагальненню результатів теоретичного дослідження одного з найбільш важливих аспектів проблеми людини як суб'єкта психічного життя, а саме питання щодо можливої логіки суб'єктних перетворень в онтогенезі, чітко простежується лінія розвитку відповідальності [51].

Автор вважає, що, “як автономна жива істота, дитина із самого початку прагне (і змушена) зайняти позицію суб'єкта, котрий протистоїть своєму існуванню як об'єкту. Це і є основне протиріччя, що провокує наступний саморозвиток суб'єкта психічної активності як інстанції, котра сама відповідає перед собою за своє життєреалізування й існування своєї психіки” [51, с. 15].

Етап становлення індивіда як суб'єкта психічної активності, який дослідник співвідносить з раннім дитинством, характеризується ним “пробудженням експерієнтальної інтуїції суб'єкта ядра, включенням у розвиток суб'єктного механізму самоапперцепції. Також домінуванням такої психічної функції, як пам'ять. Якщо на першому етапі актуалізувалася розвивальна суперечність “бути чи не бути”, то тут вона набуває формовияву “мати чи не мати” [51, с. 17].

На наступному етапі онтогенезу, який автор співвідносить із дошкільним віком, пробуджується рефлексивна інтуїція суб'єктного ядра, прилучається до розвитку суб'єктний механізм самооцінювання зі специфічною для нього функцією уяви (“три уяви”). Специфічним суб'єктним новоутворенням цього етапу є початкове усвідомлення автономії свого “Я”. У вільному, спонтанному

і водночас винахідливому оперуванні образами та уявленнями дитина намагається вийти за межі суперечності “бути” й “мати” у простір творення того, що “не було” і чого “не мав”. Психологічна “свобода від” “внутрішньої і зовнішньої залежності виявляється в новій суб’єктній здатності до “ширяться в уяві” та унікальній креативній спроможності “бути всім” і “мати все”. Проте це ще “вільна воля”, котра не бере на себе відповідальність за результат” [51, с. 19].

Вільна не обмежена відповідальність за результат, “гра уяви” на новому етапі онтогенезу, на думку В. Татенко, діалектично заперечується, “знімається в уяві довільній, спрямованій на внутрішню мету, на продуктивність”. Дослідник вважає, що “онтогенетична специфіка суб’єктного механізму самоактуалізації полягає в тому, що дитина відкриває в собі здатність і відповідний мотив до продуктивної, результативної довільної дії й обов’язкового виконання того, що їй потрібно зробити. Тут до здатності “бути”, “мати” і “творити” додається суб’єктна спроможність до “здійснення”, “втілення”, тобто актуалізації, котра, однак, тільки долучається до розвитку” [51, с. 20].

Етап підліткового віку характеризується “пробудженням віртуальної інтуїції суб’єктного ядра і за діянням до розвитку суб’єктного механізму самовизначення з притаманною йому психічною функцією мовлення” [51, с. 21].

“Протиріччя між суб’єктною здатністю до самовизначення у ситуації прийняття рішень, котра долучалася до розвитку на етапі підліткового віку, і обмеженими можливостями реалізації цих рішень через брак володіння засобами діяльності пробуджує до життя в юнацькому віці потенційну інтуїцію суб’єктного ядра. Створює основу для розгортання механізму самопотенціювання і виокремлення як головної вищої психічної функції мислення” [51, с. 22].

На думку В. Татенко, “основним способом розвитку зрілого індивіда як суб’єкта психічної активності стає вчинок – індивідуально і соціально відповідальний творчий акт свідомої сутнісної самоактуалізації людини. Саме в екзистенційному переживанні необхідності “втілення” сутнісного в собі, у

покладанні на себе повної відповідальності за самоздійснення і реалізацію відповідального переживання у вчинку починає стверджувати себе зріла суб'єктність” [51, с. 26].

Вивчаючи феномен вибору в контексті соціальної поведінки, Г. Балл вважає, що “очевидною є необхідність достатньої компетенції і відповідальності особи у прийнятті та здійсненні стратегічного життєвого рішення (включно з потрібними при цьому актами вибору) і в подальшій діяльності, спрямованій на реалізацію відкритих цим рішенням можливостей [3, с. 6]. Відповідальність, яку суб'єкт має виявити при здійсненні актів вибору, на думку дослідника істотно залежить від типу виконуваної діяльності. “Якщо предмет діяльності перебуває у просторі моделей (побудованих чи то в ідеальному плані, чи в рамках добре контрольованої ділянки матеріального буття), – умови для трансцендування вибору є сприятливішим; крім того, суб'єкт часто у змозі повернутися до вибору, який виявився хибним, і замінити його на кращий. Якщо ж предмет діяльності занурений у простір реального життя, питома вага актів вибору є вищою. Оскільки: а) доводиться більше рахуватися з нормативною “решіткою”; б) суб'єктові бракує часу на винайдення нестандартних розв'язків, і тому він частіше змушений обмежуватися вибором з відомих альтернатив. У просторі реального життя кожний акт вибору є більш відповідальним, бо “переграти” його тут неможливо. У кращому випадку вдається виправити більшою чи меншою мірою його негативні наслідки” [3, с. 12].

Т. Вольфовська зазначає, “що здатність до самостійної побудови свого життя та відповідальність мають бути центральним ядром, навколо якого повинна формуватися й сама життєва стратегія молодої людини” [11, с. 141].

Л. Лепіхова вважає невід'ємною частиною процесу формування відповідальної особистості розвиток її соціально-психологічної компетентності. “Важливою особливістю соціально-психологічної компетентності є її позитивний вплив на всіх учасників взаємодії через формування в них соціальної настанови на успіх, який підтверджується у справах, підвищення їхньої самооцінки, позитивної Я-концепції, зростання соціальних домагань та

впевненість у своїх здібностях. Останні відкривають людині ширші горизонти життєвих виборів, кар'єрного зростання, підвищують соціальний статус – і все це закріплює в соціально-психічній структурі особистості риси переможця, сприяє формуванню зрілої особистості, яка свідомо бере на себе відповідальність за творче життєздійснення” [23, с.80-81].

I. Булах, вивчаючи психологічні особливості зростання підлітків, вважає основою зростання особистості у перехідному віці генезис її моральної самосвідомості. Феномен “особистісне зростання” визначається дослідником за фактом самоусвідомлення підлітка, що виявляється в його здатності відрефлексувати власні самоцінності, почуття, мотиви, вчинки та взаємодії у цілому, досягаючи при цьому осмисленого й вольового переживання результату кожної дії як акту вільного й відповідального вчинку [10].

I. Бех знаходить шляхи розвитку відповідальності в кооперативній діяльності. “В кооперативній діяльності інтенсивно проявляється груповий вплив на особистість: тут діють механізми емоційного зараження, ідентифікації, відповідальності за групу й за себе” [7, с. 12]. При цьому велике значення надається почуттю корисності для іншого, яке “є тією підвалиною, на якій будується моральна система особистості, адже сутнісна характеристика цього почуття – сприяння людині – стосується і правдивості, і справедливості, і вірності, і надійності та багатьох інших моральних ставлень” [7, с. 15].

Розмірковуючи про відмінність особистісної зрілості від соціальної, О. Штепа наголошує на тому, “що остання передбачає відповідність самопрезентації та поведінки людини вимогам та очікуванням суспільства, відповідальне виконання нею соціальних ролей, під яким розуміється дотримання певного сценарію виконання кожної ролі. Змістом же особистісної зрілості є відповідальна побудова власної ролі відповідно до загальних моральних принципів та особистісної місії. Людина, яка набула соціальної зрілості впродовж першого етапу соціалізації (період становлення дитини) у продуктивному розвиваючому середовищі, є потенційно готовою під час другого етапу (що пов'язаний з саморозвитком дорослого) виявити риси

особистісної зрілості. Результатом трансформації і змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя.

Для формування відповідальності особистості необхідне усвідомлення того, що вона може (умінь, навичок, знань, здібностей), чим вона є (фізичних і особистісних якостей). Не менш важливим для особистості є розуміння того, чого бажає суспільство. Старанність може трансформуватись у відповідальність, коли відбувається співвіднесення “квартету” “хочу – можу”, “є – вимагають” і прийняття рішення стосовно соціально важливих цілей. Відповідальність відрізняється від обов’язку ступенем внутрішньої усвідомленості. В обов’язку яскравими є елементи зовнішнього примусу. Оскільки можливі суттєві розбіжності між спостережуваною поведінкою людини і її особистими ціннісними настановами, то виконання та дотримання соціальних норм, на думку М. Тутушкіної, не є корелятом відповідальності як особистісної риси. Проте відповідальність можна розглядати як окремий випадок вияву обов’язку за наявності суб’єктивного переживання почуття відповідальності. З суб’єктивної сторони відповідальність є показником свободи особистості, самостійності, що дозволяє залишатися індивідуальністю при взаємодії з іншими людьми. Суб’єктивне переживання почуття відповідальності виникає лише за умови усвідомлення людиною власних дій та їх можливих наслідків. Відповідальності протистоїть конформність – пристосування людиною власної поведінки і думки до устрою певної соціальної групи. Конформність як вияв інфантильності характеризується тим, що особа ніби побоюється самостійно, на власний розсуд проводити своє життя, весь час чекає, щоб за неї прийняли рішення інші; схильна чинити так, як більшість, не замислюючись, чи їй саме так хочеться і потрібно.

Таким чином, у різних наукових галузях різними мислителями відповідальність розуміється як свобода вибору, волі та засобів існування або як дотримання категоричного імператива, як спосіб реалізації життєвої позиції або як спосіб самореалізації особистістю своєї сутності. Як би не тлумачилася проблема відповідальності різними авторами й у різні часи, відповідальність потрібно розглядати як одну із форм контролю активності особистості або

групи в оточуючій їй соціальній дійсності з критерієм виконання-референції тих чи інших нормативів-принципів, що здійснюється за допомогою диференціальних форм. Виходячи з цього, найбільш імовірно віднести відповідальність до явища, що поєднує об'єктивні і суб'єктивні сторони. При цьому існують екстероматриці контролю, які забезпечують покладені на суб'єкта обов'язки, відповідальність за результати тієї чи іншої діяльності, або ж інтроформи контролю за його діяльністю, наприклад, почуття відповідальності, обов'язку, совісті і т.д. Відповідальність суб'єкта перед соціумом, іншими індивідами характеризується усвідомленим дотриманням ним самим етичних принципів, моральних поглядів, що виражають соціальні мультинеобхідності. Форми відповідальності як психооддиниці суб'єкта, як риса його характеру в кореляті зі стабільно-вольовими механізмами формуються в процесі інтердіяльності індивідів, у результаті трансінтеоріоізації соціоорієнтацій, соціонорм, соціоправил, соціоцінностей.

Висновок до розділу I

Кожний людський вчинок як наслідок обраного рішення в ситуації вибору так чи інакше порушує інтереси інших людей, суспільства. Оскільки вибір виражає реальний зв'язок особистості з іншими людьми, а отриманий результат набуває певного значення для інших людей, це завжди накладає відповідальність на особистість. Ця відповідальність умовно може бути поділена на внутрішню та зовнішню. Внутрішня відповідальність є атрибутом такої категорії, як совість, вона виражає спроможність особистості усвідомлювати наслідки своїх вчинків, діяти відповідно до цих усвідомлень, керуючись нормами. Зовнішня відповідальність виявляється у вигляді санкцій суспільства на дії особистості.

Відповідальність означає спроможність правильно зрозуміти потреби інших людей як свої особисті. Людина тоді поводитися відповідально стосовно інших, коли поважає в них особистість. Бути відповідальними

означає розумне вміння керувати особистою поведінкою, не даючи волі ірраціональним пристрастям.

Розділ II. Соціально-психологічний зміст людських невігластва і відповідальності

2.1. Відповідальність як складова процесу соціального розвитку особистості

Сьогодні життя в громадянському суспільстві і правовій державі вимагає від людини прояву поваги до свобод і прав, відповідальності за свою долю, толерантності до інакомислення, демократичної участі. В основних документах, що визначають напрями освітньої політики в Україні – Національній доктрині розвитку освіти, Законах України „Про освіту” і „Про вищу освіту” в числі головних пріоритетів виділяється потреба суспільства у вихованні громадян правової, демократичної держави, що поважають права і свободи особистості, є носіями гуманістичних ціннісних орієнтацій, високої духовно-етичної культури. Поступово було визнано, що відповідальність повинна стати визначальною складовою світогляду і життєдіяльності людини, складовою процесу її соціального розвитку.

Дослідники [6; 36; 43; 50] розглядають відповідальність як компонент соціальної зрілості особистості. Ф.Р.Філіппов зазначає, що соціальна зрілість – об’єктивно необхідний етап розвитку особистості, який характеризується досягненням самостійного соціального положення людини. Обумовлений професійно-технічними і соціальними вимогами рівень освіти забезпечує реалізацію людиною її цивільних прав і обов’язків, засвоєння, інтеріоризацію етичних норм і цінностей класу, соціальної групи, суспільства в цілому, традицій і духовного багатства національної і загальнолюдської культури. К.К. Платонов використовує термін „мінімум соціальної зрілості особистості”, і визначає його як етап розвитку особистості, як поява в її спрямованості соціальних норм, що визначають здатність відповідально, активно і самостійно брати участь в житті суспільства, прагнення до

подальшого, максимально можливого для неї ідейно-політичного і професійного вдосконалення.

В соціально-психологічному контексті поняття „зрілість”, трактується як досягнення в розвитку особистості й індивідуальності, що характеризується здатністю людини до самостійності в житті, коли вона не потребує допомоги з боку інших, які б підтримували її життєву рівновагу і протистояння життєвим труднощам (К.А. Абульханова-Славська, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, В.І. Слободчиков т. ін.). Протягом свого життя людина продовжує оцінювати свій досвід, прогнозує свою поведінку, зіставляючи її з реальними або передбачуваними оцінками і досвідом інших людей. Проте „значущі інші” стають лише її порадиниками, опонентами в справах, з приводу яких вона сама ухвалює життєво важливі рішення на основі власних „значень життя”. Здатність до прийняття таких рішень і до їх здійснення – показник зрілості психічного розвитку людини, а критерії, на основі яких вона їх здійснює, - соціального розвитку.

Г.С. Сухобська [50] розглядає найважливіші атрибути соціально-психологічної зрілості і відносить до них наступні здатності: до самостійного прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих нестандартних ситуаціях на основі розвинутої здатності здобувати потрібну інформацію і аналізувати її стосовно мети; до мобілізації себе на виконання власного рішення всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально немотивованому бажанню її припинити; до самостійного відстеження ходу виконання власних дій і їх результатів; до прояву оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості і об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків; до емоційно-адекватної реакції на різні ситуації власної поведінки.

А.А. Реан [36] виділяє чотири компоненти соціальної зрілості особистості: відповідальність, терпимість (толерантність), саморозвиток; четвертий інтеграційний компонент, який охоплює всі попередні і одночасно присутній в кожному з них: позитивне мислення, позитивне ставлення до світу. М.М. Бахтін вважав, що відповідальність є необхідною складовою,

атрибутом зрілого вчинку. Але, врешті-решт, все життя складається з вчинків, або навіть саме життя в цілому може бути розглянуто як деякий складний вчинок.

В. Франкл стверджував, що духовність, свобода і відповідальність – три основи, три екзистенціала людського існування. При цьому не можна визнати людину вільною, не визнаючи її в той же час і відповідальною. Людська відповідальність – це відповідальність, що походить з неповторності і своєрідності існування кожного індивіда [57]. На відповідальний вчинок, на думку М. Бахтіна, здатна лише людина, яка усвідомила цю свою своєрідність і неповторність. І навіть саме у відповідальності перед життям укладена сутність людського існування. Очевидно, з відповідальністю пов'язана не тільки сутність буття зрілої особистості, але також успішність і способи її самоактуалізації.

Соціальна зрілість і її складова – відповідальність – формуються лише в адекватній діяльності. Формування відповідальності прямо пов'язано з наданням особистості свободи в прийнятті рішень. Питання про міру свободи повинне вирішуватися з урахуванням вікових та інших конкретних особливостей і обставин.

У працях М. Савчина відповідальність досліджується як особистісна основа відповідальної поведінки, яка є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом співвіднесення в межах цілісної мотиваційно-смислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. На його думку, відповідальна поведінка – це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання), яка внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета і суб'єктивною імперативністю інстанцій відповідальності, а у зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації [43].

Відповідальність – це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від середньої норми. В даний час в психології особистості досить поширена концепція про два типи відповідальності, яка прийшла з психології

каузальної атрибуції (Дж. Роттер). Відповідальність першого типу – це той випадок, коли особистість вважає відповідальною за все, що відбувається з нею в житті, саму себе (інтернальний локус контролю). Відповідальність другого типу пов'язана з ситуацією, коли людина схильна вважати відповідальними за все, що відбувається з нею в житті, або інших людей, або зовнішні обставини, ситуацію (екстернальний локус контролю).

А.А. Реан [36] вважає, що інтернальний контроль краще, ніж екстернальний. Інтернали менш тривожні і схильні до депресії, менш схильні до агресії, більш доброзичливі, терпимі і популярні в групі. Вони більш упевнені в собі і частіше знаходять сенс і мету в житті. Проте включення в концепцію локусу контролю додаткового вектора (стабільність-варіативність) порушує порядок безумовної переваги інтернальності. На поведінку особистості, її мотивацію, рівень активності і на самооцінку впливають:

- інтернальність в області невдач, пов'язана з варіативним компонентом;
- інтернальність в області невдач, пов'язана із стабільним компонентом.

Атрибуція відповідальності в першому варіанті, пов'язуючи невдачу з недостатністю власних зусиль, покладає відповідальність на особистість і вимагає підвищення активності. При цьому віра в свою здатність вирішити задачу, подолати невдачу не ставиться під сумнів. Атрибуція відповідальності в другому варіанті, також накладаючи відповідальність за невдачу на саму людину, пов'язує невдачу з „об'єктивним чинником” – недостатністю здібностей. Такий варіант інтернальності веде до зниження мотивації, відмови від активності в подоланні невдачі і зрештою до зниження самооцінки.

Традиційні уявлення стверджують, що суб'єкт, який бере відповідальність на себе за всі невдачі, провали і промахи, в житті схильний до серйозного ризику дезадаптації. Орієнтація на всеосяжну відповідальність у разі серйозності або множинності невдач є підґрунтям для виникнення комплексу провини. Така орієнтація на всеосяжний контроль за ситуацією є

чинником ризику психоемоційної дезадаптації, зростання дискомфорту, напруги.

Останнім часом з'явилися нові експериментальні дані, що вносять корективи в уявлення про зв'язок локусу контролю і деяких особливостей особистості [36, с. 575-577]. Так, отримані Д. Лестером результати не підтверджують гіпотезу про зв'язок депресії із зовнішнім локусом контролю. Отримані дані узгоджуються з уявленнями про зв'язок екстернальності з гнівом і агресією, а не з депресією. І нарешті, не можна абстрагуватися від такої обставини, як мінливість локусу контролю. Так, вивчаючи проблему мінливості і стабільності локусу контролю в підлітковому віці, Х. Кулас знайшов невеликі зміни в локусі контролю, як у хлопчиків, так і у дівчаток, навіть протягом одного року. При цьому у дівчаток зсув відбувається в бік зовнішнього, а у хлопчиків – внутрішнього локусу контролю. А.А. Реан зазначає, що абсолютизувати зв'язок локусу контролю з різними рисами характеру неправомірно. Загальні тенденції доцільно розглядати лише як первинні орієнтири, допускаючи при цьому специфічні прояви цих тенденцій і відхилення від них в конкретних випадках.

Концепція локусу контролю прямо пов'язана з психологією каузальної атрибуції [36, с. 576]. Ф. Хайдер виділив разом з внутрішніми (особовими) і зовнішніми (пов'язаними з навколишнім світом) можливостями ще один параметр атрибуції: стабільність – варіативність. З погляду внутрішнього (особового) аспекту стабільність пов'язується із здібностями, а варіативність – із мотивацією (бажаннями, намірами, стараннями). З погляду зовнішнього аспекту (навколишній світ) стабільність пов'язується з складністю завдання, а варіативність – із випадком, успіхом, везінням (або невдачею).

Б. Вайнер об'єднав обидва параметри – локалізацію і стабільність – в чотиривимірну модель причин успіху і невдач (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Класифікація причин успіху і невдач

| Стабільність | Локалізація | |
|--------------|-------------|---------------------|
| | Внутрішня | Зовнішня |
| Стабільна | Здібності | Складність завдання |
| Варіативна | Старання | Випадковість |

Хоча теорія локусу контролю і спирається на уявлення про внутрішню і зовнішню локалізацію відповідальності, ідея стабільності-варіативності не повинна ігноруватися. Одна справа, наприклад, інтернальність в області невдач, пов'язана з варіативним компонентом. І зовсім інша справа – інтернальність в області невдач, пов'язана із стабільним компонентом.

В першому випадку атрибутивна формула стисло може бути виражена так: „За цю мою невдачу відповідальний я сам. Не випадок, не обставини, не інші люди, а я. Я недостатньо постарався, не дуже-то напружився. Щоб подолати цю невдачу, треба прикласти більше старань”. В іншому випадку атрибутивна формула такої ж невдачі звучить приблизно так: „За цю мою невдачу відповідальний я сам. Не випадок, не обставини, не інші люди, а я. Я просто недостатньо здатний, щоб справитися з таким завданням. Моїх здібностей тут не вистачає”. І в першому і в другому випадку йдеться про інтернальний контроль, проте принципова різниця між цими двома варіантами очевидна [36, с. 577].

А. А. Реан [36] вважає, що корисно розрізняти інтернальність-екстернальність не тільки в ситуативних (поведінковим) областях – область досягнень, область невдач, область виробничих відносин. Важливо розрізняти інтернальність-екстернальність в каузальних областях: відповідальність за причини невдач; відповідальність за подолання невдач.

Перша область відповідальності звернена до минулого, друга область відповідальності звернена до теперішнього і майбутнього часу. Відповідно „хороший інтернальний контроль” дозволяє суб'єкту зберегти упевненість в собі, активну позицію і відчуття контролю над подіями свого життя, не набуваючи відчуття всеосяжної провини і емоційної дезадаптації.

2.2. Сутність невігластва як процес пізнавального пошуку та результат незнання.

Соціологія невігластва є практично недослідженою темою. Це не перевернуте відображення соціології знання. Невігластво не є лише тимчасовим або випадковим недоліком знань. Йдеться мова про таке невігластво, яке створено суспільством і навмисно їм оберігається (або культивується) [49, с. 2].

Можна сказати, що в якомусь сенсі соціологія знання існує з тих пір, як існують роздуми про саму культуру. Це означає наступне: будь-яке використання нами таких понять, як "забобон", "суб'єктивне твердження", тощо, свідчить про те, що ми знаходимося у сфері соціології знання. У більш широкому сенсі, будь-яка спроба скласти уявлення або розповісти про іншу культуру пов'язана з певним соціологічним осмисленням як самої цієї культури, так і характерного для неї способу пізнання. Такого роду роздуми і оцінки з'являються вже в книгах древніх істориків, але історики ці, розмірковуючи про чужу культуру, спочатку виходять з поглядів тієї культури, до якої вони належать. Лише в порівняно пізній час виникла загальна соціологія знання, що має справу також і з тією культурою, представником якої є дослідник. Проте ще на початку сімнадцятого століття Френсіс Бекон, систематизуючи своє вчення про ідолів звернув особливу увагу на вагомість попередніх знань, а саме на те, що з точки зору людини, яка знаходиться поза системою цих знань, вважається хибним [17, с. 570].

Новаторство соціології знання, яка виникла в 19 столітті і одержала розвиток в 20-му, виявилось в тому, що її стали цікавити не тільки помилки. Вона стала пов'язувати з суспільством і різними соціальними системами не одні лише помилки, а особливо підкреслила той факт, що також і сама істина пов'язана з тією чи іншою суспільною системою і залежить від неї.

Вперше такого роду принцип було висловлено в марксизмі, який стверджував, що спосіб отримання знань є формою вираження характеру продуктивних сил, існуючих в суспільстві, і класових інтересів. На початку двадцятого століття соціологія знання досягла зрілості в дослідженнях Шелера і Мангейма [26]. Однією з найбільш цікавих робіт, присвячених цій темі, є спільне дослідження Бергера і Лукмана «Соціальна конструкція дійсності» (The Social Construction of Reality) [63]. Якщо будь-яке знання, як справжнє, так і хибне, є відносним і залежить від соціуму, від історичних умов і політичних інтересів, а завдання соціолога - цю залежність виявляти, то чи не варто відмовитися від самого поняття знання? Хіба не правильно буде відмовитися від будь-якого критерію істини? І хіба сама соціологія знання не залежить від соціуму, подібно до тих предметів, якими вона займається, тобто хіба сама соціологія знання в свою чергу не є вираженням певного роду соціальних відносин? Адже починаючи з 19 століття відомо і стає все більш і більш очевидним, що стан і розвиток навіть такої науки, як математика, яка абсолютно несприйнятлива до соціального впливу, знаходяться в залежності від певних соціальних феноменів. На перший погляд, тут є в наявності парадокс, подібний відомому «парадоксу брехуна»: хтось каже, що мешканці його містечка, в тому числі і він сам, завжди брешуть. На початку нашого століття парадокси такого роду погрожували розхитати основи математики. Однак твердження, що «всі твердження помилкові», не рівносильне твердженням, що «всі твердження відносні». Перше з них, маючи на увазі саме себе, заперечує саме себе; друге ж, навіть маючи на увазі саме себе, не є самоспростуванням, оскільки може виявитися вірним – якщо воно також щодо і минуще. Якщо математика врешті-решт знайшла спосіб конструктивно використовувати парадокси, тим більше гуманітарні науки зуміють впоратися із серйозною, однак зовсім не парадоксальною проблемою.

Оруелівське гасло: «Невігластво - сила» (Ignorance is Power) - добре ілюструє переконання в тому, що невігластво, в якому зацікавлене суспільство, не є простою нестачею знання й неосвіченістю, тобто чимось

таким, що має лише негативне буття предмета, який або взагалі не існує, або поки що невідомий. Невігластво є часто результатом діяльного зусилля, вкорінене в культурній і соціальній структурі суспільного життя і змушує виключити певні області і певні об'єкти знання з числа того, що може бути відомо кожному.

Подібно областей знання, існують області невігластва, які суспільство заохочує і намагається культивувати їх за допомогою відповідних освітніх інститутів. У той же час існують загальновідомі речі, знайомі кожному, і суспільству не треба робити спеціальних зусиль для поширення цих знань. З цього боку, невігластво, як і знання, має своїм джерелом сукупність умов, загальну структуру соціуму, яка залежить не стільки від усвідомлених формулювань, скільки від напівнепритомних концепцій керівників товариства і керуючих суспільством сил. Однак, з іншого боку, існує навмисне і свідоме невігластво, всіяне за допомогою добре налагодженого механізму, призначеного для того, щоб сприяти торжеству невігластва, - або за допомогою приховування інформації про тих сферах буття, про які члени громади нічого не знають або не повинні нічого знати, або за допомогою добре організованої цензури, яка приховує факти від населення, або за допомогою соціальних концепцій, які стверджують, що певні знання недоступні для всіх або заборонені.

Невігластво – це такий дефіцит знань, який істотний з точки зору суспільства. Бо сама по собі нестача знань, характерна для того чи іншого суспільства, не має ніякого соціального значення. Стародавні єгиптяни не мали уявлення про амеби і віруси, про місячні гори, а також про білих карликів і чорні діри, але відсутність подібного роду знань ніяк не пов'язано з тим невіглаством, яке здатне що-небудь розповісти про соціальний пристрій Стародавнього Єгипту.

Брак знання, що має істотне значення для суспільства, володіє двома ознаками. По-перше, мова повинна вестися про таке знання, яке потенційно доступно для членів цього суспільства. Це означає, що знання в принципі є, але тим не менш штучним чином приховано від людей. По-друге, це знання

повинно бути значимим з соціальної точки зору, тобто небайдужим для суспільства. Наприклад, медичні відомості або військові секрети, які є знаннями, що представляють інтерес для суспільства, і можуть навіть виявитися життєво необхідними для нього, і тим не менш це такі знання, які суспільство тримає в таємниці, намагаючись, щоб вони не стали доступними кожному його члену, а тим більше не стали надбанням ворожого суспільства.

Однак таємниця не є єдиним джерелом суспільного невігластва, хоча таємниця - це те, що в першу чергу впадає в очі кожному, хто приступає до дослідження соціально значимого невігластва. Таємниця – це явище, що має багато сторін, у відповідності з якими його можна класифікувати по-різному. Наприклад, можна його класифікувати, розглядаючи причини його виникнення, тобто задаючись питанням: яка, з точки зору соціальної та юридичної системи, причина того, що знання засекречено? Є безліч секретів, що виникли через очевидних економічних інтересів; існування ж інших служить зовсім іншим цілям: вони не називаються таємницями, тобто чимось таким, про що заборонено знати непосвяченим, проте ці секрети охороняються усім суспільством або окремими громадськими групами не менш ретельно, ніж офіційно визнані таємниці. Зрозуміло, знання, яке явно засекречено, легше піддається визначенню і класифікації, оскільки завжди можливо визначити, якого роду інформація приховується. Тобто відсутність інформації та дезінформація є частиною якоїсь системи. Більш складними, і в певному аспекті більш цікавими, є вишукування, покликані визначити, яким чином зберігаються в таємниці і залишаються невідомими ті речі, які не носять назви секретів.

Зрозуміло, що невігластво не залишається в тих межах, які йому встановлює суспільство; невігластво, як і будь-якого роду позитивне знання, має схильність до розширення, воно розширюється і поширюється, виходить за рамки запропонованих йому кордонів, набуває нових масштабів, також дуже значимі для суспільства і, само собою, мають соціальні наслідки. І, подібно позитивному знанню будь-якого роду, воно впливає на суспільство і змінює його на ту чи іншу сторону.

Що стосується військових знань, то можна сказати, що підтримка невігластва є чи не частиною військової справи. Це означає, що військова таємниця не менше пов'язана з професією солдата, ніж зброя. Слід зазначити, що звичай воїнів приховувати свої наміри і задуми в усі віки вважався проявом стратегічної мудрості. Ця думка чітко виражена вже в самих древніх текстах, присвячених опису військових дій або викладу військових теорій; хитрість, приховування від ворога інформації, що стосується чисельності та потужності армії, оцінюється в них як чинник, здатний змінити хід війни, дати стратегічне або тактичне перевагу. Більш того, в цій сфері прийнято створювати невігластво допомогою дезінформації, здійснюваної свідомо і навмисно. Таким чином, існує цілком осмислене завдання ввести супротивника в оману, приховати від нього точні відомості або передати йому таку інформацію, яка змусить його зробити помилкові ходи. Воїн мало не по своїй природі оповитий таємницею і поширює навколо себе невігластво. Треба сказати, що поступати таким чином військовослужбовцю змушує обрана ним професія. При цьому армійське невігластво не обмежується рамками військової таємниці. Явищем, вкоріненим чи не в природі військовослужбовця, може вважатися той факт, що на будь-якому документі стоїть гриф: «Цілком таємно». Цей факт безперечно виникає з характеру військової професії; військова людина ненавидить витік інформації або, принаймні, вірної інформації, оскільки неучтво перетворилося для нього не тільки в повсякденну практику, характерну для його справи, але і в життєве завдання з дезінформації. Проте це не стосується невігластва як об'єктивного незнання – механік-водій танку чи капітан есмінця повинен докорінно знати не тільки тактико-технічні характеристики своєї зброї, а й уміти нею вправно користуватися. Протилежне ж може призвести до жертв.

Засловами Клаузевіца: «Політика - це продовження війни іншими засобами». Навіть для політичної практики демократичної держави, політика якого, як видається, відкрита для загального огляду і доступна для загального участі – завдяки відкритому судочинству і відкритим дебатам у парламенті, -

навіть для цієї політичної практики характерні ті ж самі риси, ті ж самі тенденції і обмеження, які властиві військовій справі. Це означає, що політичні прийоми формуються відповідно з аналогічними військовими прийомами, коли різні партії намагаються перехитрити одна одну, приховати одна від одної свої справжні наміри. Годі й говорити про парламентські хитрощі, які нагадують поодинокі партизанські вилазки і без яких не обходиться жоден поважаючий себе парламент.

Існують ще, зрозуміло, недемократичні системи, а також системи, звані народною демократією, правлячий прошарок яких дотримується думки, що народ слід інформувати не про все підряд, а тільки про те, що сприяє цілям та завданням режиму. Таким чином, багато державних системи базуються на глибокій таємниці, на спробі зберегти цілковите невігластво, якщо в багатьох країнах, а не тільки в країнах з комуністичним режимом, під заборонаю перебувають не одні лише так звані таємні відомості, але й правдива інформація про життя в інших країнах; закритою і таємницею вважається також інформація про те, що відбувається всередині країни, наприклад у місцях ув'язнення.

З цього випливає, що вже багато років існує практика замовчування знань і розповсюдження неправдивої інформації. Іноді вона набуває особливо великих масштабів, і тоді міністерства інформації різних країн, як свого часу міністерство пропаганди Геббельса, починають грати виключно важливу роль у політиці [61]. У цих випадках виникає думка про важливість дезінформаційною роботи у всіх областях і в будь-якій мірі, і одночасно з'являється чітке усвідомлення того, що невігластво - це все-таки сила, а розповсюдження неувства – необхідна частина політичної системи.

2.3. Психологічна структура особистісної відповідальності та її формовияви

На рівні психологічного аналізу відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка поєднує в собі складові афективно-спонуканьної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності. На думку К. Муздибаєва, відповідальність – це «результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних особистісних ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [33, с. 19].

Розуміння відповідальності лише як узятих особистістю на себе зобов'язань, як дисциплінованості не розкриває всієї її глибинної психологічної суті. «Слово «відповідальність», - пише Е. Фромм, - втратило свій початковий зміст і використовується звичайно як синонім обов'язку. Обов'язок – поняття із сфери несвободи, тоді як відповідальність – поняття зі сфери свободи» [60]. «Відповідальність – не нав'язаний ззовні обов'язок, а моя відповідь на звернене до мене прохання, яке я переживаю, як власну проблему. Не випадково відповідальність та відповідь мають однаковий корінь» [60, с. 87]. Відповідальність у прямому значенні цього слова – цілком добровільний акт; це моя відповідь на потреби іншого, виражені або не виражені. Бути «відповідальним» - значить бути вільним і готовим відповісти [60; 40].

Більшість дослідників [47; 60] виділяють три складові відповідальності: когнітивна, афективно-мотиваційна та поведінкова (конативна). Головна суть відповідальності насамперед виявляється саме в особливостях емоційно-мотиваційної складової як внутрішньої детермінанти поведінки особистості. Ця інтегральна якість визначає поведінку й діяльність, самоактивність людини передусім на основі усвідомленості, прийняття нею об'єктивного факту залежності життєдіяльності індивіда від потреб та інтересів інших людей, суспільних цілей та цінностей, моральних і духовних потреб. У ній головним є осмисленість ставлення суб'єкта до обов'язку й наслідків своєї поведінки до життєвої позиції, життєвого шляху.

Психологи [2; 46] обґрунтовують такі показники відповідальності, як:

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

Дослідники [2] виділяють критерії прийняття відповідальності. По-перше, це погодженість необхідності з бажаннями та потребами особистості, тобто виникнення ініціативи як вихід за межі необхідного. По-друге, це здійснення необхідності своїми силами, самостійно та згідно з вимогами, висунутими до себе.

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

Для Л. Колберга [67] основною проблемою було з'ясування зв'язку між розвитком когнітивних структур і становленням моральних почуттів та дій індивіда. У результаті тривалих досліджень автором було виділено три рівні розвитку моральних суджень особистості, на кожному з яких виділено по два ступені. Перший рівень, на якому виділено два ступені, названо доугодним.

На першому ступені моралі індивід уникає порушень правил, знаючи, що це призводить до покарання, може завдати фізичної шкоди і збитків як людям, так і їх власності. Це слухняність для слухняності. Головними спонуками правильної (справедливої) поведінки є уникнення покарання і вища сила влади. На другому ступені (індивідуалізм, інструментальна мета та обмін) дотримання правил має місце тільки тоді, коли це відповідає життєвим інтересам особистості. Її поведінка спрямована на реалізацію власних інтересів та потреб. Іншим особам дозволяється чинити так само. Правильною, справедливою є поведінка, яка відповідає рівному обміну, домовленості, договору.

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

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

Третій рівень морального розвитку визначається автором як принциповий і теж має два ступені. Так, на п'ятому ступені єдності соціального договору або корисливості та індивідуальних прав людина знає,

що інші індивіди володіють цінностями і поглядами, які погоджуються з груповими. Людині необхідно неупереджено підтримувати і дотримуватися відповідних правил, оскільки вони є результатом соціального договору. Деякі безумовні вартості та права, наприклад, життя і свобода, повинні підтримуватися в будь-якому суспільстві, незалежно від протилежної думки більшості. Головними спонуками поведінки тут виступають:

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

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

в) турбота про те, щоб закони та зобов'язання базувалися на раціональній обґрунтованості загальної користі, вищого блага для найбільшої кількості людей.

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

На основі теорії Л. Колберга психолог К. Хелкана [66] детальніше дослідив і описав стадії розвитку відповідальності. На його погляд, стадії морального розвитку, виділені Л. Колбергом, дозволяють систематизувати рівні розвитку відповідальності, починаючи з найбільш ранніх, де оцінка дії здійснюється за зовнішніми ознаками (наслідки та результати) до перехідних стадій, де враховується співвідношення між мотиваційними й зовнішніми оцінками вчинків, і, нарешті, до тієї стадії відповідальності, де визначальним

критерієм виступає система засвоєних особистістю норм і правил суспільної моралі.

Стадії морального розвитку, виділені К. Хелканою, переважно збігаються з стадіями, виділеними в теорії Л. Колберга, однак спеціально уточнюють їх щодо відповідальності. На першій стадії об'єктивної відповідальності критерієм виступає конформність стосовно зовнішніх правил. У характеристиці такого типу поведінки відсутнє прийняття і розрізнення внутрішньої і зовнішньої причинності. На другій стадії гетерономної (суб'єктивної) відповідальності її критерієм виступає визнання негативних намірів особистості головними. Поступово стають менш значущими результати та наслідки дії, диференціюються негативні наміри й випадкові результати, але позитивні наміри не беруться до уваги.

Наступною, третьою, є стадія автономної суб'єктивної відповідальності. Тут критеріями виступають особисті мотиви дії, незалежність поведінки індивіда від впливу навколишніх людей чи групи. На цій стадії намір особистості є головним визначальним моментом дії.

На четвертій стадії відповідальності як соціальної повинності критеріями виступають почуття обов'язку, індивідуальної свободи (як дещо протилежне соціальному тиску) та мотив поведінки і розуміння об'єктивної необхідності. Вважається, що людина є носієм правил певної соціальної системи, а її обов'язок – дотримуватись цих правил.

Передостання, п'ята стадія перехідної (відносної) відповідальності характеризується тим, що тут критеріями виступають усвідомлення норм і правил поведінки відповідно до потреб та намірів особистості. Сама відповідальність залежна від того, яким чином вона визначається та усвідомлюється самою особистістю, виходячи з її моральних переконань.

На останній, шостій стадії обґрунтованої відповідальності критерієм виступає незалежність та переконаність. Усвідомлення моральної норми залежить від прийняття людиною моральних принципів, що дає їй моральну автономію та можливість самостійного вибору рішень.

Багато авторів (К. Хелкана [66], Л. Колберг [67], Дж. Лавінджер [68]) відзначають, що сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому. Дослідниками підкреслюється необхідність вивчення прийняття суб'єктом відповідальності залежно від умов реальної дії [66].

З огляду на це, цікавим є дослідження Ф. Хайдера [65], де відповідальність розглядається залежно від вирішального значення зовнішніх умов, за яких відбувається дія. Не применшуючи ролі намірів та можливостей індивіда, автор надає особливого значення впливу зовнішніх обставин на результат вчинків і на міру його відповідальності.

У біхевіоризмі основні ідеї, що стосуються психології виховання, вніс Б. Ф. Скіннер [58, с. 194-239]. На основі аналізу поведінкових теорій учений охарактеризував два типи поведінки: умовну (як за класичного набору умов) та оперантну. Б. Ф. Скіннер погоджувався з думкою про те, що рефлексии зумовлюють емоційні реакції і, отже, можуть бути визначені як відповідні реакції. Вони виникають завдяки заміні одного безумовного стимулу іншим. Тому автор називав це явище типом 3 (заміни). Однак, за Скіннером, не усі моделі людської поведінки засвоюють в такий спосіб. Найбільша кількість поведінкових моделей – таких, як мовлення або спів, - не впливають на середовище з метою досягнення результатів. Скіннер підкреслював, що компонент відповідної реакції є оперантним. Ці моделі поведінки впливають на оточення з метою реалізувати певний ефект.

Наукове пояснення поведінки повинно визначати функціональні зв'язки між поведінкою і фізичними подіями у зовнішніх умовах. Вчений досить детально описав основні процеси оперантного навчання, підсилення, його типи та схеми. Зокрема, він зосередився на аналізі наслідків реакцій, які можна пов'язати з появою відповідної реакції. Вважалося, що наслідок діє як підсилувальний фактор для наступної дії, а дія, що викликає цей наслідок, називається підсиленням.

Б. Ф. Скіннер проаналізував різні типи підсилення. Не треба аргументувати, що природні нагороди збільшують імовірність відповідної

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

Однозначно позитивні стимули також можуть бути позитивними і негативними. Скіннер назвав позитивними стимулами ті, що через свою появу збільшують імовірність виникнення поведінки. Ті позитивні стимули, що підсилюють поведінку при їх зникненні, він назвав негативними. Гроші, похвала, усмішки, іграшки, поплескування по плечу, відмінні оцінки, призи, цукерки і подовження канікул – усі ці моменти є позитивними стимулами. Відсутність негативного стимулу є позитивним підсиленням. Докори батьків, контрольні у школі, незручний стілець, сильний холод чи важке і втомливе домашнє завдання підсилюють певну поведінку, якщо їх немає. Це приклади негативних позитивних стимулів.

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

Отже, на поведінку впливають наслідки, які роблять відповідну реакцію значущішою. Деякі події не спричиняють наслідків. Це означає, що вони не змінюють коефіцієнту появи відповідної реакції. Тому в термінології Скіннера вони названі нейтральними стимулами. Можемо сказати, що подія

не є нейтральною, як тільки виявимо, що вона впливає на наступну поведінку. Скіннер називав це емпіричним законом ефекту, бо вважав, що ефект, вироблений стимулом, може визначатися тільки з допомогою емпіричної перевірки. Необхідність емпіричної перевірки, на думку Скіннера, зумовлена тим, що один і той же стимул (наслідок), може по-різному впливати на різних індивідів, навіть на одних впливати, а на інших – ні.

Позитивний стимул чи стимул антипатії для одного індивідуума, на іншого може справляти зовсім інший вплив. Конкретну подію іноді неможливо зарахувати до певного класу, перш ніж ми побачимо, який ефект вона має.

Хоча за своїм призначенням покарання повинно однозначно знижувати небажані відповідні реакції, Скіннер не вважав, що його варто використовувати для контролю за поведінкою. Він зазначає, що в середні віки людям, пійманих на кишеньковій крадіжці, часто відрубували руку. Але чи зменшила ця кара кількість кишенькових злодіїв? Зрозуміло, що страта припиняє злочинну діяльність страченого. На думку Скіннера, проблема полягає в тому, що покарання супроводжується небажаними побічними ефектами. Автор наводить такі аргументи:

- по-перше, хоч покарання знижує ймовірність появи негідної поведінки, але воно не усуває її взагалі. Ті негативні реакції індивіда, за які його карають, можуть на деякий час зникнути, але вони з'являться за інших обставин чи в інший момент. Багато вчителів зауважує, що, незважаючи на покарання за неналежну поведінку на одних уроках (наприклад, на уроках математики), учні повторювали те ж саме наступного дня на інших уроках (наприклад, на уроках мови);
- по-друге, хоч покарання викликає негативне емоційне переживання (як, наприклад, почуття провини), і зумовлене обставинами, у яких відбувається покарання, але людина відчуває вину тільки в цьому конкретному випадку й не відчуває в інших (аналогічних) випадках;

- по-третє, будь-яка поведінка, що зменшує покарання чи призводить до його незастосування, буде підсилюватися. Наприклад, використання обману, ймовірно, буде збільшуватися, якщо воно дає можливість уникнути покарання, тобто з'являється негативна поведінка;
- по-четверте, покарання не ілюструє суті бажаної поведінки, але в одночас, воно привертає увагу до небажаної. Акцент ставиться на тому, що індивід вчинив погано, а не на тому, що варто було б робити, щоб було правильно.

Існує й негативний бік покарання. Так, при покаранні виникають не тільки емоції на кшталт почуття провини, але також тривога й ворожість.

Позитивне підкріплення належної поведінки є прийнятнішою формою контролю за поведінкою, ніж покарання за неналежну поведінку. Так, припинення позитивного підсилення стимулюватиме правильну поведінку і служитиме альтернативою покаранню. Коли підсилення припиняється передчасно, то унаслідок цього засвоєний тип поведінки зникає. Багато з того, що ми погано робили в дитинстві було загальмованим: передчасно припинились підсилення дитячої інфантильної поведінки.

Гальмування прискорюється завдяки стійкій і постійній відмові підсилювати небажану поведінку. Такий підхід називають свідомим ігноруванням. Один учитель використовував підхід свідомого ігнорування, щоб дівчинка-першокласниця перестала плакати. Ця шестирічна дівчинка рюмсала з будь-якого приводу й навчилася використовувати це, щоб контролювати інших і впливати на них, і навіть на батьків. Вона зрозуміла, що більшість дорослих звертає велику увагу на дітей, які плачуть. Багато дорослих спочатку потрапило на цей гачок, але незабаром стало зрозуміло, що дівчинка плаче з найменшого приводу, тільки щоб привернути увагу й не виконувати завдання, яке їй не подобається. Проблема була розв'язана в такий спосіб: учитель оголосив класу, що квітам на вікні не вистачає води, і якщо хтось збирається заплакати, то нехай зробить це на квіти, бо тоді від сліз буде хоч якась користь.

Коли дівчинка знову вирішила заплакати, учитель тільки вказав пальцем на квіти. Інші спроби заплакати натикалися на таку ж реакцію. Зрозуміло, що батьки дівчинки відразу зателефонували до школи і почали скаржитися, на те що вчитель «скривдив» їхню дочку. Однак після обговорення цього методу батьки зрозуміли, що такий підхід був спрямований на гальмування неналежної поведінки. З допомогою батьків застосування методу свідомого ігнорування було продовжено і протягом декількох днів дівчинка перестала плакати.

Скіннер вважав, що описана стратегія формування поведінки дозволяє дитині опанувати складні моделі поведінки, які навряд чи могли б з'явитися самі у своєму кінцевому вигляді. Усе, що для цього потрібно, - це програма, що включає в себе заздалегідь заплановані відповідні реакції, які поєднуються між собою, щоб дати кінцеву реакцію-відповідь, і стимули, які можна використовувати для підтримки того чи іншого кроку в даному ланцюжку.

Цікавими поглядами на проблему виховання відповідальності є ідеї А. Бандури [58, с. 269]. Вчений стверджує, що ми вчимося поводитися, спостерігаючи за діями інших людей так само, як це відбувається за допомогою класичного формування умовних рефлексів і вироблення інструментальних умовних рефлексів нашої поведінки. Автор не заперечує того факту, що ми вчимося замінювати старі стимули новими, як за класичного формування умовних рефлексів, чи вчимося за допомогою подій, що послідовно відбуваються, як при виробленні інструментальних умовних рефлексів. Дослідник уважав, що додатковим джерелом навчання (засвоєння нової поведінки) є здатність індивіда накопичувати інформацію про поведінку інших людей. На основі цієї інформації індивід вирішує, що саме з досвіду спостережень варто застосовувати та використовувати у своїй поведінці в аналогічних ситуаціях. Це третій тип навчання те, що зазвичай називали навчанням за допомогою спостереження, спосіб, відмінний від імітації:

Навчання часто відбувається без підсилення, процес спрямовано безпосередньо на модель поведінки чи на спостерігача.

Імітація – це негайне відтворення поведінки, тоді як за соціального навчання, відповідні реакції можуть бути відкладені на потім.

Імітація не пояснює, як з'являються нові реакції-відповіді. Замість того, щоб сліпо копіювати моделі поведінки, спостерігачі, ймовірно, будуть коректувати власні реакції-відповіді щодо поведінки моделі або виявлять відповідні реакції, у яких поєднуються різні поведінкові моделі.

Навчання шляхом спостереження неможливе без знання поведінки моделі і шляхів її підсилення з боку оточення третіх осіб. При цьому спостерігачам може бути складно визначити зв'язок між відповідними реакціями й підсиленням - у випадку комплексної поведінки.

Соціальне навчання визначається взаємодією особистісних факторів, оточення та поведінки. А. Бандура заперечував те, що поведінка може бути пояснена простим відношенням індивіда та оточення. Останнє однозначно не визначає поведінку людини, як стверджують автори теорій оперантного навчання, оскільки індивіди можуть створювати й активізувати власне оточення. З іншого боку, прихильники ідеї, що особистість сама визначає поведінку за допомогою вільного вибору, забувають про роль оточення у визначенні того, до чого ми виявляємо увагу, що сприймаємо або ні, про що думаємо. А. Бандура вважає, що людина, її оточення та поведінка взаємозалежні й у комплексі формують нову поведінку. Жоден з цих трьох компонентів окремо від інших не може розглядатися як визначальний чинник поведінки. Учений називає цей процес взаємним детермінізмом.

Концепція потрійної детермінації вказує на взаємодію трьох чинників поведінки. Так, чинники особистості включають не тільки фізичні характеристики індивіда (вік, стать, здібності тощо), але також і те, у що людина вірить і на що сподівається. Оточення впливає на поведінку через проміжні когнітивні процеси, що визначають, які зовнішні події людина спостерігає, які їх наслідки і як ця інформація може бути використана в майбутньому. Як зазначав А. Бандура: «Дивна здатність людини

використовувати символи дозволяє їй міркувати, створювати і планувати дії на майбутнє в уяві, щоб не робити всі можливі дії та не завжди страждати від негативних наслідків. Змінюючи обставини оточення, створюючи для себе когнітивні стимули та організовуючи умовні стимули, у такий спосіб індивід впливає на свою поведінку. Таким чином, дія, крім самовизначення, містить у собі і мимовільний вплив».

Здатність дитини до соціального навчання. Діти виявляють різні здібності, що зумовлюють ефективність від соціального навчання.

Соціальне навчання призводить до різних потенційних змін у поведінці. У результаті спостереження за поведінкою моделей в дітей виникає вербальне або візуальне (символічне) уявлення про поведінку, яку можна чи не можна виявляти в майбутньому. Соціальне навчання шляхом спостереження за моделлю опосередковане дією пізнавальних процесів: уваги, збереження, відтворення й мотивації.

Соціальне навчання здійснюється також через спостереження за ровесниками. Які особливості ефективних моделей ровесників? Моделі ровесників існують у тому ж соціальному оточенні середовищі і впливають на розвиток учня так само, як і дорослі моделі. Визначальний фактор моделей однолітків - наявність спільних характеристик моделі та спостерігача. Ті індивіди, які вважають, що вони подібні на модель, використовують поведінку моделі як основу, щоб визначати, чи відповідає їхня поведінка ситуації. Коли спостерігач міркує, він говорить собі: «Андрій – такий, як я, і для нього те, що він робить, добре; значить, це добре й для мене». Дмитра відмовляються приймати як модель на уроках літератури, оскільки він несхожий на своїх однокласників. Тому учні не будуть приймати стандарти його поведінки. З іншого боку, хлопці сприймають пана Антона як людину, що має багато якостей, які вони виявляють у себе.

Стать також впливає на наслідування поведінки людей, оскільки вона пов'язана з статево-рольовими стереотипами поведінки хлопчиків і дівчаток.

Моделі ровесників, що сприймаються як обізнані, збільшують ефективність навчання за допомогою спостереження. Спостереження за

обізнаними моделями призводить до кращого виконання завдань. Діти вчать звертати увагу на дії тих моделей, які домагаються успіху. Спільність у походженні також впливає на те, кого дитина вибирає за модель, особливо коли не можна одержати велику кількість інформації про належну поведінку.

Статус або престиж моделі-ровесника, як показує випадок з Дмитром, важливий для учнів, що спостерігають її. Якщо вчитель змушує учня до припинення неприйнятної поведінки й робить це успішно, поведінка всього класу також покращиться. Послаблення неприйнятної поведінки фіксується у всіх учнів, хоч вилів був зроблений тільки на одного з них. Це приклад ефекту кругової хвилі (ефект кругової хвилі - поширення гальмування/посилення). Цей ефект мав великий вплив, коли учень, чия поведінка виправлялося, мав вищий статус, ніж інші учні.

Ефективне навчання у спостереженні за моделями не з'являється спонтанно. Для цього у дитини повинні розвинутися пізнавальні здатності. Так, увага виявляється в тому, що спостерігач зосереджує свою свідомість на діях моделі. Без уваги до дій моделі навчання не відбудеться. З віком розвивається здатність учня до соціального навчання.

Здатність до соціального навчання включає здатність до запам'ятовування та збереження інформації. Щоб інформація, отримана зі спостереження, була корисною в майбутньому, вона повинна зберегтися. Уявлення про поведінку зберігається у наборі образів або в словесних описах. Образи особливо зручні для зберігання інформації про складну діяльність, яку важко описати словами.

Так, на етапі відтворення візуальні образи й словесні схеми модельованої поведінки втілюється учнем у життя. Він порівнює вироблені відповідні реакції з уявленою версією того, що запам'яталося з поведінки моделі. Проблеми виникають тоді, коли спостерігач неправильно закодував дії моделі, щоб подати їх вербально й візуально.

Мотивація поведінки залежить від підсилення, що виникає при спостереженні. Підсилення може бути прямим (наприклад, коли учень поводить відповідно до тієї поведінки, що він побачив, й отримує за це

підсилення), прихованим (за певну поведінку підсилюється модель) і мимовільним (учень використовує внутрішній стандарт при оцінці поведінки людини). Учень не завжди потрібно давати безпосереднє підсилення, так само як їм не завжди потрібно бачити, що інша людина отримує підсилення за певні дії, які вона може виявити пізніше. Вони можуть отримувати підсилення із власного задоволення, коли роблять щось без урахування наслідків для себе і для інших.

Такий погляд на підсилення відрізняється від традиційної оперантної теорії. А. Бандура вважав, що підсилення служить стимулом для втілення процесу навчання шляхом спостереження за дією і змушує спостерігачів очікувати певної реакції, що відповідає тій, яку виявляє підсилювальна модель. Підсилення має інформативний характер, водночас, завдяки побаченому впливаючи на спостерігача. Найбільш важливі зміни відбуваються тоді, коли діти вчаться очікувати на одержання нагороди або підсилення, що може бути забезпечено тільки у майбутньому.

Для ефективного соціального навчання необхідно вміти проводити соціальне порівняння поведінки різних людей. Інформація, що стосується порівняння того, як різні люди виконують однакове завдання, необхідна для самооцінки й подальшого розвитку внутрішніх стандартів поведінки.

Із розвитком мовлення і здатності усвідомлено читати учні можуть менше покладатися на живі моделі й приділяти більше увагу тим, які подаються в засобах масової інформації. А. Бандура вважає, що символічні моделі, наприклад, літературні герої або персонажі телефільмів, дуже впливають на процес соціального навчання. Досягнення в технології комунікації, наприклад, інтерактивне відео, дозволяє людям практично на будь-який запит отримати відповідь у вигляді зображення. На відміну від безпосереднього навчання, у ньому за допомогою повторюваних ситуацій поведінці надають певну форму.

Важливе значення в навчанні має особистісна рефлексія. А. Бандура відрізняє рефлексивність від очікувань результатів, які відповідають прогнозам щодо наслідків нашої поведінки. Рефлексивність пов'язана з

відпочуттям упевненості в тому, що ми можемо досягти бажаного результату. Наприклад, впевненість учня в тому, що добре написані на уроці перекази будуть прочитані класу й, таким чином, будуть схвалені, є судженням про ефективність.

На відчуття рефлексивності впливає рівень розвитку здібностей. Індивіди з високою самооцінкою прагнуть вибирати складні завдання, а люди із низькою самооцінкою застерігають себе від очікуваної невдачі, уникаючи завдань, які вимагають активних дій. Чим вище почуття рефлексивності, тим імовірніше, що індивід докладе зусиль, щоб досягти успіху та наполегливо домагатиметься виконання складного завдання.

Люди одержують інформацію з різних джерел, яку вони використовують при формуванні рефлексивних суджень. А. Бандура вказує на такі: результати власного виконання, досвід інших людей, соціальне переконання й психологічні стани.

Незалежно від того, рефлексують діти на основі власного досвіду або порівнюючи інформацію про поведінку інших, необхідно використовувати педагогічні вправи, які впливають на точність їхніх суджень. Школа повинна забезпечувати можливість відчути успіх і розвинути почуття ефективності у процесі навчання. Педагогічні методи, які об'єктивно подають інформацію про досягнення дітей, будуть сприяти можливості займатися особистісною рефлексією. Здатність використати порівняльну інформацію, одержану зі спостережень за іншими, також набувається з досвідом.

Загалом традиційною обмеженістю зарубіжних авторів у дослідженні відповідальності було виконання досліджень у межах якогось одного підходу, наприклад, когнітивної психології, спрощення процедури експериментальної перевірки висунутих гіпотез, наприклад, зведення до аналізу суджень дітей про ситуацію моральної колізії. Відсутній також порівняльний аналіз результатів вивчення проблеми відповідальності в межах різних психологічних напрямів.

Слід зауважити, що тривалий час вітчизняні дослідники не були знайомі з роботами колег із Заходу. Через панування ідеології над науковим підходом

ними, як правило, вивчалася зовнішня, зокрема соціальна, відповідальність і недостатньо вивчалася внутрішня, особистісна. Багатьом психологам [12; 20; 21; 30; 35; 59; 62] не вдавалося уникати впливу тоталітарної ідеології та матеріалістичної методології. Так, у вивченні психологічної суті відповідальності та з'ясуванні умов виховання в дітей цієї якості її головною інстанцією розглядалася соціалістична Вітчизна, комуністичні ідеали, класові інтереси, колектив тощо й зовсім не достатньо зверталася увага на мотиваційно-ціннісну сферу та сумління особистості як внутрішній імператив відповідальної поведінки. Крім того, не були сформульовані методологія і методика психологічного експерименту для вивчення таких складних внутріособистісних феноменів.

Як показує огляд і аналіз наукових джерел, саме процес прийняття і засвоєння особистістю суспільного обов'язку були тривалий час поза увагою дослідників. Поза тим, для того, щоб зобов'язання «оволоділи» суб'єктом, вони повинні бути прийняті та засвоєні ним з урахуванням моральних і духовних цінностей, особистісних цілей і мотивів, інтелектуальних, фізичних, психофізіологічних і характерологічних можливостей.

Виконуючи зобов'язання, суб'єкт повинен бути здатним здійснювати самоконтроль, враховувати зміни в об'єктивній та суб'єктивній ситуації і, відповідно до цього, регулювати свою поведінку і внутрішню активність. Тільки складністю проблеми можна пояснити той факт, що психологи рідко вивчали вплив обставин на реалізацію відповідальної поведінки. А тим часом ситуативно можуть бути актуальними не тільки зовнішні, але й внутрішні умови. Це виявляється, насамперед, у зміні психофізіологічних, емоційних, інтелектуальних, моральних і духовних станів, що особливо яскраво виявляється у праці, спорті, творчості, наприклад, під час втоми, особистісної небезпеки, конфлікту. Крім того, можуть з'являтися ситуативні мотиви, неадекватні відповідальній поведінці, коли має місце консумація (накладання, додавання) різних мотиваційних тенденцій. Тим-то аналіз та оцінка мотивації відповідальності і значно ускладнюється. Її розгляд має бути спеціальним предметом психологічного дослідження, результати якого

мають велике значення для практики виховної роботи й розробки методів діагностики відповідальності як якості особистості.

Які напрями розвитку відповідальності? У монографії «Психологія відповідальності» К. Муздибаєв [33] виділяє п'ять таких напрямів, а саме:

- 1) від колективної - до індивідуальної;
- 2) від зовнішньої - до внутрішньої (усвідомленої, особистісної);
- 3) від відповідальності ретроспективного плану-до перспективного (до відповідальності не тільки за минуле, але й за майбутнє);
- 4) зміна в часі самого суб'єкта відповідальності;
- 5) розвиток відповідальності зі зміною інстанції відповідальності, наприклад, від відповідальності дитини перед дорослими, самих дорослих перед суспільством - до інтеріоризації, коли совість стає головним регулятором відповідальної поведінки.

Окрім того, розвиток відповідальності відбувається в напрямкі гармонізації раціональної, емоційно-мотиваційної та поведінкової її складових. Як зазначають автори [8; 46; 47], розвиток різних сторін якості відбувається гетерохронно. Це, зокрема, проявляється в тому, що раціональна складова випереджає розвиток емоційно-мотиваційної та поведінкової складових.

Однією з характеристик відповідальності є її обсяг, зокрема, суб'єктивна та об'єктивна величини. В суб'єктивному плані відповідальність визначається силою і тривалістю внутрішньої боротьби мотивів, характером і часом подолання внутрішніх перешкод, що виникають у процесі здійснення відповідальної поведінки. В об'єктивному плані ця характеристика визначається обсягом та характером діяльності (складністю, тривалістю, погодженістю з іншими видами діяльності, умовами виконання тощо), спрямованої на виконання завдання, ефективністю виконання обов'язку тощо. Чим легше реалізувати в житті зобов'язання, тим менше відповідальною відчуває себе людина. Тягар відповідальності нерідко зумовлює постійну тривогу і стурбованість, навіть, на нашу думку, виникають невротичні акцентуації, що буде підтверджено нижче

експериментальними даними. Якщо ризик характеризує моменти прийняття відповідального рішення, то тягар - перетворення та втілення його.

Для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму яких суб'єкт сприймає дійсність і себе в ній. У ролі цих конструктів виступають такі складники, як моральна самооцінка, цінності, ідеали, принципи, норми, звички, почуття та переживання. Відповідальність передбачає ідентифікацію особистості з нормами інших індивідів, груп, у тому числі референтної групи й суспільства в цілому. Можливий випадок, коли людина сама є творцем норм людських стосунків [45].

Висновок до розділу II

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

Відповідальність як інтегральна якість особистості має складну структуру. Психологічно вона визначається як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками та не зводиться до зовнішнього обов'язку.

Невігластво – це брак знань, неосвіченість, відсталість, які супроводжують певну дію.

Невігластво супроводжує дії людини, що не знає або ігнорує суть, яка приводить до втрати первісного сенсу, причому дії, спрямовані на розширення суті, не є невіглаством.

Розділ III. Емпіричне дослідження невігластва і відповідальності як соціально-психологічні явища

3.1. Порівняння рівнів розвитку особистісної відповідальності у різних стратах населення

Відповідальність є характеристикою будь-яких відносин, у яких реально перебувають люди, а тому стосується різних аспектів їх поведінки і діяльності. В наукових розвідках вона розглядається комплексно і як одна з актуальних проблем філософії, етики, соціології, психології, педагогіки, екології, політології та інших наук.

Для формування відповідальності особистості важливе усвідомлення того, що вона може (уміння, навички, знання, здібності), чим вона є (фізичні і особистісні риси). Не менш важливим для неї є розуміння того, чого бажає суспільство. Старанність може трансформуватись у відповідальність, коли відбувається співвіднесення “квартету” “хочу – можу”, “є – вимагають” і прийняття рішення стосовно соціально значущих цілей. У будь-якому разі, відповідальність відрізняється від обов’язку ступенем внутрішньої усвідомленості. До того ж в обов’язку яскравими є елементи зовнішнього примусу [54, с. 44].

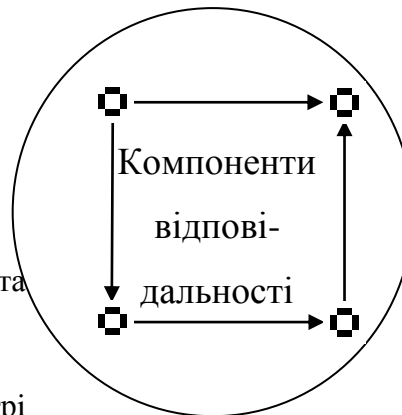
Відповідальність, за О. Є. Гуменюк, умовно поділяється на 4 компоненти – когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий та морально-духовний [14, с. 81]. Кожен з них являє собою комплекс індивідуально-психологічних особливостей людини, що в сукупності формують високо відповідальну особистість (рис. 3.1).

1. когнітивний

усвідомлення особистістю
предмета відповідальності;
інстанції відповідальності;
оцінювання себе як суб'єкта

2. емоційно-мотиваційний

певні психологічні стани, котрі
виникають під впливом певного
ставлення до прийнятих
етичних норм, потреб, інтересів.

4. морально-духовний

моральна свідомість і
самосвідомість, здатність до
моральної саморегуляції.

3. поведінково-вольовий

виконання обов'язків, вимог,
зобов'язань, завдань;
впевненість, самостійність.

Рис. 3.1. Психологічна структура особистісної відповідальності

Відповідальність є підстави трактувати також як міру вихованості, тобто чим краще людина вихована, тим вона відповідальніша. За виховання в основному відповідають такі соціальні інститути як сім'я, освіта, релігія. На наш погляд, слушно додати четвертий соціальний інститут – вулиця, так як ми живемо в соціумі (за проф. А. В. Фурманом; це своєрідний принцип “соленого огірка”: “який розсіл – такий і огірок”). Тому, висуваємо гіпотезу, що відповідальність здебільшого залежить від вікової, групової (соціальної) та гендерної характеристик особистості.

На основі цієї гіпотези, користуючись опитувальником О. Є. Гуменюк та А. В. Фурмана “Яка Ви особистість?” (Додаток А) (він складається з 20 тестів, максимальна кількість балів – 100; максимальна кількість балів з кожний з чотирьох компонентів - 25), протестував першокурсників ТНЕУ спеціальності “соціальна робота”, Тернопільську ЗОШ №3, Малоходачківську школу, та Тернопільське ВПУ №10 загальною вибіркою 108 осіб дійшли наступних узагальнень (Додаток Б):

1. Не має найбільш значущої характеристики відповідальності; тільки в сукупності вони формують ціннісні уявлення людини про себе, як відповідальну психосоціальну особу.
2. За віковою характеристикою рівень відповідальності у шістнадцятирічних (учні шкіл) вищий, ніж у 17-річних (59,78 та 57,68 відповідно); проте емоційно-мотиваційний компонент вищий у 17-річних (15,88 та 15,16). Це можна пояснити тим, що цей компонент відповідає за актуалізацію мотивів, виникнення мети і готовність до діяння [14, с. 90], тобто за рішучість.
3. Соціальне становище по-різному впливає на студентів та школярів: порівнюючи ЗОШ №3 і Малоходачківську школу, відповідальність в учнів Тернопільської школи на порядок нижча (56,74 та 62,46). Це можна пояснити, на нашу думку, тим, що ті, хто соціально благополучніші (ЗОШ №3 вважається однією з елітних шкіл Тернополя), не бажають на даному етапі брати на себе надмірну відповідальність, цього життя від них не потребує.
4. Дівчата в цілому більш відповідальні за хлопців, однак, як показало дослідження, вони більше піддаються фактору соціального становища. Так, дівчата з більш благополучних сімей мають середню відповідальність (56,56), а учні малаховської школи – високу – 66,40.
5. Морально-духовний компонент дівчат будь-якого віку та статусу коливається від високого до вкрай високого (в середньому 18,06), тобто вони більш добродушні, справедливі, мають високе відчуття відповідальності.
6. Порівнюючи проведене дослідження з дослідженнями, що проводилися у Західній Україні в 2007 році [14], можемо побачити чітке падіння відповідальності по всіх його компонентах, окрім морально-духовного (рис. 3.2). Це, на жаль, показує падіння моралі в усіх верствах населення. І все ж, високий показник морально-духовного компоненту у загальній психологічній структурі відповідальності вказує на зростання свідомості

та самосвідомості молодих українців, їх духовне зростання та високе почуття відповідальності.

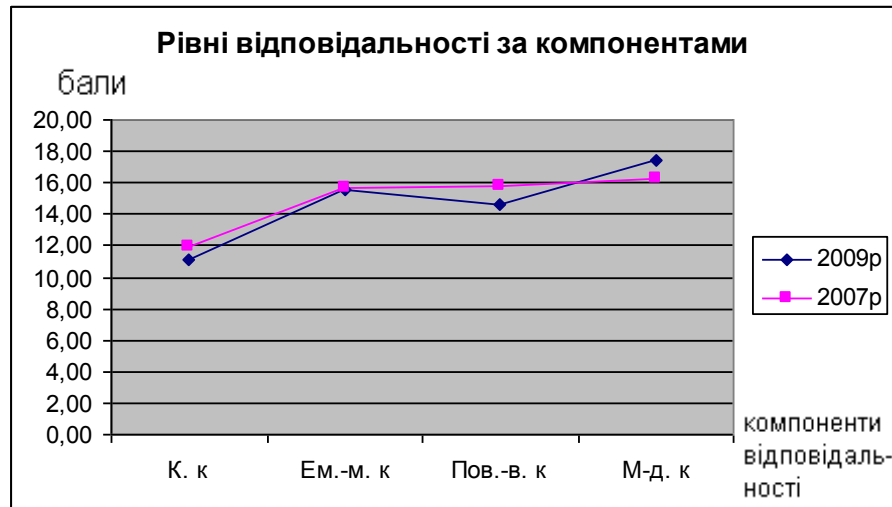


Рис. 3.2. Порівняння результатів обстеження студентів і старшокласників у Тернополі в 2007 та 2009 роках, одержані за методикою “Яка Ви особистість?”

3.2. Вивчення невігластва як протилежного феномена відповідальності

Відповідальність – найвища міра розвитку особистості. Неможливо досягнути універсуму – акме у розвитку особистості, якщо особа безвідповідальна. Абстрагуючись від невігластва як результату незнання, це поняття трактуватимемо як протилежне відповідальності.

Вважаємо, що вивчати невігластво доцільно у осіб, які перебувають в закладах пенітенціарної служби і провести аналогію з особами, які не позбавлялись волі.

Позбавлення волі – кримінальне покарання, яке полягає в ізоляції засудженого від суспільства і в помещенні його до кримінально-виконавчої установи. В Україні відбувають покарання майже 2000 засуджених підлітків. Вкажемо на такі причини дитячої злочинності:

а) соціально-економічні (бідність, безробіття, соціальна нерівність, батьки, які виїхали за кордон на роботу чи їх відсутність, не належне виховання тощо);

б) загальносуспільні (ЗМІ, пропагування насильства, жорстокості, немає обмежень доступу до негативної інформації, реклама алкоголю і тютюну).

Все це порушує ще несформовану дитячу психіку, що в кінцевому підсумку призводить до асоціальних учинків. Неможливо точно визначити причини таких вчинків, проте доречно констатувати факт злочинного діяння та наслідок, який воно спричиняє.

Користуючись опитувальниками М. В. Савчина діагностики відповідальності (Додаток В, Г) (максимальна кількість балів – 120) нами протестовані особи, які відбувають покарання у Бережанській виховній колонії для неповнолітніх (для хлопців) та у Мелітопольській виховній колонії (для дівчат). Результати психодіагностичного обстеження подані в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати дослідження відповідальної поведінки у осіб, котрі перебувають у дитячих виправних закладах (2011рік, м. Бережани, Мелітопіль, вибірка 190 осіб, у балах)

| Вік, років | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | Середнє |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| Хлопці | 55,33 | 61 | 69,74 | 66,17 | 77,86 | 84,72 | 67,46 балів |
| Дівчата | 84,33 | 83,42 | 79,93 | 86,84 | 86,5 | 91 | 83,48 балів |
| Співвідношення (у %) відпов. поведінки дівчат стосовно хлопців | 52,41 | 36,75 | 14,61 | 31,24 | 11,10 | 7,41 | 23,75 % |

Встановлено, що дівчата більш відповідальніші за хлопців, причому навіть у виправних закладах. Їхня відповідальність вища у середньому на 23,75%. Найнижче співвідношення відповідальної поведінки дівчат стосовно хлопців у 20-річному віці, становить всього 7,41%, найбільше ж – у 15-річному – 52,41%. Отож висновуємо, що чим дорослішим стає хлопець-підліток, тим вища у нього відповідальність. Або чим молодший – тим рівень невігластва вищий.

Рисунок 3.3 побудований за даними таблиці 3.3. З нього прослідковується тенденція зростання і спадання відповідальності за віковим критерієм. У хлопців відповідальність явно підвищується з 15 до 17 років та з 18 до 20 років. Натомість її зниження у період 17-18-річного віку пояснюємо відповідною кризою юнацького віку, суть якої полягає у суперечності між потребою в дорослості, у самовизначенні та відсутністю можливості у її задоволенні.

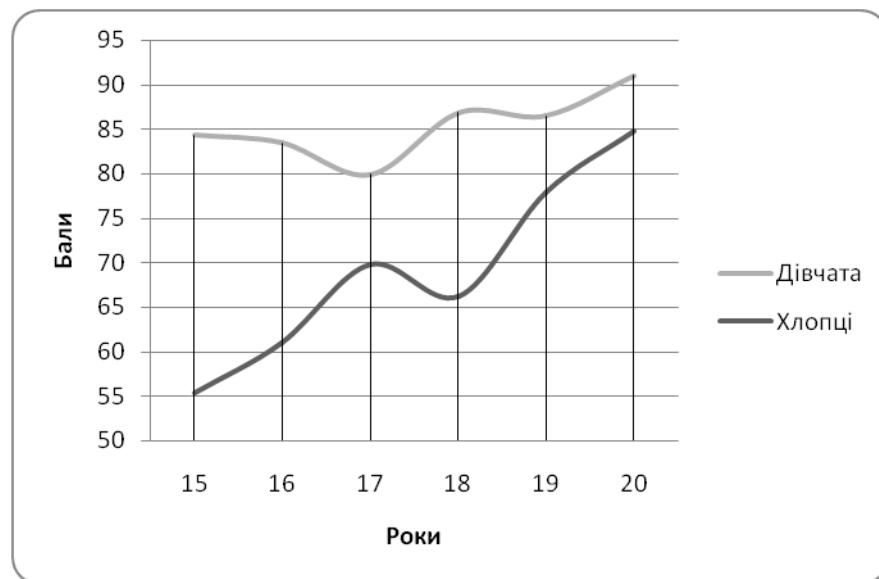


Рис 3.3. Результати дослідження відповідальної поведінки осіб, котрі перебувають у дитячих виправних закладах (2011 рік, м. Бережани, Мелітополь, вибірка 190 осіб, у балах)

Враховуючи те, що дівчата скоріше розвиваються за хлопців, криза у них настає у 16-17 років, що чітко видно на графіку, коли має місце

збільшення рівня невігластва. Ця криза особливо гостро відчувається у дітей, котрі перебувають у дитячих виправних закладах, оскільки в юнацькому віці (14-18 років) проходить соціальне та особистісне самовизначення, формуються риси характеру (сила волі, витримка, самоконтроль, обдуманість, критичність). Проте навколишній соціум у колонії спрямовує вектор розвитку в інше русло, переважно більш негативне.

Загальному, якщо продовжити графіки, то у віці 23 років вони перетнуться. Однак, зважаючи на особливість респондентів цього може і не трапитись, тому що жінка сама по собі більш відповідальна за чоловіка, навіть під час позбавленні волі у неї прокидається відповідальність не тільки за себе, а й за майбутню сім'ю. Така відповідальність часто є характеристикою самоактуалізованої особистості, адже це вже не тільки вміння відповідати за свої дії та вчинки, а й делегування собі обов'язків інших осіб [28].

Для порівняння невігластва вищезгаданих осіб та осіб, які навчаються в школах та ВНЗ, необхідно провести аналогією між дослідженнями. У зв'язку з тим, що опитувальник О. Є. Гуменюк та А. В. Фурмана "Яка Ви особистість?" (Додаток А) налічує максимальну кількість балів – 100, а опитувальники М. В. Савчина діагностики відповідальності (Додаток В, Г) – 120 балів, для утотожнення результатів вихідні дані опитувальників Савчина ділимо на число «1,2». Об'єднуємо додаток Б і таблицю 3.1 отримуємо:

Таблиця 3.2

Рівень розвитку невігластва та відповідальності (у %)

| | Вік, років | | | |
|----------------------|------------|-------|---------|--------------------------|
| | 16 | 17 | Середнє | Протилежне (невігластво) |
| Хлопці (ДВЗ) | 50,83 | 58,12 | 54,48 | 45,53 |
| Дівчата(ДВЗ) | 69,52 | 66,61 | 68,06 | 31,94 |
| Хлопці (ТНЕУ) | | 56,82 | 56,82 | 43,18 |

Продовження таблиці 3.2

| | | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|
| Дівчата(ТНЕУ) | | 59,63 | 59,63 | 40,37 |
| Хлопці (Малоход. ЗОШ) | 57,09 | | 57,09 | 42,91 |
| Дівчата(ДВЗ) | 66,4 | | 66,40 | 33,60 |
| Хлопці (ЗОШ №3) | 57,14 | | 57,14 | 42,86 |
| Дівчата(ЗОШ № 3) | 56,56 | | 56,56 | 43,44 |
| Хлопці (ВПУ №10) | | 55,83 | 55,83 | 44,17 |
| Дівчата(ВПУ №10) | | 60 | 60,00 | 40,00 |

Найвищий рівень невігластва у хлопців, котрі перебувають у дитячих виправних закладах (45,53%). Найнижчий – у дівчат, котрі також перебувають у дитячих виправних закладах – 31,94%. Навіть якщо оцінювати загальний рівень відповідальності у дівчат та хлопців 16-17-річного віку, то у дівчат рівень відповідальності вищий на 5,86%: 62,13% та 56,27% відповідно.

Це можна пояснити загальним чинником – дівчата більш відповідальніші за хлопців, а в екстремальних умовах (перебування в колонії) проходить осмислення своєї поведінки, самоактуалізація, інколи каяття.

Висновок до розділу III

Дані дослідження невігластва і відповідальності показали рівні відповідальності у різних категорій населення та соціальних груп. Проте вони обійшло головний, на нашу думку, інститут, що впливає на відповідальність, – сім'ю, оскільки саме вона змалечку прищеплює основні засади становлення дитини як особистості. Тому є підстави й надалі досліджувати відповідальність, так як ця риса людина є однією з основних і значною мірою впливає на становлення незалежної суверенної України і тільки відповідальні люди в змозі розбудувувати Державу та вести її в благополучне майбутнє.

Загальні висновки

В умовах зміни соціального контексту розвитку суспільства метою навчання та виховання в сім'ї, школі та вищому навчальному закладі стає не просто оволодіння певною сумою знань, а формування готовності підростаючого покоління до самостійної, творчої активності, до вміння за власною ініціативою знаходити відповіді на ті питання, що раніше не зустрічались в соціальному досвіді, виявляти знання та вміння, яких від них потребує життя, при цьому з готовністю брати відповідальність за власні рішення та вчинки.

Невігластво у більшості авторів досліджується як протиположна відповідальності й не несе великого смислового навантаження. Здебільшого акцент ставиться не тільки на причинах відповідальності, але і на її формах виявів.

У психологічній літературі розглядається широке коло питань, пов'язаних із визначенням параметрів відповідальної поведінки, шляхів і засобів виховання відповідального ставлення до певної діяльності, виділенням механізмів формування відповідальності. Західними авторами проблема формування відповідальності вивчається в рамках морального розвитку особистості, причому виділяються певні взаємозалежні етапи формування моральної свідомості, а отже, й відповідальності (Ж.Піаже, Л.Колберг). У рамках іншого напрямку дослідників цікавлять питання про фактори, умови, що впливають на процес атрибуції відповідальності і т.п. (F.Heider, J.Julzer, E.Waister, B.Weiner).

У вітчизняній психології виділяються три напрямки в дослідженні відповідальності. Один напрямок висвітлює проблему виховання відповідальності на різних вікових етапах. Мова йде про умови, фактори, прийоми, що впливають на виховання цієї якості особистості (І.Бех, Ж.Завадська, Л.Ітельсон, К.Клімова, А.Колесова, Т.Морозкіна, К.Мурай, В.Пискун, Н.Румянцева, Л.Славіна, Ю.Сокольніков, Л.Татомир, Н.Тен, Л.Шевченко).

У роботах іншого напрямку відповідальність розглядається як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності (В.Агеєв, Л.Сухінська). Третій напрямок представлено у працях, в яких досліджується проблема формування відповідальності в конкретному виді діяльності, і зокрема у трудовій (Т.Гаєва, Л.Коршунова, К.Муздибаєв, А.Слобідський і ін.).

Незважаючи на те, що питання відповідальності особистості широко обговорюються як у філософській, так і в психологічній літературі, проблема формування відповідальності не має ще достатнього теоретико-методологічного обґрунтування. У психологічній науці виділяється декілька напрямів вивчення відповідальності, між якими існує чимало суперечностей. Відповідальність розглядається як якість особистості (І.Бех, Т.Гаєва, А.Лопуховська, як смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості (М.Савчин), як ставлення особистості (Т.Морозкіна, А.Растігаєв).

Деякі автори визначають почуття відповідальності як соціальну настанову особистості на добровільне прийняття необхідних суспільних вимог і зобов'язань, схильність дотримуватися загальноприйнятих у певному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та готовність відповідати за свої дії (С.Анісімов, К.Муздибаєв, А.Ореховський).

Інші розглядають відповідальність як інтегративну властивість особистості, яка виникає в результаті синтезу всіх її моральних якостей. Зокрема, І.Бех підкреслює, що відповідальність виявляється лише у вільних вчинках та діях особистості.

Відповідальність є характеристикою будь-яких відносин, в яких реально перебувають люди, і стосується різних аспектів їх діяльності. Тому в сучасних наукових дослідженнях вона розглядається комплексно і є однією з актуальних проблем філософії, етики, соціології, психології, педагогіки, екології, політології та інших наук.

Використана література

1. Конституція України: Прийнята на 5-тій сесії ВРУ 28 червня 1996 року. – К.: Юрінком, 2007. Кодекс Законів про працю. Затверджується Законом Української РСР від 10 грудня 1971 р. № 322-УІІ.
2. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т.6. №5. С. 3-18.
3. Балл Г.О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки // Соціальна психологія. – 2005. – №1(9). – С.13.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М.: Республика, 1993. - 383 с.
5. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: избр. труды. – М., 1999. – 312 с.
6. Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа. – 1994. – № 9. – С. 4-8.
7. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання // Педагогіка і психологія. – 2004. – №4. – С.5-15.
8. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.
9. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. – К., 2000. – 63 с.
10. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: Дис. д. ... психол. н. – К., 2004. – 368 с.
11. Вольфовська Т.О. Визначення рівня сформованості інтерактивних умінь особистості на етапах соціалізації // Педагогіка і психологія. – 2003. – №3-4. – С.141-148.
12. Гаевая Т.Г. Моральная ответственность как качество личности: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1984. – 18 с.
13. Грищенко Н. Б. Профессиональная ответственность: основания и последствия её возникновения / Н. Б. Грищенко // Страховое право. – 2004. - № 1. – С. 4-8.

14. Гуменюк О. Є. Психологічний аналіз громадської відповідальності особистості/ Оксана Гуменюк// Психологія і суспільство. – 2007. –№4. – с. 81-92.
15. Гуменюк О. Є. Рівні громадської відповідальності у молоді/ Оксана Гуменюк// Психологія і суспільство. – 2008. –№4. – с. 92-98.
16. Дані державної пенітенціарної служби. Електронне джерело: <http://www.radiosvoboda.org/content/article/1332657.html>
17. Иванцов Н. А. Франциск Бэкон и его историческое значение.// Вопросы философии и психологии. Кн. 49. С. 560—599.
18. Ильин И.А. Мотивация и мотивы. – СПб, 2000. – 512 с.
19. Ильичева И.М. Психология духовности: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2003. – 450 с.
20. Кикнадзе Д.А. К вопросу о системе факторов поведения человека// Социологические исследования. Тбилиси, 1971. С. 102—104.
21. Коршунова, Л.Е. Формирование ответственного отношения личности к труду в производственном коллективе / Л.Е. Коршунова // Роль трудовых коллективов в коммунистическом воспитании трудящихся (Социологические и социально-психологические аспекты): сб. ст. – Л., 1975. Ч. 2. – С. 154-165.
22. Лаппо В.В. Формування етнічної самосвідомості дітей 5–6-річного віку в умовах дошкільного освітнього закладу / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – №8. – 2004. – С. 180–184.
23. Лепіхова Л.А. Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С.77-85.
24. Ложкін Г., Лазарко О. Поняття відповідальності в історико-філософському психологічному дискурсі // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С.61-71.
25. Майерс Д. Психология. – Мн.: Попурри, 2001. – 848 с.
26. Манхейм К. Диагноз нашего времени. М.,1994; Малкей М. Наука и социология знания. М., 1983;
27. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

28. Миколук Н. М. Порівняльне дослідження особистісної відповідальності студентів і старшокласників// Психологія і суспільство: спецвипуск. – 2010. – С. 37-40.
29. Мораль и этическая теория. -М.: Наука, 1974.-319 с.
30. Мораль: сознание и поведение. – М.: Наука, 1986. – 91 с.
31. Москалець В.П. Психологічні основи виховання духовності в Українській національній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук. – К., 1996. – 49 с.
32. Муздыбаев К. Дилеммы распределения ресурсов // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. 1992. Сер.6. Вып. 1. С. 62–69.
33. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983. - 240 с.
34. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность.– Тбилиси, 1987. – 361 с.
35. Николаевич Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности Текст. / Б.О. Николаевич. М.: Изд-во МГУ, 1976. 96 с.
36. Общая психология и психология личности / под ред А.А. Реана.- М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 639 с.
37. Петрушенко В.Л. Етика та естетика. Навчальний посібник / Львів: Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2008.- 180 с.
38. Подкопаева Ю.В. Вплив сім'ї та сімейних цінностей на формування духовності особистості дитини / Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 9. – Кам'янець-Подільський, 2010. – С. 323–334.
39. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: – Монографія. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
40. Савчин М.В. Методологічні засади цілісного вивчення відповідальності та поведінки людини // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – Київ-Луцьк, 1994. – С. 539–541.

41. Савчин М.В. Мотиваційні джерела осмислення особистістю предмета відповідальності // Сучасна психологія в цілісному вимірі. – К., 1994. – С. 225–226.
42. Савчин М.В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини // Педагогіка і психологія: Вісник АПН Україна. – 1994. - № 4. – С. 30–37.
43. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис. ... д-ра. психол. наук. – К., 1997. – 447 с.
44. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки.– Івано-Франківськ, 2008. – С. 205–207.
45. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм — это гуманизм / Пер. с фр. М. Грецького. М.: Изд-во иностр. лит., 1953.
46. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие / Е.Ф. Сафин. Свердловск : Сверд. пед. ин-т, 1986. - 142 с.
47. Сидорова Т.Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников//Вопросы психологии. 1987. №5.
48. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: Підручник / Пер. з рос. — Харків: Консум, 2001. — 656 с.
49. Социология невежества : [Перевод] / Адин Штейнзальц (Эвен Израель), Амос Функенштейн, 166 с.
50. Сухобская Г.С. Понятие „зрелость социально-психологического развития человека” в контексте андрагогики. // Новые знания. 2002. № 4. – с. 17-20.
51. Татенко В.О. Про екологічний генезис у Е.Гуссерля та проблему суб’єктивних перетворень психіки в онтогенезі // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С.13-36.
52. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. — М.: Наука, 1987. — 240 с.
53. Теорія держави і права. Академічний курс: Підручник / За ред. О. В. Зайчука, Н. М. Оніщенко. – К.: Юрінком Інтер, 2006. – 688 с.
54. Тутушкина М. К., Булгакова Е. Г., Гулина М. А., Елохина Т. П., Карандашева Э. А. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 348 с.

55. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. – М.: Педагогика, 1997. – 158 с.
56. Философский энциклопедический словарь, 2-е изд. М., «Сов. энциклопедия», 1989. 815 стр.
57. Франкл В. Психотерапия на практике – СПб.: „Речь”, 2000. – 251с.
58. Хон Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения, Екатеринбург, 2002, Деловая книга, 736 с.
59. Шнирман А.Л. Коллектив как жизненное условие формирования личности школьника: Доклады на совещании по вопросам психологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
60. Э. Фромм. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.
61. Энциклопедия третьего рейха. Локид-МИФ. Москва 1996г.
62. Яковлев Б.С. Ответственность как фактор регуляции поведения личности // Научное управление обществом. – 1975. – Вып. 9. – 120 с.
63. Berger, Peter (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, NY: Doubleday.
64. European People’s Party Action Programme 2004-2009. – Bryssel, OJ, 2004. – 44 р.
65. Heider F. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958. 322 р.
66. Helkana K. Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. – Helsinki, 1981. – 203 p.
67. Kohlberg L. Moral stages and moralizations: The cognitive-developmental approach // Moral developmental and behavior: Theory, research and social issues / Ed. By. T.Licksona. – Holt, Rinehart and Winston, 1976. – P. 97 – 129.
68. Likert B. A. A technique for the measurement of attitudes. – Amer. Psychol. – 1932. – P. 140.

Стимульний матеріал опитувальником О. Є. Гуменюк та А. В. Фурмана “Яка ви особистість?”

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

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

а - ні, я не готовий (а), адже успіх у житті визначають інші фактори;

б - успіх має прийти сам собою, тому не буду напружуватися;

в - намагатимуся поєднувати навчання, самоосвіту, працю і відпочинок;

г - так, буду навчатися і займатися самоосвітою, але упродовж тих років, що будуть визначальними для обраної професії чи громадянського успіху;

д - так, заради справжнього успіху я буду наполегливо працювати над розширенням свого світогляду та удосконаленням своєї компетентності навіть протягом 10-ти і більше років, якщо це буде необхідно.

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

а - як тільки приятель поїде, Ви одразу забудете про свої обіцянки;

б - Ви інколи нагадуватимете доброму приятелю про себе, щоразу апелюючи до своєї надзвичайної зайнятості;

в - Ви будете писати листи лише тоді, коли у Вас з'являтиметься вільний час;

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

д - Ви будете виконувати свою обіцянку навіть тоді, коли у Вас буде обмаль часу і погані настрої.

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

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

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

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

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

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

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

а - ви їдете з України назавжди й негайно;

б - ви їдете з України на постійне місце проживання, як тільки зберете найважливіші речі та уладнаєте всі свої справи;

в - ви їдете з України, але на деякий час (3-5 років), коли заробите достатньо грошей;

г - ви їдете тільки тоді, коли перепробуєте всі можливі способи поліпшити своє матеріальне становище;

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

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

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

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

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

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

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

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

а - здатні самостійно вибрати партнера своєї мрії;

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

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

г - при виборі партнера переважатиме думка батьків над Вашими оцінками і поглядами; д) я цілком довіряю батькам у виборі своєї другої половини.

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

а - однозначно приїду до батьків і приватизую майно;

б - приїду до батьків згодом, коли буду мати вільний час і здійсно приватизацію;

в - приїду на день-два до батьків і розпочну приватизаційний процес, котрий вони завершуватимуть самі;

г - приїду на кілька годин і допоможу зібрати документи на приватизацію, а подальшу роботу вони нехай виконують самі, оскільки я надто зайнятий(а);

д - не зможу приїхати і допомогти батькам у цій справі.

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

а - ні, своєї віри не зречуся хоча й готовий(а) поважати віросповідання інших;

б - сповідуватиму у душі свою віру, а в загальних рисах буду причетний(а) до віри коханої людини;

в - слідуватиму канонам обох релігій залежно від життєвих ситуацій;

г - сповідуватиму закони і правила нової релігії, хоча окремі моменти (наприклад, молитви) залишу від своєї первинної віри;

д - так, я повністю прийму нову релігію (віру).

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

а - відповідатимете тим же, оскільки зло треба відсікати;

б - відреагуєте нейтральним зауваженням стосовно конкретної ситуації;

в - у жодному разі не реагуватимете на нетактовність і грубощі;

г - спробуєте перевести все на жарт, а якщо не вдасться це зробити, то зусиллям волі не підтримаєте неприємний для Вас діалог;

д - будете максимально тактовним, незважаючи ні на які грубощі та хамство.

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

а - не приїду туди і не попереджу про це нікого;

б - відмовлюся від цього завдання і знайду для цього поважну причину, щоб не з'явитися на конференцію (збори);

в - підготую лише план доповіді та доручу його колезі;

г - підготую доповідь та з неохотою виступлю перед колегами;

д - проконсультуюся у колеґ і заздалегідь підготую доповідь та із задоволенням виступлю перед колективом.

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

а - ні, скажу другу, що не зможу йому допомогти, адже маю багато нагальних справ;

б - приїду на кілька годин, а потім під якимось приводом відлучуся;

в - не напружуючись, попрацюю один-два дні, щоб не зашкодити нашій дружбі;

г - здебільшого так, але ця пропозиція мені не до вподоби, хоча й збережу важливі для мене дружні стосунки;

д - так, я це зроблю із задоволенням заради нашої дружби, хоч треба буде добряче фізично попрацювати.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

а - безперечно, зможу, незважаючи на високе внутрішнє хвилювання;

б - більш за все зможу, хоча робитиму це із значним внутрішнім примусом;

в - мабуть, зможу, хоч це буду робити без задоволення, із сумнівами і внутрішніми суперечностями;

г - імовірно публічно виступити зможу лише у край драматичній ситуації;

д - за жодних обставин не зможу виступити перед натовпом випадкових людей.

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

а - візьмете всі клопоти із підготовки на себе, незважаючи на свою неабияку зайнятість, і зробите це на належному рівні;

б - підключите до підготовки відпочинку своїх знайомих, щоб допомогли Вам;

в - запропонуєте перенести відпочинок на кілька годин і за цей час усі разом зробите відповідні покупки;

г - запропонуєте відкласти відпочинок на кілька днів, коли буде можливість у всіх взяти участь у підготовці;

д - апелюючи до своєї зайнятості, також відмовитесь від підготовки до відпочинку.

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

а - підходите до нього, запитуєте яке маршрутне таксі йому потрібно і допомагаєте зайти в машину, незважаючи на свій час;

б - цілеспрямовано йдете на зупинку, просите людей допомогти йому;

в - проходячи кілька метрів, все ж повертаєтесь і просите, щоб навколишні допомогли сліпій людині, оскільки Вам "дорогий" час;

г - надієтеся, що все ж такі люди допоможуть йому;

д - не втручаєтесь у цю ситуацію категорично.

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

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

б - довільно дотримуетесь лише найзагальніших норм суспільного життя;

в - дотримуетесь норм суспільного життя вибірково, залежно від того, чи зручно і комфортно Вам;

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

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

Ситуація 18. Чи готові Ви навчатися на "добре" та "відмінно" жертвуючи своїм щоденним відпочинком, заради здійснення Вашої мрії - комп'ютер а у подарунок від батьків:

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

б - не буду жертвувати власним відпочинком, а комп'ютер - це справа майбутнього;

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

г - заради такого подарунка я зможу навчатися на "добре" та "відмінно";

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

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

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

б - мабуть, не підете;

в - не знаю, усе залежить від обставин;

г - мабуть, піду;

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

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

а - ні, не зможу, ні за яких умов;

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

в - зможу, але тільки заради матері й коханого;

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

д - так, я зможу.

Додаток Б

Результати дослідження особистісної відповідальності студентів і старшокласників, одержані за методикою “Яка Ви особистість?” у 2010 році (м. Тернопіль, вибірка 108 осіб, у балах)

| Освітні заклади | Вік (років) | Стать | К. к | Ем.-м. к. | Пов.-в. к. | М.-д. к. | Загально |
|---|----------------|-------|-------|-----------|------------|----------|----------|
| Студенти ТНЕУ (27 осіб) | 17 | ч | 10,91 | 14,73 | 15,18 | 16,00 | 56,82 |
| | | ж | 9,50 | 16,00 | 17,00 | 17,13 | 59,63 |
| | | разом | 10,07 | 15,48 | 16,26 | 16,67 | 58,48 |
| Учні Малоходачківської ЗОШ (26 осіб) | 16 | ч | 11,09 | 13,18 | 14,00 | 18,82 | 57,09 |
| | | ж | 13,67 | 16,07 | 16,20 | 20,47 | 66,40 |
| | | разом | 12,58 | 14,85 | 15,27 | 19,77 | 62,46 |
| Учні ЗОШ І-ІІІ ступенів №3, м. Тернопіль (24 особи) | 16 | ч | 10,86 | 15,71 | 15,57 | 15,00 | 57,14 |
| | | ж | 10,94 | 15,44 | 13,75 | 16,44 | 56,56 |
| | | разом | 10,91 | 15,52 | 14,30 | 16,00 | 56,74 |
| Учні ВПУ №10, м. Тернопіль (31 особа) | 17 | ч | 10,17 | 15,96 | 12,52 | 17,17 | 55,83 |
| | | ж | 12,00 | 16,89 | 12,89 | 18,22 | 60,00 |
| | | разом | 10,69 | 16,22 | 12,63 | 17,47 | 57,00 |

Примітка: К. к. – когнітивний компонент;

Ем.-м. к. – емоційно-мотиваційний компонент;

Пов.-в. к. – поведінково-вольовий компонент;

М.-д. к. – морально-духовний компонент.

Дата обстеження _____

АНКЕТА 1

Запишіть у таблицю один із запропонованих варіантів відповіді:

а) цілком правильно; в) і так, і ні;

б) правильно; г) швидше правильно; д) неправильно зовсім.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| а | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| б | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| в | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| г | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| д | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Вік: ___ років.

Чи погоджуєтесь Ви з нижче наведеними твердженнями?

1. Дуже відповідальні люди є нецікавими.
2. Життя з постійними обов'язками – нецікаве.
3. Якщо можна ухилитися від відповідальності, то чому б цього не зробити?
4. Я, як правило, не беру на себе обов'язків, які мав би постійно виконувати.
5. Важливі доручення треба виконувати незалежно від того, хто їх просить виконати.
6. Я взагалі не люблю відповідальності.
7. У мене немає справ, за виконання яких я був би цілком відповідальним.
8. Часом непогано відкласти виконання завдання на потім, бо, можливо, з'ясується, що його згодом не треба буде виконувати.
9. Виконання обов'язку більше залежить від обставин, у яких перебуває людина, ніж від неї самої.
10. Тільки страх перед покаранням спонукає людей бути обов'язковими.
11. У житті не варто бути відповідальним.
12. Я не уникаю завдань, які мені доручають, хоч вони часом бувають нецікавими.
13. Життя надто коротке, щоб дозволити собі бути відповідальним.
14. Я часом забуваю про свої обов'язки.
15. Я відповідаю тільки за себе.
16. Я дотримуюсь обов'язку тільки тоді, коли маю з цього матеріальну вигоду.
17. Мене не хвилює те, що інші вважають мене безвідповідальним.
18. Кожен має відповідати не тільки за себе, а й за інших людей.
19. Тільки контроль змушує людей виконувати доручення.
20. Я легко можу відмовитися від виконання завдання, якщо змінюються обставини.
21. Я легко забуваю докори інших людей за те, що не виконав їх доручення.
22. Я не відповідаю за те, що стосується інших людей.
23. Мені симпатичні люди, які вмело передоручають свої завдання іншим.
24. Виконання обов'язку більше залежить від обставин, в яких людина перебуває.
25. Я співчуваю тим людям, які не вміють перекласти відповідальність на інших.
26. Я часто міркую про свої обов'язки.
27. Я поважаю тих людей, які вміють жити тільки для себе.
28. Я можу відповідати тільки за те завдання, виконання якого приносить мені задоволення.
29. Я часто відчуваю неприязнь до того, хто дає мені якісь завдання.
30. Не заслуговують на повагу ті люди, які витрачають багато сил, щоб виконувати свої обов'язки.

АНКЕТА 2

Запишіть у таблицю один із запропонованих варіантів відповіді:

а) цілком правильно; **в)** і так, і ні;

б) правильно; **г)** швидше правильно; **д)** неправильно зовсім.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| а | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| б | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| в | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| г | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| д | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Чи погоджуєтесь Ви з нижче наведеними твердженнями?

- У мене є доручення, за які я маю постійно відповідати.
- Дитину не варто змалку виховувати надто відповідальною.
- Я ніколи не беру на себе будь-які зобов'язання.
- Якщо можна перекласти роботу на іншого, то я це роблю з чистим сумлінням.
- Важливі доручення треба виконувати залежно від того, хто їх просить виконати.
- Якщо якимось дорученням мені неприємно, то я намагаюсь уникнути його виконання.
- У мене є багато справ, за виконання яких я цілком відповідаю.
- Для людини важливіше мати свободу, ніж постійні обов'язки.
- Людина повинна дотримуватись обов'язку тільки тоді, коли має з цього вигоду.
- Переважно, я не можу самостійно виконувати свої обов'язки.
- Бути відповідальним не стало моєю звичкою.
- Мені не хочеться за що-небудь відповідати, бо це зайві клопоти.
- Часто ловлю себе на думці, що мої знайомі вважають мене безвідповідальним.
- Я завжди добре обмірковую виконання складних завдань, за які мені доведеться відповідати.
- Я непогано вмію уникати відповідальності.
- Не варто дуже погано думати про людей, які вміло перекладають обов'язки на інших.
- Я не відповідальний перед знайомими людьми.
- Я довго пам'ятаю докори інших людей, що не виконав їх доручення.
- Людина відповідальна тільки тоді, коли її спонукають до цього інші особи.
- Не варто поважати тих людей, які беруть на себе надто багато обов'язків.
- Я рідко розмірковую про свої обов'язки.
- Як правило, я намагаюсь уникати будь-якої відповідальності, бо це завжди свіжі клопоти.
- Як правило, в мене немає бажання за щось відповідати.
- На мене не завжди можна покластися.
- Коли мені дають якимось завданням, то у мене часто виникають сумніви: виконувати його чи ні.
- Мене називають відповідальною людиною.
- Людина відповідальна тільки перед своїми рідними і близькими.
- Насправді у житті нема відповідальності, а є люди, які дотримуються правила: «ти мені, а я тобі».
- Коли тебе критикують за невиконання обов'язків, то краще йти в наступ, всіяко викручуватися, вигадуючи різні причини, ніж вислуховувати докори.
- Насправді у житті є відповідальність, а не просто правило: «ти мені, а я тобі».