

Фундаментальні дослідження

ФУРМАН Анатолій Васильович,
ЛИПКА Арсен Олегович

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ПРОГРАМА, ПСИХОДІАГНОСТИКА, ЕКСПЕРИМЕНТ

Anatolii V. FURMAN, Arsen LYPKA
**PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY
OF A PERSONALITY: PROGRAMME, PSYCHODIAGNOSTICS, EXPERIMENT**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.091>

УДК: 159.923

«...якщо існування справді передує сутності, то людина відповідальна за те, що вона є. У такий спосіб відпочатково екзистенціалізм віддає кожній людині у володіння її буття і покладає на неї повну відповідальність за існування. ... це не означає, що вона відповідальна лише за свою індивідуальність. Вона відповідає за всіх людей». *Жан-Поль Сартр [17, с. 51]*

«Професійна відповідальність – це екзистенційно складна особистісна риса психолога як фахівця, котра поєднує інтелектуально-пошукові, мотиваційні, почуттєві, вольові, моральні інтенції та дії, що оприявнюються у зорганізуванні різних форм його свідомої активності – поведінці, діяльності, спілкуванні, творчості, вчинках. Водночас це одна із найважливіших якостей особистості, яка інтегрує всі її психічні функції і духовні ресурси, дає змогу психологу рефлексивно сприймати навколишню дійсність, конструктивно ставитись до виконання обов'язків, також вона є його першорядною моральною рисою, котра зосереджує в собі як усвідомленні зобов'язальність, ініціативність, інтелектуальність, сумлінність, життєву позицію, антиципаційність, самостійність, емпатійність, так і свободу, спонтанність, креативність, душевне тепло». *(Автори, 05.02.2024).*

ВСТУП

Актуальність проблемного поля дослідження. У сфері науки, культури і ковітальної практики поняття «відповідальність» першочергово осмислювалося як к а т е г о р і я етики і права, відображаючи особливе соціальне і морально-правове ставлення особи

до суспільства. Згодом, як моральна відповідальність, а дещо пізніше як соціальна, це категорійне поняття привернуло увагу психологів, теологів, соціологів, філософів, педагогів і стало предметом їхнього вивчення. Закономірно, що цей феномен розумівся мислителями і науковцями відмінних парадигмальних підходів із різних предметних позицій (див. [16]). До того ж потреби соціального

пізнання зумовили важливість аналізу як самих категорій «життя», «свобода», «зобов'язаність» і «відповідальність», так і характеру їх феноменального оприявнення у системі суспільних відносин. Аналіз обсягу та змісту цих понять здебільшого здійснюється на ґрунті співвідношення категорій етики та релігії, свободи та необхідності, філософії і соціального досвіду, науки і мистецтва тощо. Водночас взаємодія між ними опосередковується через *належне*, яке зумовлюється комплексом соціальної необхідності, з одного боку, а з іншого – перебуває у процесі безперервного становлення життєпотоків індивідуальної і спільної свідомої діяльності людини.

Феномен відповідальності інтерпретується дослідниками неоднозначно, описово, довільно й суперечливо. Проте, якщо виходити з логічних правил, із урахуванням того, що поняття розрізняються за значенням, обсягом і рівнем абстрагування, то слушно зазначити, що відповідальність є надскладним поняттям як формою мислення, адже фіксує не тільки характер явищ і дій, учинених з потреби, але й певний психоментальний стан людини, пов'язаний з дією конкретної соціальної ситуації, що склалася та позначається на фізичному і психічному самопочутті, особистих інтересах, бажаннях, волі та ін.

У часопросторі суспільного повсякдення кожна людина безпосередньо пов'язана з правами, обов'язками, можливостями і відповідальністю. Оскільки особа реально живе у *світі діяльностей*, то найпоказовіше те, що це вимагає від неї персональної відповідальності і здійснення будь-якої більш-менш повноцінної діяльності, актів учинення. Суб'єкт, виконуючи свою щоденну роботу, несе різномірну відповідальність – етичну, родинну, політико-правову, адміністративну, міжособистісну, професійну, психологічну, духовну та ін. В умовах сучасного інтенсивного розвитку соціуму, в ієрархічній структурі суспільних організацій, громадських об'єднань, інститутів, доводиться постійно стикатися з певними проблемно-критичними ситуаціями, за яких важливим виявляється їх кваліфіковане вирішення, що залежить від сумлінного відповідального ставлення кожного до своїх професійних обов'язків. Тому в реальних взаємостосунках, особливо в колективній мислєдїяльності, виникають випадки, коли нагальною постає юридична, міжгрупова, етична, психологічна та інші вакуальненні види відповідальності, до чого особистість не лише має

бути готова, а ще й спроможна втілити найкращі еталони зобов'язальності у життя.

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

Вищезазначене вказує на те, що вирішити окреслену сукупність проблемних для сучасної академічної психології дослідницьких завдань можна тільки за допомогою компетентного використання *методологічної оптики неklasичної* (системодїяльнісний і системомислєдїяльнісний підходи) або *постнеklasичної* (вітакультурний і циклічно-мислєвчинковий підходи) *раціональності* до конструювання-пізнання особистісної відповідальності (див. [2; 9; 18-19; 20-21]).

Стан наукової розробки проблеми. Оскільки детальні аналітичні огляди філософсько-психологічного спрямування проблематики відповідальності людини нещодавно здійсненні одним з авторів [4-7], то зазначимо головне: на сьогодні у чинній науковій школі проф. О.Є. Фурман і доктором філософії А.О. Липкою створена методологічно обґрунтована *психологічна концепція професійної відповідальності особистості*, логіко-змістове осереддя якої становить м и с л е с х е м а динамічно взаємозадежного (чотириккомпонентного, структурно-функціонального, багатопараметричного, самісно-свідомісного) розвитку вказаної відповідальності [7; 28; 30]. Воднораз доведено, що становлення феномену професійної відповідальності активізується процесами соціалізації й персоналізації, групами детермінаційних чинників (мега-, макро-, меза-, мікрочинники), котрі у взаємодоповненні й актуалізують виникнення чотириккомпонентної структури такої відповідальності. Феноменологічно вона має як зовнішню структуру (об'єкт, суб'єкт та інстанція), так і внутрішню (ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний компоненти). Структурні компоненти відповідальності теоретично розмежовані, проте в реальному житті людини вони

утворюють єдине ціле, взаємно спричинені, обопільно пересікаються між собою та надають стійкості її поведінці, спілкуванню, діяльності, вчинкам.

Окрім того, аргументовано, що *професійна відповідальність* – це одна із найважливіших атрибутивних рис-якостей особистості психолога, котра інтегрує у синергійну цілісність усі його психічні функції, дає змогу суб'єктивно достеменно сприймати ним навколишню дійсність, розсудливо ставитися до обов'язку; також є його моральною рисою, яка зосереджує в собі усвідомлені як обов'язок, зобов'язання, необхідність, ініціативність, інтелектуальність, пошуковість, антиципаційність, життєву позицію, готовність, спрогнозованість, потребовість, зацікавленість, націленість, самостійність, сумлінність, самоконтроль, здоланність, креативність, добровільність, так і свободу, екзистенцію, власне самісне психодуховне осереддя. Одночасно профвідповідальність – це складна особистісна риса фахівця-психолога, котра поєднує його інтелектуально-пошукові, вольові, моральні інтенції (наміри) та дії, що формовиявляються у процесі свідомого прояву різних організованостей його активності (поведінка, діяльність, спілкування, творчість, учинки). Загалом вона становить і якісну характеристику, й інтегральну рису фахівця, і ще специфічну форму його самоставлення, саморегуляції, котрі виявляються у низці повсякденних учинків й іманентно утримують готовність відповідати за них. Тому це формоутворення типологізує внутрішній світ кожного, спираючись на інтернальні чи екстернальні, ситуаційні або екзистенційні особливості [7, с. 190-191].

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування *авторської програми* емпіричного вивчення психодинамічної структури професійної відповідальності майбутніх психологів і системне – споглядальне та експериментальне – підтвердження її ефективності під час здійснення освітнього процесу на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях підготовки.

Об'єктом вивчення є *професійна відповідальність особистості як інтегральна риса-якість*, котра охоплює особливі за психоекзистенційним змістом ціннісно-смыслову спрямованість, полімотиваційність фахової діяльності, здатність продукувати прийнятні способи вирішення всеможливих життєвих проблем людини і групи, постійна рефлексивність власного психологічного мислевчинення.

Предмет дослідження становить *психологічна структура професійної відповідальності здобувачів-психологів* у її деталізованій динамічній розгортці покомпонентного розвитку впродовж їхнього навчання у ЗВО.

Методи дослідження: *теоретичні* – системного аналізу, міжпредметного узагальнення, структурно-модельного обґрунтування, модельної ідеалізації, мисленнєвого експерименту, раціоналістичного програмування, багатокритерійної типологізації та ін., *емпіричні* – психологічного спостереження, співбесіди компетентнісного розвитку, психологічних консультацій, самозвітів здобувачів, фокус-групового інтерв'ю, опитування як діагностичної процедури, контент-аналізу, описів професійних ситуацій, психологічного експерименту.

Водночас у дослідженні використані такі *методи математичної статистики*: описова статистика, подана у відсотках; частотний, кореляційний, факторний, кластерний різновиди аналізу, аналіз надійності й узгодженості (α -Кронбаха), непараметричні критерії Манна-Уїтні, Краскала-Уоллеса, Вілсона, перевірка на нормативність розподілу (критерій Колмогорова-Смирнова); r -коефіцієнт кореляції Пірсона, ϕ -факторний аналіз. Окрім того, обробка і достовірність отриманих результатів забезпечувалася застосуванням сучасних методів статистичної обробки даних (SPSS v. 20.0).

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

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Авторська програма емпіричного дослідження психодинамічної структури професійної відповідальності здобувачів ЗВО

Пристаючи до розробки програми емпіричного дослідження структурної динаміки професійної відповідальності майбутніх пси-

хологів, авторами було здійснений конструктивний огляд існуючого в сучасній прикладній психології діагностичного інструментарію. У підсумку здійснення такої роботи було встановлено, що у психології наявні відомі діагностичні методики, які безпосередньо стосуються об'єкта і предмета дослідження прийнятого нами до вивчення. Зокрема, у першому випадку мовиться про: а) методику визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої (1990), що встановлює таку побудову вказаної психологічної властивості: ДВ – дисциплінарна відповідальність, ВС – відповідальність за себе, ВІ – відповідальність за інших у загальній справі; б) методику вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина [14-15], складність якої полягає у відборі компетентних експертів для зваженої оцінки найбільш відповідальних і найбільш невідповідальних осіб за окремою програмою. У будь-якому разі, фактично не висвітлюючи безпосередньо предмет чинного пошуку – чотириккомпонентну психологічну структуру професійної відповідальності особистості психолога, а з'ясовуючи рівневу організацію чи полярні формовияви суб'єкта відповідальної поведінки, ці методики в нашій дослідницькій ситуації використані як допоміжні, додаткові.

Психодіагностичною методикою, що відповідає як теоретичній концепції нашого дослідження (передусім висвітлюються власне чотири, а не три, як традиційно, складники професійної відповідальності), так і його емпіричній актуальності (головно споглядальній ситуаційності та експериментальній подієвості) є тест «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман, що створений в 2007 році й за ці роки пройшов ґрунтовну апробацію [28; 30, с. 80-85]. Його відповідність предметному полю чинного дослідження зумовлена щонайменше чотирма аргументованими фактами:

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

– по-друге, обстежуваний, працюючи із проблемно-ситуаційним матеріалом, не лише виявляє свої психічні властивості і тенденції та риси особистості, а й розвиває власні здібності та компетентності, розширює ідеальний смисловий горизонт своєї відповідальної свідомості;

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

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

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

Підготовка робочої версії опитувальника для розпізнавання покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності студентів-психологів була здійснена одним з авторів – А.В. Фурманом – у вересні-листопаді 2018 року за безпосередньої організаційної і технічної участі другого автора (А.О. Липки) і передбачала вирішення низки завдань:

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

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

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

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

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

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

Приємно констатувати, що згодом окреслене коло дослідницьких завдань було вирішено й отримано новий психодіагностичний продукт – *опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності психологів* А.В. Фурмана. Одночасно емпіричне підтвердження отримала чотириконтентна теоретична модель указаної відповідальності як інтегрального психодуховного явища особистості, котра перебуває на шляху до соціальної зрілості. Звідси закономірно, що конструювання змісту опитувальника ґрунтовано на особливостях та відрізнявальних ознаках освітньої діяльності, її багатопараметричності як синтетичного перебігу процесів навчання, виховання, учіння, самоорганізації і саморозвитку особистості.

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

Крім того, для визначення психодіагностичних критеріальних ознак профвідповідальності автором опитувальника (А.В. Фурманом) використані методи фокус-групового інтерв'ю із студентами-психологами перших-

четвертих курсів, опису ситуацій освітньої взаємодії і мислестимуляції й дещо видозмінений варіант методики «Незавершені речення». Саме ці якісні методи дали змогу підтвердити четвертинну наявність покомпонентного складу ділової відповідальності, а також отримати додаткові критерії і показники оцінювання вказаного психологічного феномену. Окремо зауважимо, що термінологія обстежуваних студентів-психологів і поняттєво-категорійний апарат сучасної психології особистості у переважній більшості збіглися за семантичною конфігурацією.

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

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

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

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

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

Всі висловлювання учасників фокус-груп фіксувались у протоколах і в подальшому піддавались аналітичному опрацюванню. Водночас вони мали змогу через тематичний формат власної професійної відповідальності у письмовій формі модифікувати виконання відомої методики «Незакінчені речення» та описати ситуації імовірної ділової взаємодії з клієнтом. Під час цього початкового етапу емпіричної роботи за результатами застосування вказаних методів було отримано більше сотні тверджень стосовно уявлень викладачів і студентів про професійну відповідальність у широкому значеннєво-смысловому діапазоні.

При цьому надлишковий перелік одержаних тверджень був підданий багатокроковій процедурі логічного і семантичного відбору, що сутнісно полягав у виключенні ідентичних формулювань, явних і прихованих повторів.

Наступним етапом обробки зменшеної кількості (до 45 тверджень) було застосування *методу контент-аналізу*, категорії якого були розроблені на методологічних засадах вчинкового підходу В.А. Роменця [1; 12; 13] та на принципах, закономірностях і нормативах циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана [18; 21; 23], що дало змогу не тільки розмежувати внутрішню психологічну структуру професійної відповідальності на чотири блоки-компоненти (ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний), а й деталізувати та конкретизувати їх психозмістове наповнення. Природно, що це істотно наблизило рішення про оптимальний набір критеріїв названої відповідальності у психологів-початківців. Окрім того, контент-аналіз даних і системне порівняння індикаторів виокремлених категорій профвідповідальності дозволили ієрархізувати сукупність уявлень про цей психологічний феномен в осіб, котрі здобувають гуманітарний фах. Важливо, що уявлення розподілилися за схожістю як за теоретично обґрунтованими критеріями, так і за методологічними принципами, що знайшло відображення у феноменальній палітрі психологічних ознак, властивостей і характеристик професійної відповідальності.

Відтак щонайперше було з'ясовано, що для викладачів-психологів і студентів-психологів в оцінці власної фахової відповідальності найбільш значущими є ментально-когнітивні критерії, відносно важливими – морально-духовні та конативно-вольові критерії і мало-значущими – емоційно-мотиваційні критерії. І справді, критерійне поле ментально-когнітивного компонента, що в нашому випадку поіменований як «*усвідомлення і прийняття відповідальності*», є найбільш вагомим за уявленнями респондентів, котрі до нього відносять отримання інтелектуальної насолоди від добре виконаної роботи психологічного змісту (75,4% від усіх тверджень), повне усвідомлення значущості і залежності результатів освітньої діяльності від власних зусиль і дій та глибоке осмислення діяльності (72,3%), позитивне ставлення до професійних обов'язків психолога (70,8%), велике зацікавлення

у якісному виконанні освітньої діяльності психологічного спрямування (66,2%), усвідомлене переживання почуття обов'язку перед студентами групи, викладачами (60,0%), упевненість у важливості добросовісного ставлення до своїх студентських ролей та обов'язків (56,9%), готовність особисто відповідати за результати як виконаної освітньо-психологічної роботи, так і невиконаної, та добру зрозумілість і прийнятність змісту цієї роботи в аудиторіях університету (53,8%), осмислене ставлення до своєчасного і якісного виконання студентами освітніх завдань навіть тоді, коли це вимагає від них значних розумових зусиль (47,7%), готовність прийти на допомогу викладачам випускової кафедри (29,2%), внутрішнє прийняття проблем факультету як своїх особистих (16,9%) та ін. Вочевидь переважання критерійних ознак ментально-когнітивного компонента профвідповідальності далеко не в останню чергу спричинене домінуванням в освітньому процесі сучасного ЗВО вербально-теоретичного навчання, яке щонайперше навантажує інтелектуальну сферу його учасників, безперервно актуалізуючи й розвиваючи їхні когнітивні здібності та раціональні обдарування.

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

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

Дещо нижчими за попередні показники, на думку викладачів і студентів, є присутність критерійних ознак поведінково-вольового компонента профвідповідальності майбутніх психологів, що поіменованій, виходячи із змісту та особливостей чітко організованого за кредитно-модульними принципами освітньої роботи сучасних українських ЗВО, як *«про-соціальна поведінка і самоорганізація особи у ході здійснення освітньої діяльності»*. Зокрема, тут відібрані такі твердження: виконую весь набір обов'язків і функцій студента повною мірою і з задоволенням (69,2%), раціонально використовую свій час, тому виконую всі освітні завдання вчасно і належно

та допомагаю одногрупникам у вирішенні актуальних для них освітніх завдань чи проблем (67,7%), планую свій освітній тиждень і дотримуюся визначеного плану, намагаючись виконати всі вимоги викладачів (63,1%), умію дистанціюватися від сторонніх незручностей під час групової та самотійної освітньої діяльності (60,0%), люблю працювати у групах і командах на практичних заняттях і круглих столах з актуальних питань розвитку психології (58,4%), спроможний чи спроможна до паритетних міжособистісних стосунків з іншими студентами під час організованого і неформального навчання та здатний або здатна цілеспрямовано розмежовувати окремі етапи освітньо-психологічної діяльності за місцем і часом виконання завдань (53,8%), виконую всі нормативні завдання (змістові модулі, КПЗи, курсові роботи тощо) до назначеного терміну (49,3%), можу відкрито звернутися до будь-якого викладача за допомогою в разі труднощів чи проблем у навчанні (44,6%), безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення освітньої діяльності (24,6%) та ін.

Отримані дещо нижчі за середні показники наявності критерійних ознак-тверджень конативно-вольового компонента профвідповідальності у студентів-психологів, на переконання викладачів і самих студентів, можна пояснити їх недостатньо або слабозвиненими самоконтролем, самоорганізацією і саморегуляцією. Скажімо, типовою вадою персональної обов'язковості студентів бакалаврського освітньо-кваліфікаційного рівня є те, що сторонній зовнішній, здебільшого батьківський, контроль, у них не переходить (себто не інтеріоризований) у належний самоконтроль і самодисципліну. Крім того, часто до цього додається нерозвиненість вольової сфери особи та її відповідних особистісних рис (наполегливості, рішучості, витримки, самотійності, цілеспрямованості, дисциплінованості, вольової зібраності і т. ін.), що гальмує розвиток і розгортання, а почасти й унеможливорює якісне і продуктивне здійснення, освітньо-психологічної діяльності.

Винятково низькими виявилися показники наявності критерійних ознак-тверджень емоційно-мотиваційного компонента профвідповідальності майбутніх психологів у свідомій оцінці як викладачів, так і самих студентів бакалаврату, що названий *«активність та ініціативність в освітньо-психологічній ро-*

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

Найменший вибір респондентами показників-тверджень емоційно-мотиваційного компонента профвідповідальності студентів-психологів видається цілком закономірним, зважаючи на кілька моментів: а) особисті хвилювання, переживання, емоції і почуття не підтримуються всеохватно раціоналізованим вербально-теоретичним навчанням у ЗВО, а традиційно перебувають на периферії чітко керованого викладачем групового освітнього процесу; б) несформованістю у багатьох студентів стійкої внутрішньої вмотивованості до напруженої та відповідальної освітньо-психологічної роботи в аудиторний і позааудиторний час, тоді як у них реально переважають зовнішні стимули і соціальні стереотипи уподобань (престижність професії психолога, перспектива володіння певною сумою важкозрозумілого для непрофесіоналів психологічного знання, можливість глибше розібратися у собі та інших тощо); в) сама відповідальність первинно осягається розумом та осмислюється респондентами (викладачами і студентами) на рівні функціонування їх

власної ментально-когнітивної сфери, далі особистісно приймається і рефлектується ними як набір прийнятних норм і духовних пріоритетів, потім операціоналізується й удіяльнюється через поведінкові та вчинкові характеристики, на що вони більше звертають увагу і більше спрямовують свій свідомісний потенціал. Тому природно, що інтенційні промені останнього не завжди доходять до внутрішніх кордонів почуттєво-мотиваційної сфери особи.

Таким чином, результати, отримані з допомогою якісних методів про ознаки, показники і критерії професійної відповідальності майбутніх психологів, дають підстави висновувати, що виокремлені критерії і відповідні їм твердження, з одного боку, описують достатньо реалістичні та універсальні для студентського загалу цього фаху показники їх соціальної відповідальності, а з іншого – цілком логічно уміщуються в методологічну схему циклічно-вчинкового підходу до пізнання цього виду психосоціальної відповідальності. Отож подані дані цілком коректно можна використати для розробки психодіагностичного інструментарію вивчення структурної побудови відповідальності, доповнивши і збагативши тим самим теоретичну концепцію дослідження. Водночас одержані дані та їх якісний аналіз надалі забезпечили аргументований відбір низки висловлювань, що сутнісно схарактеризовують профвідповідальність студентів-психологів та особливості їх прояву на ментально-когнітивному, емоційно-мотиваційному, поведінково-вольовому і морально-духовному рівнях внутрішнього функціонування. Відповідно до змісту пропонованої моделі та задля реалізації вчинкової методологічної схеми до пізнання інтегральної природи названого психологічного феномену в завершений набір опитувальника увійшло 45 висловлювань-тверджень.

В авторському варіанті м е т а опитувальника полягала у розпізнаванні покомпонентної психологічної структури і визначенні рівнів професійної відповідальності майбутніх психологів. Твердження побудовані на основі стандартизованого самозвіту, а сам опитувальник реалізує *суб'єктивний підхід у психодіагностиці* з його перевагами та обмеженнями. Обстеження за попереднім варіантом опитувальника проводилося зі студентами-психологами бакалаврату чотирьох університетів – Західноукраїнського національного університету, Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного уні-

Таблиця 1

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

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

верситету імені К. Д. Ушинського», Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника і Національного університету «Острозька академія». Було отримано 217 заповнених бланків. Формат пропедевтичного опитувальника містив інструкцію для обстежуваного, а також перелік 45-ти пунктів висловлювань, розташованих у випадковому порядку.

Зауважимо, що розробник опитувальника (А.В. Фурман) передбачив інструкцію із семибальною шкалою, що, на його переконання, стимулює об'єктивність оцінки респондента (себто погляд на себе з боку) та підкреслює бажаний спосіб його реагування – самоспостереження і самоопис (див. **Додаток А**). Зокрема, у змісті інструкції вказується, що в кожного з нас наявні властивості та риси, котрі різною мірою сформовані і по-різному виявляються у поведінці та вчинках. У цьому сутнісно і знаходить свій вираз наша індивідуальність, власний стиль і ступінь відповідальності виконуваної діяльності. Отож, зазначається далі, Вам пропонується описати за поданими показниками те, як Ви себе повсякденно поводитье і вчиняєте, навчаєтесь в університеті на спеціальності «Психологія». Для цього уважно прочитайте кожен властивість-рису та оцініть її за шкалою повноти вираження, відмітивши саме ту оцінку, яка найбільше притаманна Вам за такою шкалою: 1 – повна відсутність даної властивості, 2 – наявність властивості дуже мінімальна, 3 – вияв властивості мінімальний, 4 – посередній вияв властивості, 5 – прояв даної властивості вище середнього, 6 – наявність властивості вельми значна, 7 – дуже яскрава присутність даної властивості. Відтак здійсніть оцінку кожної своєї властивості-риси, зважаючи на те, як Ви себе виявляєте у даний момент життя, а не те, яким чи якою Ви повинні бути.

Вибір зазначеної процедури шкалювання визначається широко прийнятим у сучасній психодіагностиці правилам, згідно з якими

використання прямих семибальних шкал забезпечує достатню надійність і мінімізує зміщення суб'єктивних оцінок у бік завищення, як це буває у випадку застосування п'яти-оцінкових градацій або біполярних шкал від -3 до +3 чи, тим більше, від -2 до +2.

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

Отож, в обробці отриманих сирих даних перший етап склав перевірку надійності опитувальника на внутрішнє узгодження його тверджень. Способом оцінки такого узгодження було розмежування опитувальника на чотири групи питань залежно від того, до якого компонентного набору відповідального вчинення (ситуаційного, мотиваційного, діяльного, післядіяльного) відноситься те чи інше питання, а далі оцінювання взаємної відповідності виокремлених пунктів-тверджень. У такий спосіб були виключені невдалі чи неприйнятні висловлювання. Статистичним інструментом тут став підрахунок коефіцієнта α -Кронбаха. Надійними у психометриці прийнято вважати шкали зі значенням коефіцієнта $\alpha > 0,6$. В дослідженні автора опитувальника коефіцієнт склав 0,896. На підставі аналізу кількісних даних у співвіднесенні з якісними характеристиками надійності була визнана доцільність видалення висловлювань, які знижують показники узгодження всередині опитувальника. Так, один пункт було знято взагалі, а чотири пункти подані як пропедевтичні, тобто як «нульові», допоміжні (**табл. 1**).

Серед усіх пунктів був вилучений один, а саме: приймаю проблеми факультету як свої особисті, а чотири переведені в розряд пропедевтичних («нульових», додаткових): «виявляю готовність прийти на допомогу викладачам ви-

пускової кафедри», «існують освітньо-психологічні завдання і вправи, у яких самостійно не можу розібратися», «безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення освітньої діяльності», «особисто приймаю свої невдачі і навіть власні життєві катастрофи як долю».

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

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

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

рьох компонентів-складників професійної відповідальності майбутніх психологів (*табл. 2*).

Виокремлені фактори добре диференціюються за набором пунктів опитувальника, що отримали максимальне спричинення. На рівні якісного аналізу відмінності між факторами слушно проінтерпретувати як такі, що стосуються різних аспектів-оприявнень професійної відповідальності. Подальша процедура підготовки робочого варіанту методики полягала у розмежуванні основних шкал опитувальника, що відповідають покомпонентному набору описаної чотирифакторної структури і відбору найбільш інформативних тверджень по кожному з них від максимуму до відносного мінімуму. Отож щодо вирізнених факторів нами (А.В. Фурман) стосовно змісту опитувальника були сформовані такі шкали:

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

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

Таблиця 2

Факторна структурна організація параметричних компонентів
професійної відповідальності майбутніх психологів

Фактори	Твердження (запитання опитувальника) з максимальним факторним навантаженням	
1	2	3
1-ий фактор: усвідомлення і прийняття відповідальності (значущості освітньої діяльності (ОД)). Факторна вагомість: 15,4 (% дисперсії)	Ментально-когнітивний	1) отримую інтелектуальну насолоду від добре виконаної освітньої роботи психологічного змісту (0,744) 2) цілком усвідомлюю значущість і залежність результатів освітньої діяльності (ОД) від власних зусиль і дій (0,718) 3) глибоко осмислюю як процес, так і результати освітньої діяльності (0,703) 4) позитивно ставлюся до професійних обов'язків психолога, чітко визначених у відповідному етичному кодексі (0,698) 5) дуже зацікавлений у якісному виконанні освітньої діяльності психологічного спрямування (0,665) 6) усвідомлено переживаю почуття обов'язку перед студентами групи, викладачами (0,617) 7) упевнений у важливості добросовісного ставлення до своїх студентських ролей та обов'язків (0,584) 8) готовий особисто відповідати за результати як виконаної освітньо-психологічної роботи, так і невиконаної (0,552) 9) зміст освітньо-психологічної роботи в аудиторіях університету мені добре зрозумілий і прийнятний (0,527) 10) із розумінням ставлюся до своєчасного і якісного виконання освітніх завдань навіть тоді, коли це вимагає від мене значних розумових зусиль (0,498) 11) виявляю готовність прийти на допомогу викладачам випускової кафедри психології та соціальної роботи (0,325)
2-ий фактор: активність та ініціативність в освітньо-психологічній роботі. Факторна вагомість: 8,6 (% дисперсії)	Емоційно-мотиваційний	1) глибоко переживаю за процес та результат навчання в університеті, здобуваючи фах психолога (0,685) 2) готовий виявляти цілеспрямовану пошуково-пізнавальну активність при найменших і найскладніших труднощах у навчанні (0,680) 3) особисто вмотивований стати в майбутньому ефективним професійним психологом (0,625) 4) опановуючи психологією, мене однаковою мірою цікавлять і психологічні теорії, і психологічні практики (0,608) 5) маю сформоване внутрішнє налаштування самостійно здобувати нове психологічне знання (0,543) 6) часто вдаюся до пошуку нової психологічної інформації про духовний світ людини та його таємниці (0,539)

Продовження табл. 2

1	2	3
		7) завжди використовую всі можливі канали пошуку потрібного психологічного змісту (визначень, фактів, роз'яснень тощо) під час виконання ОД (0,538) 8) здебільшого налаштований на виконання повноцінних освітніх вчинків, здаючи змістові модулі та екзаменаційні сесії (0,524) 9) прагну оперативно розібратися із потоком освітніх завдань з різних дисциплін та рангувати їх за значущістю (0,428) 10) однозначно зорієнтований на успіх в отриманні диплому бакалавра із психології (0,422) 11) існують освітньо-психологічні завдання і вправи, у яких самостійно не можу розібратися (0,196)
3-ій фактор: просо- ціальна поведінка і самоорга- нізація у процесі здійснення ОД. Факторна вагомість: 11,8 (% дисперсії)	Конативно- вольовий	1) виконую весь набір обов'язків і функцій студента повною мірою і з задоволенням (0,706) 2) раціонально використовую свій час, тому виконую всі освітні завдання вчасно і належно (0,634) 3) допомагаю одногрупникам у вирішенні актуальних для них освітніх завдань чи проблем (0,672) 4) планую свій освітній тиждень і дотримуюся визначеного плану, намагаючись виконати всі вимоги викладачів (0,624) 5) умію дистанціюватися від сторонніх незручностей під час групової та самостійної ОД (0,605) 6) люблю працювати в групах і командах на практичних заняттях та круглих столах з актуальних питань розвитку психології (0,568) 7) спроможний до паритетних особистісних стосунків з іншими студентами під час організованого і неформального навчання (0,554) 8) здатний цілеспрямовано розмежовувати окремі етапи освітньо-професійної діяльності за місцем і часом виконання завдань (0,547) 9) виконую всі нормативні завдання (змістові модулі, КППЗи, курсові роботи тощо) до назначеного терміну (0,506) 10) можу відкрито звернутися до будь-якого викладача за допомогою в разі виникнення труднощів чи проблем у навчанні (0,465) 11) безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення ОД (0,296)
4-ий фактор: самоактуалізація і рефлексивна компетентність в ОД. Факторна вагомість: 12,3 (% дисперсії)	Морально- духовний	1) прагнучи досягнути вершин в оволодінні професією психолога сьогодні, тому з великим оптимізмом дивлюся у своє майбутнє (0,715) 2) даю усвідомлений самозвіт про свої сильні і слабкі сторони у здійсненні власної освітньо-психологічної діяльності (0,703) 3) не хвилююся з приводу локальних невдач у навчанні, тому що спроможний здолати будь-які тимчасові труднощі (0,674) 4) можу відповідально стверджувати, що завжди зосереджений та уважний при виконанні освітніх і суто психологічних завдань, тестів, контрольних робіт (0,633) 5) усвідомлено прагну збагатити сферу своїх компетенцій навичками грамотної психологічної роботи з людьми – клієнтами, друзями, рідними (0,610)

Продовження табл. 2

1	2	3
		6) мені вдається свідомо налаштувати себе на максимальний доробок під час опанування освітнім змістом кожної психологічної дисципліни (0,572) 7) здатний самостійно виконати всі освітні завдання без додаткового контролю і нагадувань з боку викладача (0,559) 8) завжди шукаю і знаходжу способи оптимального – найрезультативнішого і найекономнішого – виконання домашніх освітніх завдань (0,554) 9) побувавши на лекціях і заняттях викладача, безпомилково прогноую мої світлі чи затуманені перспективи успішного складання іспиту з нової дисципліни (0,508) 10) крім логіки та досвіду, також довіряю своїй інтуїції (внутрішньому голосу), коли обираю напрямки і способи власного психологічного практикування (0,475) 11) особисто приймаю свої невдачі і навіть власні життєві катастрофи як долю (0,254)

вітню працю психологічного змісту, взаємо- поєднуючи власні теоретичні здобутки- ування і відповідні практичні уміння, навички, компетентності.

Шкала «*Просоціальна поведінка і само- організація у процесі здійснення освітньої діяльності*» (10 основних запитань та одне допоміжне твердження) окреслює психологічні ознаки і властивості *конативно-вольового складника* профвідповідальності студентів- психологів на різних етапах навчання у ЗВО, а саме те, як і наскільки вони виконують весь набір своїх обов'язків і функцій та чи раціо- нально використовують свій час і власні життєві ресурси, якою мірою планують за- вантаженість кожного освітнього тижня і чи прислухаються до всіх вимог викладачів і чи вміють внутрішньо дистанціюватися від тим- часових незручностей, наскільки спроможні працювати паритетно з іншими студентами, діалогічно контактувати із науково-педагогіч- ним персоналом університету, а також спів- працювати у групах і командах під час практичних занять і в позааудиторний час. Водночас на розвиненість вольового аспекту відповідальності вказують такі особистісні риси, як повнота виконання нормативних освітніх завдань до вказаного терміну, реалі- зована здатність цілеспрямовано розмежову- вати окремі етапи освітньо-психологічної діяльності за місцем і часом виконання зав- дань, безсумнівне дотримання встановлених на факультеті норм і правил поведінки, відкриті звернення за потреби до будь-якого викладача в разі виникнення труднощів чи проблем у навчанні та ін.

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

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

Відтак до останньої версії опитувальника було задіяно 44 тверджень, які пройшли

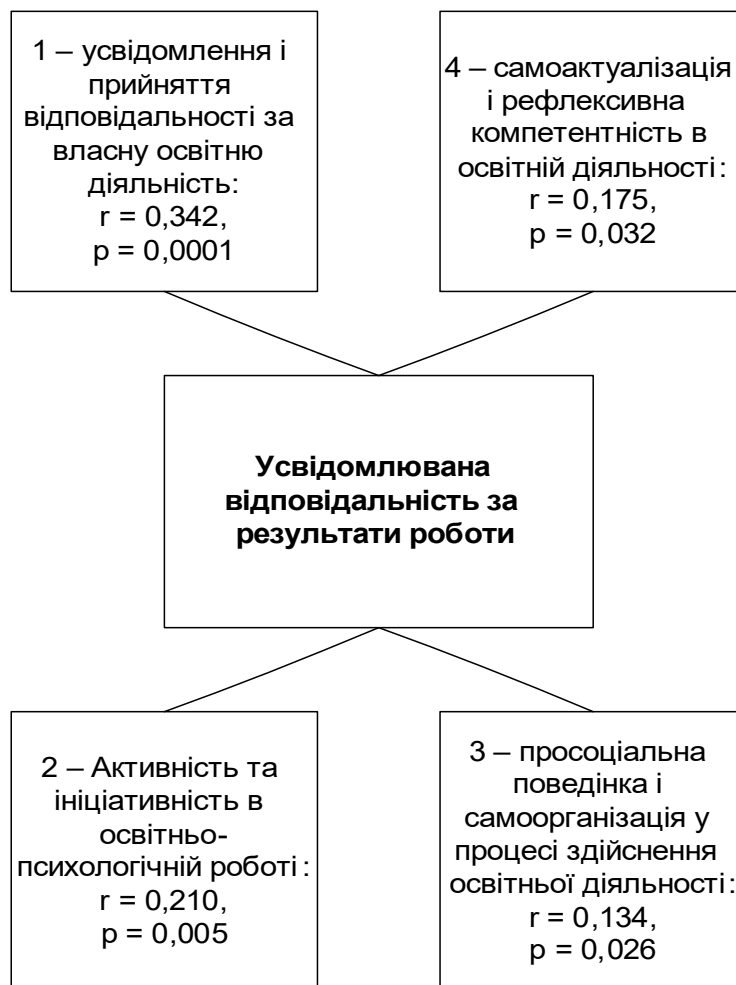


Рис. 1.

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

апробацію і з яких 4 – додаткові або пропедевтичні, результати котрих не враховуються, і 40 – основні. Причому, зважаючи на методологічну концепцію створення методики і для практичної значності підрахунку сирих балів, автором слушно була обрана ритмічна схема структури опитувальника: спочатку подані чотири «нульових» твердження від першого до четвертого компонента профвідповідальності, далі у тій самій наступності параметри чи характеристики, що отримали за якісними методами від найбільших значень до посередніх (див. *Додаток А*).

Наступним етапом розробки аналізованої методики стала перевірка її конструктивної валідності, тобто порівняння показників, отриманих за опитувальником, з даними, що здобуті з допомогою інших методик, що

діагностують змінні, які мають виявити теоретично передбачувані зв'язки із професійною відповідальністю. Відомо, що методичний арсенал вітчизняної психології потребує удосконалення опитувальників, які б вимірювали чотириккомпонентний психологічний конструкт. Тому цілком логічно в авторському варіанті методики аргументований взаємозв'язок шкал профвідповідальності зі шкалою «усвідомлювана відповідальність за результати роботи» (в адаптації І.М. Бондаренко). Остання шкала змістовно відображає настановлення, когніції і переживання особистісної вагомості та відповідальності за виконувану діяльність і досить близька до аналізованого тут опитувальника. Це, власне, й підтвердили відповідні підрахунки значущих кореляцій (*рис. 1*), кількісні значення яких є доказом новороз-

Таблиця 3

Одновибірний критерій Колмогорова-Смирнова для шкал професійної відповідальності

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

робленого в Україні опитувальника професійної відповідальності.

Стандартизація нового психодіагностичного інструменту спочатку передбачала підрахування критерію Колмогорова-Смирнова, який зафіксував те, що нормативність розподілу за цим критерієм відрізняється від нормативного за всіма шкалами в напрямку правостороннього зсуву (табл. 3). Це вказує на доцільність переведення чотирьох шкал опитувальника в стандартизовану шкалу стенойнів.

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

Таким чином, презентований у цій роботі опитувальник А.В. Фурмана дає змогу виявляти винятково високий (1 стенойн), дуже високий (2 стенойн), високий (3 стенойн), вище середнього (4 стенойн), середній (5 стенойн), нижче середнього (6 стенойн), низький (7 стенойн), дуже низький (8 стенойн) і вкрай низький (9 стенойн) рівні професійної відповідальності студентів-психологів як за

узагальненими показниками (табл. 5), так і за кожною із чотирьох шкал опитувальника (табл. 4). В першому випадку підраховується середня сума балів за всіма шкалами, у другому – за кожною шкалою окремо. Текст опитувальника і ключі наведені в *додатку А*.

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

1 (6,75 ÷ 6,05) – дуже і/або винятково високий рівень: майбутній психолог повною мірою усвідомлює та особистісно приймає значущість своєї прийдешньої професійної діяльності, розуміє її завдання, структуру, зміст, основні форми, методи, засоби і технології зrealізування; він глибоко цікавиться як відповідними теоретичними знаннями, так і дієвими психологічними практиками, поділяє і вчинково підтримує освітньо-психологічні норми ділової взаємодії і суспільного співжиття, сам планує, організовує та рефлексивно здійснює свою освітню діяльність психосоціального спрямування, постійно прагне якомога краще і більш якісно виконати свої функції, досягнути високої компетентності у розумінні і здійсненні психологічного практикування, виявляє полівмотивованість, ініціативність і наполегливість у вирішенні завдань і проблем, що постають на шляху його професіоналізації та особистісного самовдосконалення. Фактично цей найвищий рівень профвідповідальності суголосний і часто співпадає з особистісною надвідповідальністю, котра, як відомо, ускладнює та проблематизує повсякдення такого студента, здебільшого спричинюючи перевтому, стрес, інформаційне та емоційне вигорання.

2-3 (6,04 ÷ 5,775) – високий рівень: студент цілком усвідомлює особисту значущість його

Таблиця 4

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

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

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

4-6 (5,75 ÷ 4,675) – середній рівень: студент-психолог у цілому дотримується прийнятих у ЗВО принципів і правил спільної та індивідуальної освітньої діяльності, хоча й може пропускати заняття з незначного приводу, в нього існує певна зацікавленість психологічними знаннями, але перевагу він одноозначно надає психологічним практикам (тренінгам, тестуванню, іграм, турнірам тощо); він, здавалося б, добре розуміє важливість для його подальшого життя професійного навчання, проте не завжди докладає максимум

інтелектуальних і вольових зусиль, щоб справді досягнути оптимальних академічних результатів із дисциплін психологічного циклу, здебільшого планує та організовує свою освітню діяльність, однак реалізує свої плани і моделі вчинення далеко не завжди через брак вмотивованості, екзистенційної зібраності, розумової витривалості, інколи може виявляти ініціативність та креативність в освітньому процесі, майже постійно потребує зовнішніх стимулів від викладача та інших студентів. Отож мовиться про юнака чи дівчину, які стали на шлях професійної та особистісної відповідальності, але ще не пройшли його, перебувають на початкових етапах його здолання.

7-8 (4,65 ÷ 3,8) – низький і/або дуже низький рівень: для особи здобувача цієї діагностичної градації властиві слабке усвідомлення соціальної значущості майбутньої професійної діяльності, її якісного і добросовісного виконання, має місце низька вмотивованість до навчання й опанування новими знаннями, хоча інтелектуальний потенціал його може бути хорошим, наявні певна емоційна чи й особиста відстороненість від освітнього процесу, постійне недовиконання або й невиконання освітніх завдань, нехтування термінами своєчасної здачі освітніх завдань та нормативних випробувань. Одночасно таким студентам характерні недостат-

Таблиця 5

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

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

ній самоконтроль, низька саморегуляція та організація власної освітньо-психологічної діяльності, вони фактично, виявляючи переважно слухняність, не прагнуть до розвитку своїх компетенцій у сфері психологічної теорії і практики, не виявляють належної пошукової пізнавальної активності та ініціативи як у вирішенні оргдіяльнісних завдань свого студентського життя, так і цілей змістовно-психологічних. Тому їх слушно визначити як осіб невідповідальних.

9 (3,779 ÷ 3,0) – вкрай низький рівень: майбутній психолог, навчаючись в університеті, виявляє вельми мізерне усвідомлення соціальної значущості своєї прийдешньої професійної діяльності, недобросовісно ставиться до виконання своїх повсякденних студентських обов'язків: без поважних причин пропускає заняття, здебільшого систематично не виконує домашніх завдань, або запізнюється з їх виконанням у визначені терміни, в нього наявна вкрай низька саморегуляція й організація власної освітньої активності, має місце більша-менша інфантильність у психосоціальному розвитку, про що свідчить, зокрема, й такий факт: у нього зовнішній (батьківський, викладацький) контроль не перейшов у самоконтроль, нерозвиненими є психологічна готовність і внутрішня вмотивованість до самостійної роботи над опануванням змісту навчальних дисциплін та їх професійного блоку зокрема.

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

Отже, новостворений опитувальник сконструйований під час тривалої багатоетапної роботи і дає змогу здійснювати структуровану психологічну оцінку професійної відповідальності майбутніх психологів. Вочевидь він охоплює найважливіші аспекти зазначеної відповідальності, що знаходить відображення у запитаннях-твердженнях, які характеризують відповідальність як покомпонентно цілісний акт учинення у його чотириланковій циклічності: ментально-когнітивний – емоційно-мотиваційний – поведінково-вольовий – морально-духовний складники. Примітно, що

новий інструментарій, будучи розроблений у рамках суб'єктивного підходу в психодіагностиці складається із запитань кількісного (параметричного) характеру, сформульованих у вигляді тверджень, ступінь відповідності з якими треба оцінити в балах за семибальною шкалою. Також встановлено, що робочий варіант методики відповідає вимогам, які ставляться до дослідницького психодіагностичного інструментарію. А це означає, що мають місце емпірична систематизація всіх наявних висловлювань, висока внутрішня узгодженість виокремлених шкал, конструктивна валідність, авторська класифікація показників опитування. Все це дає підстави задіяти вказану методику до основної групи діагностичного апарату вивчення покомпонентної психодіагностичної структури професійної відповідальності студентів галузі знань 053 «Психологія».

2. Емпіричне дослідження та психологічний аналіз результатів вивчення професійної відповідальності майбутніх психологів

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

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

на *першому, пілотному, етапі* був розроблений та адаптований опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності майбутніх психологів А.В. Фурмана (див. попереду), що, з одного боку, ґрунтувався на розлозі матеріалі даних кількіс-

них і якісних методів (фокус-групового інтерв'ю, опису професійних ситуацій, проєктивної методики «Незакінчені речення», а також контент-аналізу задля чотириsegmentного розмежування тверджень новостворюваного опитувальника), з іншого – дав змогу виявити критерії, фактори та базові психологічні характеристики-параметри за кожним із компонентів профвідповідальності; окрім того, на даному етапі доведена конструктивна валідність новоствореного діагностичного інструментарію, здійснена його стандартизація та підтверджена надійність;

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

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

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

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

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

Основну вибірку констатувального етапу емпіричного дослідження склали студенти перших-четвертих курсів бакалаврату і перших-других курсів магістратури галузі знань 053 Психологія Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (114 осіб), Національного університету «Острозька академія» (94 особи), Прикарпатського національного університету

ім. В. Стефаника (128 осіб) і Західно-українського національного університету (130 осіб денної форми навчання) і також в останньому випадку ще й студенти галузі знань 231 Соціальна робота (148 осіб). Всі вони виконали завдання першого діагностичного зрізу за двома основними і трьома допоміжними діагностичними методиками. Отож сукупно на цьому етапі дослідження вибірка склала 614 осіб.

У підсумку розроблена та апробована нами програма констатувальної частини емпіричного дослідження психологічної структури професійної відповідальності студентів-психологів охоплювала чотири групи методів та методики: 1) основні діагностичні методики, що давали змогу покомпонентно і системно вивчати ієрархічну будову профвідповідальності: новостворений опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана і тест «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман, що створений більше десяти років тому [30]; 2) методи отримання різнобічної психологічної інформації з актуального проблемно-дискусійного поля дослідження: критичний аналіз наукової літератури, фокус-групове інтерв'ю, проективна методика «Незакінчені речення», контент-аналіз емпіричних даних та ін.; 3) допоміжні діагностичні методи, що пройшли апробацію у вітчизняних реаліях: методика визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої, методика вивчення відповідальності поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу життєвих ситуацій М.В. Савчина [15], відомі опитувальники діагностики робочої мотивації Р. Хакмана і Г. Олдхем та ціннісних зорієнтувань С. Шварца [32], а також методика визначення рівня самоефективності Шеєр-Маддукс і самоактуалізаційний тест Е. Шострома та ін.; 4) математично-статистичні методи обробки емпіричних даних: описова статистика, подана у відсотках; частотний, кореляційний, факторний, кластерний різновиди аналізу, аналіз надійності й узгодженості (а-Кронбаха), непараметричні критерії Манна-Уїтні, Краскала-Уоллеса, Вілкоксона, перевірка на нормативність розподілу (критерій Колмогорова-Смирнова); обробка і достовірність отриманих результатів забезпечувалася застосуванням сучасних методів статистичної обробки даних (SPSS v. 20.0) [3].

Достовірність та обґрунтованість наукових результатів дослідження динаміки покомпо-

ментного розвитку професійної відповідальності студентів-психологів упродовж п'яти з половиною років їх навчання у ЗВО, а також спричинювальних її чинників та умов, забезпечувалася аргументованими теоретичними концептами і методологічними принципами, що змістовно упрозорюють об'єкт і предмет дослідження, ґрунтовність раціогуманістичного вивчення проблемного поля пошуку, адекватністю психодіагностичного апарату [8] – методів і методик, повноцінністю програми емпіричного дослідження, репрезентативністю вибірки обстежуваних, застосуванням методів математичної і статистичної обробки даних, поєднанням кількісного і якісного аналізу отриманих результатів.

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

Наочне оформлення узагальнених даних студентів-психологів за п'ять із половиною років їхнього навчання у ЗВО, що отримані за тестом О.Є. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?», подано у вигляді стовпчикових діаграм за кожним із чотирьох компонентів профвідповідальності та сумарного графіку зміни збірного показника останньої за роками навчання (*рис. 2*). Зауважимо відому потрібну перевагу діаграмно-графічної презентації емпіричної психологічної інформації порівняно зі текстовою: а) вона забезпечує краще сприйняття й відтак розуміння даних, ніж це досягається семантичними засобами; б) уможливорює проведення більш глибокого наукового аналізу предмета конкретного психологічного дослідження порівняно із текстовим викладом; в) гарантує контроль точності графічно поданих даних. Отож у нашій ситуації, як слідує із наведеного унаочнення, є підстави виокремити щонайменше *чотири тенденції-особливості покомпонентного розвитку професійної відповідальності май-*

бутніх психологів упродовж їхнього навчання в університеті:

по-перше, найнижчим, за кількісними показниками розвитку, є ментально-когнітивний компонент (опанування культурною спадщиною нації і людства через діяльну причетність до традицій, звичаїв, обрядів, вірувань, ментальних установок і стереотипів, практичних когніцій, людських ідеалів, соціальних норм тощо); причому якщо у першокурсників він має цілком посередній ступінь розвитку (сумарно 10,5 балів із 25 можливих) й дещо зростає у другокурсників (11,3 бали), то явно кількісно зменшується у студентів третього (9,3 бали) й незначно – четвертого (10,0 балів) курсів, тоді як у першокурсників і другокурсників магістерської програми він вагомо зростає (відповідно 11,9 і 12,1 балів), що цілком закономірно, зважаючи як на достатньо ґрунтовне теоретичне володіння психологами-початківцями фаховими мислесхемами та епістемними ресурсами (теоріями, моделями, діагностичними і терапевтичними техніками та ін.), так і на суто практичне застосування здобутих знань, норм і компетенцій у типових і проблемних ситуаціях психологічної роботи;

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

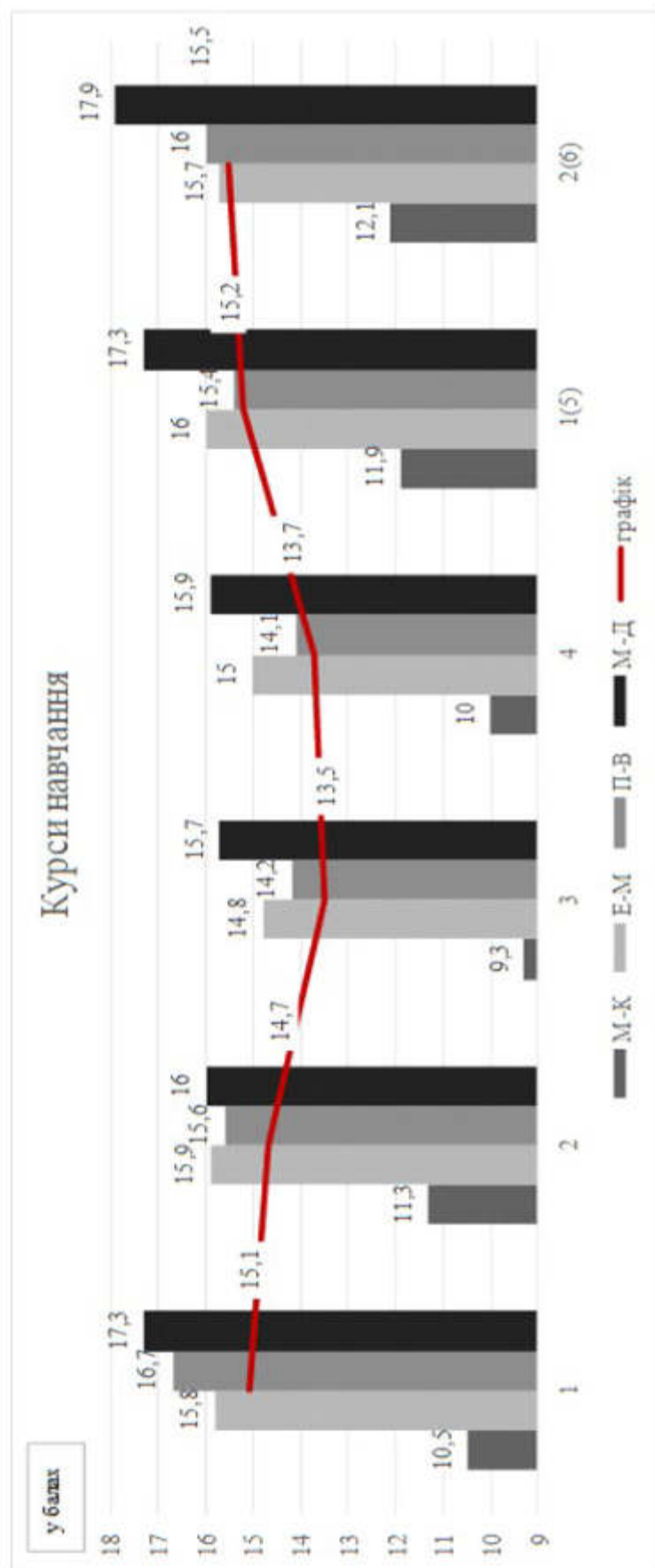


Рис. 2. Зміна усереднених значень структурних компонентів і зведених показників особистісної відповідальності майбутніх психологів, отриманих за тестом особистості О.Є. Фурман, упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому магістерському рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 130 осіб)

Умовні позначення:

М-К – ментально-когнітивний компонент відповідальності,

Е-М – емоційно-мотиваційний компонент відповідальності,

П-В – поведінково-вольовий компонент відповідальності,

М-Д – морально-духовний компонент відповідальності.

соціальної відповідальності і моральної сумлінності, самодисципліни і головне – теплих ділових стосунків як і з керівниками відповідних навчальних дисциплін, так і з науковим керівником освітньої кваліфікаційної роботи;

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

по-четверте, сумарний графік сукупного усереднення протопрофесійної відповідальної активності студентів-психологів від курсу до курсу за роками навчання має вигляд лука або небоплавного птаха, де кількісні показники, з одного боку, незначно спадають від 15,1 бала (1 курс) до 14,7 (2 курс), 13,5 (3 курс) і 13,7 (4 курс) та відчутно піднімаються до 15,2 (1 курс магістратури) і 15,5 балів (2 курс); це свідчить, як не парадоксально, про певну односторонність чи трафаретність існуючої університетської освітньої моделі, котра, характеризуючись штучністю науково-пізнавальних умов, ситуацій та оргдіяльних подій, спричиняє хоча й незначне, але все ж таке цілком реальне згасання професійної відповідальності майбутніх психологів на другому, третьому і четвертому курсах першого (бакалаврського) рівня підготовки; для зліквідування вказаної вади вітчизняної вищої освіти потрібно не декларована, а методологічно обґрунтована і психодидактично у змістовлена трансформація наявної моделі навчання в напрямку її переходу до модульно-розвивального еталону здійснення паритетної освітньої мислєдіяльності викладачів і студентів у стінах університету, яка щонайменше передбачає впровадження двох нововведень: 1) інноваційних форм, методів, засобів і технологій безперервної психомистецької взаємодії в аудиторіях, лабораторіях, кабінетах і 2) найрізноманітніших способів, інструментів і технік інтелектуального дискурсу та комунікативного практикування (оргдіяльнісні ігри, методологічні сесії, психологічні тренінги, дискусійні клуби та ін.).

Усереднені кількісні показники розвитку структурних компонентів профвідповідальності студентів психологічного профілю, описані за вищеподаним опитувальником А.В. Фурмана (тобто з допомогою суб'єктивного підходу в психодіагностиці), зображені у вигляді набору гістограм і двох графіків (*рис. 3*). Покомпонентний аналіз даних стовпчикових діаграм вказує на кілька емпіричних залежностей. Щонайперше варто підкреслити, що й суб'єктивний метод, на доповнення об'єктивному (тест О.Є. Фурман), підтверджує наявність тієї самої закономірності тенденції: сумарні кількісні значення чотирьох компонентів профвідповідальності майбутніх психологів спадають від першого курсу (5,47 балів із 7,0 можливих) до другого (5,32), третього (5,21), й особливо, четвертого (4,72) курсів бакалав-

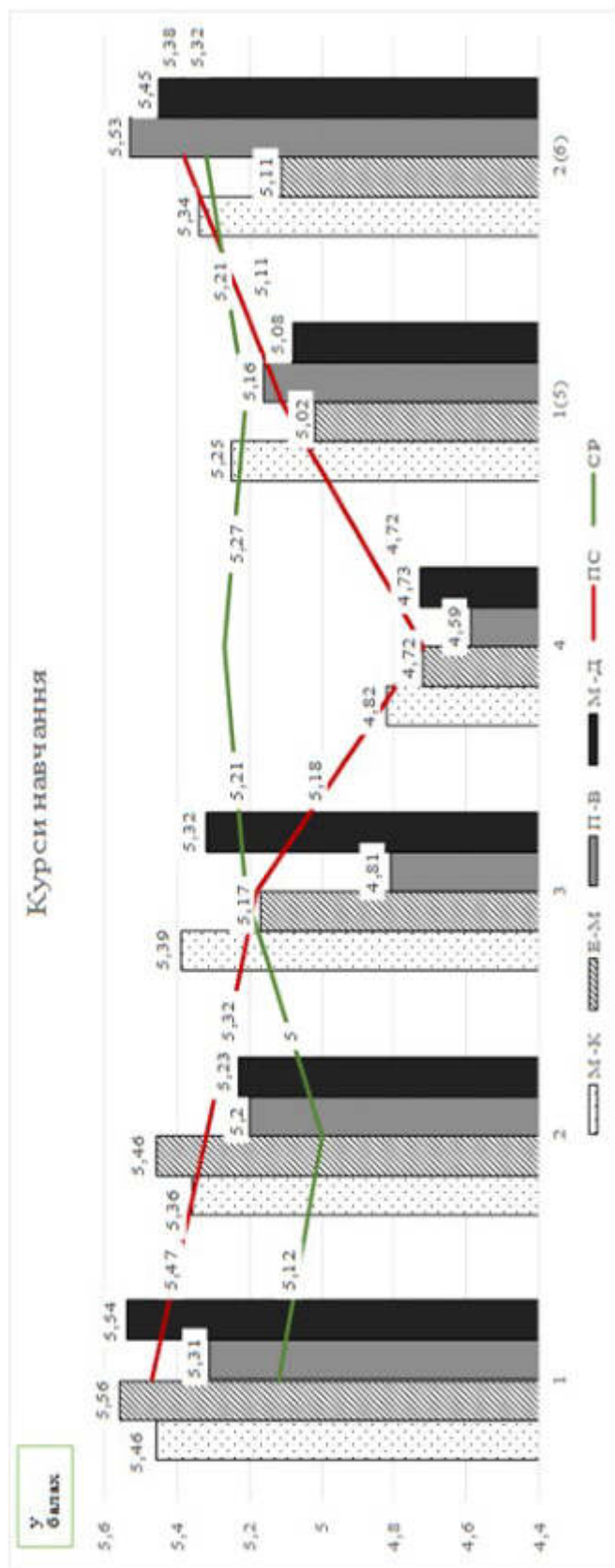


Рис. 3. Зміна усереднених значень структурних компонентів і зведених показників професійної відповідальності майбутніх психологів, отримані за опитувальником А.В. Фурмана, упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 278 осіб, з них: 130 – студенти-психологи і 148 – майбутні соціальні працівники).

Умовні позначення:

ПС – студенти спеціальності 053 «Психологія»;

СР – студенти спеціальності 231 «Соціальна робота»;

М-К – ментально-когнітивний компонент відповідальності,

Е-М – емоційно-мотиваційний компонент відповідальності,

П-В – поведінково-вольовий компонент відповідальності,

М-Д – морально-духовний компонент відповідальності.

рату, а потім зростають на першому (5,11) і другому (5,38), магістерському, рівні освітньої підготовки. Це зумовлено, як зазначалось, оргдіяльнісною шаблонністю наявної психодидактичної моделі університетської освіти, яка характеризується високими індексами інформативності, наукової раціональності, вербальності освітнього змісту, формальності в оцінюванні знань, умінь та компетенцій студента, фактично гальмує розвиток різних психологічних складників його професійної відповідальності. Зауважимо, що в нашому випадку винятково низький сукупний показник вказаної відповідальності четвертокурсників спричинений окремою додатковою умовою: академічна група, починаючи з першого курсу, була сформована з абітурієнтів виключно контрактної форми навчання; тому серед студентів не виявилось тих, хто мав при вступі більше 150 балів за результатами зовнішнього незалежного тестування, що в наступні роки нетипово знизило як мотиваційно-інтенційний потенціал групи до змісту і процесу їхньої професійної підготовки, так і персональну відповідальність кожного за сенс та якість цієї підготовки.

Для підтвердження нетиповості ситуації зі студентами-психологами першого (бакалаврського) рівня підготовки ЗУНУ нами наведено графік зміни усереднених значень профвідповідальності студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» за роками навчання, для яких також випусковою є кафедра психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету, більшість навчальних дисциплін і психосоціальних практикумів співпадають, та й проводять їх одні і ті ж науково-педагогічні працівники (професори і доценти). Якщо майбутні соціальні працівники на першому і другому курсах явно поступаються своїм ровесникам-психологам в сукупному розвитку власної професійної відповідальності (5,12 і 5,0 проти 5,47 і 5,32 відповідно), то на третьому і першому (магістратури) їхні показники навіть незначно вищі (5,21 і 5,21 проти 5,18 і 5,11), а на другому зростають до 5,32 балів, дещо поступаючись випускникам-магістрам із психології (5,38). Водночас розрив між четвертокурсниками обох спеціальностей у їх соціальній відповідальності склав 0,55 бали, що є доволі істотним і пояснюється більш слабким за індексами інтелектуальності, вмотивованості та відповідальності контингентом спеціальності 053 «Психологія» саме тогочасного випуску бакалаврату.

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

Отримані емпіричні результати за допоміжною для нашого дослідження методикою соціальної відповідальності М.А. Осташевої, яка діагностує три показники (дисциплінарна відповідальність, відповідальність за себе і відповідальність за іншого), також оформлені

у вигляді стовпчикових діаграм і сукупного графіка усереднених показників на кожному академічному курсі (рис. 4). Психологічний аналіз кількісних і графічних даних дає підстави виокремити *чотири тенденції* в поаспектній динаміці змін професійної відповідальності майбутніх психологів:

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

2) фактично альтернативним щодо попереднього діагностичного параметра у форматі поаспектного розвитку соціально-професійної відповідальності студентів-психологів є такий системний індикатор останньої, як відповідальність за себе або самовідповідальність: і справді, він має вкрай низькі сумарні дані упродовж їхнього навчання за бакалаврською програмою: перший курс – 22,76 балів, другий – 21,89, третій – 22,35, четвертий – 23,08; під час навчання в магістратурі він дещо зростає (перший курс – 23,89, другий – 24,45), хоча й залишається кількісно нижчим за дані інших двох структурних параметрів; цей емпіричний факт вказує на два моменти: а) в особистості студента тенденційно переважають психорегуляційні (й відтак поведінкові, діяльні) важелі зовнішньої відповідальності, тоді як внутрішні (психодуховні) задіяні неповною мірою – епізодично, локально, ситуативно; б) у нього домінує схильність до екстернального локусу контролю, що, зі свого боку, засвідчує наявність переконання у власній малозначущості, в заниженій самооцінці; тому він вважає, що більшість подій у його житті – це результат везіння, щасливого випадку, досягнень інших, що із часом, під кінець повного циклу професійного навчання, здебільшого мінімізується;

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

4) найважливіший емпіричний факт, на наш погляд, усе ж не пов'язаний із незначним зростанням узагальнених кількісних індикаторів трьох базових структурних параметрів професійно змістовленої соціальної відповідальності майбутніх психологів, він стосується явного згармонювання названих індикаторів у здобувачів освіти другого (магістерського) рівня підготовки; зокрема максимальна розбіжність у формовиявах відповідальної активності студентів першого курсу тут становить усього 1,24 бали (ДВ = 25,13, ВС = 23,89, ВІ = 24,75), а другого – лише 0,84 бала (ДВ = 24,82, ВС = 24,45, ВІ = 25,29); це означає, що випускники з дипломом магістра із психології більш-менш стабільно збалансовують внутрішні важелі-вектори професійно зорієнтованої відповідальності, домагаючись рівноваги між: а) дотриманням дисциплінарних канонів (взірців, еталонів, норм) і спрямованою відвічальністю за іншого чи інших, б) наполегливою працею задля загальної справи і зреалізуванням власного покликання й, відповідно, способу життя, в) утвердженням самоповаги та гідності навколишніх і чітко визначеною та особистісно прийнятою зобов'язальністю перед своєю самістю за розвиток власних здібностей, талантів, справи життя.

Отримані нами емпіричні результати анкетно-експертного вивчення відповідальної поведінки М.В. Савчина за двома формами (А і Б), що містять по 30 запитань, які передбачають вибір одного із п'яти варіантів відповіді (від «цілком правильно» до «зовсім неправильно») за попередніми аналогіями подано у вигляді стовпчикових діаграм та усереднено узагальнювального графіку (рис. 5). Унаочнені й кількісні дані дають змогу висновувати, що загальна тенденція у самоздійсненні студентами-психологами відповідальної поведінки упродовж повного освітнього циклу

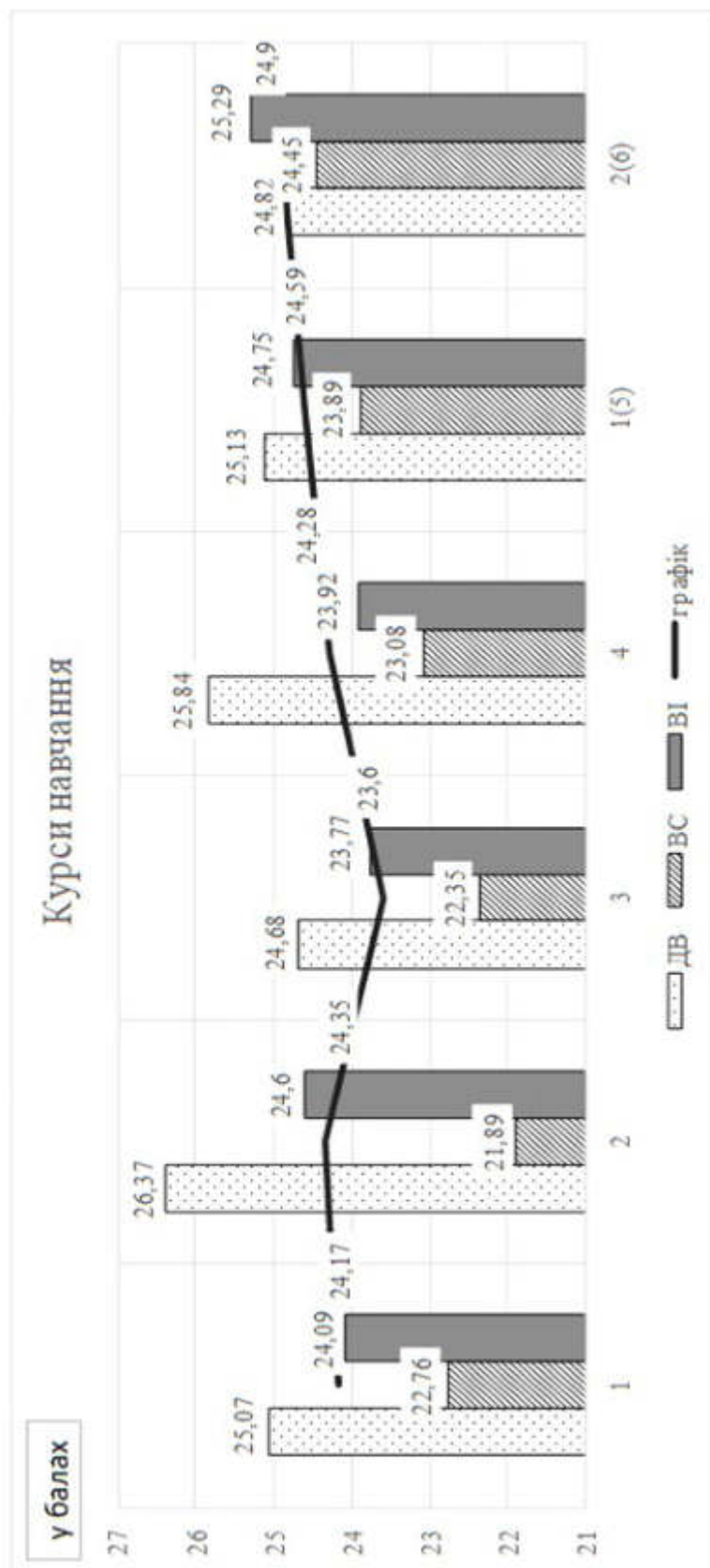


Рис. 4 Зміна усереднених значень показників-параметрів і зведених показників соціальної відповідальності майбутніх психологів, отриманих за методикою М.А. Осташевої, упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 130 осіб).

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

ДВ – дисциплінарна відповідальність,

BC – відповідальність за себе,

BI – відповідальність за іншого.

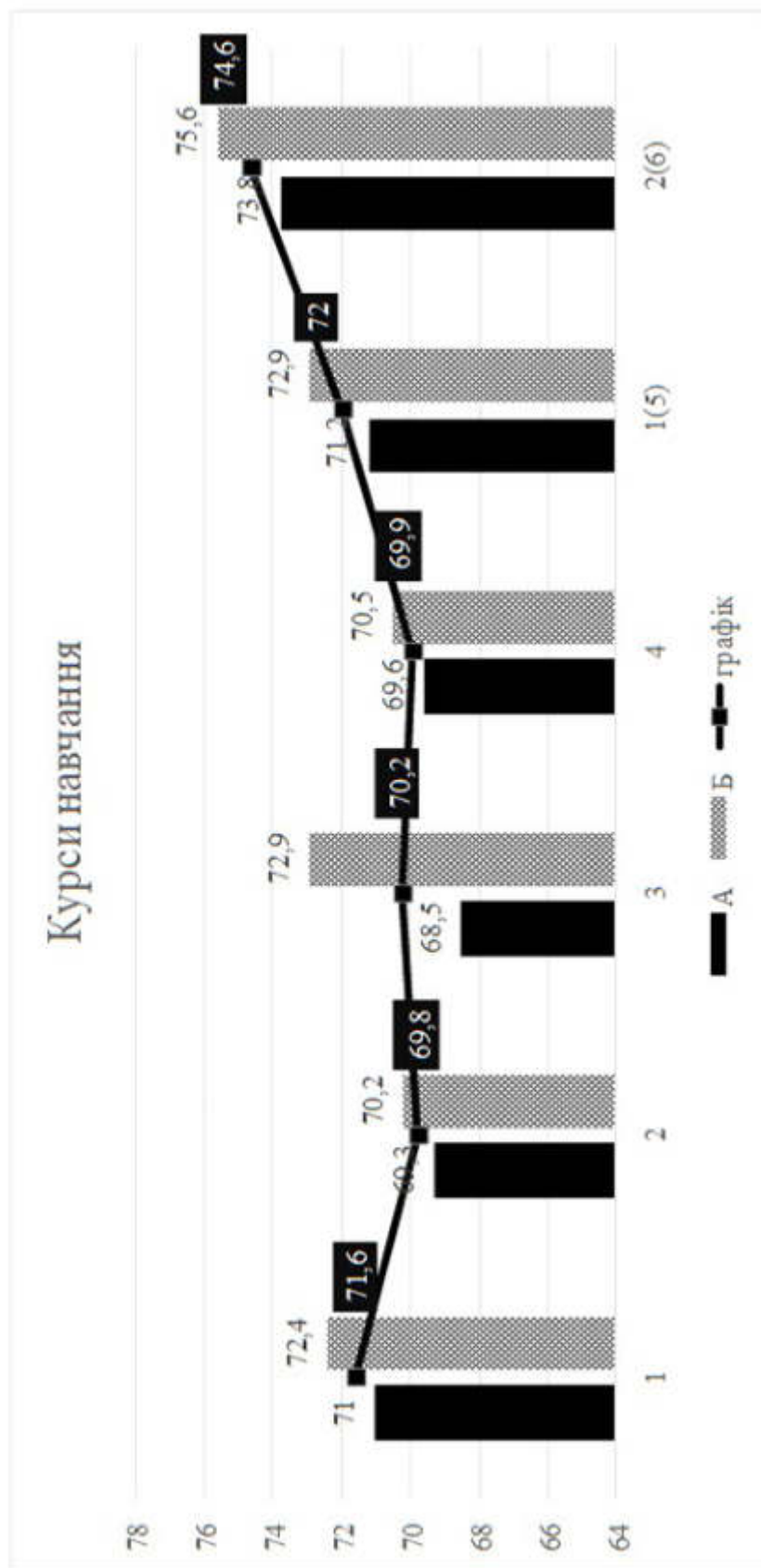


Рис. 5. Зміна усереднених значень показників відповідальної поведінки суб'єктів освітньої діяльності, отриманих за експертною анкетною М.В. Савчинна (форми А і Б), упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях освітньо-професійної підготовки ЗУНУ (м. Тернопіль, вибірка – 130 осіб).

Умовні позначення:

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

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

професійної підготовки у ЗВО характеризується спочатку певним спаданням показників від першого (71,6 усереднених балів із 120 можливих) до другого (69,8), далі така поведінка залишається майже незмінною на третьому (70,2) і четвертому (69,9) курсах бакалаврату й потім істотно зростає від курсу (72,0 балів) до курсу (74,6) на другому (магістерському) рівні підготовки. Вочевидь ступінь відповідальності особистої поведінки сутнісно підвищується на етапі переходу юнаків і дівчат від юності до дорослості, від періоду професійного навчання до трудової діяльності, від психологічної компетентності готовності бути фахівцем-психологом до спроможності й зреалізованої здатності бути ним у форматі професійного повсякдення. Інакше кажучи, коефіцієнт відповідальності поведінки зростає за умов виходу дипломованої особистості за межі організованого освітнього процесу, здійснюваного у часопросторі сучасного університету. Принагідно зауважимо, що форма А запропонованої проф. В.М. Савчиним анкети на порядок складніша стосовно запитань форми Б, що сумарно підтвердили відповіді опитаних студентів усіх академічних груп.

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

Конструктивний аналіз версій і можливостей вирішення вказаного проблемного завдання дав змогу відшукати прийнятні розв'язки як його першої задачі, так і другої. У першому випадку нами застосована процедура

квантилізації як «один із найбільш ефективних і корисних методів опису групи спостережень...» [3, с. 32], зокрема у її практичному втіленні побудована шкала процентилів, що розподіляє будь-яку множинність даних на сто рівних частин. Крім того, щоб звести всі кількісні показники (первинні бали), що отримані за допомогою вищеподаних психодіагностичних методик, до єдиної стобальної шкали, нами визначені уточнювальні коефіцієнти для окремого компонента чи складника профвідповідальності кожної методики: тест «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман – 5,0; опитувальник покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана – 3,571; методика визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої – 2,5; анкета експертизи відповідальної поведінки В.М. Савчина – 0,833.

Вирішення другого завдання полягало в дотриманні трьох критеріальних визначників для побудови діагностичних профілів психологічно зорієнтованої відповідальної активності студентів-психологів кожного академічного курсу першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки:

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

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

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

Отримані нами психологічні профілі професійно відповідальної активності студентів першого курсу спеціальності 053 «Психологія» одного з національних університетів подані у **Додатку В, рис. 1**. Усереднений графік та його полярні індивідуальні варіанти вказують на *кілька емпіричних фактів*. Передусім очевидно, що найменш розвиненим у реальному мислєдіяльному плані студентського життя першокурсників є ментально-когнітивний компонент (43%) їхньої професійної налаштованості брати відповідальність за власний освітньо-пізнавальний процес. І це зрозуміло чому: їх обов'язковість, вигода від навчання, корисність опанованих знань, відповідність суто інтелектуальних умінь ментальним традиціям і сакральним цінностям українського народу,

підтвердження правильності життєвого вибору й нерозвинена готовність здійснювати психологічну роботу поки що слабо актуалізовані, адже більшість дисциплін, що викладаються, є загальнообов'язковими (вища математика, іноземна мова, філософія і політологія та ін.), а не спеціалізованими. Водночас констатуємо присутність цього компонента зазначеної відповідальності в ідеальному плані самосвідомості (78%), що й виявляє самоопис наступників під час їх відповідей на запитання опитувальника А.В. Фурмана. Цей дисонанс в обмеженому практичному вжитку студентами-психологами ментальних схем і різноманітних когніцій та їх інтенсивним свідомісним оперуванням в розумовому форматі психодуховної присутності у світі майже не долається з роками: у здобувачів другого курсу це нерівне співвідношення реалізованих у соціальному житті ментальних форм і когнітивних структур, з одного боку, й суто свідомісно присутніх чи актуалізованих – з іншого, становить 41 до 76 (%), у третьокурсників – 42 до 77, у четвертокурсників – 43 до 69, у студентів першого курсу магістерського рівня підготовки – 44 до 76 і другого – 45 до 78. Вочевидь цей установлений *факт подвійного вияву* – у площинах реальної діяльності й свідомісної (зідеалізованої) інтенційності смисложиттєвого буття особистості – ментально-когнітивного змісту майбутніх психологів заслуговує окремого детального вивчення, що виходить за межі визначеного нами предмета здійснюваного дослідження.

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

психозмістовим наповненням профілів. Так, в одному випадку пониженою присутністю характеризується емоційно-мотиваційний складник професійно зорієнтованої відповідальності: $36 \leftarrow 61 \rightarrow 63$ (%) (перший курс бакалаврату, див. Додаток В, рис. 1) і $31 \leftarrow 65 \rightarrow 80$ (другий курс магістратури, Додаток В, рис. 6), в іншому – він навпаки дещо вивищується над іншими: $60 \leftarrow 64 \rightarrow 83$ і $43 \leftarrow 59 \rightarrow 88$ (другий і третій курси відповідно (Додаток В, рис. 2, рис. 3)). Скажімо, перепади відповідальної активності студентів-психологів від першого до шостого року університетського навчання мають місце й у такому аспекті її психодуховного узмістовлення, як поведінково-вольовий компонент, причому більше за тестом особистості, ніж за опитувальником: $40 \leftarrow 59 \rightarrow 80$, $48 \leftarrow 58 \rightarrow 68$, $37 \leftarrow 58 \rightarrow 60$, $43 \leftarrow 61 \rightarrow 80$, $52 \leftarrow 63 \rightarrow 83$, $49 \leftarrow 64 \rightarrow 80$ і $57 \leftarrow 76 \rightarrow 89$, $53 \leftarrow 74 \rightarrow 87$, $53 \leftarrow 69 \rightarrow 89$, $47 \leftarrow 66 \rightarrow 92$, $51 \leftarrow 73 \rightarrow 90$ і $68 \leftarrow 74 \rightarrow 91$ відповідно (Додаток В, рис. 1-6), хоча загальна тенденція уприсутнення від курсу до курсу вказаного змісту в цілому є позитивною і полягає у повільному нарощуванні випускниками бакалаврської і магістерської програм відповідальної активності здобувачами освіти поведінково-вольового призначення.

Третій емпіричний факт пов'язаний із своєрідною динамікою становлення такого компоненту професійної відповідальності майбутніх психологів, як відповідальність за себе, тобто *самовідповідальність*, котра є важливою складовою Я-концепції як центральної ланки самосвідомості [25; 31], котра за сприятливих умов позитивного розвитку характеризується незначною завищеною самооцінкою, високою самоповагою, схвальним прийняттям себе, оптимізмом, вірою у себе, упевненістю у собі, високим рівнем домагань, гуманними переконаннями та ін. Зокрема, низькі і нижче середнього кількісні показники цього параметра профвідповідальності наявні у студентів-психологів майже всіх курсів навчання: $40 \leftarrow 58 \rightarrow 79$, $42 \leftarrow 53 \rightarrow 53$, $53 \leftarrow 55 \rightarrow 78$, $35 \leftarrow 55 \rightarrow 65$, $42 \leftarrow 63 \rightarrow 80$, $38 \leftarrow 55 \rightarrow 78$ (%). Як слідує з емпіричних кількісних співвідношень, особливо це характерно для осіб із заниженими траєкторіями розвитку власної самовідповідальності. Це однозначно підтверджує сумарний відсоток відповідальності за себе за всі п'ять з половиною років навчання здобувачів освіти, котрі навчаються за спеціальністю 053 «Психологія», – 56,5%,

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

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

ще не в усіх студентів переходить у реальне удіяльнення, в повсякденну норму здійснювати постійне напруження розумових і вольових сил задля досягнення заслужених успіхів у навчанні; тому тут розсіювання індивідуальних даних профвідповідальності найбільше. Замість того психологічна картина дисциплінарної відповідальності випускників бакалаврського і магістерського рівня підготовки ще інша, оскільки всі вони у психодуховному плані та в межах своїх суб'єктних й особистісних спроможностей максимально актуалізуються, тобто повною мірою реалізують свій людський потенціал – перші, тому що потрібно по-новому складати державні екзамени (через систему ЗНО) в магістратуру, другі через те, що безповоротно треба обирати та облаштовувати своє зріле професійне життя; тому в даному разі персональні індикатори дисциплінарної зобов'язальності студентів-психологів максимально згущені.

П'ятий емпіричний факт, що встановлюємо із наведеної цифрової і графічної інформації (див. **Додаток В, рис. 1-6**), зводиться до досить диференційованої і нестабільної (змінної) ритміки спочатку спадаючої тенденції, а потім зростаючої у розвитку відповідального становлення до іншого чи інших серед студентів-психологів від першого року їхнього професійного навчання до шостого. І це «просідання» кількісних показників на третьому і четвертому роках навчання фіксують усереднені сумарні значення від курсу до курсу: 63 → 63 → 60 → 58 → 63 → 65 (%). Пульсуюча нестабільність діапазону розподілу емпіричних даних відповідальності за іншого тут має вигляд затухаючої хвилі: на першому курсі цей діапазон становить 5%, на другому – 22%, на третьому – 67%, на четвертому – 30% і на першому та другому курсах магістратури – 10% і 38% відповідно. Інакше кажучи, на стартовому етапі навчання майбутніх психологів у ЗВО відповідальне ставлення до і за іншого узагальнено позитивне, типово поверхово узмістовлене, індивідуально мало диференційоване, далі це ставлення конкретизується, деталізується та персоналізується, і в 19-20-ти річному віці, себто на третьому-четвертому курсах, коли сумарний усереднений показник хоча дещо кількісно знижується (до 60% і 58%), воно набуває розширення суб'єктного горизонту індивідуальних проявів відповідальності за іншого. І це зрозуміло чому, адже саме цей психологічний вік актуального переходу від юності

до дорослості інтенційно найбільш сенситивний у виборі шлюбного партнера, заснованого на коханні, любові, дружбі. Подальша освіта на магістерському рівні підготовки також розмежовує цей важливий параметр професійної відповідальності на різних курсах навчання за критеріями розсіювання даних: на першому курсі останнє кількісно рівне 10%, на другому – 38%. Відтак ситуація повторюється, тільки у менш явному вигляді: початкове скупчення даних указує на певне внутрішнє розвантаження особистісного проблемного поля реальної чи суто свідомісної відповідальності за іншого з боку майбутніх магістрів із психології, тоді як наступне – розсіювання – на актуалізацію власних способів вирішення шерегу важливих життєвих завдань у повсякденні кожної молодої людини (створення сім'ї, вибір місця проживання та місця роботи тощо).

Отже, отримані емпіричні факти дають підстави висновувати, що існуюча система університетської освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки в цілому сприяє становленню у студентів-психологів професійної відповідальності як важливої моральної риси-властивості особистості й одночасно як центральної ланки самовдосконалення і духовного розвитку у взаємодоповненні її чотирьох основних компонентів упродовж шестирічного освітнього циклу (в усереднених відсотках): ментально-когнітивного (60,5 → 58,5 → 59,5 → 56,0 → 60,0 → 61,5), емоційно-мотиваційного (70,0 → 71,0 → 66,5 → 65,0 → 68,5 → 70,0), поведінково-вольового (67,5 → 66,0 → 63,5 → 63,5 → 68,0 → 69,0) і морально-духовного (71,0 → 68,0 → 68,5 → 66,5 → 70,5 → 72,0), а також додаткових складових-параметрів: дисциплінарної відповідальності (65 → 68 → 60 → 67 → 70 → 68), відповідальності за себе (58 → 53 → 55 → 55 → 63 → 55), відповідальності за іншого (63 → 63 → 60 → 58 → 63 → 65) і відповідальної поведінки суб'єкта освітньої діяльності (64,5 → 64,5 → 58,5 → 61,5 → 64,0 → 67,0). Однак як сукупний розвиток вказаних компонентів профвідповідальності майбутніх психологів та діапазон розсіювання кількісних величин у рамках академічних студентських груп, так і понад усе індивідуально-психологічні траєкторії (й відтак відмінності, особливості) їх особистісно-сміслового узмістовлення й удосконалення, є нерівномірними, варіативними, своєрідними.

Серед низки встановлених емпіричних фактів та залежностей щодо своєрідності та специфічності покомпонентного руху-поступу зазначеної відповідальності виявлена *генеральна тенденція*: сумарні та індивідуальні психологічні профілі як набори графічно поєднаних кількісних показників суб'єктної присутності окремих складників, аспектів чи компонентів фахово зорієнтованої відповідальності студентів-психологів здебільшого мають зсув у бік зменшення на другому, третьому і зовсім неістотно на четвертому курсах бакалаврату й утримують майже закономірне чи типове зростання на першому і другому курсах магістратури. Це слушно пояснити дією щонайменше різноякісних факторів:

а) вербально-кабінетною оргсхемою здійснення групової освітньої діяльності викладача і студентів у просторі сучасних ЗВО;

б) надлишком загальнообов'язкових навчальних дисциплін (вища математика, інформатика, статистика та ін.), вивчення яких, безперечно, приносить світоглядну і суто пізнавальну користь, але відволікає їх від специфіки перебування у предметній царині психологічного мислення і в розлогій сфері компетентного психологічного практикування;

в) спаданням внутрішньої вмотивованості та психологічної готовності студентів-психологів відповідально і професійно здійснювати психологічну роботу того чи іншого напрямку на другому, третьому і навіть четвертому курсах бакалаврату, що є одним із наслідків дії попередніх двох факторів і водночас невизначеності ситуації лівової частки випускників із працевлаштуванням за фахом;

г) невідповідністю або великим зазором між тим, що сприйнято, осмислено і з переконанням світоглядно осягнуто й особисто прийнято, і тим, як це втілено (і чи втілено бодай частково) у буденній освітній, науково-дослідницькій та будь-якій іншій діяльності, в реальних моделях ділової поведінки та відповідального вчинення (див. попередню).

3. Експериментальне дослідження динаміки покомпонентного становлення професійної відповідальності психологів

Експериментальна програма цілеспрямованого формування професійної відповідальності психологів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки у просторі сучасного ЗВО передбачала взаємозалежне

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

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

Друга група експериментальних умов передбачала *підготовку і проведення довго-*

тривалого тренінгу [11; 29] з актуалізації та прискореного розвитку кожного із чотирьох компонентів профвідповідальності майбутніх психологів через пошуково-пізнавальне задіяння їхньої фахово відповідальної особистісної активності у створюваних проблемно-діалогічних ситуаціях групового психологічного навчання. Програма тренінгу охоплювала 16 занять (32 год.), що становили вчинково завершений освітній цикл відповідальної міжособистої взаємодії його учасників, по чергово актуалізовувала інтегральні (багатопараметричні) фактори покомпонентного становлення професійної обов'язковості у студентів-психологів (див. [7, с. 221-232]). Щоб мінімізувати опис її мети і завдань, застосовуваних форм і методів, засобів та інструментів психокорекційної роботи в експериментальних групах, подамо головну інформацію щодо структурно-тематичної організації і часових меж та особливостей проведення вказаної роботи у вигляді **таблиці 6**, яка функціонально деталізує загальну концептуально-програмну картину цього спеціалізованого тренінгу. Для успіху даного масштабного заходу найголовніше було те, що вдалося чітко рубрикувати психологічні змісти базових факторів професійної відповідальності майбутніх психологів, що емпірично й концептуально обґрунтовані одним з автором [Там само, с. 64-78], і структурних компонентів вчинку первинної фахової відповідальності, тобто протовідповідальності. У підсумку попарно четвертинного синтезу-зняття цих засадових пластів відповідальної активності й була уможливлена практична діяльність з кожним із чотирьох компонентів профвідповідальності студентів-психологів. При цьому основні тематичні напрямки тренінгової роботи задавалися завданнями, змістом та особливостями професійної підготовки фахівців із спеціальності 053 «Психологія», що відображені як набір компетентностей у відповідних державних стандартах. Зважаючи на сказане, закономірно, що програма тренінгу складалася із чотирьох тематичних блоків – ситуаційно-пізнавального, мотиваційно-особистісного, діяльно-продуктивного і рефлексивного. Під час цієї роботи використовувалися різні психодідактичні засоби, прийоми і техніки, які дозволили вирішити поставлені завдання, а також різні тренінгові форми, підібрані за принципами розширення як соціально-комунікативних контактів учасників, так і внутрішніх горизонтів усвідомленого прийняття юнаками і дівчатами відповідальності за себе, за інших, за довкілля

Таблиця 6

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

Тематична організація тренінгу			Експериментальна група	Графік проведення тренінгових занять			
Структурні компоненти вчинку протопрофесійної (первинної) фахової відповідальності	Базові фактори професійної відповідальності психологів	Компоненти професійної відповідальності майбутніх психологів		2023 рік (дата)			
1- ситуативний: осмислення певної просторово-часової конфігурації слів, смислів, дій у сфері професійної освітньої підготовки психологів	Усвідомлення і прийняття відповідальності (значущості) освітньої діяльності	М-К – ментально-когнітивний	E1	квітень	травень	вересень	жовтень
			E2	3; 10; 17; 24			
			E3	4; 11; 18; 25			
2- мотиваційний: процес формування професійної полемотивованості та актуалізація у студентів інтенційного поля освітньої діяльності	Активність та ініціативність в освітньо-психологічній роботі	Е-М – емоційно-мотиваційний	E1	5; 12; 19; 26	8; 15; 22; 29		
			E2		9; 16; 23; 30		
			E3		10; 17; 24; 31		
3- діяльний: учинковий акт-подія завершеної відповідальної активності у сфері оперування знаннями, вміннями, навичками і компетенціями професійного психолога	Просоціальна поведінка і самоорганізація у процесі здійснення освітньої діяльності	К-В – конативно-вольовий	E1		4; 11; 18; 25		
			E2		5; 12; 19; 26		
			E3		6; 13; 20; 27		
4- післядіяльний: рефлексія успішності і корисності вчинку первинної професійної відповідальності кожним майбутнім психологом і групою в цілому	Самоактуалізація і рефлексивна компетентність особистості	М-Д – морально-духовний	E1				9; 16; 23; 30
			E2				10; 17; 24; 31
			E3				11; 18; 25; 01

і за справу життя (від колективної до індивідуальної мислєдїяльностї, від особистїсного самоаналїзу через парну співпрацю, психологічну роботу в малих командах до групових дискусїй).

Комплектування експериментальних груп відбувалося (після виконання студентами діагностичних завдань констатувального етапу) природним чином: всі студенти ЗУНУ груп ПС-11, ПС-31 і ПСм-11 утворили відповідно групи Е1 (21 особа), Е2 (25 осіб) та Е3 (16 осіб). Коли була повністю зреалізована програма названого тренінгу, ці ж студенти, відтепер уже на порядок старших курсів, повторно виконали серію основних і додаткових психодіагностичних методик. Наступним кроком стало аргументоване визначення контрольних груп. До оптимуму в даній ситуації математичного порівняння, як відомо, близьке число 2, себто кількісні дані однієї експериментальної групи мають порівнюватися із показниками двох контрольних. Так, перший опозиційний ряд до трьох Е-груп ПС-21, ПС-41, ПСм-21 на заключному етапі формувального експерименту склали студенти ПС-11, ПС-31 і ПСм-11 соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ (м. Тернопіль), а другий – груп ПС-21, ПС-41, ПСм-21 соціально-гуманітарного факультету ПНПУ ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса).

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

лекційні курси і практичні заняття, що слушно розглядалося студентами як «практичне входження у професію психолога».

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

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

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

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

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

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

У будь-якому разі професійно-рольові ігри у нашому психоформувальному досвіді експериментування, ситуаційно зґармоновуючи ментально-когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий і ментально-духовний складники профвідповідальності, використовувалися не лише як форма-чинник реалізації пізнавального, свідомісного, вчинкового, духовного і рефлексивного потенціалу професіогенезу кожного учасника, а й як своєрідний психологічний еквівалент першого значущого у його соціальному житті профе-

сійного вчинку. І це цілком закономірно, адже студентам доводилося увесь час перебувати в ігрових проблемних ситуаціях різного психологічного упредметнення – пізнавального, ефективно-спонукального мислєдїяльного, комунікативно-екзистенційного, рефлексивного. Тому систематично спостєрігалися факти перенесення ними ментального досвїду, здобутих знань і компетенцій з одних таких ситуацій на інші, що сприяло усвїдомленню адекватності тренінгових умов реальним обставинам застосування результатів освітньо-психологічної роботи в майбутній професійній діяльності студентів. Інакше кажучи, заняття у спеціально обладнаній психологічній лабораторії максимально імітували практичні умови ділового професійного спілкування і мислєдїяльності. Причому останні забезпечували сприятливий емоційно-психологічний клімат трєнера та учасників експериментальної групи, їх індивідуальне самовираження та соціальне самоствєрдження, відкритість, емпатійність й усвїдомлену відповідальність поведінки, комунікації, вчинення.

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

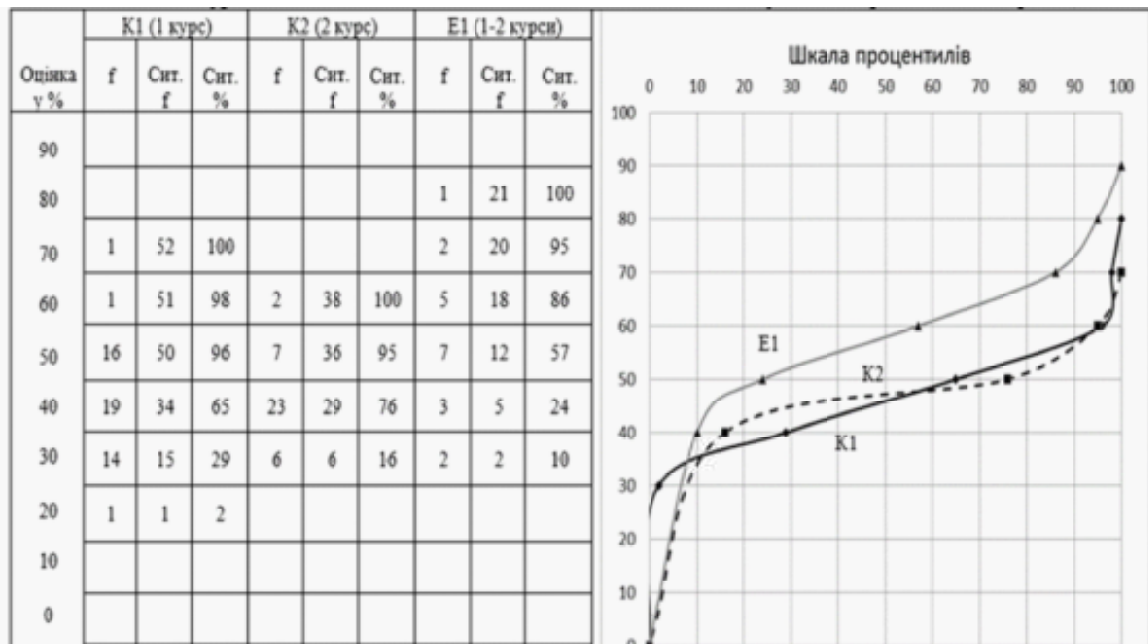
ваному освітньому дійстві, виконанню великих обсягів самостійної пізнавальної, дослідницької, науково-практичної і самоактуалізаційної роботи та особистісній відповідальності за цілі, процес і результат навчання відбувалося поетапне збагачення сфери його профвідповідальності різносегментними ресурсами – когнітивними, соціальними, мислєвчинковими, комунікативними, рефлексивними. Зазначений синтез психодідактичних умов реально забезпечує належну якість професійної освіти першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки психологів у ЗУНУ, про що неодноразово писали автори інноваційної освітньої моделі (див. [10; 22; 24; 26; 27]).

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

Попарне порівняння емпіричної інформації **таблиць 7 і 8**, яке відображає потрійні набори процентильних кривих, що отримані із здобувачами перших і других курсів за основними методиками, хоча й методологічно різними способами (об'єктивно, тобто шляхом тестування, і суб'єктивно, себто через опитування), встановлює декілька закономірностей:

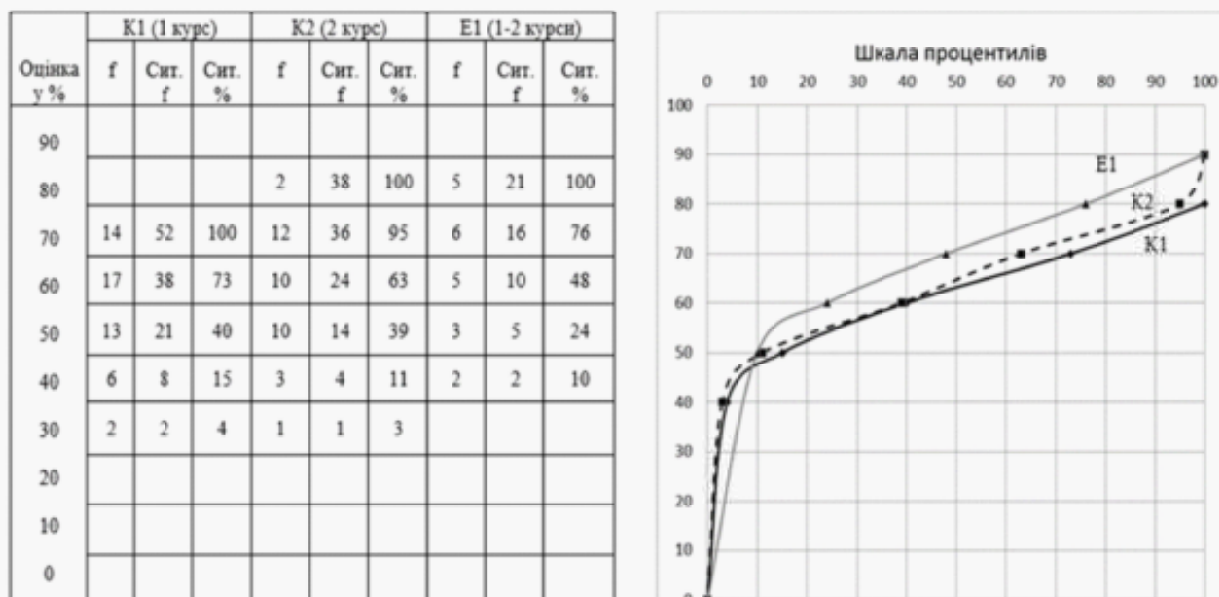
Таблиця 7

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (K1 і K2: 1 і 2 курси) та однієї експериментальної групи (E1: 1-2 курси), що отримані за тестом особистості О. Є. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» і подані у вигляді процентильних кривих



Таблиця 8

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (K1 і K2: 1 і 2 курси) та однієї експериментальної групи (E1: 1-2 курси), що отримані за опитувальником покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана і подані у вигляді процентильних кривих



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

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

– в першій експериментальній групі має місце змінна динаміка нарощування професійно зорієнтованого потенціалу студентами (другий семестр першого курсу і перший семестр другого); так, спочатку незначний темп позитивної зміни показників змінюється більш вагомим і суттєвим, що підтверджують кількісні величини: фактично нижче медіани сукупних даних Е1 розташовано 96% першокурсників і 95% другокурсників за результатами тестування і 73% та 63% – за підсумками опитування; отож наявні зміни спричиняють особливо швидко ритміку вказаного нарощування саме посередніх і високих кондицій психологічно відповідальної поведінки;

– очевидне кількісне розмежування даних усе ж відрізняється у відображенні графічних

траєкторій обох названих таблиць: тестові бали здобувачів вищої освіти експериментальної групи (що переведені у%) більш різке відмінні від аналогічних балів здобувачів контрольних груп (див. *табл. 7*), аніж оцінки, що отримані методом самоопису, тобто з допомогою опитувальника (див. *табл. 8*); і це дуже примітний емпіричний факт, що підкреслює виняткову дієвість спеціально введених експериментальних умов; річ у тім, що особистісне тестування фіксує значущий об'єктивний зсув, суб'єктивний чинник мінімально присутній, тоді як психодіагностичне обстеження, здійснене у формі опитування, навпаки характеризується максимальною суб'єктивністю, що першочергово залежить від свідомісної здатності особистості, збагачення та розширення якої відбувається більш повільно й довготривало.

Порівняльний аналіз сумарних усереднених даних тестування та опитування студентів-психологів контрольних груп (3 і 4 курси) та експериментальної (*табл. 9 і 10*) на предмет їхньої протопрофесійної відповідальності також підтверджують факт існування явного зсуву кількісних результатів у бік зростання у ситуації із здобувачами вищої освіти групи Е2, хоча він, порівняно з індикаторами попередніх таблиць (7 і 8), є дещо математично меншим. І все ж детальний аналіз цих графіків дає аргументовані підстави констатувати існування принаймні *трьох закономірностей*:

по-перше, низькі показники зазначеної відповідальності третьокурсників і пропорційно трохи вищі четвертокурсників, що отримані методом тестування (тест особистості О.Є. Фурман), певним чином дисонують нерівномірній динаміці (відображеній у переплетенні кривих), що отримані шляхом самоопису (опитувальник А.В. Фурмана) усвідомлення різних аспектів-складників власної профвідповідальності представниками обох цих академічних груп; скажімо, на рівні медіани за першою діагностичною методикою (див. *табл. 9*) одержано студентами-психологами четвертого курсу на 11% середніх значень більше, ніж третього, натомість за другою (див. *табл. 10*) навпаки: на рік молодші здобувачі виявили результати на 20% кращі, аніж їхні старші представники спільного фаху підготовки; це доречно пояснити феноменом суб'єктивного передчуття-упередження в оцінюванні відповідальності за себе як ефективного професійного психолога: якщо у третьокурсників така упередженість виявляється слабо, адже поки

Таблиця 9

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К3 і К4: 3 і 4 курси) та однієї експериментальної групи (Е2: 3-4 курси), що отримані за тестом особистості О. Є. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» і подані у вигляді процентильних кривих

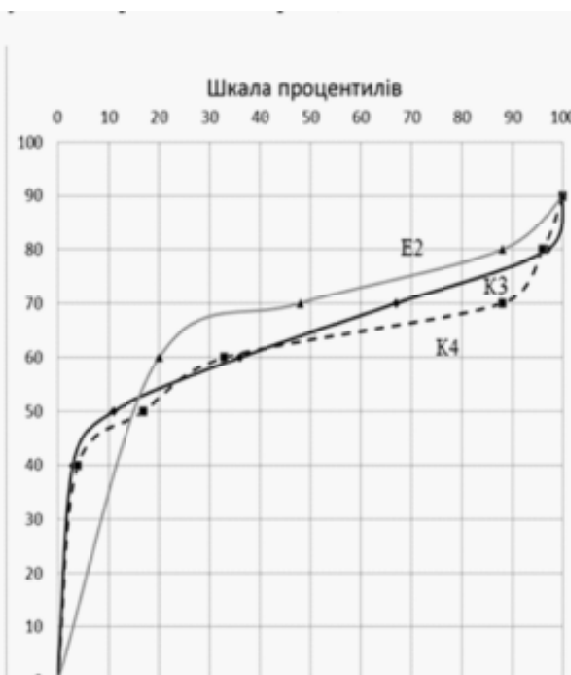
Оцінка у %	К3 (3 курс)			К4 (4 курс)			Е2 (3-4 курси)		
	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %
90									
80							1	25	100
70							1	24	96
60	2	36	100	4	24	100	5	23	92
50	9	34	94	7	20	83	9	18	72
40	14	25	69	9	13	54	6	9	36
30	10	11	31	4	4	17	3	3	12
20	1	1	3						
10									
0									



Таблиця 10

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К3 і К4: 3 і 4 курси) та однієї експериментальної групи (Е2: 3-4 курси), що отримані за опитувальником покомпонентної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана і подані у вигляді процентильних кривих

Оцінка у %	К3 (3 курс)			К4 (4 курс)			Е2 (3-4 курси)		
	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %
90									
80	1	36	100	1	24	100	3	25	100
70	9	35	97	2	23	96	10	22	88
60	11	24	67	9	21	88	7	12	48
50	9	13	36	8	12	33	5	5	20
40	3	4	11	3	4	17			
30	1	1	3	1	1	4			
20									
10									
0									



що не треба думати про успішність власної ділової практики, то у четвертокурсників вона оприявнюється яскраво: за нашими спостереженнями кожний другий студент-випускник бакалаврату більшою чи меншою мірою сумнівається у своїй достеменній професійній придатності, підтвердження чи спростування якої безупинно наближається, що спричиняє неабияку внутрішню стресогенність загального психодуховного стану;

по-друге, мають місце позитивно стабільні зрушення сумарних кількісних показників у сторону зростання за всіма децилями, що й підтверджують кількісні та графічні дані: на рівні 30 і 40 децилів (низькі показники) отримано за двома методиками плюсові відмінності у 3% й 4% та у 5% й 11%, на рівні 50 і 60 децилів (середні показники) – у 18% і 13% та в 11% і 19%, на рівні 70 і 80 процентилів (високі показники) – у 8% і 8% та в 5% і 4%; вочевидь у цілому це відповідає частотам нормального розподілу кількісних показників за кривою Гауса, коли найбільші величини припадають на середні значення, а найменші – на полюсно периферійні (бокові); зазначена закономірність однозначно вказує на дієвість запроваджених нами експериментальних умов цілеспрямованого збагачення покомпонентного психологічного змісту професійної відповідальності студентів-психологів групи Е2, що знайшло унаочнене математичне відображення на всій ділянці процентильної шкали – від найнижчих індикаторів до найвищих;

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

Третій сегмент емпіричного формувального дослідження склали студенти-психологи двох контрольних (1 і 2 курси) та однієї експериментальної групи (1-2 курси) магістерського рівня підготовки. Таблиці відсоткових оцінок професійної відповідальності представників цих груп та отримані криві процентилів кожної із трьох вибірок за двома вищеназваними методиками (тестом та опитувальником) подані у вигляді таблиць (**табл. 11 і 12**). Прискіпливий аналіз наявної у їх структурі інформації дає змогу встановити *такі емпіричні закономірності*:

1) отримані дещо вищі показники у групах К5 і К6, ніж у попередніх – К3 і К4 та К1 і К2, це означає, що за сучасної освітньої моделі навчання, себто кредитно-модульної організації освітнього процесу у вищій школі, в цілому наявна тенденція до позитивної динаміки як покомпонентного, так і інтегрального становлення професійної відповідальної активності студентів-психологів від першого курсу бакалаврату до випускного курсу магістратури. Звісно, її не можна назвати навіть близько оптимальною чи значущою за ритмікою змін, проте фактом є істотне зростання у здобувачів освіти старших курсів і вищих рівнів підготовки не лише психологічних знань, загальних і спеціальних компетенцій, а й особистісних рис та індивідуальних властивостей, котрі світоглядно і психозмістовно характеризують внутрішній світ саме особи психолога;

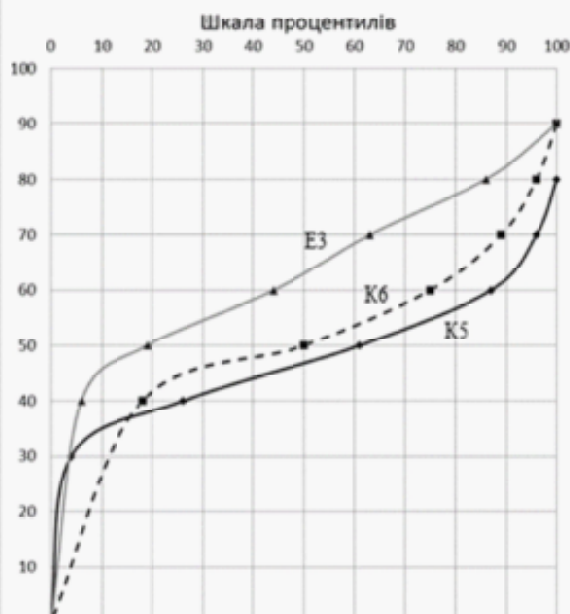
2) має місце стабільно незначне зростання показників сумарної профвідповідальності другокурсників магістратури групи (К6) порівняно із першокурсниками групи (К5) за результатами особистісного тестування (за децилями зростаючого порядку: на 4%, 8%, 11%, 13%, 8% і 5%, див. **табл. 11**) та їх поперемінне неістотне домінування за підсумками самоопису-опитування (за змінними децилями: 6%, 3%, – 4% і 2%, див. **табл. 12**); відтак отримуємо підтвердження того емпіричного факту, що випускники магістерської програми зі спеціальності 053 «Психологія» більш фахово готові до практичної роботи і більш відповідальні за її процес і результат, хоча свідомісно їхнє самоосягнення цих важливих аспектів майбутньої професійної діяльності майже нічим не відрізняється, швидше тут є сенс говорити про індивідуальні траєкторії розвитку та формування відповідальної поведінки особистості з її конкретними ресурсами, потенціалом, перевагами й недоліками;

3) зафіксовано різке зростання сумарних показників професійної відповідальності ма-

Таблиця 11

Відсоткові оцінки професійно відповідальної активності студентів-психологів двох контрольних груп (К5 і К6: 1 і 2 курси магістратури) та однієї експериментальної групи (Е3: 1-2 курси магістратури), що отримані за тестом особистості О. Є. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» і подані у вигляді процентильних кривих

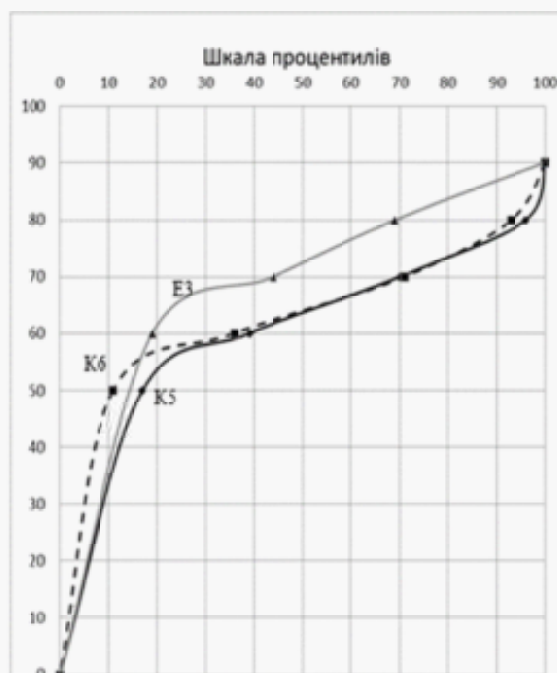
Оцінка у %	К5 (1 курс)			К6 (2 курс)			Е3 (1-2 курси)		
	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %
90									
80				1	28	100	2	16	100
70	1	23	100	2	27	96	4	14	86
60	2	22	96	4	25	89	3	10	63
50	6	20	87	7	21	75	4	7	44
40	8	14	61	9	14	50	2	3	19
30	5	6	26	5	5	18	1	1	6
20	1	1	4						
10									
0									



Таблиця 12

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

Оцінка у %	К5 (1 курс)			К6 (2 курс)			Е3 (1-2 курси)		
	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %	f	Сит. f	Сит. %
90									
80	1	23	100	2	28	100	5	16	100
70	6	22	96	5	26	93	4	11	69
60	7	16	70	11	21	71	4	7	44
50	5	9	39	7	10	36	3	3	19
40	4	4	17	3	3	11			
30									
20									
10									
0									



гістрантів-психологів експериментальної групи №3 порівняно із контрольними групами К6 (2 курс) й особливо К5 (1 курс) за результатами персонального тестування; так, за децилями прогресивного порядку таке зростання є сутнісно вагомим і статистично значущим: 12% і 20%, 31% і 42%, 30% і 42%, 25% і 33%, 10% і 14%; тому висновуємо, що впровадження четвертинного набору системних експериментальних (психодидактичних) умов однозначно позитивно та конструктивно вплинуло на оптимізацію процесу прискореного покомпонентного розвитку професійної відповідальності психологів другого (магістерського) рівня підготовки й у підсумку спричинило істотне розширення смислового поля їхньої фахової свідомості та підвищило імовірність відповідальних учинків у майбутньому;

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

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

названих психоформувань умов-впливів для прискорення розвитку професійної відповідальності сприяє:

– позитивній зміні та якісному збагаченню внутрішніх умов функціонування свідомісної здатності до відповідальної активності студентів-психологів експериментальних груп, тобто від першого курсу бакалаврату і до другого курсу магістратури, й відтак цілеспрямованому формуванню в них ментально-когнітивного складника професійної відповідальності у їх ситуаційно плинному науково-освітньому повсякденні та актуалізаційній дії такого важливого психологічного фактора, як усвідомлене прийняття відповідальності (значущості) за зміст та ефективність освітньої діяльності у просторі ЗВО, що виявилось у збільшенні сумарної різниці між ментально-когнітивними потенціалами профвідповідальності студентів експериментальних груп та контрольних, яка кількісно склала 13,6% і 10,4% за результатами тестування та 6% і 8% за даними опитування на користь групи Е1, 19,6% і 16,8% та 9% і 17% – на позитив групи Е2, 13,6% і 13,0% та 15% і 16% – на здобуток групи Е3;

– висхідній динаміці прискореного розвитку емоційно-мотиваційного психологічного складника професійної відповідальності майбутніх психологів експериментальних груп, котрі, крім того, під час тренінгових занять і ділових ігор виявили високу пошуково-дослідницьку активність та ініціативність у постановці й розв'язанні фахових завдань і проблемних ситуацій; власне це кількісно підтверджують як результати особистісного тестування, так і дані опитування-самоопису: у першому випадку математична різниця між експериментальними групами та контрольними становить для групи Е1 8% і 7%, Е2 13% і 9%, Е3 12% і 10%, у другому – відповідно 8% і 9%, 15% і 22%, 17% і 16%; зважаючи на нерівномірну зміну кількісних величин сумарного зростання показників внутрішнього актуалізаційного уприсутнення емоційно-мотиваційного змісту профвідповідальності на різних етапах навчання, вбачаємо найбільший конструктивний вплив психоформувань експериментальних умов у цьому аспекті професіогенезу на третьому і четвертому курсах бакалаврату, де переважають загальні і спеціальні дисципліни фахової підготовки психологів, причому не стільки за об'єктивними індикаторами реальної відповідальної поведінки здобувачів освіти у стінах університету, скільки за їх розширеним смисловим

полем фактично сформованої професійної свідомості;

– якісній психозмістовій модифікації і самоорганізаційному збагаченню поведінково-вольового компонента професійної відповідальності здобувачів вищої освіти експериментальних груп від першого курсу бакалаврату до другого курсу магістратури; так, студенти-психологи, які були занурені у спеціально створені психодидактичні умови відповідальної активності виявили тенденцію до динамічного зростання сумарних показників як за результатами тестування, так і за даними опитування: у першому випадку для групи Е1 порівняно із групами К1 і К2 (перший і другий курси) він склав 3,3% і 8,1%, для Е2 порівняно із К3 і К4 (третій і четвертий курси) – 15,3% і 16,2%, для Е3 порівняно із К5 і К6 (перший і другий курси магістратури) – 13,1% і 10,0% у другому – відповідно на користь групи Е1 – 6,2% і 8,0%, Е2 – 20,5% і 23,1%, Е3 – 17,2% і 12,1%; вочевидь найбільш чутливим (благодатним) для розвитку і збільшення діяльності вчинкового ресурсу особистості є віковий період завершення юності (19 – 20 років), що й продемонстрували учасники другої експериментальної групи; а це означає, що саме на цьому етапі онтогенезу особистості у майбутніх психологів найбільшою мірою формується сумісність і наполегливість, самоконтроль і самодисципліна, цілеспрямованість і витривалість, принциповість і справедливість; у наступні роки пізньої юності (21 – 22 роки) оптимальні темпи зростання вчинково-вольового потенціалу профвідповідальності дещо спадають, хоча й неістотно, тому є підстави висновувати, що виконання кожним студентом-гуманітарієм цілей і завдань магістерської програми збагачує вказаний потенціал зобов'язаністю і стійкістю, завзятістю і креативністю, компетентністю і продуктивністю;

– позитивному нарощуванні морально-духовних спроможностей професійної відповідальної поведінки і фахово доброчесного вчинення студентами-психологами експериментальних груп на різних етапах спеціалізованого навчання в університеті; зокрема мовиться про збагачення психологічного змісту та його більш гармонійну функціональну організованість у рамках особистісного світу як уприсутнення у ньому сув'язі розвинених рис-властивостей – добровільності, смиренності, автономності, надійності, гідності, свободоловності, благодатності, милосердності, толерантності, жертвовності, вірності, оригінальності, мужності та ін.;

це цілком однозначно підтверджують індикатори, отримані емпіричним шляхом: за результатами тестування у здобувачів вищої освіти групи Е1 порівняно з контрольними групами К1 і К2 зростання морального потенціалу і духовної екзистенційності становить 2,1% і 7,1%, групи Е2 – 12,5% та 11,0% і групи Е3 – 16,4% і 23,1%, за даними опитування – відповідно Е1 – 5,0% і 9,2%, Е2 – 11,3% і 10,2% та Е3 – 20,5% і 14,3%; при цьому, зважаючи на значуще нарощування психодуховних здатностей до відповідального вчинення у майбутніх психологів за найсприятливіших психодидактичних умов із кожним наступним роком навчання, резонно стверджувати, близьким до сенситивного є завершальний віковий етап юності (21-22 роки), коли уможливується моральна поведінка і духовно інтенційовані вчинки особистості; вочевидь оптимум відповідальних духовних поривань-здібностей припадає на персональну зрілість, переважно середню, або пізню; до того ж узакане уможливлення реалізується упродовж усього зрілого періоду життєвого шляху людини.

Виявлені фактори та умови психоформування оптимізації індивідуальних траєкторій покомпонентного розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів упродовж їхнього навчання на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях підготовки підтверджені динамікою сталого позитивного зростання базових показників відомого опитувальника соціальної відповідальності М.А. Осташевої. Скажімо, якщо в усіх шести контрольних групах найвищим є індикатор дисциплінарної відповідальності студентів від курсу до курсу (у відсотках – 60, 68, 60, 67, 70, 68, усереднено – 65,5%), середніми – індикатори відповідальності за іншого (58, 63, 60, 58, 63, 65, усереднено – 61,2%) і низькими – індикатори відповідальності за себе (54, 53, 55, 55, 63, 55, усереднено – 55,8%), то в трьох експериментальних групах динамічна картина напрямів фахово зорієнтованої соціальної відповідальності учасників психологічного випробування істотно та суттєво змінюється: емпірично отримані кількісні величини відсотково вимірюються із тенденцією до їх більшого чи меншого зростання за роками навчання та з незначним переважанням відповідальності за себе. Так, додатні математичні величини на користь комплексного набору психодидактичних експериментальних умов програмного формування компонентів профвідповідальності здобувачів вищої освіти

спеціальності «Психологія» порівняно з існуючими обставинами чітко організованого у ЗВО освітнього процесу виявилися такими: для групи Е1 приріст відповідальності за себе дорівнює +16,9%, відповідальності за іншого – +7,7% і дисциплінарної відповідальності – +4,5%; для Е2 відповідно – +17,5%, +10,7% і +6,5%, для Е3 – +15,6%, +8,8% і +4,1. Відтак очевидно, що зазначені експериментальні умови зонайперше спричинили внутрішнє вивільнення самоактуалізаційних процесів у широкому форматі професіогенезу особистості, що переконливо підтверджує встановлений емпіричний факт: відповідальність за себе, за власну освітню діяльність і за суспільно вагомий життєвий шлях, хоча й не істотно, все ж почали переважати (Е1 – 70,4%, Е2 – 72,5%, Е3 – 74,6%) над іншими двома параметрами-показниками, тобто над дисциплінарною відповідальністю (відповідно 68,5%, 70,8%, 73,1%) і відповідальністю за іншого (68,2%, 69,7%, 72,8%).

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

опитування, емоційно-мотиваційного – 20,2% і 29,5% відповідно, поведінково-вольового – 22,1% і 29,0%, морально-духовного – 24,1% і 23,5%, що виявляє значні резерви у підвищенні якості освітньо-професійної підготовки психологів в українських ЗВО.

ВИСНОВКИ

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

2. Програма емпіричного дослідження охоплювала набір методик та процедур, що давали змогу вивчати покомпонентну структуру професійної відповідальності студентів-психологів. Основними були тест-опитувальник «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман та опитувальник покомпонентної структури профвідповідальності А.В. Фурмана, а допоміжними – методики визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої та вивчення відповідальної поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина.

3. При цьому опитувальник покомпонентної структури профвідповідальності пройшов багатоетапну процедуру конструювання та емпіричної апробації визначення факторів структурної організації її параметричних

компонентів, встановлення кореляційних зв'язків між заданими шкалами-компонентами, створення класифікацій показників як загальної відповідальності здобувачів, так і кожної із чотирьох діагностованих її складників. Ця діагностична методика складається із запитань кількісного (параметричного) характеру, сформульованих у вигляді тверджень, ступінь відповідності з якими треба оцінити в балах за семибальною шкалою, і відповідає вимогам, які ставляться до зрілого психодіагностичного інструментарію.

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

5. Суть психологічного формувального експерименту полягала у створенні чотирьох груп психодідактичних умов змістового збагачення кожного компонента професійної відповідальності майбутніх психологів упродовж їхнього навчання на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки, де першу групу склали комплексні психодіагностичні зрізи, другу – довготерміновий тренінг з актуалізації та прискореного розвитку чотирьох її компонентів, третю – професійно-рольові ігри мислєкомунікаційного і проблемно-ділового спрямування, четверту – кредитно-модульна освітня система психорозвивального призначення. У форматі цих умов, крім того, сповнювалося дослідницьке маніпулювання чотирма емпірично визначеними системними факторами (усвідомлення і прийняття значу-

щості освітньої діяльності, високі модуси її ініціативності і суб'єктно пристрасного виконання, пріоритет просоціальної поведінки і самоорганізації у її здійсненні, вихід на вчинкові динаміку персональної самоактуалізації та рефлексивної компетентності), що сукупно й уможливило досягнення кожним учасником експериментальної групи оптимальних для його психотипу та унікального особистісного світу траєкторії покомпонентного становлення профвідповідальності. Водночас картографія зреалізованого експерименту була такою: комплектування трьох експериментальних груп і шести контрольних відбулося після першого діагностичного зрізу, а пізніше тривали дослідницькі нововведення та різноманітні пробні ін'єкції (стратегічні й тактичні, технологічні і процедурні) у перших трьох групах, далі були здійснені повторні психодіагностичні зрізи в усіх експериментальних і звичайних академічних осередках, насамкінець був проведений порівняльний кількісний (математичний) і якісний (психологічний) аналіз отриманих емпіричних результатів.

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

ДОДАТКИ

Додаток А Опитувальник покомпонентної психологічної структури професійної відповідальності А.В. Фурмана

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

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

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

№ п/п	Властивості-рис, характеристики	Варіанти відповідей						
1	2	3						
1	Виявляю готовність прийти на допомогу викладачам випускової кафедри (психології та соціальної роботи)	1	2	3	4	5	6	7
2	Існують освітньо-психологічні завдання і вправи, у яких самостійно не можу розібратися	1	2	3	4	5	6	7
3	Безсумнівно дотримуюся встановлених на факультеті норм і правил поведінки, загального порядку здійснення освітньої діяльності	1	2	3	4	5	6	7
4	Особисто приймаю всі невдачі і навіть власні життєві катастрофи як долю	1	2	3	4	5	6	7
5	Із розумінням ставлюся до своєчасного і якісного виконання освітніх завдань навіть тоді, коли це вимагає від мене значних зусиль	1	2	3	4	5	6	7
6	Однозначно зорієнтований на успіх в отриманні диплому із спеціальності «Психологія»	1	2	3	4	5	6	7
7	Можу відкрито звернутися до будь-якого викладача за допомогою в разі труднощів чи проблем у навчанні	1	2	3	4	5	6	7
8	Крім логіки та досвіду, також довіряю своїй інтуїції (внутрішньому голосу), коли обираю напрями і способи свого психологічного практикування	1	2	3	4	5	6	7
9	Зміст освітньо-психологічної роботи в аудиторіях університету мені добре зрозумілий і прийнятний	1	2	3	4	5	6	7
10	Прагну оперативну розібратися із потоком освітніх завдань та рангувати їх за значущістю	1	2	3	4	5	6	7
11	Виконую всі нормативні завдання (змістові модулі, КППЗи, курсові роботи тощо) до зазначеного терміну	1	2	3	4	5	6	7
12	Побувавши на лекціях і заняттях викладача, безпомилково прогноую мої світлі чи затуманені перспективи успішного складання іспиту з нової дисципліни	1	2	3	4	5	6	7
13	Готовий особисто відповідати за результати як виконаної освітньо-психологічної роботи, так і невиконаної	1	2	3	4	5	6	7
14	Здебільшого налаштований на виконання повноцінних освітніх учинків, здаючи змістові модулі чи екзаменаційні сесії	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3						
15	Здатний цілеспрямовано розмежовувати окремі етапи освітньо-психологічної діяльності за місцем і часом виконання завдань	1	2	3	4	5	6	7
16	Завжди шукаю і знаходжу способи оптимального – найрезультативнішого і найекономішного – виконання домашніх освітніх завдань	1	2	3	4	5	6	7
17	Упевнений у важливості добросовісного ставлення до своїх студентських ролей та обов'язків	1	2	3	4	5	6	7
18	Завжди використовую всі можливі канали пошуку потрібної інформації під час виконання освітньо-психологічної роботи	1	2	3	4	5	6	7
19	Спроможний до паритетних особистісних стосунків з іншими студентами під час організованого і неформального навчання	1	2	3	4	5	6	7
20	Здатний самостійно виконати всі освітні завдання без додаткового контролю і нагадувань з боку викладача	1	2	3	4	5	6	7
21	Усвідомлено переживаю почуття обов'язку перед студентами групи, викладачами	1	2	3	4	5	6	7
22	Часто вдаюся до пошуку нової психологічної інформації про духовний світ людини та його таємниці	1	2	3	4	5	6	7
23	Люблю працювати в групах і командах на практичних заняттях та круглих столах з актуальних питань розвитку психології	1	2	3	4	5	6	7
24	Мені вдається свідомо налаштувати себе на максимальний доробок під час опанування освітнім змістом кожної психологічної дисципліни	1	2	3	4	5	6	7
25	Дуже зацікавлений у якісному виконанні освітньої діяльності психологічного спрямування	1	2	3	4	5	6	7
26	Маю сформоване внутрішнє налаштування самостійно здобувати нове психологічне знання	1	2	3	4	5	6	7
27	Умію дистанціюватися від сторонніх незручностей під час групової та самостійної освітньо-психологічної діяльності	1	2	3	4	5	6	7
28	Усвідомлено прагну збагатити сферу своїх компетенцій навичками грамотної психологічної роботи з людьми – клієнтами, друзями, рідними	1	2	3	4	5	6	7
29	Позитивно ставлюся до професійних обов'язків психолога, чітко визначених у відповідному етичному кодексі	1	2	3	4	5	6	7
30	Опановуючи психологією, мене однаковою мірою цікавлять і психологічні теорії, і психологічні практики	1	2	3	4	5	6	7
31	Планую свій освітній тиждень і дотримуюся визначеного плану, намагаючись виконати всі вимоги викладачів	1	2	3	4	5	6	7
32	Можу відповідально стверджувати, що завжди зосереджений та уважний при виконанні освітніх і суто психологічних завдань, тестів, контрольних робіт	1	2	3	4	5	6	7
33	Глибоко осмислюю як процес, так і результати освітньої діяльності	1	2	3	4	5	6	7
34	Особисто вмотивований стати в майбутньому ефективним професійним психологом	1	2	3	4	5	6	7
35	Допомагаю одногрупникам у вирішенні актуальних для них освітніх завдань чи проблем	1	2	3	4	5	6	7
36	Не хвилююся з приводу локальних невдач у навчанні, тому що спроможний здолати будь-які тимчасові труднощі	1	2	3	4	5	6	7
37	Цілком усвідомлюю значущість і залежність результатів освітньої діяльності від власних зусиль і дій	1	2	3	4	5	6	7
38	Готовий виявляти цілеспрямовану пошукову пізнавальну активність при найменших і найскладніших труднощах навчання	1	2	3	4	5	6	7
39	Раціонально використовую свій час, тому й виконую всі освітні завдання вчасно і належно	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3						
40	Даю усвідомлений самозвіт про свої сильні і слабкі сторони у здійсненні власної освітньо-психологічної діяльності	1	2	3	4	5	6	7
41	Отримую насолоду від добре виконаної освітньої роботи психологічного змісту	1	2	3	4	5	6	7
42	Глибоко переживаю за процес і результат навчання в університеті, здобуваючи фах психолога	1	2	3	4	5	6	7
43	Виконую весь набір обов'язків і функцій студента повною мірою і з задоволенням	1	2	3	4	5	6	7
44	Прагну досягнути вершин в оволодінні професією психолога сьогодні, тому з великим оптимізмом дивлюся у своє майбутнє	1	2	3	4	5	6	7

Дякуємо за об'єктивні відповіді.

Ключ: результати перших чотирьох тверджень не враховуються, є допоміжними або пропедевтичними;
шкала «Ментально-когнітивний компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41; суму балів розділити на 10;
шкала «Емоційно-мотиваційний компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42; суму балів розділити на 10;
шкала «Поведінково-вольовий компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43; суму балів розділити на 10;
шкала «Морально-духовний компонент відповідальності»: сума балів за позиціями 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44; суму балів розділити на 10.

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

Первинні оцінки в балах (x)	Частота кожної первинної оцінки (f)	Сукупна частота кожної первинної оцінки (cf)	Процентиль (PR)	% розподілу за стенойною шкалою	Рівні професійної відповідальності
1	2	3	4	5	6
6,725	1	300	100	4	Винятково високий
6,55	1	299	99,7		
6,5	2	298	99,3		
6,475	2	296	98,7		
6,45	1	294	98,0		
6,425	3	293	97,7		
6,4	1	290	96,7		
6,35	2	289	96,3		
6,25	3	287	95,7	7	Дуже високий
6,225	2	284	94,7		
6,125	2	282	94,0		
6,1	4	280	93,3		
6,075	3	276	92,0		
6,05	5	273	91,0		

1	2	3	4	5	6
6,0	4	268	89,3	12	Високий
5,975	3	264	88,0		
5,95	4	261	87,0		
5,925	3	257	85,7		
5,9	5	254	84,7		
5,85	4	249	83,0		
5,825	3	245	81,7		
5,8	6	242	80,7		
5,775	4	236	78,7		
5,75	5	232	77,3		
5,725	4	227	75,7	17	Вище середнього
5,7	2	223	74,3		
5,675	3	221	73,7		
5,625	4	218	72,7		
5,6	6	214	71,3		
5,575	7	208	69,3		
5,55	4	201	67,0		
5,525	5	197	65,7		
5,5	4	192	64,0		
5,025	2	188	62,7		
5,475	4	186	62,0		
5,45	3	182	60,7		
5,425	6	179	59,7		
5,4	2	173	57,7		
5,225	4	171	57,0		
5,375	5	167	55,7	20	Середній
5,35	3	162	54,0		
5,3	2	159	53,0		
5,275	4	157	52,3		
5,25	4	153	51,0		
5,225	2	149	49,7		
5,2	4	147	49,0		
5,175	3	143	47,7		
5,15	4	140	46,7		
5,1	6	136	45,3		
5,075	5	130	43,3		
5,05	5	125	41,7		
5,025	4	120	40,0		
5,0	2	116	38,7		
4,975	1	114	38,0		
4,95	2	113	37,7		
4,925	5	111	37,0		
4,9	4	106	35,3	17	Нижче середнього
4,875	2	102	34,0		
4,85	2	100	33,3		
4,825	5	98	32,7		
4,8	3	93	31,0		
4,775	2	90	30,0		
4,75	3	88	29,3		
4,725	5	85	28,3		
4,7	6	80	26,7		
4,675	5	74	24,7		

1	2	3	4	5	6
4,65	3	69	23,0	12	Низький
4,625	2	66	22,0		
4,755	3	64	21,3		
4,55	2	61	20,3		
4,525	4	59	19,6		
4,5	2	55	18,3		
4,25	3	53	17,7		
4,475	4	50	16,7		
4,45	3	46	15,3		
4,445	1	43	14,3		
4,425	2	42	14,0		
4,375	3	40	13,3		
4,35	2	37	12,3	7	Дуже низький
4,325	2	35	11,7		
4,3	1	33	11,0		
4,275	1	32	10,7		
4,25	2	31	10,3		
4,225	1	29	9,7		
4,175	2	28	9,3		
4,15	1	26	8,7		
4,125	1	25	8,3		
4,075	2	24	8,0		
3,975	2	22	7,3		
3,925	1	20	6,7	4	Вкрай низький
3,875	2	19	6,3		
3,85	2	17	5,7		
3,825	2	15	5,0		
3,8	1	13	4,3		
3,775	2	12	4,0		
3,75	1	10	3,3		
3,725	1	9	3,0		
3,7	1	8	2,7		
3,65	2	7	2,3		
3,6	2	5	1,7		
3,55	1	3	1,0		
3,125	1	2	0,7		
3,025	1	1	0,3		
		0	0		

Додаток В

Психологічні профілі відповідальної активності здобувачів-психологів

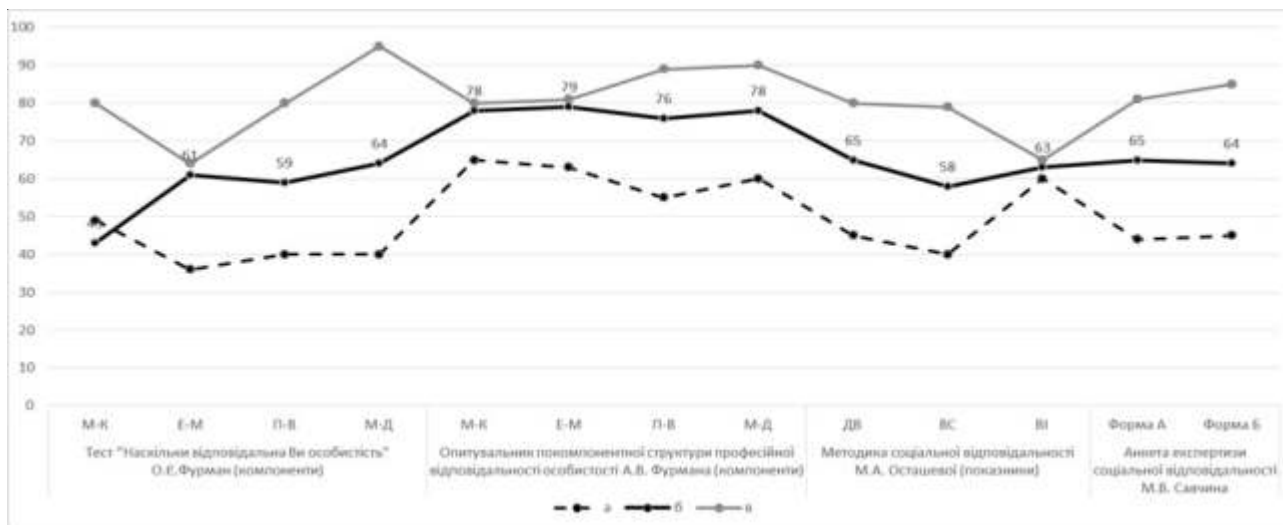


Рис. 1.

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

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

Умовні позначення:

а — індивідуальний графік відповідальної активності студента-першокурсника із найнижчими сукупними показниками;

б — графік усереднених даних усієї вибірки;

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

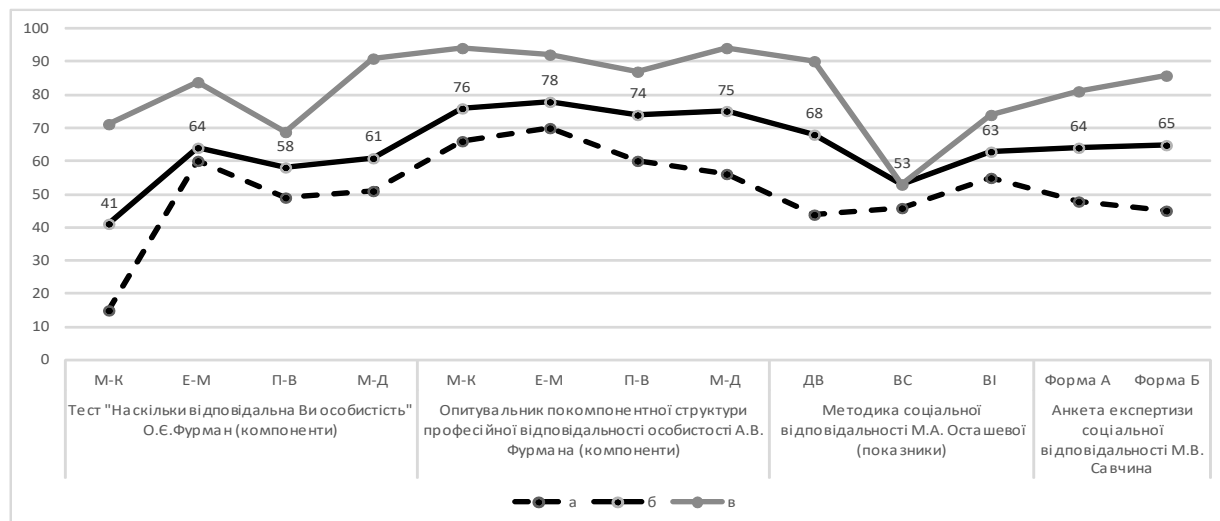


Рис. 2.

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

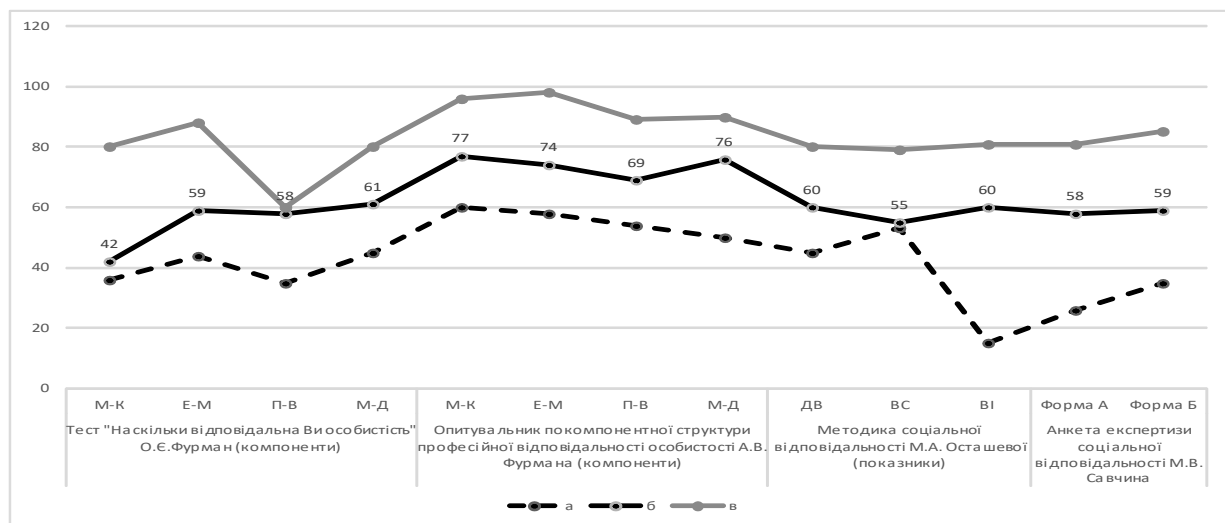


Рис. 3.

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

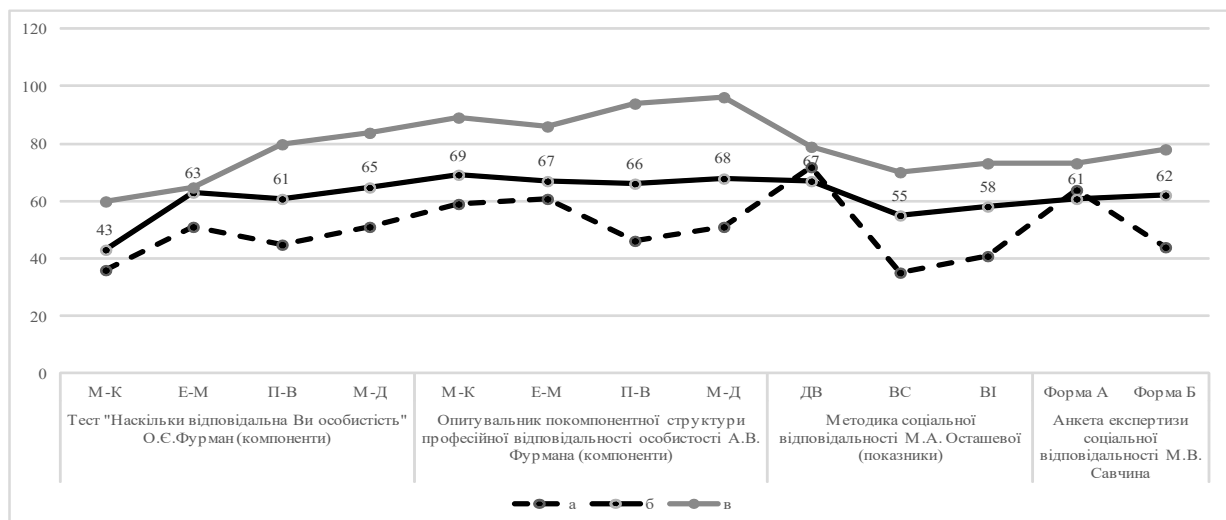


Рис. 4.

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

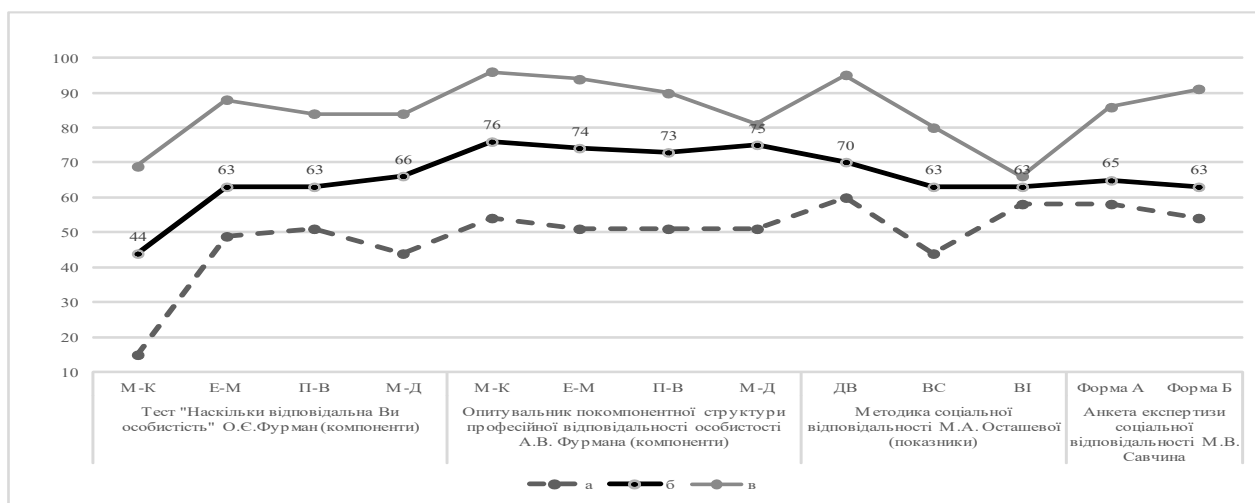


Рис. 5.

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

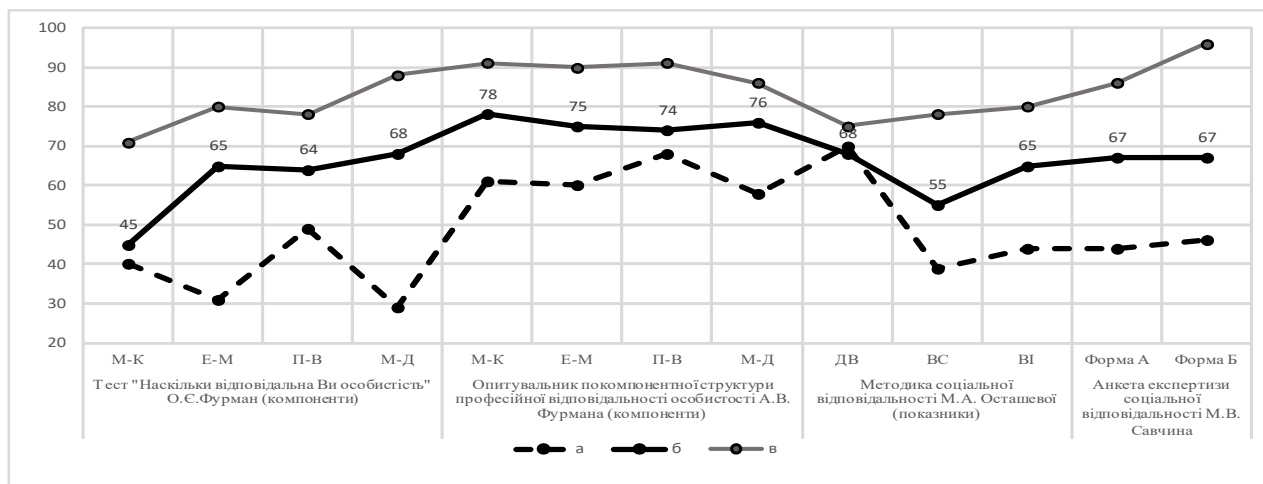


Рис. 6.

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ : Либідь. 2016. 272 с.
2. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ. 2019. 980 с.
3. Глас Дж., Стенлі Дж. Статистичні методи у педагогіці і психології : пер. з англ. А.В. Фурмана та Я.О. Дикого. Тернопіль, 2022. 482 с. (Репринт).
4. Липка А.О. Архітектура психологічного дослідження відповідальності особистості. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 160-171.
5. Липка А.О. Відповідальність особистості в контекстах життєвого шляху і соціального повсякдення : психологічний аспект. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 74-82. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.01.074>
6. Липка А.О. Оптимізація становлення професійної відповідальності психолога. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 201-211. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.201>
7. Липка А.О. Психологічна динаміка розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів : дис. ... на здобуття ступеня доктора філософії : 053 Психологія, Тернопіль : ЗУНУ, 2024. 232 с.
8. Максименко Ю.Б. Комп'ютерна діагностика у психології : принципи і методи розробки та використання. *Психологія і суспільство*. 2007. №4. С. 56-72.
9. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.
10. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація / гол. ред. А.В. Фурман. *Психологія і суспільство*: спецвипуск. 2002. №3-4. 292 с.
11. Мороз Л. Принципи організації та проведення тренінгу професійно-психологічного спрямування. *Психологія і суспільство*. 2003. № 3. С. 133-140.
12. Психологія виниклу: шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.
13. Роменець В.А., Маноха П.І. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. 3-є вид. Київ: Либідь. 2017. 1056 с.
14. Савчин М.В. Свобода і відповідальність особистості. *Психологія і суспільство*. 2007. №4. С. 73-80.
15. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
16. Садова М.А. Психологічні складові професійної відповідальності особистості : монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2018. 434 с.
17. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 49-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049>.
18. Система сучасних методологій : хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. Т.1. 314 с. Т.2. 344 с. Т.3. 400 с. Т.4. 400 с. 2023. Т.5 (додатковий). 605 с.
19. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
20. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології : від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>.
21. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.006>.
22. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання :

принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

23. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. 72-85.

24. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

25. Фурман А.В., Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія Я-концепції : навч. посіб. Львів : Новий Світ-2000, 2006. 360 с.

26. Фурман О.Є., Гіряк А.Н. Сутнісне визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>.

27. Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.

28. Фурман (Гуменюк) О.Є. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 92-98.

29. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

30. Фурман О.Є. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 65-91.

31. Фурман О.Є. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 38-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.038>.

32. Schwartz S.H. Normative evaluations A helping behavior : A critique, proposal and empirical test. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1973. V 9. P. 353-355.

REFERENCES

1. Miasoid, P.A. & Shatyro, L. O. (Eds.) (2016). Akademik V. A. Romenets: tvorchist i pratsi [Akademic V. A. Romenets: creativity and work]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
2. Furman, A.V. & Furman, O.Ye. & Shandruk, S.K. & Co (Eds.). (2019). Vitakulturna metodolohiia : antolohiia. Do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A.V. Furmana [Viticulturnal methodology : an anthology. To the 25th anniversary of professor A.V. Furman's Scientific School]. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
3. Glass, J., Stanley, J. (2022). Statystychni metody v pedahohitsi i psykholohiyi [Statistical methods in pedagogy and psychology]. Ternopil, 482 p. [in Ukrainian].
4. Lypka, A. (2017). Arkhitektonika psykholohichnoho doslidzhennya vidpovidal'nosti osobystosti [Architecture of psychological research personal responsibility]. *Naukovyy ohlyad – Scientific review*, 4, 160-171 [in Ukrainian].
5. Lypka, A. (2019). Vidpovidal'nist osobystosti v kontekstakh zhyttyevoho shliakhu i sotsial'noho povciakdennia : psykholohichniy aspekt [Personality's responsibility in the contexts of life path and social everyday life : psychological aspect]. *Psykholohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 74-82 [in Ukrainian].
6. Lypka, A. (2024). Optymizatsiya stanovlenya profesynoyi vidpovidal'nosti psykholohiv [Optimization of psychologists' professional responsibility formation]. *Psykholohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 201-211 [in Ukrainian].
7. Lypka, A.O. (2024). Psykholohichna dynamika rozvytku profesynoyi vidpovidal'nosti maybutnikh psykholohiv : dys. ... na zdobyttya stupenya doktora filosofiyi zi spetsial'nosti 053 Psykholohiya [Psychological dynamics of the future psychologists' professional responsibility development : dys. ... to obtain a degree doktora filosofiyi zi spetsial'nosti 053

Psykhohiia], Ternopil. 232 s. [in Ukrainian].

8. Maksymenko, Yu. B. (2007). Komp'yuterna diahnostyka u psykhohiui: pryntsyipy i metody rozrobky ta vykorystannya [Computer diagnostics in psychology: principles and methods development and use]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 56-72 [in Ukrainian].

9. Furman, A.V. & Furman, O.Ye. & Shandruk, S.K. & Co (2019). Metodolohiia i psykhohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A.V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition. To the 25th anniversary of professor A.V. Furman's scientific school]. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].

10. Furman, A.V. (gol. red.) (2002). Modulno-rozvyvalna systema yak sotsiokul'turni orhanizatsiia [Modular and developmental system as socio-cultural organization]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 12-92 [in Ukrainian].

11. Moroz, L. (2003). Pryntsyipy orhanizatsiui ta provedennia treninhu profesiyno-psykhohichnoho spryamuvannia [Principles and organization and implementation professional psychological training]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 133-140 [in Ukrainian].

12. Myasoid, P.A. & Furman, A.V. (Eds.). (2012). Psykhohiia vchynku : Shliakhmy tvorchosti V.A. Romentsia [Psychology act : the way of creativity, of Romenets V.A.]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

13. Romenets, V.A. & Manokha, P.I. (2017). Istoriia psykhohiui XX stolittia [History of psychology of the twentieth century]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

14. Savchyn, M.V. (2007). Svoboda i vidpovidal'nist' osobystosti [Freedom and responsibility of the individual]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 73-80 [in Ukrainian].

15. Savchyn, M.V. (2008). Psikhohiia vidpovidal'noyi povedinky : monohrafiia [Psychology of responsible behavior : monograph]. Ivano-Frankivsk, 280 p. [in Ukrainian].

16. Sadova, M.A. (2018). Psykhohichni skladovi profesiynoi vidpovidal'nosti osobystosti : monohrafiia [Psychological components professional responsibility of the individual : monograph]. Odesa, 434 p. [in Ukrainian].

17. Sartre, J.-P. (2022). Ekzistentsializm – tse humanizm [Existentialism is a humanism]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 49-65 [in Ukrainian].

18. Furman, A.V. (Ed.). (2015, 2021, 2023). Systema suchasnykh metodolohii : khrestomatiia u 4-kh tomakh [The system of modern methodologies : a textbook in 4 volumes]. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].

19. Furman, A.V. (2016). Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional methodology]. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].

20. Furman, A.V. (2023). Katehoriina matrytsia vitakul'turnoi metodolohii : vid myslevchynennia do kanonu. [Categorical matrix of vitakultural methodology : from thought-activity to canon]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-48 [in Ukrainian].

21. Furman, A.V. (2022). Metodolohichna optyka yak instrument myslevchynennia [Methodological optics as a thought-activity tool]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-48 [in Ukrainian].

22. Furman, A.V. (1997). Modul'ho-rozvyvalne navchannia : pryntsyipy, umovy, zabezpechennia [Modular and developmental education: principles, conditions, provision]. Kyiv : Pravda laroslavychiv [in Ukrainian].

23. Furman, A.V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [Paradigm as a subject of methodological reflection]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 72-85 [in Ukrainian].

24. Furman, A.V. (2011). Psykhokul'tura ukrains'koi mental'nosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality].

Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

25. Furman A.V., Furman, O.Ye. (2006). Psykhohiia Ya-kontseptsii [Psychology of Self-concept]. Lviv. 360p. [in Ukrainian].

26. Furman, O. Ye., Hirniak, A.N. (2020). Sutnisne vyznachennia modulno-rozvyvalnoi vzayemodiyi vykladacha i studentiv v osv'it'omu protsesi [The essential definitions of modular developmental interaction of teacher and students the educational process]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 53-81 [in Ukrainian].

27. Furman (Humeniuk), O.Ye. (1998). Modulno-rozvyvalne navchannia : sotsial'no-psykhohichnyi aspekt [Modular and developmental education : socio-psychological aspect]. Kyiv : Shkoliar. 112 p. [in Ukrainian].

28. Furman (Humeniuk), O. (2008). Rivni hromadians'koyi vidpovidal'nosti ta yich empirychne vyvchennia u molodi [Levels of civitresponsibility and empirical research in youth]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 92-98 [in Ukrainian].

29. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2008). Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykhohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovation-psychological climate of the general educational institution]. Yalta-Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

30. Furman, O.Ye. (2015). Hromadians'ka vidpovidal'nist' osobystosti yak predmet psykhohichnoho doslidzhennia [Civil responsibility of the individual as a subject of psychological research]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 65-91 [in Ukrainian].

31. Furman, O. (2018). Ya-kontseptsiiia yak predmet bahatoaspektnoho teoretyzuvannia [I-concept as a subject of multifaceted theorizing]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 38-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.038> [in Ukrainian].

32. Schwartz, S.H. (1973). Normatike evalutions A helping behavior : A critique, proposal end empirical test. *Journal of Experimantal Social Psychology*, 9, 353-355 [in English].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Анатолій Васильович, **ЛИПКА** Арсен Олегович.

Психологічна структура професійної відповідальності особистості: програма, психодіагностика, експеримент.

Фундаментальне емпіричне дослідження здійснене за вчинково-канонічною оргсхемою підготовки, проведення та осмислення результатів багатоаспектного пошуку на предмет виявлення фактів, закономірностей та особливостей становлення згармонізованої психологічної структури професійної відповідальності здобувачів-психологів у її деталізованій динамічній розгорнутій покомпонентного розвитку впродовж їхнього навчання у ЗВО. При цьому об'єктний формат вивчення охоплював більш широкий контекст еволюційного конструювання, а саме концептуальне осягнення професійної відповідальності особистості як інтегральної риси-якості, котра синтетично поєднує особливі за психоекзистенційним змістом ціннісно-сміслову спрямованість, полімотиваційність фахової діяльності, здатність продукувати прийнятні способи вирішення всеможливих життєвих проблем людини і групи, постійну рефлексивність власного психологічного мислевчинення. Крім того, аргументовано, що професійна відповідальність психолога становить не лише його базову психосоціальну властивість, а й засадничу форму його життєздійснення та важливий канал самісного зреалізування у плінні майже безперервної усупільненої взаємодії, що характеризують готовність відповідати за наслідки власних зусиль, намагань, дій, якісне і продуктивне виконання ним професійних зобов'язань й обов'яз-

ків, зокрема, й утілювати у повсякдення інваріанти ментально-когнітивного, емоційно-мотиваційного, конативно-вольового і морально-духовного узмістовлень. Доведено, що у засновках такої відповідальності перебуває вміння особи продуктивно використовувати власні часові ресурси у взаємостосунках з людьми: а) відвічальність за виконану дію, або ретроспективна; б) відповідальність «тут і тепер» чи сьогочасна; в) за те, що потрібно зробити, або перспективна; та г) абсолютна, себто та, котра співвідноситься із вічним. Ситуація її й етап мислевчинення передбачав теоретичну розробку та методологічне обґрунтування *авторської програми емпіричного дослідження* прийнятого упередження, що у підсумку задіяла двоскладовий набір основних і допоміжних психодідактичних методик (визначення показників соціальної відповідальності М.А. Осташевої та вивчення відповідальності поведінки суб'єкта діяльності методом аналізу цілісних життєвих ситуацій М.В. Савчина), що уможливили диференційоване й одночасно системне вивчення покомпонентної структури професійної відповідальності студентів-психологів. Основними методиками були особистісний тест-опитувальник «Наскільки відповідальна Ви особистість?» О.Є. Фурман (2007) і спеціально створений А.В. Фурманом опитувальник покомпонентної структури професійної відповідальності, який пройшов багатоетапну процедуру конструювання та емпіричної апробації на предмет визначення факторів структурної організації параметричних компонентів названої відповідальності, встановлення між ними кореляційних зв'язків, створення класифікацій загальних і покомпонентних показників цього діагностованого феномену та ін., що дало підстави використовувати цей опитувальник на контрольному і формувальному етапах психологічного експерименту як надійний та інформативний діагностичний інструмент. М о т и в а ц і й о в и й етап склав результати констатувального етапу емпіричного дослідження процесу становлення професійної відповідальності майбутніх психологів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів підготовки, що отримані за допомогою чотирьох предметно відповідних психодідактичних методик (тесту особистості, двох опитувальників та експертної анкети). Так, виявлено, що складнозмінну, спадаюче-зростаючу, тобто позитивно-негативну, динаміку розвитку базових компонентів названої відповідальності за роками навчання становлять: ментально-когнітивного у діапазоні усереднених відсоткових значень від 60,5, 58,5 і 59,5 до 56,0 і далі до 60,0 та 61,5, емоційно-мотиваційного – від 70,0 і 71,0 до 66,5 і 65,0 і далі до 68,5 і 70,0, поведінково-вольового – від 67,5 і 66,0 до 63,5 і 63,5 й далі до 68,0 і 69,0 і морально-духовного – від 71,0 до 68,0, 68,5 і 66,5 й далі до 70,5 і 72,0 (%). Виявлено, що загальною тенденцією тут є збалансування психологічного узмістовлень цих компонентів і як реальних особистісних характеристик, і як формальних психометричних параметрів цієї інтегральної риси фахівця-психолога. Водночас встановлено високу розсіюваність даних та багату варіативність, а також розширення або скупчення індивідуальних траєкторій покладового становлення вказаної риси. Зважаючи на вказане, процес формування професійної відповідальності психологів в освітньому просторі сучасних українських ЗВО оцінено як недостатньо керований і низькоєфективний. Д і й о в и й етап становить повноформатне здійснення психоформувального експерименту, центрованого на оптимізації динаміки покомпонентного розвитку професійної відповідальності майбутніх психологів. Зокрема, переконливо засвідчено, що формуванню продуктивних форм та дієвих узмістовлень аналізованої відповідальності сприяють такі *групи психодідактичних умов*: комплексні психодіагностичні зрізи, тренінг актуалізації психодуховних ресурсів

особистісної відповідальності, професійно-рольові ігри мислелекунікаційного характеру і кредитно-модульна освітня система. Водночас формувальний експеримент системно підтвердив вагомий конструктивний вплив цих умов на позитивну динаміку розвитку-збагачення змісту компонентів профвідповідальності здобувачів-психологів протягом їхнього навчання на різних рівнях підготовки: а) *ментально-когнітивного*: досягнуто глибоке усвідомлення та особисте прийняття відповідальності за інтенсивне наповнення власної повсякденної освітньої діяльності, що кількісно підтвердив сумарний показник тестування та опитування усереднених даних трьох експериментальних груп – 29,1% і 24,0%; б) *емоційно-мотиваційного*: забезпечено високі пошуково-пізнавальну активність, соціальну ініціативність і полівмотивованість відповідально здійснюваної наступниками освітньо-психологічної роботи, що підтверджено аналогічно наведеними кількісними величинами – 20,2% і 29,5%; в) *поведінково-вольового*: розширено простір просоціальної відповідальної поведінки, самоорганізації професійно важливих учинкових дій і спеціальних психологічних компетентностей, що підкріплена аналогічним шляхом вищеподаними кількісними значеннями – 22,0% і 29,1%; г) *морально-духовного*: уможливлено особистісну самоактуалізацію, пропедевтичне фахове самовдосконалення і рефлексивну компетентність відповідно зорієнтованого вчинення, що аргументовано за вищенаведеною схемою кількісними даними – 24,1% і 23,5%. П і с л я д і й о в и й етап авторського мислевчинення репрезентує результати *підсумкової рефлексії* новоздобутого психологічного знання у чотирьох епістемологічних вимірах – концептуальному, програмно-емпіричному, діагностичному, психоекспериментальному, що знаходить логіко-сутнісне відображення у висновках роботи.

Ключові слова: психологічне пізнання, мислевчинення, особистість, професія, діяльність, відповідальність, концепція, психологічна структура, майбутній психолог, програма, емпіричне дослідження, психодіагностика, тест, опитувальник, анкета, психометрія, методи математичної статистики, психологічний профіль, психологічний аналіз результатів, психодідактичний експеримент, тренінг, рольова гра, динаміка покомпонентного розвитку профвідповідальності.

ANNOTATION

Anatoli V. FURMAN, Arsen LYPKA.

Psychological structure of professional responsibility of a personality: programme, psychodiagnostics, experiment.

The fundamental empirical study was carried out according to the *act-canonical organisational scheme* of preparation, conduct and comprehension of the results of a multidimensional search to identify the facts, patterns and features of the formation of a harmonised psychological structure of professional responsibility of psychology students in its detailed dynamic deployment of component development during their studies at a higher education institution. At the same time, the *object format* of the study covered a broader context of evolutionary construction, namely the conceptual comprehension of professional responsibility of the individual as an integral trait-quality that synthetically combines a special psycho-existential content of value and meaning orientation, poly-motivation of professional activity, the ability to produce acceptable ways to solve all kinds of life problems of a person and a group, and constant reflexivity of one's own psychological thought process. In addition, it is argued that the professional responsibility of a psychologist is not only his basic psychosocial property but also the fundamental form of his life and an important channel of self-realisation in the course of almost continuous social

interaction that characterises the readiness to be responsible for the consequences of their own efforts, endeavours, actions, and the qualitative and productive fulfilment of their professional obligations and duties, in particular, and to implement the invariants of mental-cognitive, emotional-motivational, conative-volitional and moral-spiritual content in everyday life. It has been proven that the foundations of such responsibility lie in a person's ability to productively use their own time resources in relationships with others, namely: a) responsibility for an action that has been performed, or retrospective responsibility; b) responsibility "here and now", or current responsibility; c) responsibility for what needs to be done, or prospective responsibility; and d) absolute responsibility, that is, responsibility correlated with the eternal. The *situational* stage of reflective thinking involved the theoretical development and methodological justification of the *authors programme for empirical research* of the accepted conceptualisation. As a result, a two-component set of primary and auxiliary psycho-didactic methods was employed (M.A. Ostashevas indicators of social responsibility and M.V. Savchyns method for studying responsible behaviour through the analysis of holistic life situations), which enabled a differentiated yet systematic study of the component structure of professional responsibility in psychology students. The main methods used were the personal test questionnaire "How responsible are You?" by O.Ye. Furman (2007) and a specially developed questionnaire on the component structure of professional responsibility by A.V. Furman. The latter underwent a multi-stage process of construction and empirical testing to determine the factors of structural organisation of the parametric components of the specified type of responsibility, to establish correlations between them, to create classifications of general and component-specific indicators of this diagnosed phenomenon, among other tasks. This provided grounds for using the questionnaire at both the control and formative stages of the psychological experiment as a reliable and informative diagnostic tool. The *motivational* stage included the results of the ascertaining stage of the empirical study of the process of formation of professional responsibility of future psychologists of the first (bachelor's) and second (master's) levels of training, obtained with the help of four subject-matter relevant psychodiagnostic methods (a personality test, two questionnaires and an expert questionnaire). Thus, it has been found that the complex, decreasing-increasing, i.e., positive-negative, *dynamics of the development* of the basic components of the above responsibility by years of study are mental and cognitive in the range of averaged absolute values from 60.5, 58.5 and 59.5 to 56.0 and further to 60.0 and 61.5, emotional and motivational – from 70.0 and 71.0 to 66.5 and 65.0 and then to 68.5 and 70.0, behavioural and volitional – from 67.5 and 66.0 to 63.5 and 63.5 and then to 68.0 and 69.0, and moral and spiritual – from 71.0 to 68.0, 68.5 and 66.5 and then to 70.5 and 72.0 (%). It was found that the general tendency here is to balance the psychological content of these components both as real personal characteristics and as formal psychometric parameters of this integral trait of a psychologist. At the same time, high data scattering and rich variability, as well as expansion or accumulation of individual trajectories of the component formation of this trait, were found. In view of the above,

the process of forming the professional responsibility of psychologists in the educational space of modern Ukrainian higher education institutions is assessed as insufficiently controlled and low-efficient. The *action* stage is a full-scale psychoformative experiment focused on optimising the dynamics of the component-by-component development of future psychologists' professional responsibility. In particular, it has been convincingly shown that the following *groups of psycho-didactic conditions* contribute to the formation of productive forms and effective contents of the analysed responsibility: complex psychodiagnostic sections, training in the actualisation of psychospiritual resources of personal responsibility, professional role-playing games of a thought-communication nature and a credit-modular educational system. At the same time, the formative experiment systematically confirmed the significant constructive influence of these conditions on the positive dynamics of development-enrichment of the content of the components of professional responsibility of psychology students during their training at different levels of education: a) *mental-cognitive*: a deep awareness and personal acceptance of responsibility for the intensive content of their own daily educational activities was achieved, which was quantitatively confirmed by the total test and survey data of the average data of the three experimental groups – 29.1% and 24.0%; b) *emotional and motivational*: high search and cognitive activity, social initiative and poly-motivation of the educational and psychological work responsibly carried out by the successors are ensured, which is confirmed by the similarly given quantitative values – 20.2% and 29.5%; c) *behavioural and volitional*: the space of prosocially responsible behaviour, self-organisation of professionally important actions and special psychological competences is expanded, which is supported by the above quantitative values – 22.0% and 29.1%; d) *moral and spiritual*: personal self-actualisation, propaedeutic professional self-improvement and reflective competence of appropriately oriented actions are possible, which is argued by the above scheme with quantitative data – 24.1% and 23.5%. The *post-action* stage of the author's thought process represents the results of the final reflection of the newly acquired psychological knowledge in four epistemological dimensions – conceptual, programmatic-empirical, diagnostic, and psycho-experimental – which is logically and substantively reflected in the conclusions of the work.

Keywords: *psychological cognition, thought processes, personality, profession, activity, responsibility, concept, psychological structure, future psychologist, programme, empirical research, psychodiagnostics, test, questionnaire, questionnaire, psychometrics, methods of mathematical statistics, psychological profile, psychological analysis of results, psycho-didactic experiment, training, role play, dynamics of component development of professional responsibility.*

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Віталій ПАНОК,
д. психол. н., проф. Мирослав САВЧИН.

Надійшла до редакції 06.12.2024.

Підписана до друку 30.12.2024.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А. В., Липка А. О. Психологічна структура професійної відповідальності особистості: програма, психодіагностика, експеримент. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 91-146. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.091>