

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СОЗИКІНА ГАННА СЕРГІЇВНА

УДК 378.016:811.111

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ У
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
015 – Професійна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **Г.С. Созикіна**

Науковий керівник **Попова Олена Володимирівна**, доктор
педагогічних наук, професор

Харків – 2019

АНОТАЦІЯ

Созикіна Г. С. Формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (015 – Професійна освіта). – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди МОН України, Харків, 2018.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз проблеми та запропоновано нове вирішення наукового завдання, яке полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов та експериментальній перевірці їх впливу на сформованість соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки.

Соціальну відповідальність фахівця автомобільно-дорожньої галузі конкретизовано як інтегративну якість особистості, що зобов'язує фахівця обирати стратегію діяльності, спрямовану на забезпечення організації виробничого процесу, роботу свого колективу; безпеки і збереження життя і здоров'я водіїв, пасажирів, пішоходів; подолання техногенних катастроф, дорожньо-транспортних пригод; екологізацію автомобільно-дорожньої інфраструктури, а також подальший інноваційний розвиток указаної галузі.

Установлено особливості соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі, а саме: відповідальність за організацію виробничого процесу, роботу свого колективу; відповідальність за безпеку водіїв, пасажирів, пішоходів, які використовують автомобільно-дорожню інфраструктуру; відповідальність за екологічну обстановку; відповідальність за колег і підлеглих; відповідальність за належне використання матеріальних і фінансових ресурсів.

Визначену структуру соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі представлено як сукупність взаємопов'язаних

компонентів: мотиваційно-ціннісного; когнітивно-світоглядного; діяльнісно-рефлексивного; емоційно-вольового; особистісно-конативного.

У роботі науково обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі, що передбачають посилення позитивної мотивації студентів до формування і розвитку соціальної відповідальності та оволодіння ними професійно-моральними знаннями; забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.

Уточнено критерії та відповідні показники сформованості соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі: мотиваційно-емоційний (соціальна спрямованість мотивації професійної підготовки; усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі; засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних); сформованість емоційно-вольової сфери); змістово-діяльнісний (сукупність знань і умінь, що характеризують сформованість соціальної відповідальності фахівця); особистісно-поведінковий (виявлення особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця; рефлексивність поведінки, адекватність самооцінки).

Про ефективність розроблених дидактичних умов свідчать дані контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи. Проведений кількісний, якісний і статистичний аналіз виявив тенденцію змін за всіма критеріями сформованості соціальної відповідальності інженерів автомобільно-дорожньої галузі в експериментальних групах. Отримані результати можуть бути використані в практиці професійної підготовки інженерів автомобільно-дорожньої галузі у вищих технічних закладах освіти.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* науково обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки, які передбачають забезпечення: позитивної мотивації студентів до формування й розвитку соціальної відповідальності та оволодіння професійно-моральними знаннями; відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); стимулювання майбутніх фахівців до самовиховання соціальної відповідальності;

- *уточнено*: 1) суть соціальної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі як інтегративної якості особистості, що зобов'язує фахівця обирати стратегію діяльності, спрямовану на забезпечення організації виробничого процесу, роботи свого колективу, безпеки й збереження життя та здоров'я водіїв, пасажирів, пішоходів; запобігання техногенних катастроф, дорожньо-транспортних пригод; екологізацію автомобільно-дорожньої інфраструктури, а також подальший інноваційний розвиток указаної галузі; 2) зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-світоглядного, діяльнісно-рефлексивного, емоційно-вольового, особистісно-конативного); 3) критерії (мотиваційно-емоційний, змістово-діяльнісний, особистісно-поведінковий) та показники рівня сформованості соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі;

- *подальшого розвитку* дістали форми й методи формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі (дискусії з аналізом конкретних ситуацій морального вибору, розв'язання етичних дилем, ігрові комплекси з відпрацюванням

професійних ролей, професійний тренінг із прийняття відповідальних рішень тощо).

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в тому, що розроблені і науково-обґрунтовані педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі пройшли експериментальну перевірку, підтвердили свою ефективність й можуть бути реалізовані в практиці сучасних технічних закладів вищої освіти.

Теоретичними положеннями та практичними напрацюваннями *можуть* послуговуватися викладачі під час проведення аудиторних та позааудиторних занять зі студентами при підготовці їх до майбутньої професійної діяльності, у розробці навчальних програм, створенні навчальних посібників; студенти у процесі написання курсових, магістерських проектів. Матеріали дослідження доцільно використовувати в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: майбутній інженер, автомобільно-дорожня галузь, соціальна відповідальність, формування, педагогічні умови.

SUMMARY

Sozykina G.S. Formation of the automobile and road industry future engineers' social responsibility in the process of professional training. – Qualifying scientific research should be treated as a manuscript.

Dissertation for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy). Specialty 13.00.04 – Theory and methodology of professional education (015 – Professional Education). – H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kharkiv, 2019.

In the dissertation the theoretical analysis of the problem was carried out and a new solution to the scientific task, which implied revealing, theoretical substantiating of the pedagogical conditions of the formation of the automobile and

road industry future engineers' social responsibility and experimental validation of their effect in the process of professional training, was proposed.

Social responsibility of the automobile and road industry specialist is specified as the person's integrative quality, which compels the specialist to choose a strategy of activities aimed at ensuring the production process organization, their team's work; safety, as well as life and health protection of drivers, passengers and pedestrians; overcoming man-made disasters, road accidents; ecologization of the automobile and road infrastructure, and also further innovative development of the industry.

The peculiarities of social responsibility of the automobile and road industry future engineers' are identified, namely: responsibility for the organization of the production process, their team's work; responsibility for the safety of drivers, passengers, pedestrians who use the automobile and road infrastructure; responsibility for environmental conditions; responsibility for colleagues and subordinates; responsibility for the proper use of material and financial resources.

The structure of the automobile and road industry specialists' social responsibility is presented as a complex of interrelated components: *motivational and value* (the desire to act for the benefit of people and the collective, to improve the environment, aspiring to increase professional competence, a professional-moral ideal, value attitude to the chosen profession; awareness of the social role of the automobile and road industry specialist in the progressive development of the country, the society); *cognitive-ideological* (professional, ethical, ecological, economic and legal knowledge, which, as a whole, constitutes the specialist's professional and ethical outlook that encourages them to take responsible engineering and managerial decisions only in the interests of the society and without doing harm to the environment); *activity-reflexive* (ability to critically analyze, correlate and compare social facts and phenomena, assess them, give reasons for the attitude to them; make evaluative judgments; take responsible decisions in professional situations; readiness of an individual to make a conscious choice of the line of behavior in professional activity); *emotional-volitional*

(assumes positive emotions and moral feelings, which are associated with the process of performing duties by the specialist and taking a responsible decision; volitional mechanisms that provide the specialist's self-regulation of their actions and behavior, the ability to act in the direction of achieving social and professional aims set consciously, overcoming concurrently internal and external obstacles); *personality-conative* (personality-professional qualities such as citizenship, patriotism, discipline, insistence on high standards, honesty, dignity, conscientiousness, social maturity, social activity, volitional qualities, which determine the readiness of the specialist to act responsibly while performing professional and official duties).

The pedagogical conditions for the formation of the automobile and road industry future specialists' social responsibility are scientifically substantiated. They stipulate strengthening positive motivation for the formation and the development of social responsibility and the mastering of professional and moral knowledge by students; their responsible attitude to tasks and missions in various types of professional training (academic, educational, research, production practice); stimulation of future specialists to self-education of social responsibility.

The criteria for the formation of the industry specialists' social responsibility and the relevant indicators of the formation of the automobile and road industry specialists' social responsibility are specified: motivational-emotional (social orientation of the motivation of professional training, awareness of the significance of social responsibility as a professional quality of a specialist, assimilation of social values (universal, professional, national), formation of the emotional and volitional sphere); content-activity (the complex of knowledge and skills that characterize the formation of a specialist's social responsibility); personality-behavioral (revealing personal qualities, which are accumulated in the specialist's social responsibility, reflexivity of behavior, adequacy of self-esteem).

The effectiveness of the developed didactic conditions is proved by the data of the control phase of the research and experimental work. The conducted quantitative, qualitative and statistical analysis revealed a tendency for changes by

all criteria of the formation of the automobile and road industry future engineers in the experimental groups. The obtained results can be used in the practice of professional training of the automobile and road industry engineers in higher technical educational institutions.

The scientific novelty and the theoretical value of the obtained results of the research are as follows:

- *For the first time*, pedagogical conditions for the formation of the automobile and road industry future specialists' social responsibility in the process of professional training are scientifically substantiated and experimentally validated. They provide for: positive motivation for the formation and development of social responsibility and the mastering of professional and moral knowledge by students; their responsible attitude to tasks and missions in various types of professional training (academic, educational, research, production practice); stimulation of future specialists to self-education of social responsibility;

- there have been *specified*: 1) the concept of "social responsibility" of the future specialist in the automobile and road industry as the person's integrative quality, which compels the specialist to choose a strategy of activities aimed at ensuring the production process organization, their team's work; safety as well as life and health protection of drivers, passengers and pedestrians; overcoming man-made disasters, road accidents; ecologization of the automobile and road infrastructure, and also further innovative development of the industry; 2) the content of the structural components of social responsibility of future specialists in the automobile and road industry (motivational-value, cognitive-ideological, activity-reflexive, emotional-volitional, personality-conative); 3) criteria (motivational-emotional, content-activity, personality-behavioral) and indicators of the level of formation of the automobile and road industry specialists' social responsibility;

- there have been *further developed* forms and methods of formation of the automobile and road industry future specialists' social responsibility (special course, discussions with the analysis of particular situations of moral choice,

solution of ethical dilemmas, game complexes with the development of professional roles, professional training on making responsible decisions, etc.).

The practical significance of the results of the research is as follows: the developed and scientifically substantiated pedagogical conditions for the formation of the automobile and road industry future engineers' social responsibility were experimentally checked, their effectiveness was proved, thus, they can be implemented in the practice of modern technical institutions of higher education.

The corresponding theoretical concepts and practical experience can be used by teachers during classroom and extra-curricular work while preparing students for their future professional activities; for development of curricula, creation of textbooks as well as when writing term papers, master's degree projects. Materials of the research can be recommended social responsibility, formation, professional training, p for the teaching staff's professional retraining.

Key words: future specialist, automobile and road industry, pedagogical condition.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Созикіна Г. С. Проблеми формування професійної відповідальності майбутніх інженерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 43 (96). С. 342–347.

2. Созикіна Г. С. Проблеми професійно-етичної підготовки майбутніх інженерів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. Х. : НТУ «ХП», 2015. Вип. 44 (48). С. 242–251.

3. Созикіна Г. С. Суть і зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х. : «Смугаста типографія», 2016. Вип. 52. С. 70–77.

4. Созикіна Г. С. Порівняльний аналіз проблем формування соціальної відповідальності у закордонних та вітчизняних дослідженнях. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Х. : ХНАДУ, 2016. Вип. 39. С. 128–135.

5. Созикіна Г. С. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Гуманітарний вісник ДВБЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К. : Гнозис, 2016. Додаток 1 до Вип. 37, Том II (70). С. 206–214.

6. Созикіна Г. С. Особливості формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. Х.: УПА, 2016. Вип. 50–51. С. 369–374.

7. Sozykina A. S. Approaches to definition of social responsibility in foreign research. *Студентство. Наука. Іноземна мова* : зб. наук. праць студ., асп. та молод. науков. Х. : ХНАДУ, 2016. Вип. 8. Ч. 2. С. 103-106.

8. Созикіна Г. С. Відповідальність викладача як умова професійно-етичного розвитку студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. Вип. 15. С. 363–369.

9. Созикіна Г. С. Реалізація педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. К. : Гнозис, 2017. Вип. 21. Кн. 3. Том III (77). С. 384–396.

10. Созикіна Г. С. Сутність поняття соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Наукова дискусія : питання педагогіки та психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4-5 грудня 2015 року). К. : Київ. наук. орг-я пед. та псих., 2015. С. 84–86.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

11. Созикіна Г. С. Формування установки на відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків у процесі вивчення іноземних мов. *Механізми формування мотивації до навчання іноземних мов: матеріали міжнар. наук.-практ. семінару* (Харків, 13 листопада 2015 р.). Х. : ХНАДУ, 2015 – С. 110–115.

12. Созикіна Г. С. Соціальна відповідальність в структурі життєвої позиції особистості. *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес (До 55 річниці першого польоту людини у космос)* : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. студ. і аспір. (Харків, 19–20 квітня 2016 р.). Х. : НТУ «ХП», 2016. Ч. 1. С. 234–236.

13. Созикіна Г. С. Характеристика когнітивного компонента в структурі соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 травня 2016 р.). Х. : ХНПУ, 2016. С. 203–207.

14. Sozykina A. S. Solving moral dilemmas in foreign languages as a means of developing future engineers' professional responsibility. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 6–7 жовтня 2016 р.). Х. : ХНАДУ. С. 354–357.

15. Созикіна Г. С. Набуття досвіду соціальної відповідальності у процесі вивчення іноземних мов у ВНЗ. *Проблеми і перспективи навчання іноземних мов у ВНЗ* : матеріали Міжнар. наук.-метод. семінару (Харків, 18 листопада 2016 р.). Х. : ХНАДУ, 2016. С. 173–178.

16. Sozykina A. S. Teaching ethics and spirituality by means of a foreign language. *Основные проблемы современного языкознания* : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Астрахань, 2016 г.). Астрахань, 2016. С. 69–73.

17. Созикіна Г. С. Самовиховання як педагогічна умова формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців. *Психолого-педагогічні проблеми вищої освіти в умовах сучасних викликів : теорія і практика:*

матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 11 квітня 2017 р.). Х. : «Стиль-Издат», 2017. С. 190–192.

18. Sozykina A. S. Development of professional and ethical outlook of technical university students as a condition of formation of specialists' responsibility. *Perspective scientific research* : Proceedings of IV International scientific conference. Morrisville : Lulu Press, 2017. P. 176–179.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1 Теоретичні питання формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі.....	22
1.1 Формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі як психолого-педагогічна проблема.....	22
1.2 Суть і зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі.....	49
1.3 Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки.....	86
Висновки до розділу 1.....	108
Список використаних джерел у розділі 1	110
РОЗДІЛ 2 Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі.....	132
2.1 Загальні питання організації і проведення експерименту.....	132
2.2 Реалізація педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки.....	153
2.2.1 Посилення позитивної мотивації студентів до формування і розвитку соціальної відповідальності та оволодіння ними професійно-моральними знаннями.....	158
2.2.2 Забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки.....	

(навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика).....	175
2.2.3 Стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.....	198
2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи.....	203
Висновки до розділу 2.....	222
Список використаних джерел у розділі 2.....	225
Висновки.....	233
ДОДАТКИ.....	236

ВСТУП

За умови інтеграції України в європейську економіку високорозвинений вітчизняний автомобільно-дорожній комплекс стає вирішальним фактором для ефективного входження країни в європейське співтовариство. Проте на сьогодні рівень розвитку вітчизняної автомобільно-дорожньої інфраструктури не відповідає світовим стандартам: за оцінками експертів Світового економічного форуму, індекс якості автомобільних доріг в Україні є один із найгірших у світі (країна майже не має автобанів європейського рівня, її дороги, що побудовані за радянських часів, вичерпали свій ресурс, мають високу зношеність тощо), у країні зафіксовано один із найвищих у Європі рівень аварійності на дорогах.

Подолання означених кризових явищ потребує переосмислення підходів до підготовки інженерів автомобільно-дорожньої галузі задля забезпечення формування контингенту фахівців нової якості, які ставитимуться до виконання професійних обов'язків відповідально, будуть відчувати свій громадянсько-професійний обов'язок перед державою й суспільством. Тож важливим завданням вищих закладів освіти, що здійснюють підготовку фахівців для відповідної галузі економіки, є формування в студентів *соціальної відповідальності*, що спонукатиме в майбутньому його як фахівця діяти в інтересах суспільного розвитку, забезпечуватиме здатність прогнозувати й оцінювати результати та наслідки своїх дій.

На необхідності розв'язання вказаної проблеми акцентовано увагу в нормативно-правових документах, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» (2017); Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років (2014), Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» (2015), рекомендаціях Міжнародної організації із стандартизації міжнародного стандарту ISO 26000:2010 «Керівництво з соціальної відповідальності» (2010). Проте на сьогодні в більшості студентів, які здобувають вищу освіту за технічним фахом, соціальна відповідальність сформована недостатньо, наприклад, за

результатами пілотного дослідження, тільки в 32 % студентів (із 360 осіб) соціальна відповідальність сформована на достатньому рівні.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що феномен соціальної відповідальності є предметом міждисциплінарного вивчення. Так, у соціально-філософському вимірі соціальну відповідальність досліджено в працях таких учених, як О. Безрукова, А. Гусейнов, О. Дробницький, А. Єрмоленко, Д. Леонтьєв, К. Муздибаєв, Ю. Осокіна та інші. Психологічне підґрунтя соціальної відповідальності розкрито в дослідженнях Л. Божович, О. Ковальова, В. Крутецького, О. Леонтьєва, К. Абульханової-Славської, К. Платонова, С. Рубінштейна, П. Якобсона. Різні аспекти формування соціальної відповідальності фахівців як складника їхньої професійно-етичної підготовки, зокрема й технічного профілю, розкрито в дослідженнях В. Бакштановського, С. Бикова, О. Винославської, Л. Грень, О. Ігнатюк, Ф. Кузіна, О. Лапузіної, О. Романовського, Н. Саєнко, Н. Сопнєвої, В. Стрельнікова, О. Худякова та інших науковців.

Проблемі формування соціальної відповідальності фахівців окремих технічних спеціальностей присвячено дослідження І. Булатнікової (машиністів залізничного транспорту), Т. Ємельянової (інженерів-енергетиків), Т. Римарєвої (авіатехніків), Л. Толстих (гірничих інженерів). Водночас проблема формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки не була предметом спеціального вивчення.

Актуальність розв'язання зазначеної проблеми посилюється виявленими в процесі дослідження *суперечностями*: між суспільною потребою в професійно відповідальних інженерах автомобільно-дорожньої галузі та досить низьким рівнем сформованості зазначеної якості у випускників профільних закладів вищої освіти; між необхідністю розв'язання проблеми формування соціальної відповідальності в майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі і недостатнім рівнем теоретичного вивчення вказаної проблеми; між необхідністю підвищення рівня соціальної

відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення формування зазначеної якості в професійній підготовці студентів у вищих технічних закладах освіти.

Актуальність, недостатня розробленість проблеми та необхідність усунення вищезазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконане згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладах» (РК № 1–20019U004104). Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (протокол № 6-а від 06.11.2015) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 1 від 26.01.2016).

Мета дослідження – визначити вплив науково обґрунтованих і експериментально перевірених педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі на рівень сформованості зазначеної якості.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати суть соціальної відповідальності інженера автомобільно-дорожньої галузі.
2. Визначити зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі.
3. Науково обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки.

4. Уточнити критерії та показники рівня сформованості соціальної відповідальності інженерів автомобільно-дорожньої галузі.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки.

Вихідною в дослідженні є **гіпотеза** про те, що рівень сформованості соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі підвищиться, якщо в процесі їхньої професійної підготовки забезпечити: 1) позитивну мотивацію студентів до формування й розвитку соціальної відповідальності та оволодіння професійно-моральними знаннями; 2) відповідальне ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); 3) стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.

Досягненню мети й вирішенню поставлених завдань сприяло використання комплексу **методів дослідження**:

– *теоретичних* – аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури для зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, визначення поняттєво-категоріального апарату та обґрунтування педагогічних умов формування соціальної відповідальності в майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі;

– *емпіричних* – психолого-педагогічні діагностичні методи (анкетування, тестування, бесіди, опитування), обсерваційні методи (спостереження, самоспостереження, самооцінка) для визначення рівня сформованості в майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі соціальної відповідальності; педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження;

– *методів математичної статистики* – кількісний і якісний аналіз даних із використанням методів математичної статистики (статистична обробка результатів дослідження).

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* науково обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки, які передбачають забезпечення: позитивної мотивації студентів до формування й розвитку соціальної відповідальності та оволодіння професійно-моральними знаннями; відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); стимулювання майбутніх інженерів до самовиховання соціальної відповідальності;

– *уточнено*: 1) суть соціальної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі як інтегративної якості особистості, що зобов'язує фахівця обирати стратегію діяльності, спрямовану на забезпечення організації виробничого процесу, роботи свого колективу, безпеки й збереження життя та здоров'я водіїв, пасажирів, пішоходів; запобігання техногенних катастроф, дорожньо-транспортних пригод; екологізацію автомобільно-дорожньої інфраструктури, а також подальший інноваційний розвиток указаної галузі; 2) зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-світоглядного, діяльнісно-рефлексивного, емоційно-вольового, особистісно-конативного); 3) критерії (мотиваційно-емоційний, змістово-діяльнісний, особистісно-поведінковий) та показники рівня сформованості соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі;

– *подальшого розвитку* дістали форми й методи формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі (дискусії з аналізом конкретних ситуацій морального вибору, розв’язання етичних дилем, ігрові комплекси з відпрацьовуванням професійних ролей, професійний тренінг із прийняття відповідальних рішень тощо).

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в тому, що розроблені й науково-обґрунтовані педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі пройшли експериментальну перевірку, підтвердили свою ефективність й можуть бути реалізовані в практиці сучасних технічних закладів вищої освіти.

Основні результати дослідження *впроваджено* в педагогічний процес Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (довідка № 1335/73 від 16.05.2018), Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (довідка № 66-04-301/27 від 26.04.2018), Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова (довідка № 895 від 19.04.2018).

Теоретичними положеннями та практичними напрацюваннями дослідження *можуть* послуговуватися викладачі під час проведення аудиторних та позааудиторних занять зі студентами при підготовці їх до майбутньої професійної діяльності, розробки навчальних програм, створення навчальних посібників; студенти в процесі написання курсових, магістерських проектів. Матеріали дослідження доцільно використовувати в межах курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом публікації матеріалів дисертації. Основні положення, висновки й результати доповідалися на міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях і семінарах: «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика» (Харків, 2015), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ,

2015), «Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика» (Воронеж, 2015), «Внесок молодих учених у розвиток наукового потенціалу суспільства» (Харків, 2016, 2018), «Основные вопросы современного языкознания» (Астрахань, 2016), «Механізми формування мотивації до навчання іноземних мов студентів ВНЗ» (Харків, 2015), «Проблеми і перспективи навчання іноземних мов у ВНЗ» (Харків, 2016), «Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів» (Харків, 2017), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Харків, 2017).

Основні результати й висновки виконаної роботи були обговорені й позитивно оцінені на засіданнях кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, на звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (2015–2018 рр.).

Публікації. Основні положення дослідження відображені в 18 одноосібних публікаціях, із них: 7 – статті в провідних наукових фахових, міжнародних періодичних і наукометричних виданнях, 2 – статті в інших виданнях, 9 – матеріали наукових конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. У тексті міститься 13 таблиць (на 9 сторінках), 2 рисунки (на 2 сторінках), 2 формули, 18 додатків (на 56 сторінках). Загальний обсяг дисертації – 294 сторінки (обсяг основного тексту – 186 сторінок). Список використаних джерел містить 303 найменування, із них 21 іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНО- ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ

1.1 Формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі як психолого-педагогічна проблема

У теперішній час стан автомобільно-дорожньої інфраструктури будь-якої країни є однією з найважливіших характеристик її технологічного прогресу і цивілізованості. За умови інтеграції України в європейську економіку потреба у високорозвинутій транспортній системі дедалі посилюється, вона стає основою для ефективного входження держави в європейське співтовариство, автомобільний транспорт відіграє дуже важливу роль в господарстві, у зовнішньоекономічних стосунках країни, у зв'язках між містом і селом, між її окремими районами. Зараз без транспорту важко уявити виробництво, розподіл, обмін та споживання матеріальних благ та послуг населенню.

Як було зазначено у вступі, сьогодні автомобілебудівна і дорожня галузі визначені урядом країни як пріоритетні, що вагомо впливає на вирішення економічних, соціальних, екологічних і науково-технічних проблем, вони виступають не тільки як потужний споживач кваліфікованої робочої сили, але й головні споживачі продукції багатьох галузей. Згідно з Концепцією Державної цільової економічної програми розвитку автомобільних доріг загального користування на 2013–2018 роки [163], Транспортною стратегією України на період до 2020 року [201], Транспортною політикою України та її наближення до норм Європейського Союзу (ЄС) [200], розвиток автомобільних доріг загального використання повинен здійснюватися в напрямі їх інтеграції до Європейської транспортної мережі, що вимагає приведення стану доріг до відповідних міжнародних

стандартів. Забезпечення розвитку мережі автомобільних доріг та поліпшення їх транспортно-експлуатаційного стану, як зазначається в указаних документах, є необхідною умовою для подальшого соціально-економічного розвитку держави і суспільства.

Проте факти свідчать про значне відставання галузі від розвинутих країн. Так, існуючий в Україні низький рівень забезпеченості автомобільними дорогами загального користування практично не змінюється вже достатньо тривалий час у зв'язку з вкарй недостатніми обсягами будівництва нових доріг [134].

Найбільшу частку мережі автомобільних доріг загального користування складають дороги IV категорії (62,44%) [153]. Проте тільки дороги I категорії за своїми технічними характеристиками наближені до європейських стандартів [60], але на сьогоднішній день частка таких доріг в Україні дорівнює лише 1,67%.

Через низький технічний рівень якості автомобільних доріг, невідповідність параметрів доріг інтенсивності та обсягу дорожнього руху, а також складу рухомого парку, перевантаження окремих ділянок доріг, середня швидкість руху на дорогах дорівнює 30–40 км/год, що вдвічі нижче за європейські показники [135].

Крім того, наявна мережа автомобільних доріг характеризується незадовільним транспортно-експлуатаційним станом. Відповідно до інформації Державного агентства автомобільних доріг України (Укравтодор), сьогодні термінового ремонту потребують близько 80% автошляхів, капітального ремонту та перебудови – понад 60% автодорожніх мостів, рівень зношеності дорожніх споруд складає 43,7%. Дорожнє господарство за останні роки отримує фінансування на необхідну модернізацію експлуатаційного стану доріг і мостів лише на рівні 20–30% від загальної потреби [134].

Такі показники, на думку фахівців [41; 116; 220; 226], є результатом проблем галузі, а саме: недостатній ступінь використання геополітичного

положення України та можливостей її транспортних комунікацій для міжнародного транзиту вантажів територією України; незадовільний транспортно-експлуатаційний стан автодоріг; невідповідність технічних стандартів автомобільних доріг України стандартам ЄС за якістю та ваговими навантаженнями; незадовільний рівень безпеки дорожнього руху; відставання розвитку автомобільних доріг загального користування від темпів автомобілізації країни; низький рівень сервісного обслуговування користувачів; недостатній обсяг фінансування та інвестицій у розбудову доріг і розвиток галузі.

Низьку якість ремонтних і будівельних робіт, що є дуже істотним чинником незадовільного транспортно-експлуатаційного стану доріг, маємо сьогодні через низький рівень кваліфікації і відповідальності будівельників, невідповідність переважної кількості будівельних матеріалів сучасним вимогам, недотримання виробничих технологій, незадовільний рівень технічного оснащення дорожньо-будівельних робіт.

Наслідком критичного стану доріг є велика кількість дорожньо-транспортних пригод (ДТП), які щороку трапляються на автомобільних дорогах України і в котрих гинуть тисячі людей. Тож, порівняно з країнами Європи, транспортна система України характеризується незадовільним станом безпеки руху, високим рівнем смертності через аварії та дорожньо-транспортний травматизм.

Існуюча система контролю якості дорожніх робіт в Україні неефективна і потребує докорінної модернізації під час реалізації реформи системи управління дорожньою галуззю країни.

Виникнення цих проблем фахівці пояснюють непрозорістю тендерних процедур та існуванням корупційних схем на всіх стадіях будівництва, експлуатації та ремонту доріг, які призводять до підвищення вартості робіт та збільшення строків їх виконання, що спричиняє кризу в дорожній галузі.

Іншою важливою причиною є брак кваліфікованих кадрів, що дійсно можуть ефективно забезпечувати функціонування автомобільно-дорожньої галузі [42].

Для вирішення цих проблеми у 2015 р. була прийнята Концепція реформування системи державного управління автомобільними дорогами загального користування [88]. Ця Концепція спрямована на визначення головних шляхів реформування системи державного управління автомобільними дорогами загального користування та вдосконалення механізму фінансового забезпечення дорожнього господарства і прозорості прийняття управлінських рішень під час організації нового будівництва, реконструкції, капітального, поточного ремонту та експлуатаційного утримання доріг.

Зокрема, мова йде про те, що для всіх суб'єктів господарювання, які долучені до тендерів із виконання дорожніх робіт, треба створити однакові умови, підвищуючи при цьому порядок звітування за витрачені держбюджетні кошти в будівельній галузі через відкриті процедури тендерних закупівель, ясно окреслені кваліфікаційні і тендерні вимоги для партнерів щодо відповідальності за якісне виконання робіт із повним контролем фінансових витрат. Окрім того, потребує удосконалення процедура проведення тендерів з поліпшенням кваліфікаційних вимог до партнерів та їх відповідальності, враховуючи і обсяги, і якісне виконання дорожніх робіт [115].

Усі ці зміни можна здійснити тільки шляхом заміни кадрів, що вже просто не уявляють своєї роботи без хабарів, та збільшення зарплат до рівня, що дозволить мати достойний рівень доходів та сприятиме тому, що працівник буде боятися звільнення зі своєї посади. Людина повинна розуміти, що той дохід, який вона може отримати за свою чесну роботу, та різні пільги є набагато привабливішими, аніж ризик втрати офіційної роботи та позбавлення волі за хабарництво.

Інженери автомобільно-дорожньої галузі мають добре розуміти, що основою подолання корупції є зміни у свідомості її працівників [42], а це вже є завданням вищих технічних закладів освіти (далі – ВТЗО), які здійснюють підготовку фахівців відповідного профілю, саме їм треба вдосконалювати роботу з формування не тільки кваліфікованих, але й відповідальних професіоналів. Адже без інженерів з чіткими етичними установками, із сформованою соціальною відповідальністю проблеми галузі не можуть бути вирішені кардинально.

Оскільки соціальна відповідальність є етичною категорією, вважаємо необхідним звернутися до аналізу суті і змісту поняття «професійна етика», «інженерна етика».

Існує дві протилежні точки зору на професійну етику представників окремих професій. Деякі дослідники вважають, що етика «виявляється нічим іншим, як перейменуванням органічної частини трудової моралі, властивої всьому спектру професій, і про особливі нормативно-ціннісні підсистеми за таким підходом до теми говорити не доводиться» [194, с. 174].

Проте поділяємо більш популярну позицію, згідно з якою необхідно проводити аналіз природи спеціалізованої діяльності, з'ясовувати причини виникнення етичних питань серед представників окремих галузей.

Дослідник К. Сафонов переконаний, що чинниками професійної етики, яка бере свій початок у середніх віках, коли соціум став ділитися за професійним спрямуванням, виступили громадська думка та конкуренція, крім того, за його міркуваннями, професійна етика – це певна перепона для захисту соціуму від імморальних вчинків як кожного конкретного професіонала, так і професійних угруповань. Працівник кожної галузі повинен пам'ятати, що успішному розвитку будь-якого професіонала сприяє послугування, перш за все, етичним фаховим статусом, і взагалі етикою як такою особливістю, що підняла людину розумну над світом тварин у сьогочасній цивілізації [171].

Безсумнівно, застосування концепцій професійної етики на практиці є надійним способом створення і підтримки ділової репутації підприємства/фірми на належному рівні. Уперше входячи на ринок, споживач послуг може не мати уявлення про ступінь надійності того чи іншого можливого ділового партнера. На допомогу йому в пошуку можливостей налагодження ділових контактів має прийти професійна етика: ознайомившись зі способами вирішення моральних проблем, що виникають у різних компаніях, вивчивши їх етичну інфраструктуру і проаналізувавши кодекси і декларації етики, бізнесмен або користувач послуг в змозі зробити правильний вибір і знайти того партнера/фірму, взаємодія з якими буде взаємовигідною і принесе моральне задоволення обом сторонам [171].

Можна погодитися з В. Бакштановським і Ю. Согомоновим, які основним методом трансформації загальнотеоретичної етики в професійну вважають конкретизацію норм загальної моралі. Вона, зазначають дослідники, може відбуватися двома способами: по-перше, зміною масштабу певної норми (це, як правило, звуження сфери її застосування) і, по-друге, зміщенням смислових акцентів (те, що було другорядним у загальноприйнятих уявленнях про мораль, виходить у тій чи іншій професії на перший план). Як наслідок такої трансформації, змінюється місце певних моральних норм у «ціннісній системі координат індивіда». При цьому результатом такої трансформації може стати поява нових професійних стандартів, аналогів яким у загальній моралі не існує [13].

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження дає підстави свідчити, що єдиного підходу до розуміння суті поняття «професійна етика» не існує.

Дослідник Р. Апресян пропонує такі визначення для поняття «професійна етика»: 1) експертний супровід нормативної практики у галузі професій (враховуючи діяльність етичних комітетів) та нормотворчості; 2) спеціальна рефлексія відповідно до нормативних і принципових підстав профдіяльності; 3) система моральних норм професійної діяльності, тобто кодекс; 4) спеціальна рефлексія відповідно до інститутів, що виникають з

метою забезпечення дієвості професійних моральних кодексів і процедур, за допомоги яких інститути виконують своє завдання [12].

У провідних індустріальних країнах уже давно усвідомили, що необхідні чіткі і дієві механізми практичної реалізації етичних концепцій, які представлятимуть собою систему взаємодії фахівців у межах професійного співтовариства з метою контролю за дотриманням етичних норм. У багатьох розвинених країнах Заходу існує розгалужена етична інфраструктура, ядром якої є етичні комітети. Такі комітети працюють в усіх сферах економічного та суспільного життя, а витрати на створення і підтримку етичної інфраструктури швидко окупаються на ринку при взаємодії з контрагентами, які хочуть співпрацювати з надійним партнером [244].

Зарубіжні компанії вносять вагомий внесок не тільки у впровадження етичних концепцій у свою діяльність, але також і в розробку професійно-етичної теорії. Цей факт підтверджується наявністю в розвинених країнах Заходу розгалуженої мережі етичних ресурсних центрів та дослідницьких лабораторій, у коло інтересів яких, крім усього іншого, обов'язково входять професійна етика, етика бізнесу та ділових відносин.

До провідних зарубіжних дослідницьких установ у сфері професійної етики можна віднести Центр етики і корпоративної політики (Канада), Центр етики Гарвардського університету (США), дослідницькі підрозділи Коледжу ділового адміністрування Лос-Анджелеса (США), Центр поведінкової етики Університету Роттердама (Голландія) і Центр етики Відкритого університету (Велика Британія). Усі ці дослідницькі підрозділи займаються як теоретичними питаннями професійної етики, так і проводять різні заходи із залученням представників бізнесу, які беруть участь у цій роботі, усвідомлюючи необхідність дотримання етичних принципів у взаємодії всіх учасників ринку.

У США з уже 1975 року існує Товариство з філософії і техніки, яке фактично є міжнародним, оскільки проводить регулярні міжнародні

конференції з проблем інженерної етики, публікує їх матеріали. Предметом обговорення на одній з конференцій ректорів і президентів європейських технічних університетів була проблема включення в систему вищої технічної освіти соціальної оцінки техніки, тобто більш широкого міждисциплінарного підходу до останньої. Учасниками конференції було підкреслено важливість навчання майбутніх інженерів гуманітарних дисциплін та соціальних наук, економіки та права, а також оволодіння фахівцями філософськими і етичними знаннями. Також було зазначено, що інженеру необхідна рефлексія над технікою в контексті гуманітарних і соціальних наук, економіки і права, а також у зв'язку з проблемою соціальної відповідальності представників цієї професії [171].

Інженерна етика є видом етики професійної. За визначенням О. Лапузіної [98], щоб регулювати конкретну специфічну інженерну діяльність, застосовують інженерну етику, що є сукупністю морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, які визначають систему норм та цінностей.

З огляду на морально-етичні складники професії інженера її можна визначити як поняття інтегроване, яке формується у студентів перш за все внаслідок опанування змісту предмета професійної етики та набуття досвіду з використання отриманих знань під час ситуаційного навчання. Професійна етика інженера проявляється у сформованості соціальної відповідальності, інтелектуальної доброчесності сучасного фахівця, в морально-етичному ставленні до виконаних завдань професійної діяльності, скерованості щодо оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, зважаючи на її компоненти (техноетика, екологічна, комп'ютерна, корпоративна, міжнародна етика, реклама продукції, етика переговорів та презентацій).

Інженерна етика є сукупністю норм, що регулюють поведінку інженера. До них можна віднести такі, як: необхідність сумлінно виконувати свою роботу; створювати пристрої, які приносили б людям користь і не завдавали б шкоди; відповідальність за результати своєї професійної

діяльності; певні форми відносин (звичай і правила, що регулюють відносини) інженера з іншими учасниками процесу створення і використання техніки [85].

Низка таких норм фіксується в юридичних документах, у тому числі, в законах, які стосуються питань безпеки, інтелектуальної власності, авторського права (наприклад, Закон України «Про авторське право і суміжні права»). Деякі норми професійної діяльності інженерів закріплені в адміністративних постановах, що регулюють діяльність тієї чи іншої організації (підприємства, фірми, інституту тощо).

Реалії сьогодення вимагають підготовки фахівців інженерних спеціальностей широкого профілю, які володіють як науково-технічними, так і соціально-гуманітарними знаннями і компетенціями з огляду на зростаючу соціальну роль інженера, його включеність у такі життєво важливі сфери, як виробництво, екологія, етика, економіка, право.

Якщо інженери автомобільно-дорожньої галузі не передбачатимуть того, що, поряд з точними економічними і технічними вимогами експлуатації, повинні бути дотримані і вимоги до безпечного, зручного, екологічного застосування транспортних засобів, доріг та інженерних споруд, то із засобу служіння людям техніка може перетворитися у засіб завдання шкоди.

Ключовим поняттям етики, у тому числі професійної та інженерної, є *відповідальність*.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав можливість з'ясувати, що у філософському розумінні проблема відповідальності особистості в різні історичні епохи розкривалася неоднаково і найчастіше була пов'язана з такими категоріями, як «свобода», «необхідність», «обов'язок», «совість» (Г. Гегель, І. Кант, Ж.-П. Сартр, С. Франк, Е. Фромм та ін.).

Хоча роль техніки як двигуна людського прогресу не викликає сумніву, не всі фахівці усвідомлювали й усвідомлюють її етичну складову. Ще багато

століть тому Леонардо да Вінчі, представивши рисунок свого підводного човна, висловив стурбованість можливим небажаним характером цього винаходу і не захотів оприлюднити свою ідею «через злу природу людини, яка могла би використовувати його для здійснення вбивств на дні морському шляхом потоплення суден разом з усім екіпажем» [194, с. 212]. Це можна розглядати як один з перших прикладів прояву інженерної етики, ключовим компонентом якої є відповідальність.

Простежуючи історію розвитку феномену відповідальності, дослідники поділяють її на певні етапи [4; 72; 133; 144]. Такі її аспекти, як, наприклад, правовий обов'язок або моральний борг, знайшли своє відображення ще у зводі законів стародавніх вавилонян (1792–1750 рр. до н.е.). Гіппократ своєю відомою клятвою позначив ідею професійної відповідальності і конкретно розкрив її зміст як відповідальність лікаря перед пацієнтом і перед своїми колегами [4].

В етиці Аристотеля аналіз поняття відповідальності пов'язаний з дослідженням моральності як доброчесності, яка передбачає в особистості почуття власної гідності і гордості. Доброчесність, за Аристотелем, – це рішучість, намір індивіда діяти на основі моральних принципів. З поваги до себе індивід не може дозволити собі певні вчинки, якщо вони можуть бути поставлені йому в провину [144].

Інший підхід до аналізу відповідальності виникає в Новий час у філософських поглядах Т. Гоббса та Дж. Локка, де вона трактується відповідно до особливостей суспільного устрою.

Так, Т. Гоббс, розмірковуючи про обмеження природних прав цивільним правом, говорив про відповідальність влади і про відповідальність громадян за недотримання ними законів. За Дж. Локком, відповідальність особистості і суспільства виходить з природного стану суспільства, де відповідальність обмежує свободу людини. У цих філософських концепціях постулюється ідея про взаємозв'язок свободи і необхідності, особистості і суспільства [144].

Як наступний етап посилення ролі відповідальності членів суспільства слід зазначити моральну філософію І. Канта, у якій поняття відповідальності засноване на уявленні про гідність людської особистості, її повазі і ставленні до неї як до автономного буття. Головною інстанцією відповідальності, на думку філософа, є розум як підстава абсолютного морального закону [72].

Сфера застосування відповідальності в працях зазначених учених обмежувалася рівнем розвитку суспільства і техніки, віддалені наслідки дій не розглядалися; в одних етичних концепціях був важливий мотив, в інших – безпосередній результат.

Темою спеціального дослідження відповідальність стає тільки в кінці XIX століття у роботі французького філософа Л. Леві-Брюля «Ідея відповідальності» [99]. Це дослідження поклало початок філософській інтерпретації відповідальності, у ньому автор аналізує це поняття, починаючи від античності і до кінця XIX століття. Родоначальником етики відповідальності автор називає М. Вебера, який розробив етику, яка є протилежною у своїх установах абсолютистській «етиці переконання» І. Канта.

Веберівська етика відповідальності, хоча і звертається до проблеми наслідків, у цілому все ж орієнтована на їх короткостроковий ефект. У нестабільних умовах сучасної техногенної цивілізації, коли наслідки дій можуть набувати глобального масштабу як у просторі, так і в часі, їх необоротний і кумулятивний характер ставить питання про розширення сфери відповідальності та переосмислення її попереднього змісту. М. Вебер не ототожнював етику переконання з безвідповідальністю, а етику відповідальності з безпринципністю. В обох типах етики відповідальність фіксується різними способами. У рамках етики відповідальності основний акцент робиться на передбачувані наслідки дій. В етиці переконання відповідальність обмежується внутрішнім життям діючої особистості [99].

Апологетами нової концепції відповідальності стали Г. Йонас, Х. Ленк та ін. Ці вчені [72; 101] вважають відповідальність дієвим духовно-етичним

інструментом стримування негативних наслідків інженерної діяльності за умови зміни її змісту. Підставою такого переосмислення є нове ставлення людини до тих можливостей, які дає їй техніка [144, с. 4–7].

У сучасній зарубіжній психології можна виділити такі найбільш поширені напрями вивчення феномену відповідальності [62; 142; 161; 210; 213], як-от: з позицій екзистенціальної психології; когнітивно-генетичного підходу; у межах теорії каузальної атрибуції; у зв'язку з локусом контролю.

Наукові вітчизняні розвідки репрезентують різноаспектні погляди щодо категорії відповідальності. Наприклад, С. Анісімов, Л. Грядунова, О. Дробницький, Н. Мінкіна, О. Оріхівський, О. Плахотний, Г. Фартухова та інші подають у своїх працях філософський аспект відповідальності, виділяючи дві її ознаки: 1) суб'єктивну як стан свідомості особистості у вигляді відчуття відповідальності, обов'язку перед суспільством, іншими людьми, перед собою, совістю тощо; 2) об'єктивну як перелік вимог, які висуваються суспільством до її членів.

Науковці К. Абульханова-Славська, Л. Дементій, В. Прядєїн, В. Сахарова, О. Цибуленко та ін. розглядають відповідальність у психологічному аспекті, тобто як контроль за діяльністю суб'єкта з погляду виконання ним прийнятих норм і правил, що відтворюється в різних формах.

У працях М. Борцова, Л. Дементій, С. Дмитрієва, Г. Маджар, В. Прядєїна, Д. Фельдштейна та інших педагогічних дослідженнях відповідальність описується як здатність людини розуміти відповідність у результатах своїх дій і прийнятих у суспільстві або громаді норм; як залежність людини від таких дій, що сприймаються нею як значуще підґрунтя при прийнятті рішень і здійсненні будь-яких дій; як морально і професійно значуща якість майбутнього фахівця (О. Богатська, В. Сахарова та ін.). Різні підходи вчених до визначення суті поняття відповідальності подано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення суті поняття «відповідальність» у наукових дослідженнях

<i>Автор</i>	<i>Визначення</i>
Л. Славіна [177]	почуття, при наявності якого досягається найкраще виконання обов'язків
В. Тугарінов [202]	здатність людини передбачати результати своєї діяльності
К. Муздибаєв [120], О. Петровський [141], Д. Фельдштейн [207]	схильність особистості дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки, її готовність дати звіт за свої дії
О. Плахотний [147], С. Биков [34]	ставлення, що реалізоване в поведінці, елемент свідомості
Л. Дементій [54]	ресурс особистості, що дозволяє більш усвідомлено підходити до ситуацій та самостійно їх вирішувати особистісно-оптимальним способом
К. Муздибаєв [120]	пунктуальність, точність, вірність особистості у виконанні своїх обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій; емоційні якості – здатність до співпереживання, чуйність до чужого болю; волеволі якості – наполегливість, стійкість, сміливість, старанність
В. Прядєін [156]	гарантування суб'єктом досягнення результату власними силами на основі самостійно прийнятого рішення, усвідомленого обов'язку і совісті
К. Вентцель, П. Каптерев, А. Макаренко [140; 79; 11]	здатність особистості визначати свої моральні обов'язки, вимагати від себе самостійного виконання цих обов'язків і здійснювати самоконтроль і самооцінку

Продовження таблиці 1.1

К. Абульханова-Славська [2]	стійка якість особистості, що дозволяє узгодити вимоги навколишнього середовища і власні бажання, звільняючи від зовнішнього примусового контролю; форма активності особистості через привласнення нею зовнішньої необхідності
О. Спіркін [193]	внутрішній контроль особистості за соціально значущими вчинками
К. Муздибаєв [120], Н. Рейнвальд [159], Н. Промашкова [152]	системна властивість особистості

На основі вивчення наукових праць з проблеми дослідження встановлено, що науковці розрізняють різні види відповідальності. Так, К. Мітчем [114] виділяє економічну, соціальну, юридичну, моральну, професійну відповідальність, відповідальність учених, теологічну відповідальність тощо.

На нашу думку, щодо виконання професійних обов'язків інженерами автомобільно-дорожньої галузі необхідно виділити професійну, моральну, правову, екологічну, економічну відповідальність, які акумулюються в понятті «соціальна відповідальність».

У часовому вимірі виділяють ретроспективну відповідальність (відповідальність за вже скоєні вчинки) і перспективну відповідальність (за свою прогнозовану діяльність). Так, М. Солодка пропонує ввести такі поняття, як час відповідальності і простір відповідальності. При розгляді часу відповідальності дослідниця виділяє такі потенційні стани: локалізовану (обмежену) і нелокалізовану (необмежену), безперервну і дискретну в часі відповідальність, а також відповідальність за минуле, сьогодення і майбутнє. Простір відповідальності може бути локалізованим і нелокалізованим.

Професійна відповідальність за результат інженерної діяльності відноситься, на наш погляд, до необмеженої в часі і локалізованої в просторі [190].

Як конструктивні елементи відповідальності Х. Ленк [101] виділяє суб'єкт відповідальності (той, хто відповідає), інстанцію відповідальності (перед ким відповідає цей суб'єкт) і об'єкт відповідальності (за що суб'єкт несе відповідальність). З огляду на це, суб'єктами відповідальності в автомобільно-дорожній галузі є інженерно-технічний персонал. Об'єктом відповідальності є якість автомобільно-дорожнього комплексу. Інстанцією відповідальності, передусім, виступають замовники на виконання роботи і суспільство як споживач виконаної роботи.

Крім того, розрізняють індивідуальну, інституційну, групову, відповідальність керівника і розподілену відповідальність співвиконавця за активну дію або ж бездіяльність, що викликали негативні наслідки, формальну та неформальну, опосередковану та безпосередню, юридичну та моральну, нарешті, відповідальність перед самим собою, перед суспільством [179].

Сучасні умови техногенної цивілізації, за переконаннями А. Платонові [144], коли результати дій набувають глобального масштабу як у просторі, так і часі, їхній стрімко накопичувальний і необоротний характер має спонукати до розширення сфери відповідальності, до переосмислення її змістовності. Без усякого сумніву, на ці питання повинні, в першу чергу, зважати працівники із категорії з наданою високою самостійністю та варіативністю виконання завдання, до яких, звичайно, можна віднести професію інженера.

На сьогодні з упевненістю можна говорити, щоб зберегти суспільство від руйнації, сприяти погодженості соціальних і політичних інститутів в умовах технологічних змін, будь-який учений та винахідник змушений нести моральну відповідальність за несприятливі результати своєї роботи. Науково-технічний прогрес, безперечно, дає людству значні переваги в приборкуванні небажаних природних явищ, але людська

безвідповідальність і нерозбірливість часто призводять до небажаних наслідків. Щоб уникнути негативних наслідків, необхідно забезпечити автомобільно-дорожню галузь компетентними інженерними кадрами з міцною соціальною позицією, сформованою соціальною відповідальністю. Це, у свою чергу, вимагає оволодіння майбутніми інженерами знаннями про історію науки, основні етапи розвитку наукових ідей, уяву про соціальні наслідки промислової революції тощо [246].

З огляду на вищезазначене, дійшли висновку, що в загальному розумінні більш широким по відношенню до поняття «професійна відповідальність» є поняття «соціальна відповідальність». Водночас, якщо йдеться про соціальну відповідальність фахівця конкретної галузі, поняттям, що охоплює у тому числі й професійну відповідальність, стає відповідальність соціальна.

Проблемі соціальної відповідальності приділяється значна увага як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. Проте аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми вітчизняних учених щодо досліджуваного феномену дає підстави констатувати, що єдиного підходу до визначення суті поняття «соціальна відповідальність» немає.

Так, О. Новікова і співавтори вдалися до споглядання соціальної відповідальності як найважливішого елемента взаємозв'язку особистості та суспільства, що виконує функцію регулювання поведінки індивіда згідно з його вимогами. Науковці наполягають, що почуття соціальної відповідальності зобов'язує особу обирати лінію поведінки із урахуванням життєвих інтересів оточуючих і відповідає потребам суспільного розвитку; соціальна відповідальність із розвитком суспільства набула важливої ролі в духовно-ідеологічних, політичних та інших стосунках, тому необхідною умовою суспільного розвитку є її удосконалення [55].

Автор К. Муздибаєв [120] схарактеризував соціальну відповідальність як ознаку, що показує соціальну типовість особистості, тобто підкреслює бажання особи дотримуватися загальноприйнятих соціальних норм у своїй

поведінці, у будь-який момент звітувати за неї, здійснювати рольові обов'язки.

Д. Фельдштейн припускає, що соціальною відповідальністю є система відносин між особами, яка своєю чергою є підсистемою у категорії «соціальні відносини» та «суспільні відносини», що вважаються системами більш високого порядку. Визначальними зв'язками соціальної відповідальності різного рівня складності є такі: людина – суспільство, людина – людина, людина – колектив, колектив – колектив, колектив – суспільство, людина – клас, клас – клас, клас – суспільство та ін. Науковець переконливо доводить, що коли виключити з аналізу системи означених зв'язків навіть одну ланку, хоч найпростішу – «людина – людина», то можна позбавити себе свідомо можливості збагнути всю систему відносин соціальної відповідальності [207, с. 208].

Переконливі докази науковця К. Буслової зводяться до того, що соціальна відповідальність залежить від глибини усвідомлення інтересів країни, суспільства, нації, сім'ї, професійного колективу, та чим повніше й адекватніше відображаються суспільні інтереси у свідомості особи, тим більш плідно й активно вона може діяти [31].

О. Зайцева та співавтори розглядають соціальну відповідальність як загальнометодологічне поняття, що охоплює всі форми і види відповідальності, які характеризують специфіку прояву соціальних відносин у суспільстві [65].

Як частину суспільних відносин, суб'єктами яких завжди виступають як окремі особистості, так і історичні спільності людей (рід, плем'я, громада, колектив, клас) соціальну відповідальність визначає Л. Дементій. Соціальна відповідальність, підкреслює автор, пронизує всю структуру суспільних відносин, характеризує взаємозв'язок і взаємозалежність носіїв цих відносин [54, с. 188].

Досить слушним вбачаємо запропоноване А. Ковальновою визначення соціальної відповідальності як інтегральної якості особистості, показник її

соціальної зрілості, що визначає поведінку людини на основі свідомої залежності діяльності від загальноприйнятих цілей і цінностей [84, с. 350].

Певна частина вчених [10; 29; 51; 58; 66; 105; 138; 225] розглядає соціальну відповідальність у структурі життєвої позиції особистості, яка являє собою сукупність реалізованих життєвих відносин, цінностей, ідеалів і знайдений засіб їх реалізації, який визначає подальший перебіг життя, котрий постійно пропонує людині нестандартні ситуації.

Як зазначає І. Гуляєва, підготувати людину до вибору власної поведінки в різноманітних обставинах на рівні «моральних рецептів» неможливо. Поведінка людини в непередбаченій ситуації визначається не стільки моральними рецептами, скільки «системою моральних координат» людини, тобто того, що вона для себе вважає можливим і доступним і, навпаки, неможливим і недоступним. У зв'язку з цим, формування життєвої позиції особистості полягає в залученні молодого покоління до моральної поведінки, тобто до добра, правди, істини і порядності [49].

Оскільки праця є основною сферою життєдіяльності людини, в якій перетинаються лінії, що зв'язують усі суспільні відносини, тож професійна відповідальність є основою відповідальності соціальної як системи суспільних відносин [178]. Прояв професійної відповідальності свідчить про те, що людина відбулася як особистість у повному розумінні слова, що їй властиве розуміння своїх обов'язків перед іншими людьми і суспільством в цілому.

Соціальна відповідальність займає значне місце в системі цінностей і життєвих орієнтацій людини. Особливість відповідальності як соціального феномена полягає в тому, що вона міститься в усіх видах суспільної діяльності (економіці, політиці, виробництві, праві, управлінні, мистецтві, побуті і дозвіллі) як її якісний показник [132]. Саме відповідальність визначає дії людини згідно з прийнятими в суспільстві соціальними нормами. Вона проявляється, передусім, як самоконтроль, самообмеження дій особистості, її соціальна дисциплінованість.

М. Амосов [5] уважав, що відповідальність як соціальна риса особистості є однією зі складових життєвої позиції людини. Життєва позиція як здатність людини робити вибір та приймати рішення в різних ситуаціях, в межах певного способу життя пов'язана з активним, вибіркоким ставленням людини до природи та суспільства. Соціальна відповідальність передбачає свободу вибору та готовність дати звіт за свої дії. Це відбувається за умови, що людина розуміє можливості певної ситуації і власну роль в цій ситуації.

Як слушно стверджує Б. Яковлєв [229], відповідальність – це здатність користуватися свободою волі. Тут з'являється оцінка індивідуумом своїх можливостей бути особистістю, тобто грати особливу роль у суспільних процесах. Водночас не можемо погодитися з ученим, що життєва позиція – це тимчасовий стан, який змінюється багато разів кожного дня, що такі позиції можуть бути обрані за бажанням або це специфічна реакція на навколишнє середовище, що це залежить від ролі, яку ми граємо в даний час. Така життєва позиція, на нашу думку, характеризує людину-конформіста з несформованими моральними принципами.

Певною мірою можна погодитися з Л. Берковцем, який вважає, що людина може змінювати життєву позицію кілька разів в залежності від обставин та її соціального статусу, але все ж таки, поступово в неї складається певний соціальний стереотип поведінки. Вибір життєвої позиції людиною залежить від її активної діяльності в соціумі, від її бажання реалізувати себе або просто пристосуватися до існуючої ситуації, не виділяючись в колективі. Займаючи пасивну життєву позицію або діючи антисоціально, проти існуючих норм поведінки, безвідповідально, не піклуючись про наслідки, людина тим самим займає антисоціальну життєву позицію. Головним залишається усвідомлення особистістю того, що лише вона сама відповідає за своє життя та свої дії, основна задача суспільства – допомогти кожній людині проявити себе соціально активною та відповідальною особистістю [17].

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження (Л. Грядунова, О. Плахотний, Н. Промашкова та ін.) дало можливість з'ясувати, що вчені виділяють різні види відповідальності, класифікуючи їх за різними підставами. При цьому види відповідальності виступають як елементи системи при аналізі родового поняття «соціальна відповідальність». У свою чергу, кожен із видів відповідальності має свої структурні підрозділи.

Із точки зору сфер прояву відповідальності Л. Грядунова виділяє такі її основні види:

- політична відповідальність, тобто відповідальність особи або групи за дії, що зачіпають соціально важливі інтереси;
- громадянська відповідальність, яка передбачає дотримання громадянином норм конституції країни, примноження суспільного багатства, відданість Батьківщині, готовність захищати свою країну зі зброєю в руках;
- виробнича відповідальність, що передбачає відповідальність за результати своєї праці;
- правова відповідальність, яка виявляється у сфері взаємовідносин особистості і суспільства;
- моральна відповідальність, що означає усвідомлену особистістю необхідність узгоджувати свою поведінку і творчо направляти її в інтересах суспільства;
- відповідальність у сфері сімейно-побутових відносин [46].

Залежно від суб'єкта О. Плахотний виділяє особисту і суспільну відповідальність. Якщо розглядати зв'язок «суспільство–особистість», то соціальна відповідальність, на думку вченого, виступає соціальним механізмом контролю, користуючись яким, суспільство забезпечує узгодження особистих і суспільних інтересів, спрямовує поведінку людей в необхідне, суспільно корисне русло. Зворотній напрямок такого зв'язку (від особистості до суспільства) визначає відповідальність як найважливішу моральну і соціально-психологічну властивість особистості. У цьому, на

думку автора, проявляється об'єктивна та суб'єктивна сторони відповідальності [145].

Також дослідниками пропонується розділяти соціальну відповідальність *за способами регулювання і забезпечення* – правова або моральна, а також *у часовому плані*: відповідальність за минуле, за вже виконану дію – ретроспективна сторона, за майбутню дію – перспективна сторона. Крім того, О. Плахотний пропонує соціальну відповідальність класифікувати *за видами соціальних ролей*, кожній з яких властива своя форма відповідальності – політична, громадянська, виробнича, професійна, сімейна [145].

Н. Промашкова [152] поділяє соціальну відповідальність на дві підсистеми відносин. Це ретроспективні відносини, в яких суб'єкт (особистість, група, клас і навіть суспільство) відповідає за вчинені дії (у тому числі за проступок). Відповідальність тут проявляється, по-перше, як система соціальної підзвітності, по-друге, як санкція за дії, що йдуть врозріз з інтересами спільноти.

Другу підсистему системи «соціальна відповідальність» на думку Н. Промашкової, складають такі основні види: 1) відповідальність у відносинах людей один до одного, що визначається правилами людського співжиття; 2) відповідальність у виробничих відносинах, професійна відповідальність; 3) відповідальність за сім'ю, за долю старших і молодших поколінь; 4) відповідальність за долю колективу, суспільства – класова, національна (інтернаціональна), політична відповідальність; 5) відповідальність за майбутнє, за долю людства і реалізацію ідеалів суспільного прогресу [152].

Слід відзначити, що соціальна відповідальність виконує різноманітні функції. А. Гулевська та співавтори називають такі:

1) ціннісно-орієнтовану (змістотворну) – орієнтує в нормах, цінностях, в традиціях певного суспільства;

- 2) нормативно-регулювальну – визначає моральні відношення, комплекс моральних вимог і способів регуляції поведінки у певній спільноті;
- 3) перетворювальну (координувальну) – сприяє перетворенню існуючих знань у переконання, систему поглядів на світ навколо себе, на себе і своє місце в цьому світі [48].

Зарубіжні автори висловлюють такі думки з приводу соціальної відповідальності представників інженерних спеціальностей. Дослідник Д. Шурберс вбачає причину непередбачених ризиків, соціальних конфліктів, забруднення навколишнього середовища, виснаження природних ресурсів у неправильному, згубному використанні природничих знань і технологій, що водночас мають і величезний позитивний ефект на благополуччя людини. Тому приймати обґрунтовані рішення та працювати в інтересах суспільства є важливою вимогою для інженерів [238]. Отже, соціальна відповідальність учених у галузі природничих та інженерних наук обов'язково має включати в себе моральну відповідальність за свою діяльність.

Д. Авері припускає, що, оскільки, як лікарі, так і інженери приймають життєво-важливі рішення, було б правильно запропонувати, щоб випускники технічних університетів, які одержали інженерну освіту, приймали присягу, аналогічну випускникам медичних вишів, обіцяючи ніколи не використовувати свої знання для цілей війни, виробництва зброї або для шкідливих дій відносно суспільства та навколишнього середовища [231].

У рамках концепції просоціальної поведінки, згідно з якою люди повинні допомагати тим, хто є залежним від їхньої допомоги, соціальну відповідальність розглядає Л. Берковіц [17, с. 512]. Для пробудження почуття відповідальності людина повинна зрозуміти, що від неї залежить доля іншої людини.

У цілому, в зарубіжній, а останнім часом і у вітчизняній [37; 56; 63; 81; 82; 95; 96; 197; 211; 214; 232; 233; 240; 243; 244] літературі все частіше використовується термін «корпоративна соціальна відповідальність» (КСВ). Відповідно до концепції КСВ, організації повинні враховувати інтереси

суспільства, беручи на себе відповідальність за наслідки їх діяльності на фірми та інші зацікавлені сторони суспільної сфери. Зазначена концепція передбачає, що відповідальність організацій виходить за межі встановленого законом зобов'язання дотримуватися законодавства і означає, що вони добровільно приймають додаткові заходи для підвищення якості життя працівників та їх сімей, а також місцевої громади та суспільства в цілому.

Корпоративна соціальна відповідальність будується на виділенні чотирьох рівнів (видів) відповідальності організацій (модель А. Керолла [232]):

- економічної, яка асоціюється з місією організації, з випуском продукції або наданням послуг, необхідних суспільству, і отриманням на цій основі прибутку від результатів своєї діяльності;
- правової, що припускає, що діяльність організацій повинна відповідати очікуванням суспільства, зафіксованим в правових документах;
- етичної, що означає слідування моральним принципам;
- соціальної відповідальності, яка спрямована на поліпшення добробуту і підвищення якості життя суспільства; забезпечення розвитку добробуту суспільства через добровільну участь у реалізації соціальних програм;
- екологічної, що передбачає участь в охороні навколишнього середовища, починаючи від прогресивних технологій (безстічних, бездимних, безвідходних), закінчуючи участю у фінансуванні екологічних проектів.

Отже, соціальну відповідальність можна характеризувати з різних позицій, як зовнішню, внутрішню, індивідуальну або колективну в залежності від суб'єкта відповідальних дій. Ці підвиди, інтегруючись один з одним, утворюють нове в змістовому і структурному плані поняття «соціальна відповідальність», яка може проявлятися на різних рівнях: особистості (мікрорівень), соціальної групи (мезорівень), конкретного суспільства (макрорівень), людства в цілому (мегарівень) [230].

За своєю суттю технологічна діяльність сучасної людини стала частиною природного еволюційного процесу, а людина – його співучасником. Це призвело до зростання відповідальності людини і всього людства за долю буття. Найзагальнішим регулятивом у такому випадку можна розглядати категоричний імператив, сформульований Г. Йонасом, який наголошує: «Вчиняй так, щоб наслідки твоєї діяльності не були руйнівними для майбутньої можливості життя на Землі» [72, с. 27–28]. Частковим же прикладом регулятива, що носить більш конкретний характер, є етичні кодекси інженерних співтовариств.

Уважаємо, що досвід професійних інженерних товариств країн Заходу може бути використаний у процесі формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі в Україні.

У багатьох країнах Західної Європи і в США діють численні інженерні та наукові професійні спілки та товариства, головними функціями яких є створення умов для формування і розвитку професійної компетентності (на основі інформування, спілкування, обговорення проектів і проблем, вироблення критеріїв оцінок професійної діяльності тощо), координація діяльності професійних спілок і товариств, налагодження зв'язків з громадськістю та урядом, сприяння поліпшенню технічної освіти, вироблення системи професійних цінностей. Вони беруть участь в акредитації університетів, їх представники входять у комісії, які затверджують навчальні плани та курси, а також у піклувальні ради.

Зазначеними організаціями детально розроблено етичні кодекси фахівців технічних спеціальностей [217, с. 240–241].

Так, «Кодекс інженерної етики», розроблений Комітетом з інжинірингу і технологій, включає правила, які є загальними для будь-якого професійного об'єднання інженерів, у тому числі представників автомобільно-дорожньої галузі. До цих правил віднесено такі:

1. Інженери під час виконання своїх професійних обов'язків понад усе ставлять безпеку, добробут і здоров'я суспільства.

2. Інженери повинні виконувати роботи тільки в межах своєї професійної компетенції.

3. Інженери повинні відповідати на запити громадськості виключно об'єктивно і правдиво.

4. Інженери у сфері своєї професійної діяльності діють як віддані представники або довірені особи кожного роботодавця або замовника і повинні уникати конфлікту інтересів.

5. Інженери мають будувати свою професійну репутацію на перевагах якості своєї діяльності, їм не слід змагатися нечесними методами з конкурентами.

6. Інженери повинні діяти таким чином, щоб підтримувати і розвивати честь і гідність інженерної професії.

7. Інженери повинні дбати про свій професійний розвиток та надавати можливості для професійного розвитку молодшим колегам, які знаходяться під їхнім наглядом.

Майбутнім фахівцям автомобільно-дорожньої галузі слід усвідомити необхідність у спеціально розроблених і чітко сформульованих етичних кодексах інженерів у зв'язку із посиленням соціальних наслідків технологічної діяльності, її ускладненням і розбалансуванням. Безсумнівно, кодекси інженерної етики мають корелювати як з юридичним законодавством, так і з адміністративними актами та стандартами. Водночас значною мірою етичні кодекси повинні відображати специфіку того чи іншого професійного співтовариства інженерів, будучи громадськими регуляторами взаємодії його членів.

На жаль, українське суспільство втратило традиції створення інженерних товариств. Тож завдання формування професійної етичної компетентності майбутніх інженерів цілком покладене на вищі заклади освіти, у яких готують фахівців відповідного профілю. Водночас, за нашим переконанням, досвід професійних інженерних товариств країн Заходу може

бути використаний у процесі формування структури і змісту етичної компетентності на етапі підготовки майбутніх інженерів.

Зарубіжні дослідники [232; 235; 236; 239; 240; 243; 245] висловлюють точку зору, що формування соціальної відповідальності має бути повністю інтегроване в навчальні плани на всіх рівнях інженерної освіти, що дозволить проінформувати студентів про різноманітні соціальні та етичні аспекти та наслідки їхньої майбутньої діяльності. Тому для вирішення проблеми формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців в зарубіжних вишах запроваджуються такі курси, як бізнес і суспільство, ділова етика, екологічний менеджмент, корпоративна соціальна відповідальність, корпоративне громадянство. Окрім спеціальних курсів, у західних вишах використовують такі інструменти освіти, як запровадження додаткових модулів, проведення семінарів, конференцій, інших спеціальних заходів тощо [230].

Аналіз наукових джерел і масової практики професійної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі дають підстави стверджувати, що у вітчизняній педагогіці вирішення проблеми формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів ще знаходиться у стадії розробки.

Як уже зазначалося, сучасні реалії вимагають значного підвищення рівня соціальної відповідальності у всіх сферах людської діяльності, у тому числі в автомобільно-дорожній галузі. Але вирішення цієї проблеми істотно залежить як від ступеня розробленості її теоретичних основ в педагогіці вищої школи, так і від узагальнення практичного досвіду розв'язання проблеми в цілісному освітньому процесі вишу. О. Пономарьов, порушуючи питання освітньої практики, вважає, що необхідні чіткі рекомендації, методи, засоби та ефективні педагогічні технології, що відкриють можливість успішно виховувати у студентів почуття особистої відповідальності за належно виконану навчально-пізнавальну діяльність, формування власної високої професійної і соціальної приналежності, а також за своє майбутнє життя і діяльність задля функціонування і розвитку суспільства [149, с. 76].

У процесі наукового пошуку [21; 48; 94; 217; 228] дійшли висновку, що процес формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів обумовлений, з одного боку, біологічними, психологічними, віковими особливостями молоді як соціальної групи, якій притаманні: індивідуальна форма мислення, емоційна надмірність, схильність до переоцінки власних можливостей, щирість, максималізм, гіпертрофована вимогливість до оточуючих, категоричність оцінок, активне устремління до незалежності і самоствердження, найчастіше некритичне слідування авторитетам; з іншого боку, характер і поведінка молоді визначаються тією суспільною мікросферою, в яку вона щодня включена своєю життєдіяльністю, вимогами тієї соціально-професійної групи, в якій їй належить реалізовувати свої потенціали в майбутньому.

На важливості періодів виникнення і розвитку відповідальності у молоді, що переважно відповідають ступеням соціальної зрілості особистості, за якою слідує відповідний рівень розвитку свідомості, наголошує С. Богданов. На його переконання, емоційний фундамент відповідальності закладається у період дошкільного та молодшого шкільного віку, вольові якості особистості, ускладнення її діяльності оформлюються на етапі середнього та старшого шкільного віку, а третім етапом розвитку відповідальності науковець вважає початок самостійного життя [21]. В. Сперанський [192] висловлює припущення, що вік остаточно не визначає, на якому рівні життєвої позиції перебуває людина. В деяких осіб пора «соціального дорослішання» триває протягом усього життя і набуває особливої, зручної для них форми існування. Поняття соціального інфантилізму, тобто безвідповідального ставлення до своїх людських обов'язків, автор трактує як нерідко свідомо обраний еталон поведінки, життєву позицію.

Отже, одним із важливих засобів розв'язання кризових проблем автомобільно-дорожньої галузі в Україні є зміна свідомості фахівців галузі, формування їхньої соціальної відповідальності за результати своєї діяльності.

Установлено, що в наукових джерелах немає єдиного загальновизнаного погляду на суть соціальної відповідальності, однак аналіз результатів досліджень дає підстави для висновку, що процес підготовки сучасного соціально відповідального фахівця залежить від обґрунтовано поданого змісту освіти, що охоплює перелік умінь, знань та навичок, озброївшись якими, особа розвивається розумово і фізично із розкриттям моральних та світоглядних ознак, що своєю чергою є результативним показником наявності етичних норм поведінки й підготовленості до життєвої практики.

Суть соціальної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі полягає в усвідомленні особистістю соціальної значущості своєї професії для розвитку потенціалу країни; наявності стійких професійних інтересів до діяльності в галузі; у здатності до саморегуляції своєї поведінки та психологічного стану, свідомому і добровільному виконанні правових норм і професійних обов'язків; готовності нести відповідальність за свої вчинки і наслідки своїх дій перед державою та суспільством.

Аналіз специфіки професійної діяльності інженера галузі дав можливість з'ясувати, що соціальна відповідальність передбачає:

- відповідальність за організацію виробничого процесу, роботу свого колективу;
- відповідальність за безпеку пішоходів, водіїв, пасажирів, які користуються автомобільно-дорожньою інфраструктурою;
- відповідальність за екологічний стан навколишнього середовища;
- відповідальність за колег і підлеглих;
- відповідальність за належне використання матеріальних і фінансових ресурсів;
- відповідальність перед державою, роботодавцями, постачальниками, партнерами, клієнтами;
- відповідальність за власну професійну компетентність.

Зазначені особливості враховували для визначення змісту структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх інженерів досліджуваної галузі.

1.2 Суть і зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі

Вирішення завдань дослідження вимагає з'ясування суті і визначення змісту поняття соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі.

Незважаючи на звернення значної кількості науковців до проблеми соціальної відповідальності, багато питань щодо її вирішення залишаються недостатньо дослідженими. Вивчення сучасної практики дає підстави свідчити, що вищі технічні заклади освіти в ситуації орієнтації на ринкову економіку прагнуть готувати професіоналів, які володіють певним обсягом теоретичних знань і практичних умінь, здатних виживати в реаліях сьогодення. Водночас процес навчання у ЗВО недостатньо спрямований на внутрішній світ особистості, на формування духовно-етичної культури майбутнього випускника, який усвідомлює свою особисту відповідальність перед суспільством [93]. Це вимагає пошуку шляхів вдосконалення підготовки фахівців, здатних брати на себе відповідальність за обрану суспільну діяльність.

На основі аналізу напрацювань учених (К. Муздибаєв, О. Плахотний, Т. Сидорова та ін.) з'ясовано, що відповідальність, як і скромність, чуйність, сміливість, щедрість, наполегливість, гордість тощо, є властивістю характеру особистості. Оскільки відповідальність виявляється не тільки в особливостях характеру, але й в почуттях, сприйнятті, усвідомленні, світогляді, у різних формах поведінки, зазначену якість можна розглядати як властивість особистості, визнаючи різноплановість цього феномена.

Дослідники [54; 68; 156; 191; 192] виділяють такі ознаки відповідальності, як дисциплінованість, пунктуальність, точність, чесність, принциповість людини у виконанні обов'язків і її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Водночас зазначені якості не можуть реалізуватися успішно, якщо в людини не розвинені моральні риси, зокрема: здатність до співпереживання, чуйність до чужого болю й радості.

Соціальна відповідальність характеризується відповідним ставленням до виконання професійних обов'язків. Відповідальне ставлення суб'єкта до виконання професійної діяльності як внутрішня форма його саморегуляції, матеріалізується у відчутті внутрішньої психологічної єдності зі своїм професійним співтовариством, традиціями і нормами, прийнятими у трудовому колективі, в професійному цеху, почутті обов'язку [156]. Відповідальне виконання будь-якого обов'язку вимагає прояву вольових зусиль і якостей: наполегливості, стійкості, старанності, витримки, сміливості.

Слід підкреслити, що соціально-психологічні дослідження [40; 173] показали, що часто між зовні піднаглядною поведінкою і ціннісними установками відсутня пряма кореляція. Виконання людиною соціальних норм не може повною мірою свідчити про сформованість у неї відповідальності. Щоб визначити психолого-педагогічну суть відповідальності, зазначає Ю. Семенов, необхідно з'ясувати її психологічні домінанти, ті фактори, які детермінують указану відповідність або невідповідність [173].

Як зазначає С. Гаврилушкін, цілком конкретний рівень якості відповідальності передового інженера залежить від інтелектуальних його характеристик, як-от: прагнення діяти самостійно, без сторонньої допомоги чи керівництва, високий культурний розвиток, підвищена самосвідомість. Перелічені показники та весь арсенал характерних ознак досліджуваних особистісних властивостей, серед яких і обов'язковість, і вірність принципам, і сумлінність, і організованість, і неупередженість, і майстерність у

переконанні, і результативність праці, є свідченням поступового виформування особистості, що показує, наскільки вона відповідальна [40].

Крім того, відповідальність характеризує соціальну типовість особистості, виражає її схильність дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у певному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і готовність дати звіт за свої дії [9; 15; 16; 27; 59; 92; 111; 148].

Розглядаючи специфіку соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі, дійшли висновку, що у її структурі більш питому вагу займає фактор працездатності, ініціативності, точності, дисциплінованості, зібраності фахівця, готовності прямого включення в процес управління людськими ресурсами і матеріальними цінностями, відповідальності за прийняті рішення; а процес формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі безпосередньо пов'язаний з вимогами роботодавців до певних властивостей майбутнього фахівця, які проявляються в його соціальних уміннях (у вміннях прораховувати наслідки прийнятих рішень, здібностях створювати довірчі відносини з населенням, в готовності до соціального партнерства тощо).

Грунтуючись на визначенні суті соціальної відповідальності в працях дослідників [30; 73; 80; 97; 122; 136; 137; 147; 164; 175; 196], у загальному розумінні *соціальну відповідальність фахівця* розглядаємо як інтегративну якість професійної компетентності майбутнього фахівця, що акумулює в собі низку його особистісних якостей і властивостей, наявність яких забезпечує здійснення ним професійної діяльності відповідно до вимог і норм професійної етики.

Суть соціальної відповідальності майбутнього інженера полягає в усвідомленні фахівцем соціальної значущості своєї професії для розвитку потенціалу країни; наявності стійких професійних інтересів до діяльності у галузі; у здатності до саморегуляції власного психичного стану і своєї поведінки та добровільному виконанні правових норм і професійних

обов'язків; готовності нести відповідальність за наслідки своєї діяльності перед державою та суспільством.

О. Спіркін пропонує розглядати відповідальність у двох аспектах – як ставлення особистості і як її якість. Відповідальне ставлення виробляється як реакція на певні вимоги в конкретних умовах і виступає певним етапом у становленні відповідальності як якості особистості. Відповідальність як якість особистості є стійкою типовою рисою особистості, відповідальне ставлення – це прояв відповідальності в окремих актах. Відповідальність як ставлення може бути нестійкою, тимчасовою, залежною від настрою, обставин.

Повною мірою особистість може оволодіти відповідальністю, яка склалася в соціальних відносинах як якість. Відповідальність як якість особистості О. Спіркін розглядає як результат суб'єктивного заломлення в свідомості індивіда об'єктивної системи колективних, групових відносин, вимог. Як активний суб'єкт спілкування і діяльності, що володіє свідомістю і самосвідомістю, особистість здатна, на думку вченого, трансформувати об'єктивні вимоги суспільства в суб'єктивні потреби і реалізувати їх у своїй практичній діяльності, зробити відповідальність своєю моральною і соціально-психологічною якістю. В особистісному плані відповідальність являє собою істотну соціальну, моральну та психологічну якість людини, що виступає у вигляді найважливішої риси характеру [193].

Поділяємо думку Д. Узнадзе [203], що для аналізу відповідальності як внутрішньої якості особистості необхідно зосередити увагу на суб'єктивно-моральному, суб'єктивно-діяльному аспекті відповідальності, розглядати відповідальність як внутрішню дію індивіда, як можливість вибору певної мети і передбачення наслідків її реалізації, їх оцінку, тобто факт свідомості.

К. Платонов і А. Глотчкін визначають чотири підструктури персональної відповідальності, які мають прямий зв'язок із шляхами і методами її формування. Перша структура – виключно соціально обумовлені властивості особистості. Ця підструктура спирається переважно на ідейно-

політичні, правові, моральні, естетичні фактори виховного впливу. Друга підструктура – це індивідуально набутий досвід (знання, навички, вміння, звички). Третя підструктура містить індивідуальні особливості окремих психічних процесів (специфічні форми відображення індивідом явищ дійсності, особливості спілкування, характер взаємодії з іншими). Четверта підструктура – біологічно зумовлені властивості особистості (темперамент, інстинкти). На думку авторів, всі компоненти структури можна формувати шляхом виховання, навчання і тренування [143].

У сучасних умовах набуває нового змісту і вимагає свого розв'язання проблема детермінованості соціальної відповідальності, удосконалення умов і факторів, що обумовлюють її розвиток [4].

Теоретичний аналіз проблеми формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців, у тому числі автомобільно-дорожньої галузі, припускає можливість різних підходів до трактування її структурних компонентів, оскільки соціальна відповідальність являє собою багатогранну характеристику особистості із складною структурою.

Для визначення структури відповідальності вважаємо доцільним проаналізувати і врахувати погляди деяких дослідників на її внутрішні характеристики, хоча деякі думки вчених є суперечливими, не завжди такими, що відповідають сьогоdnішнім вимогам до професіональної підготовки фахівців технічного профілю. Так, наприклад, майже не вивчається взаємозв'язок соціальної відповідальності з громадською активністю.

Аналіз наукових праць (В. Бодров, Н. Желаєвська, Л. Лідак, О. Луценко та ін.) дає підстави свідчити про різне розуміння структури відповідальності. Найчастіше у структурі відповідальності вчені виокремлюють мотиваційний, когнітивний, емоційний, вольовий, дієвий, динамічний, поведінковий, результативний компоненти. При цьому автори виділяють різну кількість структурних компонентів досліджуваної якості.

Так, Т. Сидоровою [176] виокремлено у структурі відповідальності три компоненти: когнітивний, мотиваційний та поведінковий. За Е. Рудковським [168], відповідальність складається з двох взаємопов'язаних динамічних компонентів: когнітивного і емоційного.

Нам більше імпонує підхід А. Немчінінова [126], який у структурі відповідальності виділяє такі компоненти:

- *мотиваційний*, який визначається складним, мінливим співвідношенням різних спонукань, що складають мотиваційну сферу особистості (соціальних, професійних та пізнавальних потреб, інтересів, переконань, соціальних установок, ідеалів, системи цінностей), цей компонент здійснює у структурі відповідальності стимулювальну, спонукальну функцію;

- *гностичний*, що ґрунтується на усвідомленні суб'єктом змісту своїх обов'язків, моральних і соціальних наслідків їх невиконання для інших людей і себе, виконує функцію орієнтовної основи поведінки особистості;

- *вольовий*, що розкривається через здатність людини діяти в напрямі досягнення свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні і зовнішні перешкоди, у структурі відповідальності виконує функцію управління;

- *емоційний*, що об'єднує складні моральні та інтелектуальні почуття, якими супроводжується процес виконання людиною обов'язків і прийняття відповідального рішення, у структурі відповідальності виконує оцінювальну функцію.

Проте при цьому підході за межами розгляду залишаються такі важливі характеристики досліджуваного феномену, як здатність до рефлексії, низка важливих умінь і особистісних якостей.

Іншу позицію щодо визначення структури соціальної відповідальності займають Л. Лідак і Н. Желаєвська [106], які виділяють у структурі соціальної відповідальності особистості такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний і конативний. Когнітивний компонент розглядається

як оцінка фахівцем своєї професійної компетентності, прагнення постійно зростати (або його відсутність), розуміння професійних перспектив, наявність/відсутність професійних планів на майбутнє, розуміння свого місця у складній системі професійних відносин. Мотиваційно-ціннісний компонент включає домінуючі в людини настрої, пов'язані з професією і професійною діяльністю; емоційну забарвленість уявлень про майбутнє, зокрема, професійне. Конативний компонент професійної відповідальності особистості обумовлює готовність діяти, здійснювати задумане відповідно до мети і завдань. Значущим у наведеній класифікації вважаємо виокремлення останнього компонента, оскільки саме цей компонент пов'язаний з проявом таких особистісних якостей, як сумлінність, старанність, дисциплінованість, вимогливість, чесність, самостійність, впевненість, самокритичність, зібраність.

Низка дослідників (А. Гулевська, Л. Дементій, О. Плахотний та ін.) пропонують досить плідний підхід до визначення структури соціальної відповідальності, виокремлюючи такі компоненти:

- *мотиваційний*, який включає в себе мотиви професійно відповідальної поведінки;
- *когнітивний*, який характеризує систему засвоєних особистістю знань про професійну відповідальність, про суть прав і обов'язків фахівця, норми і правила його поведінки в соціумі, про способи регулювання стосунків між суспільством і індивідумом;
- *діяльнісний*, який полягає в готовності особистості здійснювати усвідомлений вибір лінії поведінки, приймати рішення та оцінювати наслідки їх реалізації, визначати необхідні обмеження в поведінці на основі сформованих і розвинених світогляду і самосвідомості.

З огляду на вищезазначене та враховуючи специфіку діяльності фахівців автомобільно-дорожньої галузі вважаємо, що найбільш повно основні аспекти соціальної відповідальності майбутнього фахівця відображають такі чотири основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-

світоглядний, діяльнісно-рефлексивний, емоційно-вольовий, особистісно-конативний, які у комплексі забезпечують успішність здійснення фахівцем професійної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент посідає вагоме місце у структурі соціальної відповідальності та вміщує сукупність цінностей та мотивів майбутніх фахівців.

Мотиви передбачають формування установки на прийняття відповідальних рішень, усвідомлене ставлення до обов'язків, постійне прагнення до удосконалення своєї індивідуальності, позитивне ставлення до етичних норм, бажання діяти відповідно до них, почуття сорому, вини через їх невиконання.

Мотиваційно-ціннісний компонент виконує нормативно-регулювальну та спонукально-стимулювальну функції, оскільки він пов'язаний з такими почуттями, як задоволення–невдоволення; симпатія–антипатія; любов–ненависть тощо, та містить мотивацію особистості (усвідомлення свого місця у суспільстві, почуття відповідальності за прийняті рішення як професіонала галузі; прагнення свідомо регулювати свою соціально-професійну діяльність, стати компетентним фахівцем; наполегливе досягнення поставленої мети шляхом опанування необхідними компетенціями, узгодження особистих і суспільних інтересів), що інтеріоризуються у внутрішніх стимулах до прояву соціально відповідальної поведінки. Мотивація соціально відповідальних фахівців відрізняється здатністю до емпатії та співпереживання, бажанням допомагати іншим, бути потрібним і корисним людям [106].

Доцільно зазначити, що вагомим елементом мотиваційно-ціннісного компонента, який регулює соціальну відповідальність особистості, виступає сумління. В. Франкл поділяє сумління на авторитарне та гуманістичне. Авторитарне сумління, на думку вченого, – це не «голос» інтерналізованого авторитету: батьків, держави або будь-якого іншого авторитету. Автор аргументовано доводить, що люди почувають не провину, а страх; закони і санкції зовнішнього авторитету стають частиною індивіда, і замість почуття

відповідальності перед кимось зовнішнім, з'являється відповідальність перед власним сумлінням [209].

Уважаємо, що сумління більш ефективний регулятор поведінки, ніж страх перед зовнішнім авторитетом. У свою чергу, гуманістичне сумління, за В. Франклом, – це «не інтерналізований голос авторитету, це наш власний голос, що не залежить від зовнішніх санкцій і схвалень. Сумління – це наш власний вплив на самих себе. Це голос нашого істинного, справжнього «Я», звернений до нас самих, до того, щоб жити продуктивно, розвиватися всебічно й гармонійно, тобто для того, щоб стати тим, ким ми є лише у можливості» [209, с. 16]. Саме тому, провідним завданням виховання вчений вважає не лише передачу знань, а, насамперед, шліфування сумління.

М. Савчин виділяє сумління як таку інстанцію, що «регулює взаємодію свободи та відповідальності індивіда, а тому сумління доцільно розглядати як вищу духовну інстанцію соціально відповідальної особистості» [169, с. 245]. Уважаємо, що соціальні домагання й очікування є важливим механізмом функціонування і розвитку сумління людини.

Мотиваційний компонент соціальної відповідальності особистості залежить від сфери відображеної у мотивації дійсності, тобто від принципових можливостей адекватно відображати дійсність. Крім того, мотив соціальної відповідальності виконує не тільки функцію регуляції діяльності, а й контролю [46].

На думку В. Прядеїна, мотиваційний компонент доцільно розглядати з позиції соціоцентричності та егоцентричності. Під соціоцентричною мотивацією вчений розуміє соціально значущу мотивацію, що реалізується у виконанні відповідальних дій через бажання бути серед людей, займати своє місце в колективі. Егоцентрична мотивація розглядається з позиції особисто значущої мотивації, що проявляється в бажанні привернути до себе увагу, отримати винагороду, уникнути особистих труднощів [157].

Як доведено вченими-психологами [169], вікова категорія «студенти» визначається якісними змінами розвитку самосвідомості, коли особа бажає

збагнути, яке її місце в соціумі, як потрібно сприймати колективну працю, опановує субституціональні процеси професійно-виробничої сфери, важливість відповідальності за свої вчинки, прагне довести відданість своїм обов'язкам.

Одночасно, як підкреслюють О. Шевчук і С. Шевчук, ознакою мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що впливає на формування соціальної відповідальності, є суперечність між потребами у самовизначенні, самоствердженні та самореалізації, з одного боку, та недостатньою самостійністю і готовністю до реалізації своїх життєвих планів, з іншого [219, с. 266].

У формуванні соціальної відповідальності особистості важливу роль відіграє *професійно-етичний ідеал*, оскільки він визначає мету її професійного самовиховання. Дії у напрямку досягнення цієї мети є усвідомленим вольовим актом, який людина здійснює, мотивуючи їх наполегливим бажанням піднятися до рівня свого професійно-етичного ідеалу.

Варто підкреслити, що моральні орієнтири людини закладаються ще в ранньому дитинстві [1; 3]. На вибір етичного ідеалу впливають інтереси особистості і життєва ситуація, що склалася, приклад життя іншої людини. Незважаючи на те, що молодь завжди знаходилася під впливом героїчних образів, разом із цим вона часто орієнтується і на «близькі» ідеали, тобто приклади безпосередньо оточуючих її людей: авторитетних викладачів, родичів, друзів, знайомих. Зразком професійно-етичного ідеалу для майбутніх інженерів можуть бути науковці, дослідники, які безкорисливо служили науці, жертвували своїми здоров'ям і життям заради прогресу цивілізації. Тому, зазначає О. Бодальов та співавтори, студентів необхідно знайомити з долями таких видатних постатей. Учений підкреслює, що людина, яка стає подією для іншої людини, не обов'язково викликає емоційний відгук тільки під час безпосередньої зустрічі з нею. «Вона може уразити уяву, викликати глибокі переживання і спонукати до абсолютно

нових діянь результатами своєї діяльності (філософським ученням, високоморальною проповіддю, твором живопису, музикою тощо)» [22, с. 54].

Зазначимо, що процес формування етичних ідеалів активно триває в студентському віці, органічно поєднуючись із процесом професійного становлення особистості. Чим тісніше взаємопов'язані духовно-етичне виховання і професійна підготовка, тим успішніше протікають ці процеси.

Розвиток таких елементів мотиваційної сфери, як дбайливе ставлення до інших, прагнення до ідеалу, поєднання особистих і суспільних інтересів, моральні установки, цілі життя; сенс життя; ставлення до своїх обов'язків є головною рушійною силою формування і розвитку особистості. Але при цьому необхідно формувати реально діючі мотиви. Психологи [169] вважають, що нові мотиваційні новоутворення виникають не в процесі засвоєння, а в результаті переживання або проживання. Цей процес відбувається тільки в реальному житті людини, коли він супроводжується емоціями. Тому розвиток мотиваційної сфери ніколи не відбувається без підключення до нього *емоційної сфери*.

Як відзначають учені [26; 30; 144], в емоційній сфері майбутніх інженерів необхідно формувати такий характер моральних переживань, що пов'язані з виконанням норм або відхиленнями від норм і ідеалів: співчуття, довіру, жалість, вдячність, чуйність, самолюбство, емпатію, сором тощо.

Слід урахувати той факт, що виховання особистості приносить результати тільки в тому випадку, якщо воно відбувається в правильній емоційній тональності, якщо педагогу вдається поєднувати вимогливість і доброту. Пояснення цьому положенню дають учені-психологи (М. Савчин, В. Прядеїн): той предмет (мета, ставлення, ідея), який тривалий час і постійно насичувався позитивними емоціями, перетворюється в самостійний мотив. Якщо спілкування йде безрадісно, то весь механізм не працює, нові мотиви до освіти в індивіда не виникають [157; 169; 215]. Отже, процес етичної підготовки майбутнього фахівця має бути насиченим позитивними емоціями від цікавих лекцій, бесід, проблемних завдань, рольових і ділових

ігор та інших засобів впливу на емоційну і, відповідно, мотиваційну сферу студентів.

Якщо розглядати ціннісну складову мотиваційно-ціннісного компонента, то, як стверджує О. Завгородня [64] та деякі інші дослідники, саме цінності виступають регуляторами соціальної поведінки конкретної особистості. Дослідниця переконана, що в інженера, який відзначається високим рівнем сформованості ціннісних орієнтацій, суспільні (соціальні) цінності повинні бути узгодженими з індивідуальними (суб'єктивними) цінностями. За відсутності в суспільних відносинах правових норм, авторитарний спосіб регуляції ціннісних орієнтацій опускається на індивідуальний рівень і закріплюється на ньому у вигляді певної структури індивідуальної (споживацької) свідомості. Усе це призводить до зниження соціальної відповідальності та сприяє опосередкованості системи ціннісних орієнтацій особистості, а також відносить майбутнього інженера до референтної групи з низьким рівнем свідомості [64].

На ґрунті аналітичного вивчення наукових джерел можна стверджувати, що цінності людини є автономною субстанцією, оскільки уявлення щодо них базується на поглядах про світ загалом. Але після того, як особистість повністю упевниться у своїх цінностях, вони здійснюють домінуючий вплив і вплив на її інтереси і потреби, на цілі діяльності та її подальший розвиток загалом.

У науковій літературі розрізняють цінності особистості та її установки. Так, Є. Подільська відзначає, що поняття «установка» відображає лише частину системи ціннісних орієнтацій, які є найбільш стійкими і актуалізуються особистістю тільки в деяких ситуаціях. При цьому, з точки зору вченої, цінності особистості загалом відображають більш глобальну систему особистісних відношень [146].

Як зауважує Р. Миронова, установка є психологічним механізмом прояву ціннісних орієнтацій особистості. Дослідниця вказує, що ціннісні

орієнтації визначають позицію людини, мотивують її до певного вирішення проблемної ситуації при виникненні останньої в її діяльності [113].

Погоджуючись загалом з вищезазначеними положеннями, підсумовуємо, що цінності є основою для саморегуляції діяльності індивідуума, вони допомагають людині усвідомлено вирішувати виникаючі проблемні ситуації, приймати рішення, дозволяють пропагувати соціально-моральні норми.

Слід підкреслити, що будь-яку професію характеризують загальні і специфічні цінності. Під специфічними цінностями розуміють ті, що властиві кожній конкретній професії. До таких цінностей відносять: зміст професійної діяльності, можливості самореалізації особистості, соціально-економічні та морально-психологічні умови праці [146]. Оскільки зазначені професійні цінності відносяться до розряду загальних, на них можна спиратися й при розгляді діяльності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі.

Специфічними цінностями професійної діяльності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі вважаємо цінності, що відображають затвердження в суспільстві, суспільну значущість і престиж інженерної діяльності, її гуманістичний характер, відповідність професійної діяльності особистісно-професійним інтересам тощо; задоволення потреби у спілкуванні в процесі діяльності, у професійному оточенні.

Якщо взяти за основу класифікацію цінностей, за якою виокремлюються два класи цінностей – термінальні та інструментальні, то як домінуючі в системі цінностей інженерної діяльності виступають «цінності-цілі», оскільки в цілях відображається основний зміст діяльності фахівця. Цінності-цілі вбирають у себе соціальну значущість професійної праці, її престижність і творчий характер, можливість самоствердження і самореалізації, а також такі цінності, як впевненість у майбутньому, безпека сім'ї і близьких. Причому необхідно розглядати зазначені цілі не лише з позицій потреб суспільства, а й з позиції конкретного фахівця, який не відірваний від особистого життя, особистих проблем та інтересів [113].

Життєвий цикл людини характеризується появою найважливішої, на її думку, потреби, що вимагає нагального вирішення, після якої, безсумнівно, виникають іще більш важливі. Поняття «професійні цінності», виходячи з означених вище досліджуваних явищ, об'єднує все те, що сигналізує про ставлення особи до світу, про її самосвідомість [64].

Найбільш загальними еквівалентами професійних цінностей є категорії добра, справедливості, обов'язку, совісті, гідності, сенсу життя. Специфіка професійних інженерних цінностей виявляється в тому, що, маючи ознаки, властиві цінностям взагалі, вони пропускають їх через особливості професійної свідомості. Як зазначає Т. Бутківська, в умовах особистісно зорієнтованої освіти вагомого значення набувають такі індивідуальні цінності, як самостійність і оригінальність рішень, самооцінка, відповідальність і дисципліна як фактор внутрішньої свободи, уміння орієнтуватися в ситуації вибору, робити правильний вибір в умовах невизначеності і неоднозначності [33, с. 132].

Інструментальними по відношенню до «цінностей-цілей» є «цінності-засоби», що визначають способи взаємодії інженера з колегами та клієнтами. «Цінності-засоби» поділяють на «цінності-відносини», «цінності-якості», «цінності-знання». Ціннісне ставлення виникає в результаті усвідомлення, переживання й оцінювання значущості предмета або явища з точки зору задоволення потреб суб'єкта [36].

«Цінності-відносини» диктують способи взаємодії інженера з різними людьми з різних мікросоціумів. Серед цих способів не менш важливим є ставлення інженера до себе як до професіонала і особистості, а динаміка «Я-реального» і «Я-ідеального» визначає рівень особистісно-професійного розвитку інженера. Високий рівень розвитку характеризується зближенням цих параметрів [112].

Ставлення до себе як до об'єкту власної професійної дії є важливим для самовдосконалення інженера. Воно виражається в аналізі й оцінюванні своїх наявних професійних якостей, в усвідомленні тих з них, які потрібні для

професійної діяльності. Адекватна критична самооцінка («Я-реальне») і усвідомлення своєї цінності, свого майбутнього («Я-ідеальне») лежать в основі самореалізації та самоорієнтації особистості, виховання професійно значимих якостей, що й підтверджують дослідження Л. Божович, С. Єлканова, Є. Климова, І. Кона, Л. Рувинського, П. Шавира та ін.

Учені визначили, що механізмом просування від «Я-наявного» до «Я-майбутнього» є саморегуляція, яка проявляється при визначенні людиною рішень і способів дії із здійснення прийнятого рішення [112, с. 36]. Причому, завдання, що виникає в діяльності, може сприйматися суб'єктом як особистісно значуще або ж вимагати вольових зусиль, якщо воно не відповідає особистісним орієнтирам. Визначаючи свої особистісні сенси, стверджує Л. Ващенко, «ціннісні орієнтири, суб'єкт може удосконалювати і розвивати свою діяльність, розвиваючись і удосконалюючись при цьому як особистість» [36, с. 50].

Важливим компонентом саморегуляції особистості є її ціннісні ставлення, осмислення людиною себе самої в єдності раціонального й емоційного. Категорія ставлення є ключовою для формування й розвитку особистості. Суть ціннісного ставлення до професійної діяльності виявляється у свідомому, індивідуальному, суспільно обумовленому, позитивно-емоційному реагуванні на її компоненти, у потребі їх осмислення, трансформації відповідно до соціальних норм і реалізації їх на практиці [222, с. 66]. У системі цінностей інженера цілепокладаючим вважаємо альтруїстичний імператив, гуманістичні цінності.

Особистісно-професійні показники спеціаліста є відображенням найбільш високого рівня цінностей, а саме їхньої категорії «цінності-якості», що водночас залежать від ступеня розвитку професійних умінь з прогнозування, комунікації, самоаналізу, посередництва, організації та ін.

Пріоритетними якостями фахівця-інженера вважаємо приязність, гуманність, тактовність, поблажливість, об'єктивність, чуйність, співпереживання, вміння правильно оцінювати внутрішній стан інших

людей, бути взірцем для наслідування, пробуджувати в людей віру в себе і заспокоювати їх, активізувати до самопокращення, знаходити манеру контактування; знаттєлюбність, прагнення особистісного і професійного поступу, тверда переконаність у власних знаннях, позиції, цілях, діяльності; принциповість, безапеляційність, уміння адекватно діяти в будь-якій ситуації, творча активність; здатність до аналізу й синтезу та ін. Категорія оцінювання, ставлення до цінності визначається, окрім знань її об'єктивних класифікаційних ознак, тим, наскільки ці ознаки трансформувалися в переконання людини, в особистісний сенс.

Іншим важливим компонентом соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі як багатогранної характеристики особистості зі складною структурою є *когнітивно-світоглядний компонент*.

Зазначимо, що більшість учених (Т. Андріяко [8], Н. Даценко [53], Л. Лидак і Н. Желаєвська [106], О. Патинок [139], Г. Фартухова [205] та ін.) виокремлюють у структурі соціальної відповідальності когнітивний компонент. У процесі дослідження встановлено, що важливою якістю фахівця як соціально зрілої особистості є його *науковий світогляд*, який виступає як система узагальнених поглядів на світ загалом, місце людини в ньому, ставлення її до навколишньої дійсності й обумовлена цією системою життєва позиція людини – її ідеали, цілі, переконання і принципи пізнавальної і практичної діяльності. Саме світогляд значною мірою визначає принципи поведінки і діяльності фахівця як соціально відповідальної особистості, формує його ідеали, моральні норми, соціальні й політичні орієнтації. Тому вважаємо важливим у контексті нашого дослідження говорити не просто про когнітивний, а про когнітивно-світоглядний компонент соціальної відповідальності фахівця.

Світогляд як система поглядів людини на навколишній світ і її місце в ньому надає діяльності людини організований, осмислений і цілеспрямований характер [130].

Наявність власного світогляду психологи розглядають як ознаку розвиненої особистості. «Особистість – це людина, яка володіє самосвідомістю і світоглядом, вона досягла розуміння своїх соціальних функцій, свого місця у світі» [193, с. 256].

У психології та філософії найважливішою складовою частиною світогляду як складного системного утворення, що включає знання, погляди, оцінки, переконання, ідеали особистості [119; 128; 212], виступають засвоєні й прийняті нею системи поглядів (переконань) на суспільство, на природу, на інших людей і на саму себе [67], а мірилом світоглядної зрілості людини є її вчинки, вибір яких залежить від стійкості її психологічних установок.

Як зазначає Н. Даценко, когнітивний компонент на індивідуальному рівні передбачає достатній ступінь розвитку соціального інтелекту, знання про себе та своє місце у світі, планування власного життєвого сценарію, уявлення про соціальні норми, правила та закони, передбачає розуміння соціальної дійсності, продуктивне вирішення конфліктів, співробітництво, здоровий спосіб життя, поведінку у складних ситуаціях тощо [53].

Погоджуємося також із думкою О. Патинок про те, що виформування когнітивної складової відповідальності надає змогу усвідомити студентам суть відповідальної поведінки, вміння розпізнавати та засуджувати прояви особистої безвідповідальності, працювати над удосконаленням своєї відповідальності, розвиваючи здатність знаходити в собі сильні сторони, на які треба спиратися, керуватися внутрішньою мотивацією відповідальної поведінки і моделювати навички наполегливості під час подолання труднощів на поведінковому рівні та виформовувати вміння знаходження адекватного пояснення особистих невдач [139].

В. Давидов виділяє як одну з найважливіших рис високорозвинутої особистості її здатність діяти за власним переконанням у складних ситуаціях, брати на себе всю соціальну відповідальність за можливі наслідки [52, с. 31].

Як зазначає Т. Андріяко [8], зміст когнітивного компонента соціальної відповідальності складають знання, інтелектуальні вміння, які

характеризують здібності розумової обробки інформації, якісне виконання певної діяльності на основі наявних знань або використання знань у змінних умовах.

Л. Лидак і Н. Желасівська розглядають когнітивний компонент як оцінку особистістю своєї професійної компетентності, прагнення постійно зростати (або його відсутність), розуміння професійних перспектив, наявність чи відсутність професійних планів на майбутнє, усвідомлення свого місця в складній системі професійних відносин [106].

Отже, когнітивно-світоглядний компонент передбачає наявність знань і здібність їх здобувати, аналізувати, осмислювати, практичний аспект полягає у баченні майбутнім спеціалістом реального використання своїх знань у власній практичній діяльності [8].

Знання розглядають як адекватне відображення дійсності у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. Залежно від особливостей соціальної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі виділяємо відповідні узагальнені групи знань, які забезпечують професійно-етичне ставлення до обов'язків, що виконуються: професійні, етичні, екологічні, економічні та правові.

Професійні знання інженера автомобільно-дорожньої галузі передбачають знання основ проектування, конструювання, дизайну, структури матеріалів, технологій, обладнання, інструментів, володіння вміннями та методами технологічної та дослідницької діяльності, сервісного обслуговування виробленої продукції, оцінки якості та управління якістю тощо. Соціальна відповідальність за промислово-технічний процес має формуватися під час оволодіння студентами всією сукупністю цих знань.

Професійні знання формуються, головним чином, у процесі вивчення природничо-наукових та спеціальних технічних дисциплін. Виконуючи такі основні види професійної діяльності, як організаційно-управлінська, проектно-конструкторська, виробничо-технологічна, науково-дослідна, інженер повинен уміти самостійно приймати управлінські рішення для

використання досягнень науково-технічного прогресу тільки в інтересах суспільства і без нанесення шкоди навколишньому середовищу. Тому у технічному ЗВО на перший план усе більше виходять етичні проблеми, пов'язані з технікою, у зв'язку з підвищенням соціальної відповідальності вченого, інженера, проектувальника в сучасному суспільстві, оскільки кінцева мета техніки – це служіння людям, але без збитків іншим людям і природі.

Розв'язання цих проблем забезпечується оволодінням *етичними знаннями*, що є особливою формою духовного засвоєння результатів пізнання, процесу віддзеркалення моральної дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Невід'ємними властивостями етичних знань є систематичність, науковість, усвідомленість, осмисленість. Вони охоплюють знання норм і правил поведінки, моральних вимог, виконують функцію висхідних орієнтирів у світі цінностей, виступають передумовою відповідального ставлення до власної поведінки і поведінки інших [199].

У технічному вишу етичні знання зведені у курс інженерної етики, що викладається у багатьох технічних університетах. У межах професійної етики інженера (або інженерної етики) майбутні фахівці вивчають систему норм професійної моралі, що виражають громадські вимоги до діяльності й поведінки інженерно-технічного працівника з урахуванням особливостей його праці та взаємин усередині професійного середовища, виробничого колективу [85, с. 10].

Для формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі дуже важливими є *економічні знання*, тобто знання про закони господарської діяльності, основи маркетингу, менеджменту, а також уміння прогнозувати розвиток суспільного виробництва країни, розробляти заходи щодо поліпшення рівня життя суспільства для того, щоб ефективно впливати на процес економічного функціонування виробництва, виявляти творчі активність та ініціативу для

розвитку підприємства, розробляти заходи щодо поліпшення рівня життя працівників [61].

Завдання оволодіння економічними знаннями вирішується під час засвоєння студентами дисциплін «Економічна теорія», «Організація та управління виробництвом», «Економіка підприємництва» тощо, що є нормативною частиною освітньо-професійної програми підготовки майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у технічних закладах вищої освіти.

В аспекті формування соціальної відповідальності необхідно надати особливої уваги практичній реалізації таких важливих дидактичних категорій, як *екологічні знання*, уміння та навички, ціннісні орієнтації особистості у взаємодії її з навколишнім середовищем, розуміння екологічних проблем, активність у їх розв'язанні, відповідальність за наслідки власної поведінки і практичної діяльності на підприємстві.

З урахуванням ідей, викладених у «Концепції екологічної освіти в Україні» [87], найголовнішими завданнями екологічної освіти майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі в контексті формування в них соціальної відповідальності вважаємо: формування екологічних знань, що передбачає виховання розуміння сучасних екологічних проблем міста, регіону, країни й світу, усвідомлення їх актуальності, важливості й універсальності; формування усвідомлення безперспективності технократичного шляху розвитку й необхідності зміни його на екологічний, який базується на розумінні єдності всього живого й неживого в складно-організованій системі гармонійного співіснування; розвиток особистої відповідальності та відповідальності професійного колективу за стан навколишнього середовища на місцевому, регіональному, національному і глобальному рівнях, вміння прогнозувати особисту діяльність і діяльність інших людей та колективів; розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем довкілля, оволодіння стандартами екологічно грамотної

поведінки, протидія і запобігання прийняттю шкідливих для довкілля рішень, пов'язаних з професійною діяльністю.

Правові знання складаються із сукупності знань про норми, що регламентують правила взаємодії особистості, суспільства, держави, і оформлені у вигляді законодавчих актів. Без знання права інженеру як керівнику неможливо прийняти правильне управлінське рішення, успішно працювати з кадрами, виконувати громадські юридичні функції. Особливо важливо знати свої конституційні права й обов'язки, щоб користуватися ними, захищати і виконувати їх. Правове навчання у ЗВО має передбачати засвоєння студентами теоретичних положень про соціально-правову відповідальність [32; 118].

Студенти автомобільно-дорожнього ЗВО мають бути ознайомлені з такими питаннями, як основи цивільного, адміністративного, трудового, екологічного права, права і обов'язки громадян України; історичні передумови розвитку конституційного процесу в Україні; інститути конституційного права, нормативно-правові акти, процедури правового регулювання; предмет і метод правового регулювання відповідної галузі права, характеристика його основних джерел і принципів, практика застосування законодавства; уміти чітко розуміти свої громадські права, свободи і обов'язки, відстоювати принципи громадського суспільства і правової держави, впроваджувати у повсякденну практику положення конституційного права, використовувати норми чинного законодавства для захисту прав членів суспільства, давати правовий аналіз конкретних суспільних відносин, самостійно поповнювати, систематизувати і застосовувати правові знання.

Інженерам автомобільно-дорожньої галузі повсякчас необхідно підтримувати зв'язок з обслуговувальним персоналом, поєднувати функції і керівника, і виконавця робочих колективів, що вимагає гарних знань нормативів господарського та трудового законодавства, економіки

виробництва, законів про підприємство і трудові колективи, а також вміння працювати з персоналом.

Швидкі зміни виробничих ситуацій у транспортній, дорожньо-будівельній галузях та їх нестандартність, різноманітні умови роботи вимагають від інженера оперативності під час прийняття управлінських рішень за різних обставин. Отже, інженери, які відповідають за питання ремонту машин і споруд, будівництва, технічної експлуатації, мають бути широкопрофільними фахівцями.

Отже, когнітивно-світоглядний компонент можна охарактеризувати як систематизовані знання про суть соціальної відповідальності як стрижень професійно-технологічної діяльності, про специфіку професійних стосунків, про норми поведінки, згідно яких реалізується соціальна відповідальність, розуміння зони своєї відповідальності і свого місця в системі професійних відносин.

Розвиток складників когнітивно-світоглядного компонента соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі забезпечується розумінням суті зазначеного феномену, який має складну і неоднозначну структуру; формуванням здатності студентів аналізувати наслідки професійної діяльності; вивченням психолого-педагогічних дисциплін; розширенням сфери міжособистісної взаємодії.

Відомо, що стійкі смислові структури особистості формуються в діяльності. Необхідним є не лише відображення цінності у свідомості особистості, а і внутрішнє рішення про їх прийняття або неприйняття, тобто наявність активної діяльної позиції суб'єкта. Водночас дослідники переконані, що тільки ті сенси, відносно яких суб'єкт самовизначився, стають особистісними ціннісними надбаннями [67].

Отже, визначений зміст когнітивно-світоглядного компонента соціальної відповідальності майбутніх фахівців дає підстави свідчити про його комплексний характер, що вимагає значних зусиль з його оволодіння і практичної реалізації.

Сучасні учені (І. Бех, А. Бик, Г. Будинайте, В. Дряпика та інші) зазначають, що зміна парадигми стосунків, перехід від суб'єктно-об'єктних до суб'єктно-суб'єктних відносин вимагає усвідомлення особистісних цінностей, розкриття їх значення в саморегуляції суб'єкта. Цей перехід відображено у *діяльнісно-рефлексивному* компоненті соціальної відповідальності.

Рефлексію визначають як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом, осмислення й аналіз суб'єктом процесу і результатів своєї діяльності, свого розвитку, а також усвідомлення того, як його сприймають й оцінюють інші [160].

На думку багатьох психологів (Б. Ананьєв, Г. Андреева, Л. Виготський, Н. Гуткіна, Б. Ковальов, Ю. Кулюткін, І. Семенов, С. Степанов, Г. Сухобська та ін.), рефлексія є механізмом самосвідомості, самоосвіти, саморегуляції, самоуправління, саморозвитку, самовдосконалення тощо, інакше кажучи, всіх видів активності людини, в яких є елемент спрямованості на себе як на виконавця діяльності.

Рефлексія зумовлює самооцінку й оцінку навколишньої дійсності, усвідомлення шляхів самоактуалізації і самореалізації, регулювання своєї поведінки і діяльності. Здійснення рефлексії сприяє критичному осмисленню наявного досвіду діяльності і виробленню таких загальнолюдських якостей, як самокритичність, сприйнятливість до іншої особистості чи думки, здатність побачити самого себе у складному віддзеркаленні різних думок, що дозволяє побудувати поведінку, адекватну ситуації і спрямованості самої особистості [210, с. 33–34].

Отже, можна зробити висновок, що для майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі діяльнісно-рефлексивний компонент передбачає розвиток якостей, які впливають на ефективність виконання професійної діяльності, усвідомлення норм, правил інженерної професії, сформованість професійно-моральної позиції.

Складові частини діяльнісно-рефлексивного компонента соціальної відповідальності виявляються в уміннях свідомого контролю особистісних досягнень, рівня власного розвитку та результатів своєї діяльності. Означений компонент передбачає сформованість певних якостей, а саме: співтворчість, креативність, спрямованість на співробітництво, ініціативність, впевненість у собі, здатність до передбачення, схильність до самоаналізу, професійно значущих знань, вмінь і навичок, ініціативного, інноваційного та критичного рефлексування і прогнозування результатів діяльності.

Таким чином, регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, мобільності, самоуправління, спонуканням до самопізнання, вдосконалення майстерності, професійного зростання, розвитку рефлексивних здібностей, формування індивідуального стилю роботи беззаперечно виступає діяльнісно-рефлексивний компонент.

Отже, виокремлення діяльнісно-рефлексивного компонента у структурі соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі є важливим, оскільки цей компонент визначає рівень рефлексивності поведінки, розвитку самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізації в процесі професійної діяльності.

У процесі формування соціальної відповідальності розвитку має підлягати не тільки когнітивна, але й емоційно-вольова сфера людини. Це зумовило виокремлення у структурі соціальної відповідальності *емоційно-вольового* компонента, який передбачає взаємозв'язок емоційних и вольових проявів у процесі здійснення фахівцем професійної діяльності.

Низка психологів (Х. Остер, П. Екман, К. Ізард та ін.), вважають, що емоційна сфера дається людині з моменту народження. Інші ж вчені стверджують, що людина народжується з абсолютно чистим психоемоційним полем, що не містить ніякої інформації. Тому тільки в процесі дорослішання, спілкування, особистого досвіду це поле заповнюється певною інформацією.

У будь-якому випадку необхідним є розвиток емоційної сфери особистості, щоб вона досягла своєї зрілої фази. Під емоційним розвитком розуміють усвідомлення своїх почуттів, переживань іншої людини; поступове розмежування емоцій, почуттів; розширення кола об'єктів, суб'єктів, що викликають емоційний відгук; формування здатності регулювати, контролювати почуття [125].

Останнім часом у педагогіці вивчення емоційних проявів людини набуло особливого значення, оскільки у складній роботі з формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості необхідно допомогти студенту в процесі його професійного становлення сприймати естетичну сторону світу, добре уявляти, що таке емоції і почуття і як вони функціонують.

Учені підкреслюють, що професійно-етичні цінності, що раціонально сприймаються студентом, можуть стати частиною його свідомості тільки за умови їх емоційного переживання. Так, Г. Шпет [224] пов'язує залучення особистості до світу духовних цінностей із формуванням адекватного емоційного ставлення до них, у процесі якого здійснюється переведення духовних цінностей у індивідуальну систему, тобто творення цінностей, що мають особистісний сенс і значущість.

Слід зазначити, що знання стимулювальним чином впливають на установки, мотиви і наміри людини, формуючи її позицію, лише за умови позитивного емоційно-вольового ставлення особистості до морального змісту знань. Почуття емоційно забарвлюють поведінку й укріплюють моральні позиції людини. Цю думку переконливо довів К. Ушинський, який влучно зазначив: «Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть учинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наші ставлення до світу, як наші почуття; у них відчувається характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої і її ладу» [204, с. 389].

Джерелом ініціативної поведінки виступають емоційні ставлення, які Б. Додонов називає потребнісноподібними установками особистості [57]. Указані ставлення перетворюються на цільові програми розвитку

особистості, де метою виступають саме переживання і здійснення певного ставлення. Такі установки мають здатність до самоактуалізації і не потребують для цього неодмінного зовнішнього поштовху. Саме такі емоційні відносини пов'язані з проявом *активної життєвої позиції* людини, тобто недостатньо просто відчувати жалість, біль, співчуття, несправедливість, образу – набагато важливіше вміти не боятися відстоювати свою моральну позицію у боротьбі з тими негативними явищами, які викликають у нас негативні емоції, не просто співчувати, а й намагатися допомагати тим, хто її потребує [170].

Удосконалення вищих емоцій, почуттів відбувається у міру соціалізації, розвитку людини, становлення особистості. Такий розвиток має кілька напрямів: включення у сферу емоційних переживань нових подій, предметів, людей; підвищення рівня свідомого управління емоціями; поступове включення в моральну регуляцію високих цінностей, норм [57].

Як відомо, емоціями називаються такі психічні процеси, в яких людина переживає своє ставлення до тих чи інших явищ навколишньої дійсності; в емоціях отримують своє відображення також різні стани організму людини, її ставлення до власної поведінки і до своєї діяльності. Як стверджують психологи [102], емоції впливають на пам'ять, мислення і уяву людини. Емоції чи комплекси емоцій, які відчуває людина в певний час, впливають на її навчання і працю.

Аналізуючи співвідношення емоцій і розвитку особистості, слід урахувати два фактори. Перший – це генетичні задатки суб'єкта в сфері емоцій. Генетичний склад індивіда грає важливу роль в придбанні емоційних рис (або порогів різних емоцій). Другий фактор – це особистий досвід людини, що належить до її емоційної сфери, особливо спеціалізовані способи вираження емоцій і поведінка, що обумовлена емоціями [127].

Позитивні емоційні стани (здивування, задоволення тощо), які виникають у процесі діяльності і спілкування, свідчать про бажаний

індивідом перебіг процесу задоволення потреб. Незадоволення потреб супроводжується негативними емоціями (гнів, страх, сором тощо).

У психології склалося уявлення, згідно з яким емоційний стан визначається інтенсивністю та якістю актуальної потреби індивіда і оцінкою, яку він дає імовірності її задоволення. Такий погляд на походження і природу емоцій отримав назву інформаційної концепції емоцій [127].

Усвідомлено або не усвідомлено, людина порівнює інформацію про те, що необхідно для задоволення потреби, з тим, що вона має в момент її виникнення. Якщо суб'єктивна вірогідність задоволення велика, з'являються позитивні почуття.

Негативні емоції породжуються більш-менш усвідомленою суб'єктом неможливістю задоволення потреби або зменшенням ймовірності її задоволення в порівнянні з попереднім прогнозом.

Елементарні емоції (суб'єктивні прояви органічних станів) змінюються мало; щодо вищих емоцій (афектів і тим більше почуттів), людину цілком можна навчати [125, с. 366].

Зазначимо, що основна практична значущість емоцій в тому, що вони можуть виступати каталізаторами активних дій. Так, поки життя протікає мирно, розмірено людина нічого не намагається змінювати, оскільки її все влаштовує. Але у випадку, коли щось викликає в людині негативну реакцію, вона починає думати про зміни. Це відбувається тому, що людина відчуває емоційний дискомфорт. Уміння управляти спонтанними емоційними спонуканнями, реакціями є показником емоційного розвитку [39].

Важливою характеристикою емоційних станів є їх регулятивна функція. Переживання, які виникли в людини, виступають в ролі сигналів, що інформують її про перебіг процесу задоволення потреб, на які різновиди перешкод вона настановується, на що слід звернути увагу, над чим необхідно задуматися, що потрібно змінити.

Емоції і почуття відбивають різноманітні переживання людини, в яких відображаються її життєві та професійні відносини із зовнішнім світом і

відносини з іншими людьми. Почуття виступає і як властивість людини, що проявляється в її більш-менш стійкому позитивному або негативному ставленні до певних об'єктів, людей, сфери діяльності. Почуття, які переживаються людиною в зв'язку з усвідомленням відповідності або невідповідності її поведінки вимогам суспільної моралі, називаються моральними.

Людина є суспільною істотою, адже вся її діяльність пов'язана з суспільством, в якому вона живе. Зв'язки, в які вона вступає з іншими членами суспільства, викликають у неї низку глибоких моральних почуттів, у кожному з яких вона переживає те чи інше ставлення до вимог суспільства, норм поведінки або моральних принципів і правил [14].

Моральні почуття є позитивними, коли обумовлені ними дії знаходяться у відповідності з вимогами суспільства і отримують з його боку схвальну оцінку. До них відносяться почуття доброзичливості, симпатії, дружби, товариства, колективізму, почуття справедливості, відповідальності, обов'язку, дисциплінованості, патріотизму тощо. Моральні почуття спонукають людей до таких дій і вчинків, в яких вони захищають інтереси колективу і суспільства. Це найбільш глибокі й сильні почуття, на які здатна людина [216].

Відповідальне ставлення до діяльності, прийняття відповідальних рішень часто вимагає вольових зусиль. Звідси можна стверджувати, що важливим складником соціальної відповідальності є воля.

Волю розглядаємо як здатність людини здійснювати навмисні дії, спрямовані на досягнення свідомо поставлених цілей, свідомо регулювати свою діяльність і управляти власною поведінкою.

Воля виявляє себе у двох взаємопов'язаних функціях – стимулювальної і гальмівної.

Стимулювальна функція забезпечується активністю людини. Якщо активність виступає властивістю волі, то вона характеризується довільністю, тобто зумовленістю поведінки і дій щодо поставленої мети. Така активність

не підпорядковується актуальним спонуканням, вона характеризується здатністю підніматися над рівнем вимог ситуації, тобто стає надситуативною [70].

Слід указати ще на одну особливість стимулювальної функції. Якщо у людини відсутня актуальна потреба виконувати дію, але при цьому необхідність виконання її вона усвідомлює, воля створює допоміжне спонукання, змінюючи смисл дії (робить її більш значущою, викликаючи переживання, пов'язані з передбачуваними наслідками дії) [70].

Як зазначає Е. Ільїн, примус суб'єкта до дій створює певну впорядковану систему – ієрархію мотивів – від природних потреб до вищих спонукань, що пов'язані з переживаннями етичних, естетичних та інтелектуальних почуттів. Якщо виходити з розуміння волі як етичної саморегуляції, тоді основною її властивістю стане підкорення особистих мотивів соціально значущим, а акцент переноситься на питання спрямованості особистості. Вчинок стає основним проявом волі [70].

Вольове регулювання поведінки було б неможливо без гальмівної функції, яка проявляється в стримуванні небажаних проявів активності. Ця функція найчастіше виступає в єдності із стимулювальною. Людина здатна гальмувати виникнення небажаних мотивів, виконання дій, поведінки, які суперечать уявленню про зразок, еталон, і здійснення яких може поставити під сумнів або пошкодити авторитету особистості [102]. Це може бути рішення стриматися в принциповому для людини спорі; не дати виходу агресії; довести нецікаву, але необхідну справу до кінця; утриматися від розваги заради справи тощо.

Своєрідність активності особистості втілюється в її вольових якостях, які розглядають як відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою.

Досить чіткий перелік вольових якостей склав В. Калін [76]. Такі вольові якості, як енергійність, терплячість, витримку та сміливість, учений

відносить до базальних (первинних) якостей особистості. Функціональні прояви їх є односпрямованими регуляторними діями свідомості, що набирають форму вольового зусилля.

Під енергійністю розуміють здатність вольовим зусиллям швидко піднімати активність до необхідного рівня. Терплячість визначають як уміння підтримувати допоміжним вольовим зусиллям інтенсивність роботи на заданому рівні в разі виникнення внутрішніх перешкод (втома, поганий настрій, незначні болючі прояви); витримку – як здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати (послаблювати, уповільнювати) дії, почуття і думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення; сміливість – як здатність у разі виникнення небезпеки (життю, здоров'ю або престижу) зберегти стійкість організації психічних функцій і не знизити якість діяльності [102].

Такі вольові якості особистості, як наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, В. Калін називає системними або вторинними [76]. Базальні (первинні) вольові якості, на думку вченого, становлять основу системних (вторинних) якостей, їх ядро. Низький рівень базальних якостей дуже ускладнює утворення більш складних, системних вольових якостей.

Уміння особи керуватися у власних діях і вчинках стійкими та загальними цілями, що зумовлені її твердими переконаннями, можна назвати цілеспрямованістю. Уміння постійно і тривало досягати мети, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами, вважається наполегливістю; уміння людини керуватися у своїх вчинках стійкими принципами, упевненістю в доцільності певних моральних норм поведінки, що регулюють взаємини в соціумі, назовемо принциповістю; здатність обходитися у своїх діях без сторонньої допомоги, у вмінні ставитися критично до впливів ззовні, оцінюючи їх згідно зі своїми поглядами і переконаннями, є самостійністю; здатність знаходити нові, нешаблонні рішення і засоби їх виконання будемо називати

ініціативністю; вміння приймати обдумані рішення, послідовно втілювати їх в життя називається рішучістю.

Сукупність проявів позитивних (системних і базальних) вольових якостей утворює силу волі людини. Установлено, що особистості із сильною волею характеризуються високим рівнем мотивації досягнення, яку розглядають як незадоволеність досягнутим, наполегливість у реалізації своєї мети, прагнення до поліпшення результатів, прагнення досягти успіху.

Емоційно-вольовий компонент соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі передбачає емоційні стани, почуття, які виникають в людини під час дотримання певної лінії поведінки. Цей компонент пов'язуємо із задоволенням обраною професією, усвідомленням стимулів трудової діяльності, співвідношенням зовнішніх і внутрішніх чинників регуляції поведінки в умовах професійної діяльності.

Отже, оскільки відповідальність є результатом інтеграції всіх психічних функцій особистості – від суб'єктивного сприймання навколишнього світу й оцінки власних особистісних ресурсів, до емоційного ставлення до обов'язку і волі [120], вважаємо доречним пов'язати емоційно-вольовий компонент із низкою таких якостей особистості, як наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, емоційна стійкість, воля.

Особистісно-конативний компонент означає наявність особистісно-професійних якостей, які визначають готовність відповідально діяти в процесі виконання професійних і службових обов'язків. До таких якостей відносимо громадянськість, патріотизм, дисциплінованість, вимогливість, чесність, гідність, сумлінність, соціальну зрілість, соціальну активність, вольові якості.

Крім того, важливою характеристикою соціальної відповідальності вважаємо *соціальну позицію*.

Соціальну позицію інженера розглядаємо як складову частину його професійної позиції, в якій відображаються мета й мотиви професійної

діяльності, захоплення, переживання, громадянські й національні цінності, світогляд, ідеали, громадянська поведінка й діяльність, які є джерелом його громадської та професійної активності.

Зазначимо, що соціальну позицію розглядаємо як складову життєвої позиції.

Формування людини як особистості починається вже в ранньому віці. Особистість, розвиваючись у взаємодії з людьми, не тільки задовольняє свої потреби, а й регулює свою поведінку. У зв'язку з існуванням суспільних вимог у дитини виникає свідомість обов'язкового і забороненого. Поряд з формулою «хочу» чітко виникають формули «можна», «не можна», «треба», «повинен» [123, с. 36]. Побоюючись морального осуду, а то і покарання з боку близьких, дитина поступово перестає робити те, чого «не можна». Цей стан можна визначити як нижчий рівень життєвої позиції особистості: людина діє відповідно до встановлених правил, не порушує соціальні норми, побоюючись покарання.

«Істотні умови і психологічні закономірності педагогічного успіху, – підкреслює В. М'ясищев, – закладені у зв'язку потреб особистості і вимог оточуючих, у зв'язку прихильності до оточуючих із задоволенням ними потреб особистості, у внутрішньої готовності, що впливає звідси, виконувати на основі прихильності неприємні зовнішні вимоги або відмовлятися від бажаного, але забороненого» [123, с. 36]. Наявність цього мотиву свідчить про формування почуття відповідальності, що співвідноситься з другим рівнем життєвої позиції особистості.

Третій рівень життєвої позиції перш за все характеризується переростанням почуття відповідальності в соціальну відповідальність особистості. Почуття соціальної відповідальності зобов'язує особу вибрати лінію поведінки, що враховує життєві інтереси інших членів суспільства і відповідає потребам суспільного розвитку. Реальна поведінка становить об'єктивний зміст соціальної відповідальності.

Суть третього рівня життєвої позиції – це в основному сформована соціальна відповідальність особистості, яка виявляється насамперед у міжособистісних стосунках. Людина вже не просто «хоче», а й «може», вона встигає здійснити свої наміри в більшості життєвих ситуацій. На цьому рівні можна говорити про сформовану моральну відповідальність, відповідальність в сфері побуту. У людини розвивається звичка до праці, з'являються задатки професійної відповідальності.

Для четвертого рівня життєвої позиції особистості є характерним насамперед стійкий прояв високої активності в якійсь із сфер суспільного життя, як правило, у виробничо-трудовій. У особистості, чия життєва позиція відповідає четвертому рівню, як правило, високо розвинена соціальна відповідальність, що реалізується в трудовій активності. При цьому людина не тільки відповідально ставиться до свого професійного обов'язку, до виконання виробничого завдання, а й відчуває особисту причетність до результатів праці колективу. Вона активно вносить пропозиції щодо поліпшення умов праці, бореться за економію й ощадливість, проявляє неабиякий інтерес до проблеми впливу виробничого процесу, його відходів на навколишнє середовище, бере участь у боротьбі з його забрудненням.

П'ятий, вищий рівень у структурі життєвої позиції особистості – це громадянська позиція. Особистість тут характеризується проявом досить високого рівня соціальної активності у всіх її основних видах діяльності – трудової, суспільно-політичної, культурно-творчої, спортивної тощо. Коли соціальна відповідальність особистості досягає в своєму прояві всебічності, людина відчуває відповідальність не тільки за долю своєї держави, Батьківщини, а й за долю всього світу, за майбутнє людства. Громадянська позиція виражається і в почутті причетності до всіх подій, що відбуваються на земній кулі, в непримиренності до будь-яких проявів несправедливості, насильства і гноблення, в співпереживанні всім народам [123].

Наведена теорія наявності різних рівнів життєвої позиції тісно пов'язана з диспозиційною концепцією регуляції соціальної поведінки

особистості В. Ядова [227, с. 89]. Основна ідея цієї концепції полягає в тому, що людина має складну систему різнорівневих диспозиційних утворень, які регулюють її діяльність і поведінку. Ці диспозиції організовані ієрархічно, тобто можна позначити їх нижчі й вищі рівні.

Грунтуючись на диспозиційній концепції, виділяємо чотири рівні диспозицій, які регулюють мотиви і стосунки особистості як суб'єкта соціальних стосунків: а) перший рівень складають елементарні фіксовані установки, як їх розумів Д. Узнадзе: вони формуються на основі вітальних потреб і в простих ситуаціях в умовах ближнього оточення; б) другий рівень представлено більш складними диспозиціями, які формуються на основі потреби суб'єкта в спілкуванні, що здійснюється в малій групі, відповідно, – соціальні фіксовані установки або аттитюди; в) третій рівень фіксує загальну спрямованість інтересів особистості стосовно конкретної сфери соціальної активності або базові соціальні установки, що формуються в тих сферах діяльності, де особистість задовольняє свою потребу в активності, що проявляється у конкретній «роботі», конкретній галузі дозвілля тощо; г) четвертий, вищий рівень диспозицій, утворюється системою ціннісних орієнтацій особистості, які регулюють її поведінку й діяльність у найбільш значущих ситуаціях її соціальної активності, в яких виражається ставлення особистості до цілей життєдіяльності, до засобів задоволення цих цілей.

Сформованість диспозицій на третьому і четвертому рівнях вважаємо метою професійно-етичної підготовки в технічному ЗВО в цілому і формування соціальної відповідальності зокрема. Це диспозиції особистості до оволодіння професійною компетентністю і задоволення вищих потреб, які можна назвати «вищими генеральними диспозиціями» [158, с. 108] і які регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості, її переконання і свідчать про готовність відповідально діяти в процесі виконання професійних і службових обов'язків.

Особливе значення у структурі соціальної відповідальності має *етична стійкість* особистості, яку розглядаємо як «здатність людини зберігати і

реалізовувати в різних умовах особистісні позиції, володіти певним імунітетом до дій, що суперечать її особистісним установкам, поглядам і переконанням» [216, с. 4].

Поняття стійкості особистості було висунене Л. Божович і потім детальніше розглянуте В. Чудновським. Л. Божович слушно підкреслює, що проблема формування стійкості особистості є, передусім, проблемою становлення соціальних за своїм походженням і етичних за змістом мотивів поведінки. Авторка зазначає, що суть моральної стійкості виявляється в прагненні особистості завжди, а не тільки на очах оточуючих, діяти відповідно до вимог моралі [24].

В. Чудновський розглядає стійкість як результат моральної самоорганізації людини і підкреслює роль засвоєння суб'єктом суспільно цінних норм і зразків у формуванні його загальної стійкості. Стійкість особистості характеризується як такий рівень її розвитку, при якому виникає моральний імунітет по відношенню до негативних впливів, людина придбаває здатність перетворювати як зовнішні обставини, так і власну поведінку [216].

Отже, соціальну відповідальність інженера автомобільно-дорожньої галузі визначаємо як інтегративну якість особистості, що зобов'язує фахівця обирати стратегію діяльності, спрямовану на забезпечення організації виробничого процесу, роботи свого колективу, безпеки й збереження життя та здоров'я водіїв, пасажирів, пішоходів; екологізацію автомобільно-дорожньої інфраструктури. У процесі наукового пошуку дійшли висновку, що про відповідальність людини можна судити лише по її прояву в діяльності, вчинках, спілкуванні та співпраці з іншими людьми. Виконуючи пізнавальну, оціночну і регулятивну функції, соціальна відповідальність виступає як єдність раціонального, вольового і емоційного аспектів. Структуру соціальної відповідальності інженерів автомобільно-дорожньої галузі розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-світоглядного, діяльнісно-

рефлексивного, емоційно-вольового, особистісно-конативного. Зміст зазначених компонентів та їх взаємозв'язок представлено на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Структура соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі

1.3. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки

Формування соціальної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі стає більш ефективним, якщо створюються та реалізуються педагогічні умови, що забезпечують таку організацію навчально-виховної діяльності студентів та виробничої практики, яка сприяє готовності майбутніх фахівців до сумлінного виконання професійних обов'язків у майбутньому.

Повною мірою погоджуємося з С. Букшею, яка зазначає, що на відміну від знань або навичок відповідальне ставлення до професійних обов'язків формується не так швидко й не так помітно. Воно є результатом цілеспрямованого комплексного впливу на особистість майбутнього фахівця протягом тривалого часу за допомогою багатьох методів, прийомів, засобів організації діяльності та інших факторів, уся сукупність яких утворює певні педагогічні умови [28].

У процесі дослідження з'ясовано, що поняття «умова» як наукова категорія трактується по-різному. Загальнофілософське тлумачення зазначеного поняття зводиться до того, що під ним розуміють істотний компонент комплексу об'єктів, за наявності якого з необхідністю виходить існування певного явища [208, с. 707].

Під педагогічними умовами розуміємо сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних ресурсів їх здійснення, які забезпечують успішне вирішення поставлених цілей і завдань.

Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі розглядаємо як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування процесу формування досліджуваного феномену, що

забезпечує високу результативність зазначеного процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності. Іншими словами, педагогічні умови виступають як сукупність факторів формування соціальної відповідальності особистості студента в процесі його професійної підготовки.

Автори виділяють різні умови формування соціальної відповідальності у представників різних інженерних професій (Є. Богатська [20], О. Корнева [89], О. Лапузіна [98], І. Свеженцева [172], Л. Толстих [199]), проте більшість авторів наполягає на необхідності розвитку ціннісно-сислової сфери як основи ставлення до професії та включення студентів у різноманітну за формою та змістом навчальну діяльність з метою інтеріоризації професійно-моральних цінностей [25; 35; 47; 50; 131].

Для формування соціальної відповідальності К. Муздибаєв пропонує розв'язати, як мінімум, три завдання: по-перше, включити індивіда в систему відносин відповідальної залежності; по-друге, зробити для кожної людини суттєво важливими і безпосередньо очевидними ці об'єктивні відносини, тобто сформувати суб'єкт відповідальних дій, його вольову, пізнавальну і діяльнісну відповідальність; по-третє, розробити механізми соціального контролю [120].

Згідно з результатами дослідження О. Пономарьова [149], для формування соціальної відповідальності необхідною є певна сукупність обов'язкових умов. По-перше, виконання цього завдання вимагає високого рівня розвитку соціальної відповідальності самого науково-педагогічного складу, керівництва вищих навчальних закладів і всієї системи освіти у цілому. По-друге, необхідною стає розробка методологічних засад та ефективного теоретичного та навчально-методичного забезпечення завдань із прищеплення студентам почуття відповідальності та його розвитку. По-третє, відповідальність має стати нормою суспільного життя і всіх видів спільної діяльності людей, а будь-які відхилення від установлених моральних,

правових, технологічних та інших норм і правил повинні суворо засуджуватися громадськістю.

Досягти мети формування соціальної відповідальності особистості можна лише тоді, коли поняття відповідальності трансформується з елемента бажаних особистісних якостей людини в одну з найважливіших, базових категорій педагогіки і визначатиме одне з основних завдань системи освіти поряд із навчанням, вихованням, соціалізацією й особистісним розвитком учня чи студента. Крім того, відповідальність, на думку вчених (О. Пономарьов, Н. Середя, М. Чеботарьов), повинна буквально пронизувати кожен складову професійної діяльності педагога і вирішення кожного з указаних завдань освіти [149, с. 75].

Ученими (Л. Грень, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Якобсон та багато інших дослідників) доведено, що поведінку й діяльність людини зумовлює насамперед *мотивація* як система взаємопов'язаних між собою потреб, мотивів, цілей, цінностей, інтересів.

Мотивація студента як суб'єкта професійної підготовки визначається, на думку Л. Столяренко, двома типами мотивів: *мотивацією досягнення* і *пізнавальною мотивацією* [195, с. 171].

Мотивація досягнення підпорядковується пізнавальній і професійній мотивації. Водночас саме з пізнавальною мотивацією пов'язують продуктивну творчу активність особистості в навчальному процесі (В. Лозова [107]; О. Попова [151]).

Погоджуємося зі Л. Столяренко, що поділ мотивів тільки за відношенням до змісту діяльності на *внутрішні* (задоволення пізнавальної потреби, оволодіння професійними знаннями та ін.) і *зовнішні* (соціальний престиж, оплата тощо) є недостатнім для їх якісної характеристики, оскільки зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникнення, захисту).

Водночас головним показником визначення мотивів соціально відповідальної поведінки є виявлення цільових установок особистості

студента в процесі професійної діяльності, тому основою дослідження мотиваційної сфери особистості є вивчення її *цільових установок і спрямованості* на діяльність (А. Бодальов, Л. Рудкевич [22], О. Леонтьєв [102], Л. Столяренко [195] та ін.). Спрямованість особистості розуміють як суб'єктивне зусилля, необхідне для виконання діяльності, яке визначається силою мотивації (комплексом мотивів) [195].

У теорії засвоєння моральності Л. Рувинський важливого значення надає розкриттю процесу переведення суспільних цінностей, мотивів, установок у особистісні; у цінності, які визначають поведінку індивіда. Морально виховану особистість характеризує, на думку вченого, саме глибоко усвідомлене прийняття етичних принципів і норм як принципів і норм власної поведінки, коли безпосередні зовнішні вимоги якщо і визначають етичний учинок, то лише заломлюючись через інтелектуальну й емоційну сферу особистості, стаючи внутрішньою вимогою особистості до самої себе [166, с. 64].

Регуляція етичного потенціалу особистості, її нормативної поведінки значною мірою відбувається через такі механізми, як оцінка, оцінно-критична здатність коректування нормативних та ідеальних інтенцій особистості у бік найоптимальнішого виразу нею сутнісних сил (В. Відгоф). Поряд з рефлексивними нормативно-регулятивними механізмами етичного потенціалу особистості існує більш глибокий неререфлексований прошарок – неусвідомлювана спрямованість на етичну діяльність, пов'язану з структурами людського світоставлення. В якості одного з таких регуляторів виступає, як слушно вважає О. Олексюк, *світоглядна установка* [130, с. 19–20]. Саме сформований світогляд розглядаємо як важливіший результат формування в майбутніх інженерів соціальної відповідальності.

Світогляд людини визначає система її етичних переконань, а переконання, у свою чергу, як одиниця світогляду, здатні служити основою, критерієм, еталоном при виконанні актів *морально-ціннісного* вибору (мотивів, цілей, учинків) [19; 69; 104; 117; 206; 237].

Соціальну установку майбутнього фахівця обумовлює позитивна професійна мотивація, яку розглядаємо як стан психологічної готовності особистості до оволодіння професією, вона заснована на минулому соціальному досвіді та регулює соціальну поведінку індивіда (Г. Олпорт). Зазначимо, що західна соціальна психологія для позначення соціальних установок використовує термін «аттитюд».

У психології теорія установки була детально розроблена Д. Узнадзе і представниками його школи. У своїх працях Д. Узнадзе вказує, що установка є цілісним динамічним станом індивіда, станом його готовності до певної активності, який обумовлюється двома чинниками: потребою суб'єкта й відповідною суб'єктивною ситуацією [203]. Це свого роду схильність суб'єкта, що виникає при передбаченні ним появи певного об'єкта і що забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання діяльності відносно цього об'єкта [158, с. 419].

Отже, формування установки на сумлінне і відповідальне виконання професійних обов'язків за будь-яких обставин вважаємо одним із основних завдань формування соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі.

Передумовою формування соціальної установки є наявність необхідних для цього *цінностей і потреб*.

Підкреслимо, що цінності, виражені в переконаннях, принципах установках, вплетені в саму тканину людського життя, і часто їх вплив на вчинки буває набагато сильніше, ніж вплив інших факторів, разом узятих.

Як відомо, потреби особистості формуються в результаті споживання певних духовних цінностей – моральних, естетичних, релігійних тощо. Якщо споживання духовних цінностей є некерованим процесом, то може відбуватися маніпулювання свідомістю молоді. Тому необхідно вирішувати завдання свідомого формування потреб студентів у справжніх духовних цінностях – пізнавальних, моральних, культурних тощо. У цьому випадку

споживання духовно-моральних цінностей виступає як цілеспрямоване творення і збагачення внутрішнього світу особистості майбутніх фахівців. Завдання підвищення рівня соціальної відповідальності може вирішуватися шляхом залучення до лекцій, бесід, диспутів, ознайомлення з кращими прикладами соціальної відповідальності під час аудиторних занять з технічних та гуманітарних дисциплін і особливо в позанавчальний час.

Установлено, що психологи розрізняють два основні види потреб – потреби субстанціальні й потреби функціональні. У першому випадку мають на увазі потреби, для задоволення яких необхідно щось предметне, після отримання чого потреба виявляється задоволеною. До функціональних відносять потреби до діяльності й функціонування в тому або іншому напрямі називають.

Потреби людини в широкому сенсі зумовлені процесом її виховання, тобто залучення до світу людської культури. Формування потреб є одним з центральних завдань виховання особистості [158, с. 287]. Звідси одним із найважливіших завдань професійно-етичної підготовки майбутнього інженера, у тому числі його соціальної відповідальності, вбачаємо у вихованні потреб вищого рівня – потреб у вдосконаленні духовного світу, прагненні до професійної та особистісної самореалізації, сприянні науково-технічному прогресу тощо.

Зазначимо, що серед установок виділяють первинну (нефіксовану) або ситуативну установку і вторинну (фіксовану). Тільки у фіксованій установці проявляється спрямованість особистості на виконання певний дій. Тож необхідною умовою появи установки в певному напрямі, за Д. Узнадзе, є наявність відповідної їй *ситуації*. Якщо її немає, стверджує вчений, то немає й установки: без наявності факту спільного погодженого впливу ситуації і потреби на суб'єкт, немає засад до того, щоб у цьому останньому утворилася установка і щоб він був готовий до дії [203].

Важливо розуміти, як і в яких формах установка фіксується. Вирішальну роль, на думку представників школи Д. Узнадзе, відіграє

повторення кожної окремої експозиції, тобто, у нашому випадку, організація такої ситуації, в якій студент виявляється під впливом чинників, які приведуть до формування установки на соціально-відповідальне виконання професійних обов'язків.

Уважаємо, що організація таких ситуацій є необхідною умовою формування відповідального ставлення, оскільки в початковій фазі ситуація зазвичай виявляється у формі дифузного, недиференційованого стану і, щоб отримати безперечно диференційовану форму, стає необхідним використовувати повторну дію ситуації. Отже, чим частіше студенти опиняються в умовах, у яких задовольняються їхні пізнавальні потреби, інтереси, їхня емоційна сфера зазнає позитивного впливу, тим міцніше фіксується установка на етичні вчинки, тим вище вірогідність актуалізації установки на відповідальне ставлення до професійних обов'язків.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що завданням ВТЗО є організація таких умов, які не лише задовольняють потреби вищого рівня, але в поєднанні з цими потребами формують установку на професійний розвиток особистості студента в майбутньому. Такі умови діють як механізм стабілізації професійної підготовки майбутніх фахівців, що дає можливість зберегти її соціально-професійну спрямованість у ситуаціях, що безперервно змінюються.

Тож через цілеспрямовані зміни в мотиваційній сфері можна ефективно впливати на ефективність професійної підготовки студентів загалом і на формування соціальної відповідальності в них зокрема. Забезпечення відповідної професійної мотивації майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі зумовлює їхнє ціннісне ставлення до обраної професії, усвідомлення ними власної соціальної місії, розуміння значення відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків, сприяє соціально-професійному самовизначенню. Разом із тим формування в студентів соціальної відповідальності, як і будь-якої іншої особистісної якості, неможливе без оволодіння ними певною сукупністю знань. Проте, як

було з'ясовано під час пілотного дослідження, значна кількість майбутніх фахівців (68 % із 360 осіб) недостатньо усвідомлює значущість власної соціальної відповідальності, більшість студентів (78 %) мають поверхові знання з питань професійно-етичної поведінки й світогляду фахівця.

З огляду на вищезазначені положення, посилення позитивної мотивації студентів до формування і розвитку соціальної відповідальності та оволодіння ними професійно-етичними знаннями розглядаємо як обов'язкову умову досліджуваного феномену.

У процесі наукового пошуку дійшли висновку, що сформувати соціальну відповідальність майбутнього інженера неможливо без набуття ним досвіду *відповідального ставлення* до дійсності, власної діяльності, до вчинку, до виконання доручень. Із цього приводу І. Ільїн слушно зазначив, що «людині личить жити не станами, а діями, і, відповідно, *відповідати* за ці дії. Дух людини – це особиста енергія, і притому *розумна енергія*; розумна не в сенсі «свідомості» або «розсудливого мислення», а в сенсі *наочного споглядання, свідомого вибору і дії на духовно-достатній підставі*. Так споглядав, *так* полюбив; *так* вибрав; і тому визнаю це діяння моїм діянням, підтримую його підстави та мотиви і *беру на себе відповідальність* за здійснене, визнаю свою помилку за помилку, свій заздальгідь обдуманий намір визнаю за такий, – і провина моя, і заслуга (якщо вона є) моя, і наслідки мною зробленого я готовий нести і за них відповідати. Нездатний до цього не може вважатися ані *діячем*, ані людиною з *характером*, ні морально зрілою особистістю, ні творцем культури, ні вихователем, ні лікарем, ні священиком, ні солдатом, ні суддею, ні політиком, ні громадянином» [71, с. 305].

Отже, формування соціальної відповідальності ми розглядаємо через *систему ставлень* людини до навколишньої дійсності, виконання діяльності, доручень, учинків. Саме такий підхід до зазначеного процесу вважаємо досить плідним, оскільки ставлення особистості, з одного боку, відбиває об'єктивний зв'язок людини і предмета, однієї особистості з іншою, з

другого боку – суб'єктивну позицію по відношенню до предметів, явищ тощо. Саме ставлення людини, на думку В. М'ясищева, є основними елементами, з яких «складається» особистість [121].

На виняткову важливість ставлень указував видатний педагог А. Макаренко: «... оскільки саме ставлення складає справжній об'єкт нашої педагогічної роботи, то перед нами завжди постає подвійний об'єкт – особистість і суспільство. Виключити особистість, ізолювати її, відірвати її зі ставлень цілковито неможливо, технічно неможливо...» [109].

Учені (Б. Ананьєв, І. Бех, В. Попов, О. Сухомлинська, Н. Щуркова та інші) стверджують, що розвиток особистості характеризується *розвитком ставлень*, у які вступає людина. При цьому науковці надають виняткового значення духовно-практичному, моральному характеру ставлень, оскільки вони є педагогічною інтерпретацією сукупності суспільних відносин [150].

Оскільки формування соціальної відповідальності особистості розглядаємо через систему її ставлень до дійсності, власної діяльності, до вчинку, до виконання доручень, розкриємо суть поняття «*ставлення особистості*», «*відповідальне ставлення особистості*» і з'ясуємо особливості їх прояву в студентів.

Ставлення, за визначенням В. М'ясищева, представляє цілісну систему свідомих, індивідуальних, вибіркових зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система визначається всім розвитком індивіда, виражає його особистий досвід і внутрішньо визначає його дії, вчинки і переживання [121].

Ставлення майбутнього фахівця до дійсності, власної діяльності, до вчинку, до виконання доручень є визначальним фактором формування в студентів відповідальності в цілому та соціальної відповідальності зокрема.

Психологічному аспекту розвитку особистості в її зв'язку з відповідальним ставленнями до дійсності присвячені праці Б. Ананьєва [6], І. Бека [18], Л. Божович [23], М. Левітова [100], О. Леонтьєва [103], С. Рубінштейна [165] та інших учених.

Найскладніші і найбільш динамічні ставлення людини до навколишньої дійсності виражаються і відбиваються в її психічній діяльності. Ставлення людини мають багатогранний і складний характер. Спираючись на найбагатший індивідуальний і суспільно-історичний досвід, ставлення людини набувають свідомого характеру і виражаються не тільки у зовнішній поведінці, а й у внутрішньому світі людини, що утворився на основі такого досвіду [121].

У контексті нашого дослідження важливим вбачаємо врахування характерних рис ставлень людини, які виокремив В. М'ясищев [121, с.143], а саме:

- 1) *інтегративність*, оскільки людина ставиться до дійсності в цілому;
- 2) *системність зв'язків*, тому що предмет або особа, до якої ставиться людина, «являє собою не подразник і навіть не сукупність подразників, а їх системну єдність»;
- 3) *наявність сенсу*, адже предмет, особа, будь-яка обставина являють собою не тільки сенсорну сукупність, а й мають певний сенс (так само, як і дії людини).

Особистісні риси, які характеризують відповідальність студента в цілому і соціальну відповідальність зокрема, пов'язані з визначеністю і стійкістю ставлень, які, у свою чергу, характеризуються низкою рис характеру, котрі безпосередньо відбиваються у ставленні (принциповість, егоїзм, дисциплінованість, добросовісність), та низкою інших якостей, що не являють собою власне ставлення (наприклад, прямота, рішучість, вольові риси характеру). Проте й ці властивості, як зазначає Б. Ананьєв, пов'язані зі ставленнями людини і виражають спосіб їх виявлення [6].

Психологи (Б. Ананьєв, В. М'ясищев та ін.) зазначили, що ставлення перетворюються в особистісні утворення, при цьому ставлення можуть набути стійкості, вираженості, значущості і, продовжуючи залишатися ставленнями, стають рисами характеру особистості. Важливо підкреслити, що особистісні якості, у тому числі відповідальність, виявляються лише на

рівні *активних ставлень*.

Відповідальне ставлення передбачає зусилля студентів під час здійснення різних видів діяльності у процесі професійної підготовки. Відповідальне ставлення до своїх обов'язків, формуючись під впливом педагогів та в процесі професійного самовиховання, переростає у внутрішні утворення особистості (совість, дисциплінованість, організованість тощо).

Формування відповідальних ставлень студентів засновується не тільки на вимогах, але й на зіставленні своїх дій та вчинків із взірцями, які слугують прикладом, певним еталоном поведінки, що вимагає *оцінних ставлень*, за допомогою яких визначають етичні, естетичні, правові та інші критерії поведінки і вчинків людини. На основі етичних оцінок і пов'язаних з цим самооцінкою виникає вимогливість, що визначає відповідальне ставлення до навколишньої дійсності і до себе самого.

Отже, відповідальне ставлення майбутнього фахівця в розвиненому вигляді розглядаємо як інтегральну систему вибіркового свідомого зв'язків особистості з різними сторонами професійної підготовки, які внутрішньо визначають її дії та переживання і, як наслідок, впливають на формування соціальної відповідальності.

Дії та поведінку студента вважаємо соціально відповідальними, якщо вони сприяють досягненню суспільного блага, утверджують суспільні норми і цінності, коли в них реалізуються норми інженерної етики.

Відповідальність учинку, тобто суб'єктивність особистості, М. Бахтін поставив у центр Всесвіту (між вічною й абсолютною істиною, з одного боку, і світом культурних сенсів, з іншого). Коли філософ заявляє, що на зміну *homo sapiens* приходить людина вчинку (людина, що робить учинки), то виявляється етична сторона такої філософії [75].

Особистість студента розвивається в процесі різних видів *діяльності* [59], що трансформує відповідні моральні цінності з потенційного стану етичної норми в поведінковий стан, який забезпечує етичну спрямованість дій. Тож для підготовки студентів до майбутніх професійно-етичних вчинків

необхідно забезпечити відповідальне ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика).

Правильне розуміння виховних можливостей різних видів діяльності можливо тільки з урахуванням ролі особистісного досвіду в професійно-етичному розвитку студента, оскільки уявити собі засвоєння духовних цінностей за допомогою особистісного досвіду, що розуміється традиційно, – це те ж саме, що поставити людину перед необхідністю силами тільки свого індивідуального пізнання шляхом першовідкриття освоїти все багатство людських знань, накопичених багатьма поколіннями протягом тисячоліть [167].

Важливо підкреслити, що освітній, фізичний, психічний і особистісний розвиток суб'єкта завжди забезпечується *активною діяльністю* [102, с. 104]. У процесі професійної підготовки особистісний досвід – це досвід переживання в діяльності сенсу досліджуваного предметного змісту, включеного в контекст життєдіяльності особистості. Це досвід роботи особистості над організацією свого внутрішнього світу в зв'язку з досліджуванним змістом, який «переживається» і «проживається», а не «проходить» на навчальних заняттях. Щоб включити того, хто навчається, в процеси переживання на заняттях, педагог повинен створювати ситуації, особистісно значущі для студента [102].

Саме в процесі практичної діяльності ціннісні орієнтації особистості взаємодіють із вимогами діяльності, відбувається інтеграція загальноосвітніх, фахових, етичних знань, що стають особистісно значущими для студентів, здійснюється розвиток професійно-етичних умінь і навичок [102].

Поділяємо думку К. Муздибаєва [120], який вважає, що особистість у своєму розвитку повинна пройти шлях від простого виконавця до активного суб'єкта. В цьому випадку відбувається перенесення інстанції, перед якою суб'єкт тримає відповідь, з зовнішнього на внутрішній рівень. Якщо раніше такою інстанцією було тільки суспільство, то, ставши активним суб'єктом

діяльності, людина відповідає за свої дії, перш за все, перед самою собою. Процес формування внутрішньої відповідальності тісно пов'язаний з соціальною активністю суб'єкта. Таким чином, простий виконавець стає активним суб'єктом у процесі ефективного управління розвитком відповідальності за результат своєї діяльності.

Отже, виникає проблема створення педагогом особистісно значущих ситуацій на навчальних заняттях, спрямованих на «переживання», «проживання» і «перенесення» змісту навчального матеріалу в дії і вчинки. Крім того, набуття знань, умінь та навичок повинно стати передумовою успішної соціалізації, самоствердження.

Уважаємо, що для формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців важливо сприяти інтеріоризації студентами професійно-етичних цінностей, для чого необхідно використовувати механізми, що передбачають інтеріоризацію професійно-етичних цінностей у результаті навчальної, позанавчальної, науково-дослідної діяльності, під час виконання яких ці цінності приймаються, засвоюються та становляться складовою частиною індивідуальної свідомості особистості.

Такі механізми трансляції професійно-етичних цінностей у індивідуальну свідомість особистості спрямовані на те, що студент не просто сприймає ці цінності, а перевіdkриває їх для себе, що зумовлює необхідність створення педагогічних ситуацій для безпосереднього переживання студентами духовно-моральних цінностей, які у такому випадку почнуть функціонувати у реальних життєвих зв'язках особистості, стануть визначати її ставлення до світу [112].

Ураховуючи суттєві ознаки механізмів інтеріоризації загальнолюдських цінностей [218], інтеріоризацію професійно-моральних цінностей студентами ВТЗО доцільно реалізовувати під час навчальних занять через *моделювання проблемних ситуацій соціально-професійного характеру*, що передбачає актуалізацію ціннісних сенсів на рівні буденної

свідомості, коли розв'язується етична проблема вибору між почуттям і розумом, бажанням та обов'язком.

У процесі дослідження дійшли висновку, що соціальна відповідальність як внутрішня якість особистості інженера виявляється в тому випадку, коли знання, ідеї глибоко усвідомлені людиною, стали стійкими мотивами її вчинків і дій, оволоділи її духовним світом, пережиті нею. Переконавання, знання поєднуються у відповідальності, яка стала рисою характеру, з емоційно-вольовими якостями особистості. Отже, бажаним результатом формування відповідального ставлення студентів до різних видів діяльності є досягнення стадії сформованості автономних етичних *переконань*, на яких ґрунтуються моральні принципи, якими особистість керується у своїй поведінці.

У психолого-педагогічній літературі механізм формування переконань розглядається як поступове засвоєння компонентів, що їх складають (І. Мар'єнко [110], І. Сисоєнко [198], З. Шиліна [221], Г. Школьник [223]): спочатку засвоюються знання, потім створюються умови для переживання отриманих знань як особистісно-значущих, і лише після цих двох етапів шляхом включення вихованців у суспільно корисну діяльність передбачається формування особистісного сенсу, який спонукає застосовувати ці знання в регулювальній функції, тобто як переконання.

Одним із найбільш вагомих чинників підвищення соціальної відповідальності майбутнього інженера автомобільно-дорожньої галузі є спрямованість *навчально-виробничої практики* на формування досліджуваної якості.

У сучасній психолого-педагогічній теорії навчально-виробнича практика розглядається як форма професійного навчання у закладах вищої освіти, яка базується на професійних знаннях і вміннях, що забезпечують теоретичну основу для практичного пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, а також оволодіння засобами її організації та професійно-особистісними якостями [74; 86; 154].

Практика студентів є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки фахівців у ВТЗО і проводиться на спеціальних базах практики вишів, а також на сучасних підприємствах, у компаніях і в організаціях відповідного профілю. Як правило, навчальні плани закладів вищої освіти відводять практиці майже чверть всього навчального часу.

Практика розв'язує такі завдання [124]: забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості; впливає на якість професійної підготовки; сприяє виробленню вмінь та навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення ВТЗО включитися в таку діяльність; формує розуміння необхідності володіти навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкуватися з керівниками, колегами, підлеглими тощо.

У контексті нашого дослідження важливим є те, що навчально-виробнича практика дає можливість кожному студентові перевірити власну готовність до виконання функціональних обов'язків, якість професійної компетентності, проявити рівень сформованості відповідальної поведінки, визначити недоліки та намітити шляхи професійного самовдосконалення.

Якщо досвід відповідальної поведінки у стінах університету набувається завдяки використанню відповідного методичного інструментарію під час навчально-виховної роботи, то відповідальність майбутнього фахівця на виробництві пов'язана з виконанням ним рольових обов'язків професійної діяльності [127]. Студенти-практиканти приймають на себе рольові обов'язки працівника, що складають нормативний контекст професійної діяльності, на тлі чого проявляється реальна професійна і соціальна відповідальність.

Як і кожен член виробничого колективу, студенти-практиканти мають різноманітні обов'язки. Одні з них можуть бути жорстко задані, інші встановлені не так чітко. Здійснення низки обов'язків контролюється систематично, і за їх невиконання застосовуються певні санкції. Інші ж обов'язки контролюються не так суворо, за їх невиконання працівник не карається. Однак ефективність реалізації будь-яких рольових обов'язків

залежить не тільки від зовнішнього контролю і строгості застосованих санкцій, а й від того, якою мірою сам студент-практикант у колі визначених обов'язків приймає на себе відповідальність за їх виконання.

Ступінь здійснення майбутнім інженером рольових вимог може залежати також від того, якою мірою ці вимоги відповідають виконанню подібних вимог іншими членами конкретного виробничого колективу.

На основі вищенаведених положень дійшли висновку, що мотиви, цінності, установки, знання тільки тоді трансформуються в певну якість особистості, відбивають її соціально-професійну позицію, коли вони проходять через сферу її почуттів і переживань, переростаючи в переконання, і закріплюються на практиці в різних видах діяльності, тобто коли людина є не тільки спостерігачем, а й учасником подій або процесів. Саме в діяльності майбутній фахівець може проявити відповідальне ставлення до навколишньої дійсності, до виконання своїх обов'язків, реалізувати соціальну відповідальність у конкретних діях і вчинках. Це дає можливість стверджувати, що *залучення студентів у практичну діяльність* у різних видах професійної підготовки забезпечує цілісність здобутих знань, сприяє виробленню усвідомлених практичних умінь і дій, набуттю необхідного досвіду прийняття відповідальних рішень тощо.

Історичний розвиток людства та індивідуальний розвиток людини переконливо свідчать, що прилучення членів суспільства до соціальних умов життя і діючих у суспільстві етичних норм і правил поведінки можливо лише на основі перетворення цих зовнішніх умов і вимог у внутрішню, сутнісну характеристику людини. Але цей процес перетворення зовнішнього у внутрішнє неможливий без власних зусиль індивіда, його самовиховання та саморозвитку. Як писав Ф. Дістервег, кожний, хто бажає долучитися до розвитку і освіти, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, а кінцева мета будь-якого виховання – виховання самостійності за допомогою самодіяльності [174].

У процесі дослідження дійшли висновку, що невід’ємною і найважливішою складовою процесу саморозвитку майбутніх фахівців є самовиховання. Адже самовиховання як діяльність людини спрямоване на зміну своєї особистості відповідно до свідомо поставлених цілей, ідеалів і переконань, що склалися в неї [108]. Самовиховання сприяє формуванню сукупності морально-етичних якостей особистості майбутнього інженера, у тому числі соціальної відповідальності, яка виконує системоутворювальну функцію, та забезпеченню активного проява інших професійних якостей і вмінь на високому рівні. Працюючи над собою, майбутній фахівець пізнає власні особливості й здатності, визначає спрямованість життєвих і професійних прагнень, вчиться вдосконалювати характер, особистісні й професійні якості [7].

Дослідженню проблем самоосвіти, самовиховання і саморозвитку тих, хто навчається, присвячені роботи таких педагогів, як Д. Гришин [45], О. Ковальов [83], О. Кочетов [91], Л. Рувинський [167] та ін.

У контексті нашого дослідження є вельми важливим висновок учених про те, що людина розвивається не тільки за закладеною в неї спадковою програмою і під впливом навколишнього середовища, але і в залежності від її досвіду, якостей, здібностей.

Слід зазначити, що сьогодні в контексті проблеми самовиховання розробляється нова стратегія, орієнтована на розвиток автономії студента. За С. Ожеговим, автономія означає самоуправління, незалежність в управлінні (С. Ожегов) [129], у філософії етики – конструювання людиною самої себе, своєї моральної поведінки. На Заході вказана стратегія одержала назву «конструктивізм», який ґрунтується на когнітивних ідеях Ж. Піаже [234] і кардинально відрізняється від традиційних уявлень про одержання знань.

Конструктивізм передбачає, що студент конструює знання самостійно у високоіндивідуалізованому процесі. Навчання й виховання розуміються як спосіб постійної адаптації себе до навколишнього світу. Квінтесенцією такої адаптації є індивідуальне управління знаннями й власним розвитком.

Ключовими словами конструктивізму є: автономія, індивідуалізація, персоналізація.

Відзначимо, що у багатьох випадках люди самі ставлять перед собою певні завдання із власного розвитку і самовдосконалення, окреслюють шляхи їх вирішення і, спонукувані внутрішнім прагненням, починають наполегливо досягати поставленої мети. Звідси існує думка, що звичайно люди є продуктом обставин і виховання, але кращі люди, як правило, являють собою результат активної роботи над собою.

Уже майже два століття людство орієнтується на категоричний імператив І. Канта: «поступай згідно з такою максимою, яка в той же час сама може стати загальним законом», який означає, що поведінка й психіка людини не зводяться до її індивідуальності [77, с. 279]. Підпорядкування загальному закону, за І. Кантом, відбувається не автоматично, бо метою етичного імперативу є людина як суб'єкт: суб'єкт цілей, тобто сама розумна істота, має бути завжди покладена в основу всіх максим учинків не тільки як засіб, але і як вища організуюча умова в застосуванні всіх засобів, тобто так само, як мета. Тому етичний імператив реалізується в процесі етичного самовизначення: «в особистості немає, правда, нічого величного, оскільки вона підпорядкована моральному закону, але в ній є щось піднесене, оскільки вона встановлює цей закон і тільки потім йому підкоряється» [77, с. 283].

Самостійність людини обумовлена тим, що вона спирається на принципи, значущі для кожного. Характер, на думку І. Канта, є пануючим у людині принципом, відповідно до якого вона спрямовує свої здібності і якості. Формування орієнтації на власні принципи має бути головним у вихованні особистості, яка має діяти за принципами, у справедливості яких вона сама переконана [78, с. 65]. Таким чином, у системі І. Канта людина набуває емансипованості завдяки опорі на етичний принцип, який існує в самій собі.

Джерелом формування етичних принципів молодшої людини часто є її *ідеали*, на які вона орієнтується і на які хоче походити.

Вивчення філософської і психолого-педагогічної літератури дало можливість установити, що проблема морального ідеалу розглядалася в працях вітчизняних і зарубіжних філософів (Л. Архангельський, Г. Гегель, О. Дробницький, С. Іконнікова, Е. Ільєнков, І. Кант, В. Соловйов, В. Тітов, Л. Толстой, В. Тугарінов, П. Флоренський, О. Целікова, В. Яценко).

Із середини ХХ сторіччя дослідники, крім вивчення моральних ідеалів, активно займаються відстеженнями ефективних шляхів їхнього формування. Натомість, незважаючи на надуману розробленість цієї проблеми в педагогіці, вона залишається актуальною через мінливість змісту ідеалів молоді, що визначається особливостями конкретного історичного відрізка, моральним станом суспільства, змістом освіти [44; 172]. Педагоги на сьогодення мають складне завдання пошуку цінностей та ідеалів, які можуть відповідати світовідчуттям сучасної молоді, і створення умов їхньої інтеріоризації в освітньому процесі ЗВО.

Проблема є досить актуальною й для технічних закладів вищої освіти, оскільки через низьку заробітну платню, низький рівень розвитку вітчизняних технологій падає престиж професії інженера.

Молодь в усі часи мала потребу в розумінні основних цілей особистісного розвитку і розвитку суспільства, в головних життєвих і професійних орієнтирах, у моральних ідеалах, які давали б відчуття внутрішньої душевної гармонії, ясності у визначенні життєвих перспектив. Тому наявність у майбутнього фахівця професійно-етичного ідеалу, на нашу думку, є важливим фактором професійної підготовки студента. Виходимо з того, що суто ділові якості часто-густо стають джерелом бюрократизму, користолюбства, кар'єризму, прагнення досягти особистісної мети будь-якими засобами.

Професійно-етичний ідеал покликаний зміцнювати стійкість внутрішнього світу особистості до обставин, що змінюються, допомагати в подоланні труднощів, розв'язувати складні життєві проблеми, забезпечувати свідому етичну позицію в суспільстві. Професійно-етичний ідеал стає

моральним еталоном, за яким формується позитивна програма професійного самовиховання, якщо такий ідеал внутрішньо приймається людиною, придбаває особистісно значимий сенс. Тому одна з головних передумов долучення студентів до самовиховання є формування в них особистісно значущого професійно-етичний ідеалу, який викликає активне бажання діяти, проявляючи стійкість вольових зусиль [162].

Для формування соціальної відповідальності майбутнього інженера має величезне значення *професійне самовиховання*, оскільки воно зумовлює випереджувальне віддзеркалення у свідомості студента тих дій і вчинків, які йому необхідно здійснити в процесі соціалізації та професійного становлення, визначення тих рис і якостей, які необхідно розвивати на етапі професійної підготовки (Л. Грень [43], А. Кочетов [91], Л. Рувінський [167] та ін.).

Завданнями професійного самовиховання в аспекті формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця є усвідомлення необхідності роботи над собою, адекватне співвіднесення своїх характеристик із конкретними соціально-професійними вимогами, наповнення професійної підготовки суспільним і особистісним сенсом, вироблення в собі вольових механізмів для досягнення поставлених цілей.

Більшість дослідників виділяють такі види самовиховання: інтелектуальне, етичне, фізичне, психологічне. Мета інтелектуального самовиховання – досягнення високого рівня загальної освіти та набуття й постійне вдосконалення професійних знань. Мета етичного самовиховання – розвиток таких соціально значимих якостей, як совість, честь, гідність, обов'язок, милосердя та ін. Мета фізичного самовиховання – навчитися витримувати значні фізичні навантаження, поліпшити фізичний стан організму. Мета психологічного самовиховання – підготувати себе до специфіки власної професійної діяльності, навчитися стримувати спалахи невдоволення та агресії.

Процес самовиховання в цілому реалізується як послідовність таких етапів: критичний аналіз власної поведінки і поглядів, оцінка своїх недоліків і постановка конкретної мети самовиховання; розробка програми самовиховання; визначення методів її реалізації; аутотренінг, тобто безпосередня робота особистості над собою; самоконтроль.

Стосовно методів самовиховання, доцільним здається виділити такі з них: самооцінка, самопереконавання, самонавіювання, самообов'язок, самокритика, самонаказ, саморегуляція та самостимулювання.

Професійне самовиховання передбачає розроблення програми професійного саморозвитку, яке спонукає особистість до практичних дій щодо її реалізації, створює стимули для виявлення вольових зусиль.

Важливо наголосити на тому, що всі вищі духовні потреби людини (у пізнанні, самоствердженні, самовираженні, безпеці, самовизначенні, самоактуалізації) визначають прагнення особистості до саморозвитку, що спрямовані на творення та поліпшення особистістю самої себе, тобто самовдосконалення [38].

Для того, щоб процеси самовдосконалення стали домінантними в розвитку студента, необхідна забезпечити усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого професійного розвитку і саморозвитку, а також участь майбутнього фахівця в самостійній творчій діяльності, набуття певного досвіду успіху і тренінг досягнень [90; 155].

У процесі проведеного пілотажного дослідження було з'ясовано, що, на жаль, кількість студентів, які цілеспрямовано займаються професійним самовихованням, становить лише 2,6 %. З огляду на отримані дані дійшли висновку, що важливим для долучення майбутніх фахівців до професійного самовиховання є *педагогічне стимулювання*, яке передбачає використання різноманітних методів заохочення, надання особистісно-орієнтованої допомоги студентам із боку викладачів у здійсненні самодіагностики, визначенні індивідуальної траєкторії професійного саморозвитку тощо.

Педагогічне завдання стимулювання до самовиховання полягає в тому, щоб допомогти особистості здійснити самовиховання: усвідомити процеси, що відбуваються в її психіці, навчити людину свідомо керувати ними, мотивувати свої дії, ставити цілі свого вдосконалення.

Отже, формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця неможливе без самовиховання. Цілеспрямованість, зібраність, уміння мобілізувати свої можливості, самоконтроль, звичка доводити розпочату справу до кінця, передбачення найближчих і віддалених наслідків своїх дій, критичне ставлення до себе і оточуючих є необхідними атрибутами соціально-відповідальної особистості. Звідси стимулювання студентів до професійного самовиховання розглядаємо як третю педагогічну умову формування в майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі соціальної відповідальності.

Отже, ураховуючи результати наукових досліджень та досвід створення педагогічних умов формування професійної відповідальності представників різних професій у сучасних ЗВО, нами визначено такі педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: *1) посилення позитивної мотивації студентів до формування і розвитку соціальної відповідальності та оволодіння ними професійно-моральними знаннями; 2) забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); 3) стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.*

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Зміна свідомості галузевих фахівців, формування їхньої соціальної відповідальності за результати своєї діяльності є одним із важливих засобів розв'язання кризових проблем автодорожньої галузі України.

Суттю соціальної відповідальності фахівця є усвідомлення особистістю соціальної значущості своєї професії для потенціального розвитку країни; готовність відповідати за власні дії і вчинки перед суспільством та державою; дотримання правових і етичних норм; наявність стійких професійних інтересів до діяльності в галузі.

2. Соціальну відповідальність фахівця автомобільно-дорожньої галузі конкретизовано як інтегративну якість особистості, що зобов'язує фахівця обирати стратегію діяльності, спрямовану на забезпечення організації виробничого процесу, роботи свого колективу; безпеки і збереження життя і здоров'я водіїв, пасажирів, пішоходів; запобігання техногенних катастроф, дорожньо-транспортних пригод; екологізацію автомобільно-дорожньої інфраструктури, а також подальший інноваційний розвиток указаної галузі.

3. *Структуру* соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі представлено як сукупність взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-ціннісного* (бажання діяти на користь людям, колективу, покращувати навколишнє середовище, прагнення підвищити професійну компетентність; професійно-моральний ідеал; ціннісне ставлення до обраної професії; усвідомлення соціальної ролі фахівця автомобільно-дорожньої галузі в прогресивному розвитку країни, суспільства); *когнітивно-світоглядного* (фахові, етичні, екологічні, економічні та правові знання, які в сукупності складають професійно-етичний світогляд фахівця, що сприяє прийняттю відповідальних інженерних і управлінських рішень тільки в інтересах суспільства і без нанесення шкоди навколишньому середовищу),

діяльнісно-рефлексивного (уміння критично аналізувати, зіставляти й порівнювати суспільні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них; робити оцінні судження; приймати відповідальні рішення в професійних ситуаціях; готовність особистості здійснювати усвідомлений вибір лінії поведінки в професійній діяльності); *емоційно-вольового* позитивні емоції та моральні почуття, якими супроводжується процес виконання інженером обов'язків і прийняття відповідального рішення; вольові механізми, які забезпечують саморегуляцію фахівцем своїх дій і поведінки, здатність діяти в напрямі досягнення свідомо поставленої суспільно-професійної мети, долаючи при цьому внутрішні і зовнішні перешкоди; *особистісно-конативного* (особистісно-професійні якості, які визначають готовність фахівця відповідально діяти в процесі виконання професійних і службових обов'язків).

4. Педагогічними умовами формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки визначено такі: 1) посилення позитивної мотивації студентів до формування і розвитку соціальної відповідальності та оволодіння ними професійно-моральними знаннями; 2) забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); 3) стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.

Основні положення розділу викладено у працях [180], [181], [182], [183], [184], [185], [186], [187], [188], [189], [241], [242].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ У РОЗДІЛІ 1

1. Абишева А.К. О понятии ценность. *Вопросы философии*. 2002. № 4. С. 139–146.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Авдеева И.А. Идеал в системе нравственного воспитания. *Философские науки*. URL: <http://www.philosophy.tsu>.
4. Аль-Ани Н.М. Философия техники: очерки истории и теории: учебное пособие. СПб., 2004. 184 с.
5. Амосов Н.М. Книга о счастье и несчастьях. Дневник с воспоминаниями и отступлениями. *Наука и жизнь*. 1983. № 8. С. 124–126.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
7. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
8. Андріяко Т.Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. URL: <http://www.intellectinvest.org.ua>.
9. Анисимов С.Ф. О первоценности морали в структуре человеческой духовности. *Вестник Московского ун-та. Сер. 7 «Философия»*. 2001. № 1. С. 26–36.
10. Антипина Н.В. Формирование социальной ответственности в профессиональном самоопределении старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 2004. 21 с.
11. Апанасенко О.Н. Воспитание ответственности у учащихся в коллективе (из опыта работы А.С. Макаренко). *Мир науки, культуры, образования*. 2007. Вып. № 1. С. 104–106.
12. Апресян Р.Г. Вид на профессиональную этику. *Ведомости научно-исследовательского института прикладной этики*. Вып. 25: Профессиональная этика. Тюмень, 2004. С. 160–181.

13. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Профессиональная этика: социологические ракурсы. *Социологические исследования*. 2005. № 8. С. 3–13.
14. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика и этос воспитания. Научно-публицистическая монография. Тюмень, 2002. 256 с.
15. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Чита, 2012. 42 с.
16. Белов А.В. Социальная ответственность: содержание и механизмы реализации: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Волгоград, 2011. 25 с.
17. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001. 512 с.
18. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання. К.: Либідь, 2003. 280 с.
19. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник. Кн. 2. К., 2003. 344 с.
20. Богатская Е.Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д., 2005. 202 с.
21. Богданов С.М. Формирование ответственности как социального качества личности. *Формирование социальной ответственности молодого человека*. М., 1984. С. 55–63.
22. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими и выдающимися? М., 2003. 287 с.
23. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 422 с.

24. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
25. Борцова М.В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: монография. Славянск-на Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. 125 с.
26. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. Н.М. Борытко. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 496 с.
27. Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 6–13.
28. Букша С.Б. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх учителів основ здоров'я. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 5 (2). С. 139–146.
29. Булатников И.Е. Воспитание ответственности. Курск: Мечта, 2011. 232 с.
30. Булатников И.Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ссуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Курск, 2010. 27 с.
31. Буслов К.П. Социальное единство, противоречия, ответственность. Минск, 1972. 93 с.
32. Бусурин С.В. Право и ответственность. М.: Бумаж. галерея, 2002. 285 с.
33. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 130–137.
34. Быков С.В. Социально-психологическая регуляция ответственности личности: дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.05. Казань, 2006. 337 с.

35. Васильев С.Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2006. 214 с.
36. Ващенко Л.Ф. Формирование оценочного компонента профессиональной деятельности у будущих учителей: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Одесса, 1996. 160 с.
37. Витковская Л. Социальная ответственность бизнеса и государства в обществе: управление социальным развитием. *Проблемы теории и практики управления*. 2007. № 4. С. 41–49.
38. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя). М.: Магистр, 1995. 112 с.
39. Выготский Л.С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии. *Вопросы философии*. 1970. № 6. С. 119–131.
40. Гаврилушкин С.А. Ответственность как профессиональное качество личности. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 1(15). С. 15–17.
41. Галушко В.О. Проблеми та перспективи розвитку дорожньої галузі. *Дорожня галузь*. 2011. № 2. С. 12–15.
42. Гольдфарб А.Г., Пунтус Н.І. Корупція як один з основних чинників економічної та соціальної кризи в Україні. *Young Scientist*. № 7 (10) July, 2014. С. 67–70.
43. Грень Л.М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 24 с.
44. Гришанова З.И. Нравственный идеал и его значение в регуляции поведения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.13. М., 1976. 28 с.
45. Гришин Д.М., Колдунов Я.И. Руководство самовоспитанием школьников: В помощь классному руководителю и воспитателю. М.: Просвещение, 1975. 176 с.
46. Грядунова Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. Киев, 1971. 134 с.

47. Губачев М.Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Уфа, 2004. 134 с.
48. Гулевская А.Ф., Максимов В.П. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей: монография. Южно-Сахалинск, 2012. 208 с.
49. Гуляева И.Л. «Гражданином быть обязан...»: формирование гражданской позиции личности. *Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия*. Вологда, 2007. С. 683–686.
50. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры. *Педагогика*. 2000. № 10. С. 32–38.
51. Гусейнов А.А. Размышления о прикладной этике. *Ведомости научно-исследовательского института прикладной этики*. Вып. 25: Профессиональная этика. Тюмень, 2004. С. 148–159.
52. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии. *Психологический журнал*. 1988. № 4. С. 22–32.
53. Даценко Н. Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 6. С. 8–10.
54. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности: монография. М., 2005. 188 с.
55. Діагностика стану та перспектив розвитку соціальної відповідальності в Україні (експертні оцінки): монографія / О. Ф. Новікова, М. Є. Дейч, О. В. Панькова та ін. Донецьк, 2013. 296 с.
56. Дмитриева С.И. Социальная ответственность подрастающего поколения как фактор общественного прогресса. Киев; Одесса: Выща шк., 1988. 221 с.
57. Додонов Б.И. В мире эмоций. К., 1987. 140 с.
58. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М: Наука, 1974. 388 с.

59. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.
60. Европейское соглашение о международных автомагистралях (СМА) от 7–10 октября 2002 года. Европейская экономическая комиссия Организации Объединенных Наций; Комитет по внутреннему транспорту URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=25.
61. Економічна теорія: Політекономія: Підручник / за ред. В.Д. Базилевичаю. К.: Знання, 2014. 710 с.
62. Ермоленко А.Н. Этика ответственности и социальное бытие человека. Современ. немецкая практическая философия. К.: Наук. думка, 1994. 200 с.
63. Житенев С.П. Ответственность бизнеса в решении социально-экономических проблем персонала и общества. *Управление персоналом*. 2008. №3. С. 52–53.
64. Завгородня О.В. Типи особистісних цінностей: міжгрупові відмінності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. К., 2010, т. 12, ч. 3. С. 104–108.
65. Зайцева О.А., Радугин А.А., Радугин К.А., Рогачева Н.И. Основы менеджмента: учеб. пособ. для вузов. М., 1998. 432с.
66. Закирова М.А. Развитие ответственности в юношеском возрасте: на примере студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Казань, 2010. 25 с.
67. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994. 144 с.
68. Зеленський Р.М. Формування відповідальності студентської молоді на заняттях з фізичного виховання в процесі організації спільної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2012. Вип. 41. С. 51–59.
69. Зинченко В.П. Творчество понимания. *Психологическая наука и образование*. 1998. № 4. С. 42–52.

70. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
71. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. 431 с.
72. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / перевод с нем., предисловие, примечания И.И. Маханькова. М.: Айрис-пресс, 2004. 480 с.
73. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: монографія. Харків: НТУ «ХПІ», 2009. 432 с.
74. Інженер ХХІ століття: особистість і професіонал в світлі гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти: монографія. Х., 1999. 512 с.
75. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога. *Диалог в образовании*: сб. матер. конф. Серия «Symposium». Вып. 22. СПб., 2002. 350 с.
76. Калинин В.К. На путях построения теории воли. *Психологический журнал*. 1989. Том 10. № 2. С. 46–56.
77. Кант И. Сочинения в 6 т. М., 1965, Т. 4 (1). 545 с.
78. Кант И. Сочинения в 6 т. М., 1968, Т. 6. 519 с.
79. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. 704 с.
80. Карпухин С.В. Социальная ответственность личности как философская проблема: дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.11. СПб., 2000. 342 с.
81. Келехсаева М.В. Социальная ответственность как рыночная компонента российской экономической системы: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. Владикавказ, 2006. 104 с.
82. Кипарская Г.В. Социальная ответственность бизнеса как элемент совершенствования социальной политики государства: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. С.-Пб., 2007. 22 с.

83. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. М.: Просвещение, 1967. 159 с.
84. Ковалева А.И., Луков В.А. Социология молодежи: Теорет. вопр. М., 1999. 350 с.
85. Комаров И.Н. Этика – инженеру. Мн., 1990. 128 с.
86. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. К., 1987. 53 с.
87. Концепція екологічної освіти України / Колегія МОН України № 13/6-19 від 20.12.2001 р. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148b3b2021c2c>.
88. Концепція реформування системи державного управління автомобільними дорогами загального користування: Кабінет міністрів України, Розпорядження від 20 серпня 2008 р. N 1096-р. URL: <http://avtofavorit.com.ua/ru/information/legislation/way/661>.
89. Корнева О.Н. Формирование экологических ценностей у будущих инженеров-строителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2013. 22 с.
90. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. К., 1989. 608 с.
91. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. Мн.: Выш. шк., 1985. 256 с.
92. Кочетова И.Д. Развитие социальной ответственности у студентов высших учебных заведений: монография. Хабаровск: Хабаровская гос. акад. экономики, 2014. 198 с.
93. Кочетова И.Д. Создание условий для развития социальной ответственности у студентов как одно из приоритетных направлений в системе высшего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 6 (25). С. 126–132.
94. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 253 с.

95. Крюков Н.П. Российские традиции социальной помощи. Саратов: изд-во ПМУЦ, 2001. 125 с.
96. Кусмарцева И.А. Социальная ответственность отечественного предпринимательства : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Саратов, 2004. 15 с.
97. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М., 1997. 445 с.
98. Лапузіна О.М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2006. 23 с.
99. Леви-Брюль Л. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
100. Левитов Н.Д. Психология характера. М.: Просвещение, 1969. 424 с.
101. Ленк Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники. М., 1982. 398 с.
102. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М, 1975. 304 с.
103. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Психология, 1981. 237 с.
104. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 548 с.
105. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
106. Лидак Л.В. Желаевская Н.Ф. Влияние профессиональной ответственности личности на карьерное продвижение. *Прикладная психология и психоанализ*. 2010. № 2. С. 11–18.
107. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (Спецкурс із дидактики): [навч. посіб. для пед. ін-тів]. Х.: Основа, 1990. 89 с.
108. Лозовой В.А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ. Х.: Основа. 1991. 207 с.
109. Макаренко А.С. Эволюция и взрыв. Избранные пед. соч.: В 4-х кн. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. Кн. 4. С. 572–576.

110. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М., 1985. 368 с.
111. Масгутова С.А. Воспитание ответственности учащихся подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2007. 23 с.
112. Милославский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991. 152 с.
113. Миронова Р.Е. Методологические вопросы ценностного подхода к проблеме формирования личности: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 Саратов, 1986. 176 с.
114. Митчем К. Что такое философия техники? Пер. с англ. под ред. В.Г. Горохова. М., 1995. 149 с.
115. Михайличенко К.М., Собкевич О.В. Щодо удосконалення механізмів розвитку дорожньої галузі в контексті реалізації реформи державного управління автомобільними дорогами. *Аналітична записка*. Серія «Економіка». № 38. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1661/>.
116. Мікловда В.П., Шевчук Я.В. Сучасний стан та рівень розвитку автомобільної інфраструктури України. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Економіка». 2011. Випуск 32. С. 6–13.
117. Момов В. Человек. Мораль. Воспитание. М., 1975. 161 с.
118. Момотов В. Формирование правового сознания молодежи. *Высшее образование в России*. 2006. № 2. С. 69–70.
119. Моносзон Э.И. Проблемы формирования марксистско-ленинского мировоззрения школьников. *Советская педагогика*. 1986. № 4. С. 57–62.
120. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград, 1983. 240 с.
121. Мясищев В.Н. Проблемы отношений человека и его место в психологии. *Вопросы психологии*. 1957. № 5. С. 142–143.

122. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. М., 1995. 356 с.
123. Мясичев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности. *Психология личности. Тексты*. М., 1982. С. 223–226.
124. Навчальна і виробнича практика студентів. URL: http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/72O.html.
125. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3-х кн. М., 1995. Кн. 1. 576 с.
126. Немчинов А.В. Формирование ответственности как профессионально-личностного качества у курсантов младших курсов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2005. 192 с.
127. Общая психология: учеб.; под ред. А.В. Петровского. М., 1986. 463 с.
128. Огурцов Н.Г. Дидактические основы формирования коммунистического мировоззрения старшеклассников. Минск, 1979. 208 с.
129. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1975. 846 с.
130. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. К., 1997. 50 с.
131. Ореховский А.И. Ответственность: аксиологическое основание. *Вестник СибГУТИ*. 2012. № 1. С. 3–12.
132. Основы инженерной психологии / Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин, Б.А. Смирнов. М., 1986. 448 с.
133. Осокіна Ю.С. Відповідальність соціального суб'єкта: філософський аналіз: дис ... канд. філос. наук: 09.00.03. К., 2006. 198 с.
134. Офіційний сайт Державного агентства автомобільних доріг України (Укравтодор). URL: <http://www.ukravtodor.gov.ua>.
135. Офіційний сайт Управління Державтоінспекції Міністерства внутрішніх справ України. URL: <http://www.sai.gov.ua>.

136. Пазина О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Нижний Новгород, 2007. 35 с.
137. Панов А.Т. Социальная ответственность личности: вопросы теории: монография. Саратов: СГСЭУ, 2009. 149 с.
138. Парамонова И.М. Социальная ответственность: генезис, сущность, структура и стратегия развития: системный анализ: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. СПб., 2001. 126 с.
139. Патинок О.П. Типологія відповідальності як психологічного феномену. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість*: зб. матер. IX Всеукраїн. наук.-практ. конф. (Київ, 25–26 квітня 2006 р.). К., 2006. Т. 3. С.173–175.
140. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М., 2002. 528 с.
141. Петровский А.В. Психология и время. СПб., 2007. 448 с.
142. Пиаже Ж. Избранные педагогические труды. М., 1969. 659 с.
143. Платонов К.К., Глоточкин А.Д. Структура и развитие личности: психология личности. Москва, 1986. 256 с.
144. Платонова А.В. Проблема ответственности в философии техники (историко-философская реконструкция): автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.03. Томск, 2007. 21 с.
145. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности. Харьков, 1981. 192 с.
146. Подольская Е.А. Ценностная ориентация личности как предмет социально-философського исследования: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. М., 1984. 177 с.
147. Подшивалов В.Н. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Екатеринбург, 2009. 196 с.

148. Позднякова Н.А. Формирование ответственного отношения подростков к семье: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2012. 186 с.
149. Пономарьев О., Чеботарьев М., Серeda Н. Відповідальність у системі категорій педагогіки вищої школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 4. С. 75–86.
150. Попов В.Д. Визначення суті ставлення особистості у психолого-педагогічній науці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2011. Вип. 14 (67). С. 201–206.
151. Попова Е.В. Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков, 1990. 232 с.
152. Промашкова Н.А. Об ответственности как системном качестве личности студента. Студент на пороге XXI века: монография. М., 1990. С. 42–47.
153. Протяжність і характеристика автомобільних доріг загального користування на 01.01.2013 року : [бюлетень]. Державне агентство автомобільних доріг України «Укравтодор» (офіційний сайт). URL: <http://www.ukravtodor.gov.ua/clients/ukrautodor.nsf/0/F1075DA5B62B391AC22572BB0042F76C>.
154. Професійна підготовка інженерів механіків. URL: http://ua-referat.com/Професійна_підготовка_інженерів_механіків.
155. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / За ред. В.А. Ковальчук. Житомир: Вид-во. ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
156. Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.01. Екатеринбург, 1999. 299 с.
157. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург, 2001. 209 с.

158. Психологический словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990. 494 с.
159. Рейнвальд Н.И. Психологические проблемы изучения и формирования личности студента как будущего специалиста. Студент на пороге XXI века: монография. М., 1990. С. 16–31.
160. Рижак Л. Філософія як рефлексія духу: навч. посіб. Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Л.: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. 640 с.
161. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 480 с.
162. Розина О.В. Нравственный идеал и миссионерское служение педагога. Материалы XIII Ежегодной Богословской конференции Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2008. С. 63–65.
163. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної цільової економічної програми розвитку автомобільних доріг загального користування на 2013–2018 роки» від 3 вересня 2012 р. № 719-р. Офіційний вісник України від 05.10.2012. 2012. № 73. С. 29–43.
164. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: монографія. Харків: Основа, 2001. 324 с.
165. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: АН СССР, 1957. 328 с.
166. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. М., 1981. 184 с.
167. Рувинский Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. М.: Педагогика, 1981. 128 с.
168. Рудковский Э.М. Свобода и ответственность личности. Минск, 1979. 152 с.
169. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 1997. 447 с.

170. Саєнко Н.В. Теоретичні та методичні засади культурологічної підготовки майбутніх інженерів: монографія. Харків, 2012. 336 с.
171. Сафонов К.Б. Профессиональная этика в структуре современного философского знания: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.05. Тула, 2011. 159 с.
172. Свеженцева И.Б. Формирование профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в студенческой группе технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2014. 25 с.
173. Семенов Ю.Г. Мотивационные аспекты адаптации. *Нова парадигма: Альманах наукових праць молодих вчених Запорізького регіону Запоріжжя*; ред. В.П. Бех. 1999. Вип. 12. С. 29–36.
174. Сенько Ю.В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 11–17.
175. Сидорова Т.Н. Исследование особенностей когнитивного и поведенческого компонентов социальной ответственности. *Психологические условия формирования социальной ответственности школьников* / под ред. М.П. Гинзбург. М., 1987. С. 54–57.
176. Сидорова Т.Н. Психологические условия воспитания социальной ответственности в раннем юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1988. 178 с.
177. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. Москва, 1958. 212 с.
178. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002. 576 с.
179. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под общ. ред. В. В. Миронова. М., 2006. 639 с.
180. Созикіна Г. С. Особливості формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців

автомобільно-дорожньої галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. праць. Випуск 50–51. Харків: УПА, 2016. С. 369–374.

181. Созикіна Г. С. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Гуманітарний вісник ДВЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 37, Том II (70): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2016. С. 206–214.

182. Созикіна Г.С. Порівняльний аналіз проблем формування соціальної відповідальності у закордонних та вітчизняних дослідженнях. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. пр. / За заг. редакцією член-кор. НАПН України А.В. Троцько. Харків: ХНАДУ, 2016. Вип. 39. С. 128–135.

183. Созикіна Г.С. Проблеми професійно-етичної підготовки майбутніх інженерів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Х.: НТУ-ХПІ, 2015. Вип. 44 (48). С. 242-251.

184. Созикіна Г.С. Проблеми формування професійної відповідальності майбутніх інженерів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя: КПУ, 2015. Вип. 43 (96). С. 342–347.

185. Созикіна Г.С. Соціальна відповідальність в структурі життєвої позиції особистості. *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес (До 55 річниці першого польоту людини у космос)*: тези доповідей Міжнар. наук.-теорет. конф. студ. і аспір., м. Харків, 19–20 квітня 2016 р.: у 3 ч. Ч. 1 / редкол. Є. І. Сокол. Харків: НТУ «ХПІ», 2016. С. 234–236.

186. Созикіна Г.С. Сутність поняття соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Наукова дискусія*:

питання педагогіки та психології: матер. міжнарод. наук.-практ. конф. (Київ, 4-5 грудня 2015 року). К.: Київ. наук. орг-я пед. та псих., 2015. С. 84–86.

187. Созикіна Г.С. Суть і зміст структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць / за загальною редакцією академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. Х.: Смугаста типографія, 2016. Вип. 52. С. 70–77.

188. Созикіна Г.С. Характеристика когнітивного компонента в структурі соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (17 травня 2016 р.). Хар. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Х.: Смугаста типографія, 2016. С. 203–207.

189. Созикіна Г.С., Богдан Ж.Б., Саєнко Н.В. Етичні проблеми підготовки студентів технічних ВНЗ. *Наукова школа академіка І.А. Зязюна у його соратниках та учнях*: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 травня 2017 р., Харків) / За заг. ред. Романовського О.Г. Х.: НТУ «ХПІ», 2017. С. 171–174.

190. Солодкая М.С. К единству социального и технического: проблемы и тенденции развития научных подходов к управлению. Оренбург, 1997. 208 с.

191. Сопнєва Н.Б. Педагогічні умовні формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2002. 196 с.

192. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования: монография. М., 1987. 153 с.

193. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание: научное издание. М., 1972. 303 с.

194. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники: учеб. пособ. М., 1996. 400 с.

195. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 544 с.
196. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с. Кн. 2. 230 с.
197. Султанова Л.Н. Социальная ответственность в условиях глобализации (социально-философский анализ): дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01. Уфа, 2010. 148 с.
198. Сысоенко И.В. О некоторых противоречиях процесса формирования коммунистических убеждений школьников старшего возраста. *Советская педагогика*. 1970. № 10. С. 43–53.
199. Толстых Л.Р. Становление профессиональной ответственности будущих инженеров в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2013. 19 с.
200. Транспортна політика України та її наближення до норм Європейського Союзу / Сирийчик Т., Фургальські А., Клімкевич Ч., Камола М. та інш.; за ред. Марчіна Свенчіцкі. К., 2010. 102 с.
201. Транспортна стратегія України на період до 2020 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 20 жовтня 2010 року № 2174-р. Міністерство інфраструктури України. URL: <http://www.mintrans.gov.ua/uk/discussion/15621.html>.
202. Тугаринов В.П. Избранные философские сочинения. Л., 1998. 271 с.
203. Узнадзе Д.И. Психологические исследования. М., 1966. 451 с.
204. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1.: Вопросы воспитания. М., 1953. 639 с.
205. Фартухова Г.В. Социальная ответственность личности и атеизм. М., 1980.
206. Федоренко Е.Г. Профессиональная этика: монография. Киев, 1983. 216 с.

207. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.
208. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М., 1983. 840 с.
209. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 391 с.
210. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. М., 1986. Т.1. 392 с.
211. Хомякова Н.В. Корпоративная социальная ответственность российского бизнеса и механизмы ее реализации: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. Орел, 2014. 24 с.
212. Худяков А.В. Проблема формирования мировоззрения учащихся в отечественной педагогике в 60-70-е годы XX века. Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossiyskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena>.
213. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исслед. и применение: пер. с англ. СПб.: Питер Ком, 1998. 606 с.
214. Цветкова Б.Л. Социальная ответственность бизнеса в современных российских условиях: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Нижний Новгород, 2004. 178 с.
215. Цыбуленко О. П. Положительный имидж преподавателя – путь к профессиональному успеху. *Зб. наук. пр. БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2008. №3. С. 134–138.
216. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М., 1981. 208 с.
217. Шабанов В.П. Визначення поняття та структурних компонентів професійної етичної компетентності сучасного інженера. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 6 (59). С. 236–242.
218. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Київ, 2003. 232 с.

219. Шевчук О.С., Шевчук С.П. Соціальна відповідальність як складова професійної підготовки майбутнього психолога. *Психологічні науки*: зб. наук. пр. 2013. Вип. 2. С. 264–268.
220. Шевчук Я.В. Регіональна політика розвитку автотранспортної інфраструктури в Україні. *Сталий розвиток економіки*. 2011. № 1. С. 108–114.
221. Шилина З.М. Формирование общественной направленности личности школьника. В помощь классному руководителю. М., 1977. 224 с.
222. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 63–68.
223. Школьник Г.И. Проблема формирования коммунистических убеждений. *Советская педагогика*. 1976. № 4. С. 58–62.
224. Шпет Г.Г. Эстетические фрагменты. Сочинения. М., 1989. С. 345–475.
225. Шушерина О.А. Формирование ответственности как профессионально значимого качества у студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 1999. 238 с.
226. Юхновський І.Р., Лебеда Г.Б., Попова Т.І. Транспортний комплекс України. Автомобільні дороги: проблеми та перспективи. Міжвід. аналіт.-консультат. рада з питань розв. продукт. сил і виробн. відносин. К., 2004. 177 с.
227. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. *Методологические проблемы социальной психологии*. М., 1975. С. 89–105.
228. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: изб психол. тр. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.
229. Яковлев Б.С. Ответственность как фактор регуляции поведения личности. *Научное управление обществом*. 1975. Вып. 9. 120 с.
230. Adamek P. Corporate Social Responsibility Education in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 106. P. 730–738.

231. Avery J. S. The Social Responsibility of Scientists. New York, 1970. 162 p.
232. Carroll A.B. A three dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*. 1979. 4 (4). P. 497–505.
233. Friedman M. The Social Responsibility of Business is to Increase its Profit. *New York Times Magazine*. 1970. September, 13. P. 122–126.
234. Inhelder B. Piaget Jean: Piaget's theory. *Piaget and His School*. Springer–Verlag, 1976. P. 138–151.
235. Jastram S. The Link Between Corporate Social Responsibility and Strategic Management. Hamburg: Centre of International Studies, 2007. P. 17–19.
236. Matten D. «Implicit» and «Explicit» CSR: A Conceptual Framework for Understanding CSR in Europe / A. Habish, J. Jonker, M. Wegner, R. Schmidpeter (Eds.). *CSR Across Europe*. Germany: Springer. 2004. P 203–209.
237. Piaget J. The moral judgment of the child. London, 1977. 399 p.
238. Schuurbiers D. Social responsibility in research practice: Engaging applied scientists with the socioethical context of their work. Doctoral dissertation, TU Delft, Delft University of Technology, 2010. 207 p.
239. Schwartz M.S., Carroll A.B. Corporate social responsibility: A three-domain approach. *Business Ethics Quarterly*. 2003. № 13. P. 503–530.
240. Silver N.C., Witt L.A. The effects of social responsibility and satisfaction on extra role behaviors. *Basic and Applied Social Psychology*. 2008. № 15. P. 87–92.
241. Sozykina A.S. Approaches to definition of social responsibility in foreign research. *Студентство. Наука. Иноземна мова: зб. наук. пр. студ., асп. та молод. науков. Х.: ХНАДУ, 2016. Вип. 8. Ч. 2. С. 103-106.*
242. Sozykina A.S., Saienko N.V. Some aspects of training socially responsible engineers abroad. *Автомобильный транспорт: сб. науч. тр., вып. 38. Х.: ХНАДУ, 2016. С. 88–92.*

243. The Challenges of Corporate Social Responsibility. Towards Constructive Partnership. Brussels: The Phillip Morris Institute for Public Policy Research ASBL, 2000. 311 p.

244. White T.I. Ethics Incorporated: How America's Corporations are Institutionalizing Moral Values. URL: <http://www.Imu.edu/Asset9444.aspx?method=l>.

245. Williams C.A. Corporate Social Responsibility in a Comparative Perspective: *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford: Oxford University Press, 2008. P. 5–26.

246. Ziman J. Social responsibility. The impact of social responsibility on science. *Impact of Science on Society*. 1971. 21(2). P. 113–122.

РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ

2.1. Загальні питання організації та проведення експерименту

Для підтвердження висунутої нами гіпотези, що передбачало перевірку ефективності науково обґрунтованих педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі, було проведено педагогічний експеримент.

Педагогічний експеримент здійснювали на базі Харківського національного автомобільно-дорожнього університету та Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова. В експериментальному дослідженні брали участь студенти загальною кількістю 641 особа, із яких було утворено три експериментальні групи (E_1 , E_2 , E_3) загальною кількістю 320 осіб і контрольну групу (K), до складу якої ввійшла 321 особа.

У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті в експерименті брали участь студенти автомобільного, дорожньо-будівельного, механічного факультетів та факультету транспортних систем, у Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова – студенти будівельного факультету, факультету інженерних мереж і екології міста та транспортних систем та технологій.

Проведенню експериментальної роботи передувало *пілотажне дослідження*, спрямоване на:

- вивчення сучасної практики формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки у вишах України відповідного профілю, визначення позитивних сторін і недоліків навчально-методичного забезпечення цього процесу;

- з'ясування ставлення викладачів до розв'язання проблеми формування соціальної відповідальності студентів та вивчення позитивного досвіду її вирішення;
- вивчення можливостей різних видів професійної підготовки для формування соціальної відповідальності студентів у процесі професійної підготовки.

До пілотажного дослідження було залучено 355 студентів і 107 викладачів Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова.

У процесі пілотажного дослідження використовувалися такі методи науково-педагогічного дослідження, як: педагогічне спостереження, вивчення навчальних планів та планів виховної роботи університетів, анкетування, тестування, бесіди, написання есе, вивчення досвіду роботи кращих викладачів і кураторів.

Було з'ясовано, що в технічних ЗВО харківського регіону накопичено певний позитивний досвід із формування соціальної відповідальності, зокрема в таких напрямках:

- орієнтація на побажання та особисту зацікавленість викладачів-предметників як спеціальних, так і соціально-гуманітарних кафедр до досліджуваної проблеми;
- сприяння соціальній і громадянській активності майбутніх інженерів;
- урахування особливостей національних і промислових інтересів регіону, культурно-історичних традицій, перспектив розвитку патріотичного і громадянського виховання.

Висновками пілотажного дослідження стало також з'ясування недоліків щодо сформованості соціальної відповідальності майбутніх інженерів. Основними з них є:

- недостатнє усвідомлення студентами і окремими викладачами соціальної місії професії інженера, ролі соціальної відповідальності у професійному становленні майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі;
- низький рівень знань щодо суті, структури та складників соціальної відповідальності, шляхів її формування;
- недостатній рівень методичної підготовки викладачів до формування соціальної відповідальності студентів;
- недостатнє усвідомлення студентами і викладачами ролі соціальної відповідальності у професійному становленні майбутніх інженерів, її значення для забезпечення високої продуктивності професійної діяльності;
- низький рівень особистісно-професійних цінностей, що мають мотиваційне значення у прагненні до виявлення соціальної відповідальності в різних видах професійної підготовки;
- нерозвиненість об'єктивного підходу до аналізу власної поведінки та вчинків;
- недостатній рівень сформованості особистісних якостей, які характеризують соціальну відповідальність, зокрема: патріотизму, національної гідності, громадянської активності, вимогливості до себе, дисциплінованості, волі, наполегливості, ініціативності;
- досить низький рівень сформованості вмінь приймати відповідальні рішення, саморегуляції, нерозвиненість рефлексивних умінь; слабе володіння комунікативними вміннями і навичками (зокрема вміннями переконувати, відстоювати власну позицію, впливати на інших людей).

На підставі аналізу результатів проведеного пілотажного дослідження дійшли висновку, що необхідні перегляд і корекція системи роботи технічних вишів щодо формування соціальної відповідальності студентів, створення сприятливого освітнього середовища для активізації соціальної позиції студентів та прояву їхнього відповідального ставлення до виконання

своїх обов'язків у різних видах діяльності. Виявлені недоліки були враховані під час проведення експериментальної роботи.

Експеримент проводився у природних умовах, не порушуючи логіки та перебігу навчально-виховного процесу, протягом 2015–2018 років. У процесі проведення експерименту в експериментальних групах реалізовували науково обґрунтовані умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі. У контрольній групі спеціального завдання щодо формування в студентів соціальної відповідальності у процесі їхньої професійної підготовки не ставилося.

Експериментальна робота здійснювалась у три етапи.

Констатувальний етап експерименту передбачав вирішення таких завдань:

- визначити вхідний рівень сформованості соціальної відповідальності студентів, здійснивши діагностику знань, умінь і навичок та особистісних якостей майбутніх інженерів, які характеризують їхню соціальну відповідальність, а також з'ясувати ставлення студентів до соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного інженера;
- підготувати навчально-методичні матеріали для проведення формувального експерименту;
- за результатами комплексної діагностики рівня сформованості соціальної відповідальності студентів створити експериментальні групи.

Аналіз результатів експериментальної роботи передбачалося здійснювати за критеріально-рівневим підходом.

Оскільки формування соціальної відповідальності майбутнього інженера є складним і комплексним процесом, то визначити єдиний універсальний критерій, який може виміряти досліджуваний феномен, неможливо, потрібен комплекс взаємопов'язаних критеріїв.

Отже, для з'ясування ефективності обґрунтованих у дисертації умов, що передбачало встановлення об'єктивних змін у стані сформованості

соціальної відповідальності майбутніх інженерів під час їх упровадження в процесі професійної підготовки студентів, було уточнено сукупність відповідних критеріїв і показників.

На підставі досліджень С. Гаврилушкина, високі показники за якістю відповідальності у провідних інженерів пов'язують в основному з інтелектуальними характеристиками особистості: високою загальною культурою, прагненням до пізнання, розвиненою самосвідомістю, самостійністю в прийнятті рішень. Усі ознаки, що увійшли в цю плеяду (оцінка самої відповідальності, обов'язковості, дисциплінованості, вірності слову, принциповості, старанності, організованості, зібраності, вміння переконувати людей, справедливості, прагнення до самовдосконалення, продуктивності), утворюють певний симптомокомплекс, що відображає психологічний зміст такої якості особистості, як відповідальність [9].

З огляду на специфіку соціальної відповідальності, вищезазначених параметрів недостатньо. Тому при визначенні критеріїв сформованості соціальної відповідальності студентів ми врахували змістові елементи структурних компонентів зазначеної якості (п.1.2).

З урахуванням зазначених положень було визначено такі критерії та показники сформованості соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі: 1) *мотиваційно-емоційний* (соціальна спрямованість мотивації професійної підготовки; усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі; засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних); сформованість емоційно-вольової сфери); 2) *змістово-діяльнісний* (сукупність знань і умінь, що характеризують сформованість соціальної відповідальності фахівця); 3) *особистісно-поведінковий* (виявлення особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця; рефлексивність поведінки, адекватність самооцінки).

Під *рівнем сформованості будь-якої особистісної якості* розуміємо ступінь її розвитку, що характеризується кількісно-якісними надбаннями, взаємодією основних ознак, що є стійкими та типовими для цього параметру. Відтак, критеріально-структурний аналіз динаміки окремих складових соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі та пошукова робота сприяли визначенню шкали вхідних рівнів сформованості складників досліджуваної якості, а саме *високого, середнього та низького*.

Такий показник мотиваційно-емоційного критерію, як *соціальна спрямованість мотивації професійної підготовки*, визначали за такими рівнями:

- високий (студенти постійно виявляють соціальні мотиви та професійно-пізнавальний інтерес; готовність у майбутній професійній діяльності до раціоналізаторства, ініціативи, пошуку невикористаних ресурсів, творчої професійної діяльності; позитивно-активне ставлення до формування соціальної відповідальності);

- середній (студенти виявляють соціальні мотиви, професійно-пізнавальний інтерес ситуативно; недостатнє прагнення у майбутній професійній діяльності до раціоналізаторства, ініціативи, пошуку невикористаних ресурсів, творчої професійної діяльності; позитивно-активне ставлення до формування соціальної відповідальності здебільше виявляють під зовнішнім впливом);

- низький (у студентів майже відсутні соціальні мотиви та професійно-пізнавальний інтерес; відсутнє прагнення у майбутній професійній діяльності до раціоналізаторства, ініціативи, пошуку невикористаних ресурсів, творчої професійної діяльності; індиферентне ставлення до формування соціальної відповідальності).

За рівнем усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі студентів поділяли на такі рівні:

- високий (усвідомлюють значущість соціальної відповідальності інженера повною мірою; мають чіткі уявлення про професійний обов'язок, честь, гідність фахівця автомобільно-дорожньої галузі);

- середній (усвідомлюють значущість соціальної відповідальності інженера недостатньо через розпливчасте уявлення про норми інженерної етики, соціальну роль професії інженера автомобільно-дорожньої галузі);

- низький (майже не усвідомлюють, тобто відсутнє усвідомлення потреби відповідального виконання професійних обов'язків).

Рівні *засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних)* визначались як такі:

- високий (наявність чіткої соціальної позиції, розуміння негативних наслідків для суспільства в цілому і окремих людей безвідповідального виконання професійних обов'язків);

- середній (невизначеність соціальної позиції, недостатнє розуміння негативних наслідків для суспільства в цілому і окремих людей безвідповідального виконання професійних обов'язків);

- низький (несформованість соціальної позиції, майже відсутнє розуміння негативних наслідків для суспільства в цілому і окремих людей безвідповідального виконання професійних обов'язків).

За показником *сформованості емоційно-вольової сфери* студентів поділяли за такими рівнями:

- високий (студент проявляє переважно позитивні емоції в різних видах професійної підготовки; переживає за наслідки своїх дій по відношенню до інших людей; має розвинені вольові механізми; демонструє конструктивну емоційно-вольову поведінку);

- середній (студент не завжди проявляє позитивні емоції в різних видах професійної підготовки; має недостатньо розвинені вольові механізми; переживає за наслідки своїх дій по відношенню до інших людей; ситуативно демонструє конструктивну емоційно-вольову поведінку);

– низький (у студента професійне навчання у виші майже не викликає позитивних емоцій; не переживає за наслідки своїх дій по відношенню до інших людей; майже не розуміє необхідності дотримання конструктивної емоційно-вольової поведінки).

Показник оволодіння студентами знань, які характеризують сформованість соціальної відповідальності фахівця, визначали за такими рівнями:

– високий рівень (глибокі і системні знання в області техніки, інженерної етики, економіки, екології, права; дієво-творчий характер їх застосування);

– середній рівень (недостатньо глибокі, окремі знання в області техніки, інженерної етики, економіки, екології, права мають фрагментарний характер; здебільше дієво-репродуктивний характер їх застосування);

– низький рівень (поверхові та безсистемні знання в області техніки, інженерної етики, економіки, екології, права; виконавський характер їх застосування).

Рівень *сформованості вмінь*, необхідних для виявлення соціальної відповідальності в професійній діяльності, визначали також за трирівневою градацією:

– *високий* (студент оволодів повною мірою всіма групами вмінь, необхідних для виявлення соціальної відповідальності в професійній діяльності; правильно відтворює логіку й послідовність дій у прийнятті рішень; установлює й усвідомлює причини помилок у моральному виборі способів діяльності; удосконалює та переносить уміння в різні види діяльності);

– *середній* (студент оволодів більшістю груп умінь, необхідних для виявлення соціальної відповідальності в професійній діяльності; вимагає допомоги у відтворенні логіки й послідовності дій у прийнятті рішень, не завжди в змозі встановити причини помилок у моральному виборі способів діяльності; відчуває певні труднощі в переносі вмінь у різні види діяльності);

– *низький* (студент не оволодів уміннями, необхідними для виявлення соціальної відповідальності в професійній діяльності; допускає багато помилок у відтворенні логіки й послідовності дій у прийнятті рішень; не вміє установлювати причини помилок у моральному виборі способів діяльності; не вміє переносити вміння в різні види діяльності).

За виявленням особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця (громадянськість, патріотизм, дисциплінованість, вимогливість, чесність, гідність, соціальна зрілість, соціальна активність, вольові якості тощо), студентів поділяли за такими рівнями:

– високий (стійкий характер прояву зазначених якостей; сумлінне виконання своїх обов’язків виступає в якості єдиного прийнятного способу діяльності; виконання своїх обов’язків у звичайних та екстремальних умовах; прагнення приймати на себе відповідальність за наслідки помилкових рішень і оперативно виправляти їх);

– середній (ситуативний характер прояву зазначених якостей; вимагає зовнішнього впливу в прийнятті на себе відповідальності за наслідки помилкових рішень та допомоги у виправлянні зроблених помилок);

– низький (майже не виявляють зазначені якості; формальне дотримання вимог, інструкцій і правил поведінки; не бере на себе відповідальність за наслідки помилкових рішень, не прагне виправляти зроблені помилки).

Зазначимо, що повний обсяг спеціальних знань, зміст умінь і особистісних якостей, які характеризують соціальну відповідальність студента автомобільно-дорожнього університету, визначено в підрозділі 1.2.

Зміст рівнів *рефлексивності поведінки* визначали таким чином:

– високий (студент постійно здійснює рефлексію власної поведінки й інших в аспекті соціальної відповідальності; здатний адекватно аналізувати професійно-етичні ситуації, студенту притаманна адекватна самооцінка);

– середній (студент не завжди здійснює рефлексію власної поведінки й інших в аспекті соціальної відповідальності; здатний адекватно аналізувати професійно-етичні ситуації, його самооцінка наближена до адекватної);

– низький (студент не здійснює рефлексію власної поведінки й інших в аспекті соціальної відповідальності; не виявляє бажання аналізувати професійно-етичні ситуації; студенту притаманна неадекватна завищена або занижена самооцінка).

Самооцінку майбутніх інженерів діагностували як: адекватну; завищену; занижену.

З урахуванням вищевказаного нами розроблено змістову характеристику рівнів сформованості соціальної відповідальності студентів.

До *високого рівня сформованості соціальної відповідальності* відносимо студентів, які продемонстрували готовність відповідати за свої дії і вчинки й проявляти творчу ініціативу, діяти в екстремальних умовах, шукати нові способи вирішення навчально-професійних завдань. Для них характерна наявність твердих уявлень про професійний обов'язок, честь, гідність фахівця, усвідомленість застосування професійно-етичних знань; добре володіння теоретико-методологічними знаннями в області техніки, етики, економіки, екології, права, прояв ініціативи і творчості; здатність до емоційно-вольової саморегуляції поведінки і відносин, емоційна стійкість, стресостійкість, витримка, високий ступінь самовладання.

Середній рівень характеризується сумлінним ставленням до навчання та виробничої практики, готовністю до виконання завдань, однак тільки за шаблоном. Студенти цієї групи негативно оцінювали виробничі ситуації, поведінка в яких чітко не регламентована нормативними документами. Також вони продемонстрували володіння достатнім рівнем теоретико-методологічних знань в області техніки, етики, економіки, екології, права; однак вони не включалися в соціально та професійно значущі акції і діяльність. Для них характерні недостатній рівень самоконтролю й емоційної стабільності в ситуаціях підвищеної емоційної напруженості. При цьому

вони цілком володіють навичками виконання професійних обов'язків у повному обсязі у звичайних умовах, коректно вирішують навчально-практичні завдання. Водночас такі студенти не завжди проявляли активну соціальну позицію та готовність в повному обсязі виконувати свої обов'язки.

Групу з *низьким рівнем* було сформовано зі студентів, для яких був характерний низький рівень сформованості професійної відповідальності, що означає невизначеність соціальної і професійної позиції студентів, індиферентне ставлення до виконання своїх майбутніх професійних обов'язків; формальне дотримання вимог, інструкцій і правил поведінки. Вони не готові були відповідати за свої вчинки, проявляли вузькість професійних інтересів, не прагнули до вдосконалення організації виробничого процесу під час проходження практики. Вони не усвідомлювали потреби відповідального виконання професійних обов'язків, обмежено володіли теоретико-методологічними знаннями в області техніки, етики, економіки, екології, права.

За визначеними в дослідженні критеріями та показниками на констатувальному етапі експерименту було проведено комплексне діагностування вхідного рівня сформованості соціальної відповідальності студентів експериментальних і контрольної груп.

Реалізація поставлених завдань передбачала вибір адекватних *методів науково-педагогічного дослідження*.

Для з'ясування стану досліджуваної проблеми в експериментальному ЗВО вивчалася нормативна та звітна документація (плани виховної роботи, положення про роботу студентського самоврядування, протоколи засідань Спілки студентів, кафедр, рад факультетів тощо).

Метод спостереження було використано з метою виявлення особливостей участі студентів у соціально-громадській діяльності; студентському самоврядуванні та визначення рівнів сформованості структурних компонентів соціальної відповідальності майбутніх інженерів.

Було використано анкетування, індивідуальні бесіди, тестування, метод

тверджень із метою уточнення необхідних експериментальних даних щодо:

- вивчення мотиваційної сфери студентів, її соціальної і професійної спрямованості;
- усвідомлення майбутніми інженерами значущості соціальної відповідальності для особистісно-професійного становлення;
- виявлення у студентів рівня знань і вмінь, які є теоретико-практичним фундаментом соціальної відповідальності майбутнього інженера;
- вивчення рівня сформованості особистісних якостей, які визначають характер виявлення досліджуваної якості.

Для отримання більш об'єктивних даних щодо сформованості соціальної відповідальності студентів використовували різноманітні методики. Діагностичний інструментарій для виявлення рівня сформованості соціальної відповідальності в узагальненому вигляді представлено в Додатку А.

Так, дані щодо соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері було отримано за методиками І. Кочаряна [23], О. Потьомкіної [36]; щодо мотивів, які визначають ступінь відповідальності виконання виробничих обов'язків за методикою К. Муздибаєва [30, с. 197–199] (Додатки Б, В, Г).

Для оцінки *усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі* використовували відповіді на відкриті анкети та шкалу для виявлення структури соціальних уявлень про професійну відповідальність, розроблені Т. Ємельяновою [16].

Автор методики виділяє три основних предметних блоки: 1) суть професійної відповідальності (чітке виконання поставлених керівництвом завдань, безпомилковість у виконанні завдань, професійний рівень працівника, дотримання прийнятих правил і норм, усвідомлення матеріальної відповідальності, якість роботи, рівень відповідальності,

розподіл обов'язків); 2) фактори, що впливають на формування професійної відповідальності (дотримання дисципліни, уникнення покарання, дотримання прийнятих правил і норм, взаємини в колективі, статус у групі, зроблені помилки, навчальна програма); 3) люди, перед якими повинен нести відповідальність фахівець (керівництво, колеги, клієнти, підлеглі).

Нас в першу чергу цікавив блок «Суть професійної відповідальності». В результаті було виявлено такі параметри, які є суттю професійної відповідальності студентів з високим рівнем усвідомленості відповідальності: дотримання прийнятих норм і правил, професійний рівень працівника і якість роботи (центральні елементи). Студенти із середнім рівнем усвідомленості відповідальності під суттю професійної відповідальності розуміють, перш за все, безпомилковість у виконанні завдань і професійний рівень працівника (центральні елементи), а студенти з низьким рівнем – якість роботи, професійний рівень працівника і безпомилковість у виконанні завдань (центральні елементи).

Для оцінки ступеня *засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних)* була використана методика визначення ціннісних орієнтацій, запропонована М. Рокичем [64], яка будується на тому, що обстежуваним пропонується послідовно ранжувати 18 найменувань термінальних цінностей – переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; і 18 найменувань інструментальних цінностей – переконання в тому, що конкретний образ дій або якість особистості є переважаючими у будь-якій ситуації. Це поділення відповідає традиційному поділенню на цінності-цілі і цінності-засоби.

Оскільки відповідальність віднесена автором до інструментальних цінностей поряд з працьовитістю, альтруїзмом, взаємодопомогою, чесністю, чуйністю, – тобто всіх тих особистісних якостей громадянина і професіонала, які складають основу відповідального ставлення майбутнього фахівця до навколишнього світу і до виконання професійних обов'язків, ми простежували зміни саме в них.

Опосередковано уявлення про сформованість етичних цінностей отримували за результатами участі студентів у практикумі з етики за допомогою методики оцінки рівня розвитку моральної свідомості (дилеми Л. Колберга, вирішення етичних ситуацій В. Бакштановського) [28; 35a] (зразки деяких з них подано у Додатку Д).

Для оцінки рівня сформованості *емоційно-вольової сфери* студентам було запропоновано тест, розроблений В. Андрєєвим «Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти» [2, с. 33–37] (Додаток Е), тому що саморозвиток і самоосвіта пов'язані з вольовими зусиллями людини. За його результатами студенти могли визначити рівень своїх здібностей до саморозвитку і самоосвіти. При виконанні тесту студенти повинні були відповісти на 18 запитань, один із запропонованих варіантів відповіді – а), б) чи в). Кожна відповідь давала 1, 2 чи 3 бали. Потім студент підсумовував число своїх балів і визначав свій рівень здатності до саморозвитку відповідно до їх кількості як високий, середній, низький.

Показник *сукупність знань і умінь, необхідних для виявлення соціальної відповідальності фахівця*, було обрано тому, що він свідчить про якість засвоєння знань і виконання діяльності фахівцем у професійній сфері.

Характеристиками якості знань є такі їх властивості, як повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість, згорнутість, розгорнення, систематичність, системність, усвідомленість, міцність (І. Лернер).

У дослідженні не ставилося завдання перевірити якість знань за всіма цими показниками, а лише за тими, які розкривають ступінь обізнаності студентів у питаннях професійної етики.

Ми зупинилися на *повноті* знань, яка являє собою не тільки обсяг засвоєної програмної інформації, вона є інтегрованим показником ґрунтовного знайомства з питаннями соціальної відповідальності у різних сферах. Тому повноту знань визначали кількістю відомих студентові фактів, теорій, концепцій, які співвідносяться з визначеними сферами.

Також додатково простежувалися зміни у *рівнях сформованості професійно-етичних умінь*, що також характеризують розвиток соціальної відповідальності майбутнього фахівця.

Рівень сформованості професійно-етичних умінь визначався у кількісних показниках, які розраховувалися з використанням методики В. Беспалька, який розробив критерії оцінки діяльності на рівнях розпізнавання, реконструктивного, продуктивного й творчого. Ці рівні діяльності були виявлені й описані дослідником у вигляді списку, який послідовно ускладнюється, і який містить весь набір можливої поведінки людини [4].

Указані вище чотири можливі види діяльності як чотири рівні або чотири рубежі руху людини в плані змісту приводять до формування чотирьох можливих рівнів сформованих умінь.

Рівень сформованості професійно-етичних умінь виявлявся за допомогою спеціальних завдань, адекватно сформованих на даному рівні діяльності. При такому підході міра, яка визначає чисельне значення критерію, була одержана із співвідношення кількості розв'язаних і загальної кількості задач, тобто в загальному вигляді:

$$K = \frac{a}{n}, \quad (2.1)$$

де a — кількість правильно розв'язаних завдань; n — загальна кількість запропонованих завдань.

Відповідно, залежно від рівня сформованих умінь можна виділити значення K_1 , K_2 , K_3 , K_4 . Значення K_1 означає рівень знайомства з об'єктом, явищем, процесом, вибір заданої інформації з числа представленої. K_2 означає виконання завдання за шаблоном, зразком, аналогією, студент не лише може вибрати на основі низки ознак той або інший об'єкт або явище, але й дати визначення поняття й охарактеризувати його.

Значення К3 означає рівень, на якому студент здатний шляхом цілеспрямованого виборчого застосування знань отримувати нові знання в інших предметних галузях, виконувати будь-які практичні завдання у межах програмних вимог. На рівні К4 студент може самостійно провести аналіз проблемної ситуації, визначити стратегію її розв'язання, вибрати критерії результативності вирішення проблемної ситуації. Задовільним, за В. Беспальком, може вважатися значення К лише вище 0,7.

Визначити рівень професійно-етичних умінь дозволили багаторівневі тести. Такого типу інтегровані тести дають відчуття успіху від виконання хоча б деякої їх частини і стимулюють подальші пізнавальні зусилля. Багаторівневі тести дозволяють більш точно діагностувати сильні і слабкі сторони пізнавальної діяльності студентів. Таке тестування дає можливість простежити за поступовим підвищенням рівня складності успішно виконаних завдань.

Виявлення особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця, вимірювали за допомогою тесту О. Махнача «Чи відповідальна Ви людина?» [44] (Додаток Ж). Студентам пропонувалося погодитися або не погодитися із запропонованими 25 твердженнями, позитивним відповідям присвоювався бал. Потім кількість балів підраховувалася і визначався ступінь відповідальності людини. Ті, хто набрав 20–25 балів, характеризуються як відповідальні люди з розвиненим почуттям обов'язку. Ті, хто набрав 15–19 балів, хоча і мають досить розвинене почуття відповідальності, іноді бувають надмірно пасивні. Ті, хто набрав менше 14 балів, часто легковесно ставляться до своїх обов'язків, бувають спонтанні й непослідовні в своїх рішеннях.

Показник *рефлексивність поведінки* визначали з використанням тесту «Рівень суб'єктивного контролю» (В. Розанова) [40] (Додаток З).

В основі даної методики лежить концепція локусу контролю Дж. Ротера. Локус контролю є психологічним фактором, що визначає той чи

інший тип особистості. Він характеризує схильність людини приписувати відповідальність за події у житті і результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус контролю), або власним здібностям і зусиллям (інтернальність, внутрішній локус контролю). Додатково інтернальність як прояв активності етичної позиції оцінювали за модифікованою методикою А. Панфілової [34] (Додаток К).

Адекватність самооцінки вимірювали за допомогою тестів «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (за М. Снайдером [38]) (Додаток Л) та «Здатність приймати творчі управлінські рішення» (В. Андреев [2, с. 46–56]) (Додаток М).

Для обробки отриманих кількісних даних педагогічного експерименту застосовувалися методи математичної статистики. Для підтвердження достовірності висунутого в дослідженні припущення було використано критерій Пірсона χ^2 (методика розрахунків за таким критерієм наведено в Додатку Н).

За даними констатувального зрізу експериментальної роботи, за всіма визначеними критеріями й показниками між групами суттєвих відмінностей виявлено не було: статистичні відхилення не перевищували 1–2 %.

На констатувальному етапі експерименту були отримані такі дані щодо сформованості соціальної відповідальності в майбутніх фахівцях автомобільно-дорожньої галузі (далі наведено усереднені показники): 68,0 % респондентів переконані, що у них сформована соціальна відповідальність; 15,7 % студентів вважають, що не мають стійкої соціальної відповідальності; 3,3 % виявили нерозуміння поставлених питань. При цьому 13,0 % респондентів не змогли дати конкретної відповіді, оскільки ніколи не замислювались над цим питанням.

Студентам, які вважають свою соціальну відповідальність сформованою, було запропоновано завдання розкрити суть поняття «соціальна відповідальність у автомобільно-дорожній галузі». Результати виявилися такими (зазначимо, що більшість студентів давали кілька

відповідей): якісне виконання будівельних робіт (78 %), захист навколишнього середовища (69 %), повне виконання ділових зобов'язань (59 %), забезпечення безпечних умов праці (48 %), повне виконання вимог законодавства (43 %), соціальний захист співробітників (42 %), благодійність (38 %), розвиток місцевих спільнот (33%). Незначна частина респондентів (9 %) заявила, що соціальна відповідальність – це відповідальність перед майбутніми поколіннями.

На запитання, які переваги отримує автомобільно-дорожня галузь при дотриманні її представниками принципів соціальної відповідальності у своїй діяльності, більшість студентів не змогли дати повних відповідей. Лише 23,8 % студентів змогли дати більш-менш розгорнуті правильні відповіді (забезпечення позитивної громадської репутації; зростання довіри населення до діяльності галузі; відповідність нормам і стандартам світової економічної спільноти; вибудовування партнерських відносин з органами влади, громадськістю; додаткова реклама в ЗМІ; отримання додаткових конкурентних переваг), решта відповідей була неконкретною.

Відповідаючи на запитання «У чому Ви бачите основні перешкоди для розвитку соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі?», респонденти зазначили, головним чином, що держава неефективно підтримує і заохочує соціально відповідальні компанії; наявність нерозвиненої законодавчої бази; неготовність суспільства до соціального партнерства; компанії галузі не усвідомлюють переваги ефективної соціальної політики; небажання керівництва галузі підтримувати соціальні ініціативи, корумпованість чиновників галузі (89 %). І тільки 11 % студентів виокремили людський фактор – відсутність особистої відповідальності за проблеми галузі.

У своїх творчих роботах на тему «Які заходи необхідно вжити для розширення практики соціально відповідальної поведінки працівників автомобільно-дорожньої галузі?» студенти зазначали введення соціального законодавства; пропаганду кращих практик соціальної відповідальності;

надання компаніями щорічного звіту про свою соціальну відповідальність; проведення відкритих конкурсів соціальних проектів і програм; інформування населення про соціальні проекти і програми компаній; розробка системи залучення інвестицій бізнесу в соціальні програми, тощо. Досить незначна кількість студентів (11,2 %) запропонувала більш ефективну професійно-етичну підготовку майбутніх фахівців в університетах відповідного профілю.

Студентам було запропоновано оцінити ступінь розвитку соціальної відповідальності автомобільно-дорожньої галузі в Україні. Відповіді розподілилися наступним чином: 1) принципи соціальної відповідальності реалізуються повною мірою (2%); 2) здійснюється тільки великими державними компаніями (9%); 3) реалізується епізодично (74%); 4) галузь не несе соціальне навантаження (11%); 5) важко відповісти (4%). Таким чином, студенти висловили негативну оцінку соціально відповідальної діяльності підприємств галузі.

Студентам було запропоновано написати есе про те, якою вони бачать реалізацію соціальних програм фірмою, в якій вони будуть працювати. Студенти згадали наданням благодійної допомоги; спонсорство; соціальні інвестиції; грошові гранти; надання організаційної допомоги; підтримку екології, охорони здоров'я; спорту; освіти і науки; культури і мистецтва; соціально вразливих категорій населення. При цьому частина студентів (9,8 %) не дали конкретних відповідей, а 4,2% респондентів, на жаль, написали, що вони не бачать у цьому сенсу, оскільки спочатку треба перемогти корупцію і побудувати правову державу.

Отримані дані від інших методів дослідження в цілому відповідають самооцінці студентів.

Отже, результати діагностичних заходів свідчать про те, що розуміння сутності понять, що входять у тезаурус досліджуваного феномену, знаходиться на інтуїтивному рівні, ґрунтуються на побутових знаннях або книжкових уявленнях. Як наслідок, більшість респондентів (68,0 %) не

з змогли без попередніх пояснень розкрити суть поняття «соціальна відповідальність», яке є ключовим у дослідженні.

Аналіз отриманих результатів дав підстави для висновку, що студенти недостатньо орієнтуються в знаннях, які складають інтелектуально-когнітивний компонент соціальної відповідальності. Самі студенти пояснювали це тим, що цим питанням не приділялося необхідної уваги ані під час вивчення спеціальних дисциплін, ані у процесі вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу.

Крім того, як було з'ясовано під час бесід та спостережень, окремі викладачі ще не приділяють належної уваги пошуку ефективних шляхів і засобів формування соціальної відповідальності фахівців галузі. Завідувачі кафедр соціально-гуманітарного спрямування ще недостатньо приділяють уваги вивченню кращого досвіду технічних університетів із питань формування соціальної відповідальності студентів.

Отже, у процесі проведеного діагностичного зрізу виявлено, що у значної частини студентів не сформоване чітке уявлення про соціальну відповідальність. Майбутні інженери не мають чіткого розуміння суті зазначеного особистісного утворення.

Наведені факти дають підстави свідчити, що досить значна кількість студентів не мають стійкої соціальної позиції, соціально неактивні, аполітичні, байдужі, заглиблені лише у власні проблеми. Усе це неприпустимо для сучасного фахівця, особливо для такого, який займається вирішенням вкрай важливих для країни проблем автомобільно-дорожньої галузі, зокрема будівництвом доріг.

Результати наших спостережень свідчать про те, що означена проблема хвилює сучасну студентську молодь, які з цікавістю долучились до виконання завдань з висловлення думок і пропозицій щодо покращення роботи в університеті, вдосконалення методів формування соціальної відповідальності студентів. Жваво й емоційно майбутні інженери беруть участь у дискусіях на різні теми громадянського, соціально-політичного

порядку, розмірковують про майбутнє нашої держави, про те, що не планують залишити рідну країну, проміняти її на кращі матеріальні блага.

За даними констатувального етапу експериментальної роботи згідно з програмою експерименту було створено три експериментальні групи. Групу E_1 (155 осіб) склали студенти, які виявляли соціальну відповідальність на високому рівні, проте не завжди проявляли активну життєву позицію та готовність в повному обсязі виконувати професійні обов'язки у надзвичайних і екстремальних умовах.

Студенти групи E_1 відповідально ставилися до навчання, проте в них було недостатньо розвинені соціальні мотиви професійної підготовки, студенти майже не виявляли соціальної активності, не мали чіткої соціальної позиції. Групу E_2 (100 осіб) склали студенти з недостатнім рівнем навчально-професійної мотивації, відповідальне ставлення до навчання і соціальну активність вони проявляли ситуативно, відчували утруднення самовизначення в ситуаціях морального вибору. Третю групу E_3 (65 осіб) склали студенти, які зазвичай безвідповідально ставилися до навчання, не усвідомлювали соціальної місії обраної професії, індиферентно ставилися до участі в суспільно-громадській діяльності, їх характеризувала невизначеність соціальної позиції.

Особливості цих груп ураховувалися в процесі *формуального етапу* експерименту (2015–2018 рр.), що був спрямований на забезпечення теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів у навчально-виховному середовищі автомобільно-дорожнього вишу.

Аналіз результатів експериментальної роботи здійснювали на третьому, *контрольному*, етапі експериментальної роботи, головною метою якого було виявлення впливу визначених умов на рівень сформованості соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі.

На контрольному етапі експерименту була знову зібрана, опрацьована і проаналізована інформація щодо рівня сформованості соціальної відповідальності майбутніх фахівців. На цьому етапі зіставлялись та порівнювались отримані в процесі дослідження результати.

Із метою отримання достовірних даних діагностування проводилося на початку та наприкінці кожного навчального року з метою визначення динаміки рівнів сформованості досліджуваного феномену під впливом реалізованих педагогічних умов. Така діагностика проводилася двічі на рік за допомогою вказаного вище діагностичного інструментарію.

Протягом експерименту здійснювали моніторинг досягнень студентів експериментальних і контрольної груп.

2.2 Реалізація педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки

Формувальний етап експерименту передбачав перевірку ефективності науково обґрунтованих педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки. Він реалізовувався у природних умовах, не порушуючи логіки та перебігу навчально-виховного процесу. У процесі експерименту перевірялися теоретично обґрунтовані умови ефективності формування соціальної відповідальності студентів шляхом упровадження їх у освітнє середовище технічного університету. На цьому етапі організовувалась спільна діяльність усіх суб'єктів педагогічного процесу, проводився контроль, уносились поправки до змісту професійної підготовки студентів.

На підставі вивчення протоколів засідань Співки студентів, кафедр, рад факультетів, звітів кураторів, роботи гуртків і клубів з'ясовано, що в університеті протягом навчального року проводяться збори, на яких:

планується робота на навчальний рік; висуваються головні вимоги до роботи різних структурних підрозділів університету; обговорюються напрями виховної роботи, у тому числі участі студентів у громадській діяльності, коригуються дії учасників педагогічного процесу в різних напрямках професійної підготовки майбутніх інженерів тощо.

Варто зауважити, що вивчаючи стан організації професійної підготовки студентів, аналізуючи плани виховної роботи на різних рівнях університету, ми зробили висновок про те, що на час проведення констатувального етапу експерименту процес формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів як важливої складової їхнього професіоналізму не було предметом цілеспрямованих педагогічних впливів. Це відбулося завдяки неузгодженості загальноуніверситетського плану виховної роботи із планами роботи кураторів груп, відсутності у планах виховної роботи заходів, які спрямовані на безпосереднє формування соціальної відповідальності студентів, недостатньої координації роботи студентського самоврядування з різними підрозділами університету, що унеможливило повною мірою використовувати перспективи навчально-виховного середовища в напрямі формування у студентів досліджуваної якості.

Для усунення зазначених недоліків, передусім, було скоординовано і узгоджено навчальні плани і плани з виховної роботи на предмет поглиблення їх змістової спрямованості на формування соціальної відповідальності майбутнього інженера.

У процесі формувального експерименту намагалися створити сприятливе освітнє середовище за допомогою забезпечення необхідних соціально-педагогічних і психолого-педагогічних факторів. Ці фактори були спрямовані на формування всіх компонентів соціальної відповідальності майбутніх інженерів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-світоглядного, діяльнісно-рефлексивного, емоційно-вольового та особистісно-конативного).

У створеному середовищі студенти мали змогу виявити якості, необхідні для формування соціальної відповідальності, рефлексувати свою діяльність, керуючись соціальними і професійними мотивами.

Соціально-психологічні фактори були скеровані на вилучення суворого регламенту у навчально-виховному процесі; творчий альянс усіх суб'єктів експериментальної роботи; створення ситуацій невизначеності та багатоваріантності під час розв'язання різних завдань професійної підготовки; позитивне ставлення щодо активізації праці всіх суб'єктів освітнього процесу при формуванні соціальної студентської відповідальності; створення умов для прояву соціальної активності відповідно до різних видів професійної підготовки і життєдіяльності студентів; підтримувальні методики, що сприяють закріпленню вмінь і навичок суспільної поведінки.

Освітнє середовище, крім того, було наповнене використанням методів і форм методичної роботи з викладачами закладу, а саме з молодими кураторами з метою надання їм допомоги у виховній роботі зі студентами, підвищення ефективності скеровування студентського самоврядування; заходами стимулювання задля підвищення соціальної активності всіх суб'єктів педагогічного процесу, зокрема й до активної участі в громадській діяльності у всіх сферах життєдіяльності і професійної університетської підготовки.

Будь-який педагогічний процес ґрунтується на певних педагогічних принципах, які відображають основні вимоги, дотримання яких сприяє оптимальному досягненню поставлених педагогічних цілей.

У дослідженнях учених [3; 24; 27; 39; 42; 43; 47; 58] процес формування соціальної відповідальності заснований на таких загальнопедагогічних принципах: принцип дієвості та оперативності знань; супроводу; поєднання індивідуальних і групових форм; командної взаємодії; адресності та мобільності; прогнозування; принципи інтеріоризації та екстеріоризації відповідальності; альтернативності; активізації

відповідальності; взаємної відповідальності суб'єктів; гуманізації та соціалізації; поліцентризма і комплексності; природо- і культуровідповідності; прогностичності та творчої ініціативи; інтеграції і диференціації тощо.

Ураховуючи наробки вчених [27, с. 25–59] та особливості соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі, процес її формування забезпечували також реалізацією специфічних принципів, до яких відносимо такі:

Принцип наступності передбачає поступовість формування соціальної відповідальності, проходження низки етапів, закріплення на кожному наступному етапі умінь, отриманих на попередньому етапі.

Принцип системності і цілісності освітнього процесу передбачає створення цілісного комплексу педагогічних взаємодій і використання різноманітних технологій, спрямованих на посилення ціннісних, мотиваційних, когнітивних і операціональних складників навчально-виховної роботи, позанавчальної діяльності студентів із формування соціальної відповідальності, а також виробничої практики.

Принцип диспозиційної особистісної та професійної орієнтації освіти визначає цільові установки. Особистісна орієнтація означає, що зміст, форми і методи роботи зі студентами та всі використовувані засоби спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця з урахуванням його індивідуальних особливостей. Професійна орієнтація освітнього процесу означає, що всі засоби навчання і виховання спрямовані на оволодіння професійною діяльністю [45].

Принцип імперативної саморегуляції відображає об'єктивну потребу в моральних імперативах, які трансформуються у внутрішні спонукання і реалізуються в процесі саморегуляції та самовиховання.

Принцип соціально-педагогічної інтеріоризації-екстеріоризації передбачає активне залучення студентів до активної соціальної діяльності [62].

Принцип практичної спрямованості означає закріплення знань і навичок в процесі соціально значущої діяльності.

Принцип формування позитивної Я-концепції передбачає створення позитивного навколишнього простору студента. Формування позитивної Я-концепції виявляється в практичних діях, наприклад, в навчанні студента рефлексії, самоаналізу, в розвитку у нього здібностей партнерських відносин, активної життєвої позиції тощо.

Принцип фасилітації передбачає розуміння формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі як процесу педагогічної підтримки студента і стимулювання його дій, створення атмосфери співдружності, співтворчості, співробітництва.

В експериментальній роботі під час реалізації всіх визначених умов широко запроваджувалися сучасні освітні технології, що передбачали активну взаємодію викладачів і студентів, використання ігрових комплексів, відпрацювання професійних ролей з прийняттям відповідальних рішень, професійний тренінг (поведінковий, управлінський, комунікативний), методи активного навчання, застосування яких сприяло формуванню професійних знань і переконань, виробленню власної позиції, отриманню досвіду відповідального ставлення до професійних обов'язків під час виробничої практики.

З огляду на особливості формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів під час проходження спецкурсу намагалися забезпечити: науковий плюралізм в оцінюванні еквівалентних поглядів щодо суспільних (економічних, політичних, соціально-педагогічних та ін.) явищ з досягненням розвитку критичного мислення студентів; повсякчасне залучення студентів до організації роботи, що спрямована на виформування соціальної відповідальності, активізацію органів студентського самоврядування із можливістю передавання частини функцій викладача (інформаційні, організаторські, оцінні, аналітичні, стимулювальні та ін.) студентам; максимальне застосування інтерактивних методів у навчально-виховному

процесі; реалізацію активного впливу на емоційно-почуттєву сферу студентів зі стимулюванням прояву їхніх моральних якостей, акторських, організаторських та інших здібностей; особистісний підхід завдяки диференціації методів і форм освітнього процесу, враховуючи інтереси студентів, а також розроблення індивідуальної стратегії професійного розвитку і становлення; стимулювання студентів до самовиховання, що включає самооцінку, самоаналіз, самокорекцію власної діяльності.

2.2.1 Посилення позитивної мотивації студентів до формування і розвитку соціальної відповідальності та оволодіння ними професійно-моральними знаннями

Роботу з реалізації *першої з визначених умов* ефективності формування соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі, що передбачало посилення позитивної мотивації студентів до формування і розвитку соціальної відповідальності та оволодіння ними професійно-моральними знаннями, розпочали вже на першому курсі. Так, на першій лекції зі «Вступу до спеціальності» було акцентовано увагу на особливій значущості для сучасного інженера автомобільно-дорожнього галузі соціальної відповідальності, надано студентам цільову установку на формування цієї професійної якості.

Для формування соціально-професійної мотивації студентів провели широку інформаційно-роз'яснювальну роботу, до якої були залучені викладачі, куратори академічних груп, лідери студентського самоврядування. Таку роботу провадили під час лекційних і семінарських занять, на кураторських годинах, на яких обговорювали зі студентами питання відповідальності за навколишнє середовище, країну, колектив, за результати професійної діяльності, власного професійного розвитку тощо.

У контексті цієї роботи використовували бесіди, дискусії, диспути, «круглі столи» соціально-професійної тематики («Що таке професійний

обов'язок?», «Інтереси справи та інтереси особистості: коли вони збігаються?», «Що таке принциповість?», «Відповідальна людина: яка вона?» та інші), ділові, рольові (імітаційні) ігри, запроваджували рефлексивні методи роботи тощо. Особливе місце відводилося *відеотренінгам* («Такого могло не статися», «З місця події» тощо), на яких студенти наочно могли побачити наслідки безвідповідального ставлення фахівців автомобільно-дорожнього галузі до професійних обов'язків.

Забезпечення зазначеної умови потребувало диференційованої корекції соціально-професійної мотивації студентів, особливо це було потрібне студентам групи Е₃, для яких проводили додаткові індивідуальні бесіди й консультації, під час яких переконували студентів у необхідності вироблення в собі соціальної відповідальності, усвідомлення значущості обраної професії для прогресивного розвитку країни й суспільства, надавали поради щодо організації самоконтролю своїх дій і вчинків у різних видах діяльності.

Безсумнівно, провідна роль у зміні соціальної установки і розвитку позитивної мотивації студентів до соціально відповідальної поведінки належить викладачеві, він може привести в дію такі психологічні механізми, як «зараження», наслідування, переконання [59].

«Зараження» як психологічний механізм є процесом передачі емоційного стану від людини або групи іншій людині або іншій групі людей. Із метою «зараження» студентів роботою, спрямованої на прояв соціальної відповідальності, створювали спеціальні ситуації, які забезпечували відчуття «смаку перемоги»; тактику «прихованої допомоги». При цьому спиралися на такі положення:

- особливе сильно емоційне «зараження» виявляється у людей за наявності спільності оцінок ситуації і установок, очікуванні ними якихось подій;
- людина легше «заражається» тими емоціями, які пов'язані з потребами, що є у неї;

– «зараженню» студентів сприяє висока енергетика поведінки викладача, який здійснює вплив на студентську аудиторію, його артистизм, створення інтриги.

У межах застосування методу прикладу (наслідування) студентів безпосереднє знайомили з реальним виробництвом, особливостями професійної діяльності сучасного інженера автомобільно-дорожньої галузі (екскурсії на завод імені Малишева; автосалони, стації технічного обслуговування тощо). Також позитивний ефект мали зустрічі з досвідченими фахівцями автодорожньої галузі, які набули професійного досвіду і наводили переконливі докази щодо необхідності соціально відповідального ставлення інженерів до виконання своїх обов'язків. Також із метою розвитку професійно-пізнавальних інтересів студентам надавали відомості з історії автомобільної техніки, автомобільної промисловості, у контексті суспільного розвитку та в персоналіях. Також студенти отримували інформацію про способи ефективного вирішення проблем галузі в зарубіжних країнах (зокрема у Німеччині, США, Японії). При цьому широко використовували мультимедійні засоби навчання (студентам пропонували переглянути відеороліки, сюжети яких були пов'язані з наслідками безповідального ставлення фахівців автомобільно-дорожньої галузі (техногенні катастрофи, ДТП тощо), а також мережу Інтернет.

Дієвим стимулом професійно-етичного розвитку особистості було знайомство з долями видатних учених і дослідників у галузі науки і техніки. Великий обсяг інформації про провідних науковців, на прикладі яких студенти знайомилися зі зразками вірного й безкорисливого служіння науці, та винаходи у різних галузях науки вони отримували під час проведення тематичних організаційних годин. Для студентів технічного ЗВО автомобільного профілю особливо цікавими були розповіді про таких видатних автомобілебудівників, як Карл Бенц, Рудольф Дизель, Іван Кулібін, Ніколаус Отто, Готтліб Даймлер, брати Студбейкер, Роберт Бош, Андре Сітроен та інших.

У процесі експериментальної роботи значну увагу приділяли формуванню в студентів професійно-етичних переконань, котрі розглядаємо як важливий показник сформованої соціальної відповідальності фахівця. При цьому спиралися на підхід Г. Залеського [18], який пропонує три основні вектори професійно-етичних переконань – інтелектуальний, емоційний, поведінковий, – формувати одночасно, в єдності, у взаємодії один з одним.

У процесі експериментальної роботи це досягали шляхом одночасного розкриття змісту знання, що засвоюється, та використання тих прийомів, які здатні його реалізувати в умовах особистісно-значущої соціально орієнтованої діяльності. Тим самим актуалізували потребу студентів у виробленні готовності керуватися цим знанням при професійно-етичному виборі цілей, мотивів, учинків. Сформовані таким чином переконання, як засвідчили отримані дані, відрізнялися більшою узагальненістю і надситуативністю, що є необхідною умовою для їх включення в систему особистісних цінностей, а також для визначення власного професійно-етичного ідеалу інженера.

Для стимулювання професійної мотивації студентів щодо прояву соціальної відповідальності використовували методи морального заохочення (публічна похвала, нагородження почесними відзнаками, делегування почесних повноважень тощо) та прийоми емоційного стимулювання (підбадьорювання, емоційний відгук, установлення особистісного контакту, позитивні підкріплення тощо).

Для оволодіння студентами професійно-моральними знаннями зміст навчальних занять із суспільно-гуманітарних («Філософія», «Історія України», «Соціологія», «Правознавство», «Професійна етика», «Іноземна мова за професійним спрямуванням»), психолого-педагогічних («Професійна педагогіка», «Психологія», «Психологія управління», «Психологія праці», «Соціальна психологія») і фахових («Економічна теорія», «Менеджмент», «Економіка підприємства», «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці», «Основи екології») дисциплін збагачували матеріалами, пов'язаними з

проблемою формування в майбутніх фахівців соціальної відповідальності. Також було розроблено та впроваджено спецкурс «Соціальна відповідальність майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі», метою якого було поглиблення професійно-етичних знань і вмінь студентів і розвиток у них професійних якостей, що структурують соціальну відповідальність фахівця автодорожньої галузі.

Продемонструємо, як забезпечували теоретичне підґрунтя формування соціальної відповідальності студентів на прикладі навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

У процесі експериментальної роботи значну увагу приділяли питанням формуванні соціальної відповідальності під час вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Виховний потенціал зазначеної навчальної дисципліни в професійно-етичному вихованні студентів вбачаємо в тому, що мова є засобом спілкування, ідентифікації, соціалізації та залучення індивіда до світових професійно-етичних цінностей. Іншомовна компетентність дає можливість майбутньому інженеру стати кваліфікованим конкурентоздатним, компетентним фахівцем, спроможним до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів.

У зміст навчального матеріалу включили, зокрема, питання, які пов'язані з екологічними проблемами. Значно вплинуло на усвідомлення студентів соціальної місії інженерів автомобільно-дорожньої галузі використання автентичних природоохоронних матеріалів, у тому числі відеосюжетів та інформаційних ресурсів мережі Інтернет.

На заняттях з англійської мови проглядалися і обговорювалися популярні в усьому світі фільми про проблеми екології:

1) Незручна правда (An inconvenient truth) (2006): у фільмі доступною мовою обговорюються причини і наслідки глобального потепління. Автора фільму Ела Гора нагородили Нобелівською премією миру «за вивчення

наслідків глобальних кліматичних змін, викликаних діяльністю людини, і розробку заходів щодо їх можливого запобігання».

2) Історія речей (Story of stuff) (2007): це двадцятихвилинний мультфільм відверто засуджує надмірне споживацтво. Зазначимо, що цей мультфільм, який є вражаючим наведеними фактами, сьогодні показують у багатьох ВТЗО, на корпоративних тренінгах.

3) Житло (Home) (2009): весь фільм знімався з борту вертольота. Його команда облетіла 53 країни, показуючи і розповідаючи про те, наскільки красива наша планета з висоти пташиного польоту, і як вона беззахисна перед людською діяльністю.

4) Валл-і (Wall-e) (2008): науково-фантастичний мультфільм, у якому показана Земля в майбутньому, на якій через величезну кількість відходів і сміття не можна жити, а люди, які проводять 24 години, гляючи в крихітний екран перед ними, не можуть ані ходити, ані працювати.

5) Життя після людей (Life after people) (2010): серіал, який «оживляє» теорії вчених про те, як Земля буде виглядати після зникнення людей. Провокаційні сценарії, намальовані на комп'ютері, перемежуються з реальними прикладами, такими, як Чорнобиль чи острів Пасхи.

6) Як знищити світ (How to destroy the world) (2010): короткометражний анімаційний серіал про різні способи знищити світ: транспорт, сміття, їжа, комп'ютерні ігри тощо.

Після перегляду фільмів студентам пропонували обговорити їх з точки зору соціальної відповідальності фахівців технічних напрямів, у тому числі автомобільно-дорожньої, галузі. Такий педагогічний прийом дав можливість навчити студентів виокремлювати з різноманіття життєвих і професійних обставин ситуації відповідального і безвідповідального ставлення до виконання своїх обов'язків, оцінювати їх з точки зору суспільних цінностей і проектувати ці ситуації на себе.

Слід зазначити, що колективне обговорення мотивувало студентів до глибшого розуміння сенсу соціальної відповідальності у своїй

життєдіяльності. Емоційне сприйняття сюжету фільмів допомагало вербалізувати проблему, знайти різні варіанти її розв'язання.

Крім того, серед студентів-екологів дорожньо-будівельного факультету був проведений конкурс відеороликів на екологічні теми, знятих самими студентами, що стосувалися проблем охорони навколишнього середовища їхнього району, міста, селища. Кращі відеоролики були згодом продемонстровані студентам експериментальних груп з інших факультетів.

На заняттях з іноземної мови зі студентами факультету транспортних систем було розглянуто дискусійні питання, що стосуються безпеки дорожнього руху, а саме:

- аналіз переваг і недоліків різних видів пересування та автомобільного транспорту, від пішохідних до велосипедних, від легкових автомобілів до автобусів. Організація дискусій з таких питань, як безпека, забруднення, затори, шум, здоров'я і благополуччя спільнот;

- вивчення статистичних даних про дорожньо-транспортні пригоди за кілька останніх років і їх причин. Наприклад, було відзначено збільшення числа жертв водіння в нетверезому стані за останнє десятиліття, велику кількість смертей мотоциклістів на дорогах, значну кількість молодих водіїв, які постраждали, в порівнянні з водіями більш старшого віку;

- організація дискусії з таких питань: Що можна зробити, щоб поліпшити поведінку учасників дорожнього руху? Наскільки важливо носити захисний одяг і шолом при використанні мотоцикла? Які небезпеки водіння при вживанні наркотиків або алкоголю? У чому небезпека використання телефону за кермом? Що ефективніше, рекламні кампанії або більш жорсткі закони? Що можна зробити, щоб допомогти людям зрозуміти ризики і виробити більш безпечні звички?

- організація дискусії на таку спірну тему: Деякі велосипедисти вважають, що велосипедні шоломи не повинні бути обов'язковими, тому що вони заважають людям їздити на велосипеді. Інші люди, зокрема нейрохірурги, кажуть, що шоломи рятують життя. Як ви думаєте, чи повинен

бути виданий закон, який зобов'язує їздити на велосипедах по дорогах в шоломах?

– проведення обстеження місцевих доріг та пропонування заходів щодо підвищення безпеки дорожнього руху (наприклад, дорожня розмітка, встановлення камери контролю швидкості, регулярне поліцейське патрулювання). Складена анкета та проведено анкетування серед місцевих жителів про їх сприйняття місцевих доріг і заходів щодо їх поліпшення.

У процесі експериментальної роботи врахували ідеї А. Ергазіної [17] про необхідність насичення полікультурного освітнього простору вишу аксіологічними смислами соціальної відповідальності студента в інтеркультурній діяльності, яка реалізується в процесі організації проблемного навчання.

Оскільки під час вивчення іноземної мови у студента формуються уявлення про інші культури, на заняттях широко використовували порівняння, аналіз фактів, феноменів, що належать до різних культур. У такий спосіб долучали студентів до нової культурної реальності. Указані прийоми сприяли соціалізації, професійно-етичному самовизначенню студента, адже студент починав відчувати себе членом людської спільноти, об'єднаної спільними моральними цінностями і спільною відповідальністю за буття і майбутнє людства. При цьому зростала соціокультурна компетенція, перетворюючись у компетенцію інтеркультурну.

Вирішення проблеми формування соціальної відповідальності студента в інтеркультурній діяльності за допомогою використання культурно-комунікативних ситуацій в системі інтеркультурних практик забезпечували комунікаціями у формі форумів, конференцій, «круглих столів», вебінарів, тематичних діалогів, дискусій, рольових ігор.

Вирішенню завдань експерименту з реалізації першої з визначених умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів сприяла робота лекторської групи університету, яка пропагувала ідеї інженерної етики.

Випадки порушення навчальної і побутової дисципліни, норм поведінки та прийняття заходів щодо їх недопущення обговорювалися під час кураторських годин.

Аналіз навчальних планів і робочих програм дисциплін дав підстави свідчити, що виховні можливості педагогічного процесу використовуються далеко не повною мірою. Зафіксовано також відсутність у підручниках і навчальних посібниках з фахових дисциплін спрямованість на вирішення виховних завдань, у тому числі на формування соціальної відповідальності. У них переважає інформація суто технічного характеру, яка не впливає на моральну і емоційну сфери особистості. Недостатнє використання виховних можливостей фахових дисциплін викладачі пояснюють великим обсягом обов'язкового навчального матеріалу, який постійно збільшується, що призводить до інформаційного перевантаження студентів.

З огляду на вищезазначене, було розроблено *спеціальний курс* «Соціальна відповідальність інженерів автомобільно-дорожньої галузі» (Додаток П) як ефективний спосіб вирішення завдань дослідження. Спецкурс був запропонований студентам усіх експериментальних груп як факультативний або для вивчення у резервні години, виділені для обов'язкових дисциплін.

Основна мета спецкурсу – поглибити знання студентів щодо суті і способів соціальної відповідальності, опанування студентами практичними вміннями, навичками та особистісними якостями, необхідними для підвищення рівня сформованості зазначеної якості.

Програмою спецкурсу передбачалося проведення різних видів лекцій, застосування інноваційних технологій, активних та інтерактивних форм і методів навчання («круглий стіл», інтелектуальний штурм, дискусії, актуалізація проблеми тощо).

Так, під час навчальних занять застосовували такі форми і методи, як: лекції різного виду (лекція з мультимедійним супроводом, лекція-дискусія, бінарна лекція), семінар-дискусія з аналізом конкретних ситуацій морального

вибору, розв'язання етичних дилем, бесіда, «брейнстормінг», аналіз кейсів; створення проекту етичного кодексу фахівця обраної організації.

Досить ефективним виявилось використання ігрових комплексів: аналіз конкретної ситуації; організаційно-розумова гра; відпрацювання професійних ролей; організаційно-діяльнісна гра з прийняття в ролі фахівця професійних рішень.

Вельми ефективними для вирішення завдань експерименту стали професійні тренінги (тренінг професійного спілкування, тренінг мотивації досягнення успіху, імідж-тренінг).

Як уже добре відомо, навчальним тренінгам належить важлива роль у забезпеченні єдності теоретичної і практичної підготовки студентів, формуванні у них здатності до рефлексивної діяльності. Головне призначення тренінгів у контексті нашого дослідження вбачаємо у тренуванні навичок відповідальної поведінки. Змістом тренінг-навчання є досвід поведінки, що передбачає: виконання доручень, обов'язків; взаємодія з людьми; проектування власної діяльності; розробка і захист програм професійного самовдосконалення; освоєння нових соціальних ролей. В основі тренінг-навчання – активна взаємодія студента з реаліями професійного життя. Під час тренінгу досвід формується, вдосконалюється, збільшується, пристосовується, випробовується. Отже, тренінги готували майбутніх фахівців до соціально відповідальних поступків, які є невід'ємною складовою професійно-етичного світогляду.

Знання, які були отримані під час вивчення спецкурсу, сприяли розвитку вмінь самостійно й критично мислити, передбачати наслідки власних дій, навичок самоосвіти і адекватного оцінювання своїх можливостей, знаходити оптимальні шляхи досягнення мети, долати життєві труднощі. Вивчення курсу дозволило студентам більш ефективно приймати рішення з урахуванням знань психофізіологічної природи людини і особливостей інформаційного суспільства, практично використовувати їх в умовах квазі професійної діяльності та під час виробничої практики.

Використовуючи досвід розробки такого роду спецкурсів [7; 21], відповідно до тематичного плану спецкурсу було використано програму тренінгових занять, яка складається з інформаційно-сміслового компоненту «Соціальна відповідальність в інженерії та суспільство» та корекційно-розвивального компоненту «Психологічні засади формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів».

Інформаційно-смісловий компонент містив міні лекції стосовно суті, змісту, сенсу та значення феномену соціальної відповідальності у житті людства; концептуальні засади соціальної відповідальності, міжнародні стандарти з соціальної відповідальності, Глобальний договір ООН, аналіз етичних кодексів інженерів у розвинутих країнах.

Корекційно-розвивальний компонент включав тренінг з використанням таких інтерактивних технік: метод незакінчених речень (з подальшим груповим обговоренням): «Професійна культура – це ...»; «Етика – це ...»; «Універсальна етика – це ...»; «Професійна етика – це ...»; «Професійна етика інженера – це...»; «Професійна компетентність – це ...»; «Духовність професіонала — це ...»; групові дискусії; самопрезентація студентів; мозковий штурм; рольові ігри; вирішення етичних дилем; метод конкретних ситуацій; аналіз кейсів.

Одним із завдань спецкурсу було створення проекту етичного кодексу інженерів автомобільно-дорожньої галузі і його презентація (Додаток Р).

Аналіз результатів упровадження спецкурсу в процес професійної підготовки дав підстави для висновку, що за умови методично правильної його організації він забезпечує істотну корекцію професійно-етичних якостей майбутніх інженерів.

Для перетворення соціальної відповідальності у стійку якість особистості на заняттях з фахових дисциплін та спецкурсу широко застосовували *дискусійні форми роботи*. Під час дискусії відбувався обмін інформацією, заохочення різних підходів до одного й того ж предмету або явища, співіснування різних, незбіжних думок і припущень про

обговорюваний предмет, можливість критикувати і відкидати будь-яке з висловлюваних думок, спонукання учасників до пошуку групової угоди у вигляді спільної думки або рішення [19, с. 128].

У дослідженні використовували низку форм і методів формування соціальної відповідальності, описаних О. Лаврентьєвою [25]: брифінг «Розкажи мені про мене»; мікродослідження «Відповідальність в моєму житті»; диспут «За себе або за інших»; вправа «Альтернативний шлях».

Брифінг «Розкажи мені про мене» застосували з метою включення соціальної відповідальності у структуру цінностей життєдіяльності університету. Під час брифінгу студентам пропонувалося знайти ресурси соціальної відповідальності в однокурсників, виявити приховані резерви (організаційні, художні, музичні, акторські, кінооператорські тощо) для прояву досліджуваної якості.

Для того, щоб у студентів сформувався смислоорієнтований рівень соціальної відповідальності, їм було запропоновано в якості методу оцінки соціально відповідальної поведінки використовувати наукові судження. Вирішуючи це завдання, ми запропонували студентам провести наукове мікродослідження «Відповідальність в моєму житті». Цікавими для них були такі теми: «Соціальна відповідальність: втома або радість»; «Соціальна відповідальність: обов'язок або дорослість»; «Соціальна відповідальність: тягар чи свобода».

Особливе місце зайняв диспут «За себе або за інших». Студентам було запропоновано висловити думку про пріоритети їхнього майбутнього, ураховуючи готовність частину часу присвячувати/не присвячувати іншим людям. Більшість із майбутніх фахівців висловлювали готовність витратити свій час, пропонувати свої можливості для надання допомоги іншим людям. Водночас активно себе проявила частина студентів, яка доводила, що спочатку більше часу необхідно приділяти собі, зробити кар'єру, досягти чогось, а тільки потім допомагати іншим. Під час диспуту не ставилося

завдання переконати цю частину студентів, проте вони мали можливість дискутувати такі складні питання з іншими.

Під час дискусії викладач утримувався від директивних реплік або висловлювання власних суджень. Практика свідчить про високу ефективність питань «відкритого» типу, що стимулюють мислення, – «дівергентних» або «оціночних» за своїм змістовим характером. «Відкриті» питання, на відміну від «закритих», не передбачають короткої однозначної відповіді. «Дивергентні» питання (на відміну від «конвергентних») не передбачають єдино правильної відповіді, вони спонукають до пошуку, творчого мислення. «Оціночні» питання пов'язані з виробленням студентом власної оцінки того чи іншого явища, власного судження, тобто приводить до формування ціннісної сфери.

У процесі експерименту також застосовували спрямовану (структуровану) дискусію як навчальний спор-діалог – своєрідну модель навчального діалогу, створену на предметному матеріалі, присвяченому певним проблемам. Цей різновид дискусій передбачав індивідуальну роботу студентів з навчальним матеріалом без обміну думками або взаємодії один з одним.

Наведемо в якості ілюстрації приклад роботи студентів на занятті з теми «Використання адміністративного законодавства в контролі над якістю доріг». Зазначимо, що під час проведення заняття враховували методичні рекомендації М. Кларіна [19, с. 155–156].

Студентам була задана установка на таку позицію, відповідно до якої одні відстоювали посилення адміністративного законодавства, а інші – точку зору, за якою необхідно послабити адміністративний контроль. Протягом усього обговорення студент проходив шлях від ознайомлення з фактами до вироблення обґрунтованих суджень.

Вирушаючи від початкових уявлень, студент стикався з іншою, відмінною від своєї, точкою зору, був вимушеним переглянути справедливість своїх тверджень. Виникав своєрідний концептуальний

конфлікт. Щоб розв'язати невизначеність, студент шукав нову інформацію, нові дані, приходив до більш глибокого осмислення явищ, прагнучи зрозуміти точку зору опонента, хід його міркувань.

Викладення власної точки зору під час спору-діалогу допомагало різнобічно осмислити її самому, а спроби зрозуміти іншу точку зору вели до перегляду та збагачення своєї позиції, так як вони пов'язані з освоєнням нових відомостей, аргументів, що надходять від опонента, використанням складних розумових операцій. За задумом, навчальний спор-діалог тривав до тих пір, поки розбіжність думок не вдавалось подолати. Він завершувався виробленням загального погляду на проблему, досягненням угоди. Хоча на все це було витрачено досить багато часу і сил, таке тривале активне залучення студентів до самоосвітньої за своїм характером роботи дало можливість досягти суттєвих результатів щодо вирішення завдань експерименту.

Значний імпульс розвитку ціннісних орієнтацій було дано через проведення в експериментальних групах серії диспутів як спеціально організованих вистав, під час яких відбувається демонстративне зіткнення думок з будь-якого питання (проблеми) і які розгортаються завдяки оцінкам, аргументації, смисловим зв'язкам із реальним життям, опорі на особистий досвід, яким користуються учасники спору. Предметом обговорення були питання сенсу життя, відповідального ставлення людини до праці, розуміння найважливіших моральних і професійних цінностей – честь, обов'язок, совість, гідність, дисциплінованість, гордість, точність, обов'язковість, старанність, – їх ролі у досягненні людиною життєвої мети і набуття нею щастя. Значний інтерес студентів викликало обговорення під час таких диспутів традицій і норм професійної спільноти автомобілістів і дорожників, їх соціальної та професійної відповідальності за якість і результати своєї праці.

Для організації диспутів було обрано такі теми: «Чи можна, живучи в суспільстві, бути вільним від суспільства?», «Герой нашого часу: хто він?»,

«Робити життя з кого?», «Що не продається і не купується?», «Що таке людський обов'язок?», «Інтереси справи і інтереси особисті: коли вони збігаються?», «Що таке принциповість?», «Відповідальна людина: яка вона?», «Дисципліна і життєвий успіх».

Розглянемо організацію дискусії на прикладі «круглого столу» на тему «За що ми відповідальні?», яка була організована в ХНАДУ у листопаді 2017 р. Запрошені студенти з багатьох провідних вишів м. Харків обговорювали, у тому числі англійською мовою, питання професійної відповідальності представників різних професій – викладачів, інженерів, економістів, юристів, лікарів, пілотів, поліцейських, військових тощо. Було розглянуто відповідальність у сфері діяльності таких міжнародних організацій, як ООН, НАТО, ЮНЕСКО, СОТ, ОПЕК, МВФ, ОБСЄ, ЄС, ГУАМ. Учасники висловлювали думки щодо відповідальності за Вітчизну, сім'ю, навколишнє середовище, майбутнє покоління, безпеку громадян тощо. Студенти розробили спільну програму формування в себе відповідальності, яка налаштовувала студентів дотримуватися професійно-етичного кодексу інженера (визнавати помилки, не перекладати відповідальність на інших, не звинувачувати інших у своїх проблемах, брати ініціативу у свої руки тощо).

Значне місце у формуванні ціннісної сфери студентів ми також відвели професійно-етичним ідеалам.

Як було зазначено в П. 1.2., єдність морального і професійного ідеалів, що інтегруються в професійно-етичному ідеалі, є передумовою підвищення результативності виховного процесу в цілому та формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців зокрема.

Для вивчення ідеалів студентів використовували спеціальні анкети, що включали прямі і непрямі питання стосовно професійно-етичного ідеалу конкретного студента. Використовувались індивідуальні бесіди, експериментальні твори, аналіз яких допоміг розкрити зміст ідеалу молодій людині. Студентам також запропонували завдання для виявлення змістової характеристики їхнього ідеалу. Суть його полягала в тому, що студент мав

вибирати з 50-ти запропонованих 10–15 професійно-моральних якостей особистості, які він уважав для себе ідеальними, хотів би мати їх у себе, і розташовував їх за ступенем значущості для нього, починаючи з найбажанішого і далі в регресному порядку.

Для формування професійно-етичного ідеалу використовували методи формування свідомості в різних формах (лекції, бесіди, доповіді, приклад, розповіді, диспути); методи організації діяльності й формування досвіду поведінки (виховні ситуації, доручення, змагання і заохочення). У процесі формування моральних ідеалів використовували зазначені методи в комплексі.

Нове розуміння соціальної відповідальності закріплювалося при вирішенні педагогічних ситуацій вибору між особистісної та соціальною спрямованістю відповідальності. Студенти включалися у виконання вправи «Альтернативний шлях», коли їм пропонувалося знайти альтернативний варіант дій в ситуаціях морального вибору.

Для виконання вказаної вправи студентам було запропоновано пам'ятку «Що означає моральний вибір», яку було укладено на основі положень, сформульованих Ю. Шрейдером [60]:

«1. У ситуації морального вибору виникає внутрішнє відчуття, що слід вчинити не так, як мені в даний момент хочеться, але попри це.

2. Моральний вибір викликає дискомфорт і вимагає певних зусиль волі. У кінцевому рахунку людина діє по своїй волі, тобто так, як вона сама хоче. Але від «я хочу» до «мені хочеться» дистанція величезного розміру.

3. Іноді оточення суб'єкта чекає від нього відмови від того, щоб він учинив, як йому хочеться. Але якщо людина здійснює вчинок тільки тому, що цього хочуть оточуючі, то це ще не моральний вибір, але готовність рахуватися з оточенням, яке може саме виявитися аморальним.

4. Моральний вибір завжди пов'язаний з відмовою від своїх домагань заради того, щоб зберегти моральну гідність.

5. Моральний вибір – це не планування віддаленого майбутнього і не теоретичне розміркування про те, як слід вчинити в деяких можливих обставинах. І те й інше можна відкласти на невизначений термін. Моральний вибір відбувається тут і зараз – в обставинах, над якими ми не владні. Вирішивши, що в теперішніх несприятливих умовах слід діяти відповідно до обставин, а не з моральних орієнтирів, відкладаючи моральний вибір на потім, людина фактично відмовляється від морального вчинку, намагаючись плисти за течією».

Із метою навчання студентів робити морально-орієнтований вибір в ситуації соціально відповідальної поведінки, було проведено майстер-клас «Техніка ліквідації тупикових ситуацій». Така форма роботи допомагала студентам знайти нові напрями пошуку, якщо очевидна область пошуку не дала прийнятного рішення. Для знаходження виходу з тупикових ситуацій студентам пропонувалося замінювати очевидні рішення несподіваними: скомбінувати; зменшити / збільшити; застосувати в іншій області; виключити; змінити на протилежне.

Студенти вирішували ситуації і дилеми, які ставлять перед суб'єктом проблему морального вибору, під час занять з іноземної мови і кураторських годин (Додаток С). У ті ж години студентів залучали до обговорення відомих літературно-художніх сюжетів (Додаток Т).

Для забезпечення правових знань, необхідних для прояву соціальної відповідальності, запрошували представників юридичного відділу, які розповідали про правову відповідальність, знайомили студентів з новими та чинними Законами України.

2.2.2 Забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика)

Реалізація *другої з визначених умов* формування соціальної відповідальності передбачала створення суб'єктивних ситуацій, що вимагають прояву відповідального ставлення до навчальних і навчально-професійних завдань у різних видах професійної підготовки.

У процесі експериментальної роботи з реалізації вказаної умови спиралися на ідеї Н. Мінкіної, яка, відповідаючи на питання «На які важелі потрібно натиснути, щоб активізувати формування саме соціальної, громадянської відповідальності?», слушно зазначила, що необхідно вирішити, як мінімум, три завдання. По-перше, включити людину в систему відносин відповідальної залежності; по-друге, зробити для кожної людини безпосередньо очевидним і суттєво важливим ці об'єктивні відносини, тобто сформувати суб'єкта відповідальних дій, його пізнавальну, волюву і діяльнісну відповідальність; по-третє, виробити механізми соціального контролю [29, с. 91]. На сучасному рівні наукової розробки проблеми вищевказані завдання відносно досліджуваного феномену можна сформулювати в такий спосіб: 1) створення соціально відповідальних ситуацій у різних видах професійної підготовки студентів; 2) спонукання студента як суб'єкта відповідальних дій, його інтелектуально-пізнавальної та емоційно-волювої сфер до прояву відповідальності; 3) здійснення контролю з боку педагогів і органів самоврядування, що забезпечує соціально відповідальну поведінку і діяльність студентів.

Також спиралися на висновки дослідників [5; 13; 22; 32; 48] про необхідність актуалізації життєвого досвіду студентів, мотивації соціально відповідальної поведінки, моральних устремлінь до реалізації відповідальних вчинків, спонукання свідомо регулювати свої дії, створення ситуацій, що вимагають усвідомленого вибору лінії поведінки, прийняття рішень і

оцінювання їх наслідків за рахунок організації навчальної взаємодії і під час суспільно значимої діяльності; закріплення отриманого досвіду в різних формах суспільно значимої діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, соціальному проектуванні, студентському самоврядуванні, громадських та молодіжних організаціях), залучення до діяльності соціально-професійної групи.

Крім того, у процесі формувального експерименту орієнтувалися на ідеї контекстного навчання, викладені в працях А. Вербицького [6] і його прибічників. Вибір методів контекстного навчання був обумовлений тим, що основною одиницею діяльності студентів є вчинок, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії відповідно до вимог і норм професії, а й отримує моральний досвід, оскільки діє відповідно до норм відносин, прийнятих в даному суспільстві і в даному професійному співтоваристві. Тим самим вирішується проблема єдності навчання і виховання в межах цілісного освітнього процесу.

Людина здійснює вчинки в певних ситуаціях. Соціальна відповідальність особистості також формується у великій різноманітності ситуацій, пов'язаних з працею, навчанням, громадською діяльністю, на її розвиток впливають оцінки оточуючих, морально-психологічна атмосфера в трудовому колективі, організація побуту, дозвілля [10; 35; 41; 61; 63].

З огляду на вищезазначене, у процесі експериментальної роботи провідним був обраний метод ситуацій, який широко застосовували у всіх видах професійної підготовки. Професійно спрямовані ситуації повинні були викликати в студентів суперечливі точки зору і припускали моральний вибір і прийняття відповідальних рішень на основі обговорення різних позицій з приводу запропонованої ситуації.

Такими ситуаціями передбачалось здійснення студентами оцінної діяльності, що сприяло виробленню в майбутніх фахівців умінь аргументувати, доводити свою точку зору, стимулювало розвиток таких

особистісних якостей, як принциповість, активність, ініціативність тощо, що є вельми важливим для формування соціальної відповідальності.

Крім того, під час навчальних занять широко запроваджували оцінювання відповідей товаришів та самооцінювання, що дало можливість залучати студентів до конструктивного аналізу індивідуальної та колективної діяльності, виявлення помилок, що сприяло виробленню в них рефлексивних умінь.

Особливості роботи *в позааудиторних видах професійної підготовки* у групах E_1 і E_2 зумовлювались спроможністю студентів самостійно обирати зміст, вид і форму справ і доручень, для виконання яких необхідний різний рівень виявлення соціальної активності, самостійності, ініціювання способів виконання завдань, вольових якостей тощо. Водночас студентів «підштовхували» до вибору доручень соціально професійного спрямування. Студенти групи E_3 потребували додаткової роботи щодо усвідомлення соціальної ролі сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі, переконання їх у необхідності виявлення соціальної активної в різних видах професійної підготовки. Для цього організовували проблемні бесіди, бесіди-роздуми, міні-дискусії («Соціальна місія інженера в сучасному суспільстві», «Соціальна позиція та продуктивність діяльності інженера», «Роздуми про себе у своїй професії» тощо).

У процесі експериментальної роботи створювали *виховні ситуації різних типів*. У групі E_1 та E_2 створювали ситуації, які безпосередньо спонукали студентів до виявлення соціальної позиції, (ситуації морального вибору, прийняття відповідальних рішень; конфліктостворювальні ситуації з моральними колізіями; ситуації опанування новими способами діяльності), яка є фундаментом для формування соціальної відповідальності. Також створювали ситуації, які спонукали студентів до відповідального ставлення до колективної справи, переживання за її результати (ситуації допомоги й взаємодопомоги; ситуації співпереживання за успіх загальної справи, змагання й суперництва; ситуації підпорядкування та інші). У групі E_3

особливу увагу приділяли створенню ситуацій, спрямованих на стимулювання емоційно-почуттєвих станів, що збуджували прагнення студентів до виявлення професійно-моральних якостей, оволодіння професійно-етичними знаннями (ситуації співчуття, співпереживання; ситуації розриву способу і результату дії; ситуації прагнення відповідати улюбленому герою, успіху та інші).

Як доведено освітньою практикою, ефективним засобом створення суб'єктивних ситуацій, що спонукають студентів до прояву відповідального ставлення до навчальних і навчально-професійних завдань у різних видах професійної підготовки є *навчально-ділові ігри*. З огляду на це, в процесі експериментальної роботи вказаний засіб застосовували досить широко.

На підставі вивчення наукових праць [6; 8; 26] при розробці навчально-ділових ігор, спрямованих на формування соціальної відповідальності студентів, спиралися на такі положення:

- навчально-ділова гра передбачає імітаційне моделювання конкретної виробничої діяльності і виробничих відносин, пов'язаних з професійною відповідальністю;
- забезпечення проблемності у змісті навчально-ділової гри;
- організація навчально-ділової гри має передбачати спільну діяльність студентів в умовах рольової взаємодії, розподіл та інтеграцію імітованих у грі виробничих функцій фахівців, а також орієнтацію на діалогічне спілкування у взаємодії партнерів по грі під час прийняття відповідальних рішень.

У процесі експериментальної роботи використовували різні варіанти організації вивчення конкретних ситуацій: класичний розгорнутий (гарвардський) варіант; скорочений варіант, знятий фільм або відеоматеріал, випадок з життя, випадок, запропонований учасником, випадок, що виник у діалозі, аналіз прийнятого в якійсь ситуації рішення.

Зазначимо, що в процесі формувального експерименту широко використовувалися інноваційні методи, засновані на проблемному підході.

Спираючись на праці М. Кларіна, дійшли висновку, що визначальними для формування етично орієнтованої професійної свідомості майбутніх інженерів є такі психолого-дидактичні категорії, як: процесуальна орієнтація, навчальне дослідження, збір даних, перенесення знань, розв'язання проблем, висування і перевірка гіпотез, експеримент, рефлексивне, критичне, творче мислення, аргументація, моделювання, розвиток сприйнятливості, рольове розігрування, пошук особистісних смислів, прийняття рішень, співвіднесення моделі і реальності [19, с. 7–8].

Процесуальна орієнтація виражається у спрямованості на «навчання мисленню», освоєння процедур пошукової діяльності. Загальною основою різноманітних інноваційних моделей навчання з пошуковою спрямованістю є надпредметна пошукова навчальна діяльність, тобто спеціальна діяльність тих, хто навчається, з побудови свого навчального пізнання. До її різновидів відносяться: дослідницька (постановка проблеми, висунення і перевірка гіпотез, генерація ідей тощо); комунікативно-діалогова, дискусійна (виявлення і зіставлення точок зору, позицій, підбір і пред'явлення аргументації тощо); ігрова, що моделює реальність в предметно-змістовному (імітаційно-ігровому) і соціально-психологічному (рольовому) плані [19, с. 14].

Навчальні проблеми підбирали з урахуванням таких критеріїв, що відповідають інноваційним моделям навчання: 1) проблеми повинні відповідати потребам і інтересам даної групи студентів; 2) студенти мають брати участь у відборі навчальних проблем і в розробці плану дій і способів їх вирішення; 3) обрана проблема повинна допускати вибір способів вирішення; 4) обрана проблема має бути достатньо звичайною і повторюваною, щоб виправдати зусилля групи студентів; 5) навчальні проблеми повинні бути досить серйозними, представляти інтерес для всіх; 6) проблеми повинні відповідати віковим особливостям тих, хто навчається; 7) при виборі проблеми важливо враховувати наявність необхідних матеріалів [19 с. 22–23].

Під час експерименту створювали проблемні ситуації, засновані на імітаційному моделюванні (М. Кларін) й адаптовані для вирішення завдань нашого дослідно-експериментального дослідження.

«Як проїхати» – приклад реальної проблемної ситуації, заснованої на матеріалі територіально-структурного напрямку, яка передбачала пошук вирішення проблеми, пов'язаної з поїздками на транспорті всередині певного району і за його межами. Студенти працювали над проблемою пошуку шляхів сполучення їхнього району з центром міста. Серед запропонованих студентами рішень було створення велосипедної доріжки (цей проект частково вже реалізовано в місті).

Діяльність зі збору даних і їх систематизації надавала значні можливості для польових досліджень, проведення опитувань, складання карт і таблиць, фотозйомки і написання звітів. Проводячи такі дослідження, студенти краще засвоювали поняття доступності різних місць і перешкод, що заважають нормальним поїздам.

Моделююча гра в гіпотетичних умовах «Гуманус». За умовами гри група являє собою сукупність людей, що вижили після глобальної катастрофи. Перед групою ставилися проблеми, які треба було вирішити, наприклад, як організувати групу, яку ієрархію в ній встановити, як розподілити обов'язки і ресурси, чи треба навчитися в майбутньому виробляти ядерну енергію, розробляти зброю масового знищення, атомні підводні човни тощо.

Поєднання навчальної гри із спрямованою дискусією «Корабельна аварія». Група ділилася навпіл. За умовами гри на острові треба було провести щонайменше три роки. Запаси їжі, матеріалу для можливих будівель, одягу пропонувалося у мінімальній кількості. Кожна з підгруп мала спільне завдання вижити. Однак організація життя в одній з підгруп була орієнтована на максимально можливу індивідуальну свободу, а в іншій – на максимально можливу рівність. Під час гри кожна підгрупа розробляла свій варіант «суспільного устрою».

Поєднання навчальної гри із спрямованою (структурованою) дискусією. Цей метод є модифікацією ігрової моделі канадського вченого-педагога Дж. Кіхоу. Кожен член групи отримав картку зі своєю проблемною ситуацією. Ситуації по черзі озвучувалися. Кожен пропонував свій варіант її вирішення. Той, хто потрапив у цю ситуацію, віддавав свою картку тому, хто запропонував краще, з його точки зору, рішення. Виграв той, хто заробив найбільшу кількість карток.

Імітаційна гра з моделюванням сучасних соціальних умов «Дорожньо-будівельна компанія». Учасники ділилися на п'ять груп, кожна група представляла раду директорів однієї з п'яти дорожньо-будівельних компаній. Серед учасників групи-команди розподілялися ролі; у кожній групі обов'язково був секретар, що фіксував рішення «Ради директорів», бухгалтер, що вів фінансові справи, топограф, що намічав плани прокладки нових доріг. Кожна дорожньо-будівельна «компанія» мала мету перетнути країну зі сходу на захід, проклавши автомобільну дорогу. Кожен раунд гри відповідав трьом місяцям реального часу. Кожного раунду компанія приймала рішення про те, де і як прокладати шлях, враховуючи при цьому ряд факторів: рельєф місцевості, розташування населених пунктів, можливі відрахування в місцевий бюджет, стан фінансового балансу за підсумками попереднього раунду, а також наявність інших компаній і плани їх робіт. Після того, як «компанії» приймали рішення, викладач витягував навмисне картку з набором «випадкових подій» і оголошував про якусь несподівану подію. Наприклад, повиню зруйновано міст, і одна з компаній повинна терміново зайнятися його ремонтом. Постраждалі «компанії» були змушені вносити поправки у свої розрахунки.

Участь у розв'язанні вказаних проблемних ситуацій сприяла розвитку критичного мислення студентів, долучало майбутніх інженерів до демократичних суспільних цінностей.

Значний потенціал для формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців має *практика*, яка дає можливість студентам відчувати

причетність до реального процесу професійної діяльності, усвідомити свою соціальну роль.

Практика студентів є обов'язковою складовою частиною процесу підготовки фахівців у технічних закладах вищої освіти і проводиться на відповідним чином оснащених базах практики ВТЗО, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства. Згідно з навчальними планами вищих навчальних закладів терміни фахової практики становлять 20-25% усього навчального часу. Організація практичної підготовки студентів регламентується Положеннями про проведення практики студентів вищих навчальних закладів. Студенти ВТЗО проходять навчальну, навчально-виробничу і виробничу практику, що передбачені навчальними планами технічних вишів [31].

Навчальна практика мала своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної і дослідницької роботи, ознайомити із сучасним обладнанням, вона проводилася на молодших курсах, як правило, в майстернях, лабораторіях, на різних навчальних полігонах, у навчально-дослідних господарствах та інших навчально-допоміжних підрозділах вишу. У процесі проведення навчальної практики застосовували різні форми: екскурсія на підприємство чи в установу, самостійне вивчення їх діяльності шляхом спостереження чи бесід з працівниками, практична робота на виробництві на робочому місці тощо. При виконанні практичних завдань студентів налаштовували на те, щоб вони приділяли увагу професійно-етичному аспекту професії.

Так, наприклад, студенти, які навчаються за спеціальністю «Автомобільні дороги і аеродроми», уже на молодших курсах під час навчальної практики, могли побачити масштаб будівельних робіт на дорогах області і країни. Спостереження за роботою дорожньо-експлуатаційних підприємств Харківського облавтодору сприяли усвідомленню студентів соціальної ролі професії та виробленню в них професійної і соціальної позицій

Навчально-виробнича практика давала можливість кожному студентові перевірити власну готовність до відповідального ставлення до виконання функціональних обов'язків, ступінь професійної компетентності, визначити недоліки та намітити шляхи професійного самовдосконалення.

У процесі навчально-виробничої практики розв'язували такі завдання: удосконалювали якість практичної професійної підготовки (сприяла виробленню вмінь та навичок та набуття досвіду відповідальної поведінки в професійній діяльності); поглиблювали розуміння соціальної місії інженера автомобільно-дорожньої галузі та усвідомлення власної суспільної ролі як фахівця; розвивала вміння спілкуватися з керівниками, колегами, підлеглими на засадах професійної етики. Крім того, навчально-виробнича практика мала своїм завданням ознайомити студента з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків дублера, помічника фахівця. Це давало змогу глибше проникнути у зміст і технологію майбутньої професійної діяльності в аспекті соціальної відповідальності.

Виробничу практику проходили студенти старших курсів. У процесі цієї практики студенти-практиканти виконували весь цикл основних робіт за спеціальністю, перебуваючи на робочих місцях, вивчаючи значну за обсягом ділянку виробництва і набуваючи навичок організації, управління і контролю. Під час переддипломної практики студенти готували матеріали до дипломного проекту або дипломної роботи.

Студенти експериментальних вишів проходили виробничу практику в різних автотранспортних, авторемонтних організаціях, дорожньо-будівельних організаціях, підприємствах, таких як: ПрАТ «Харківметал-2», ТОВ «Автопром», ТОВ «Техпромсталь», ПАТ «Харківський велосипедний завод», ПАТ «Хлібний автопарк», ДП «Завод „Радіореле”», КП «Салтівське трамвайне депо», Автобаза статутного територіально-галузевого об'єднання «Південна Залізниця», Національний навчальний центр «Інститут метрології», ПАТ «Укртелеком», ПАТ АБ «Укргазбанк», ПАТ «Страхова компанія “Країна”», ХОД ПАТ СК «Українська страхова група», ПАТ «ХДІ

страхування», ХФ ПАТ «УСК» Дженералі Гарант, ДП «Ізюмський приладобудівний завод», Дергачівська філія ПАТ «Харківгаз», філія «Шевченківський райавтодор» ДП «Харківський облавтодор», ПАТ ДНК «Автомобільні дороги України» і ще на понад 20 підприємствах.

З урахуванням визначених фахівцями особливостей навчально-виробничої практики майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі [1; 14; 15; 37; 56], зазначимо, що у сферу відповідальності студентів-практикантів входило таке:

- ознайомлення з характеристиками експлуатаційної діяльності організації, технологічним процесом виготовлення чи відновлення деталей, роботи виробництва, механізованих чи дорожніх робіт тощо;
- вивчення та виконання виробничих обов'язків інженерно-технічних працівників;
- вивчення сучасної технології будівництва, реконструкції, ремонту й утримання автомобільних доріг і дорожніх споруд, а також питань планування і організації робіт, економіки, стандартизації, метрології, контролю якості продукції та технологічних процесів;
- самостійне вивчення окремих питань, що відображені в наскрізній програмі виробничих практик;
- дотримання правил техніки безпеки;
- підкорення діючим на підприємстві правилам внутрішнього розпорядку;
- участь у раціоналізаторській й винахідницькій роботі підприємства;
- участь у громадському житті колективу підприємства;
- цілеспрямоване надбання практичних навичок організації й управління роботою автомобільного транспорту, забезпечення організації й безпеки дорожнього руху, вивчення системи діяльності транспортного комплексу, технологічних процесів організації автомобільних перевезень, системи організації й управління перевезеннями;
- закріплення й розширення знань з теоретичних дисциплін;

– своєчасне оформлення звіту та його захист у встановлені терміни тощо.

Студенти експериментальних груп отримали завдання проаналізувати роботу підприємств, організацій чи установ, де вони проходили практику, з позиції дотримання в них професійно-етичних норм, у тому числі в аспекті соціальної відповідальності.

Під час проходження практики студенти набували досвіду відповідального ставлення до виконання професійних обов'язків, будучи контрольованими керівниками практики, керівництвом підприємства, сформованими механізмами самоконтролю. На старших курсах намагалися, щоб контроль мав опосередкований характер, і студенти відчували самостійність і відповідальність за результати своєї діяльності. Здійснюючи диференційований контроль виконання студентами навчально-професійних завдань, керівники практики водночас спонукали студентів до самоконтролю. Особливу увагу приділяли студентам групи Е₃ (надавали педагогічну підтримку, проводили додаткові консультації тощо).

Розглянемо, як вирішувались завдання формування соціальної відповідальності студентів у межах студентського самоврядування.

У контексті нашого дослідження важливим є те, що студентське самоврядування виконує такі ключові функції: 1) професіоналізації (придбання студентами загальнокультурних, професійних і загальних компетенцій в процесі участі в студентському самоврядуванні); 2) персоналізації (зміна системи особистісних смислів і соціальної активності особистості в процесі співпраці зі студентами та викладачами); 3) самоорганізації (розвиток самоконтролю, самоактивізації особистості); 4) інтеграції (взаємодія навчальної та позааудиторної діяльності) [10].

Студентське самоврядування функціонує на трьох рівнях: локальному, факультетському і університетському [57]. Вищий орган студентського самоврядування – конференція студентського активу університету, яка обирає Студентську раду університету. Основним змістом її діяльності є

реалізація проектів за напрямками «Спорт і здоров'я», «Культура і творчість», «Суспільно-корисна діяльність», «Наука».

Студентське самоврядування виконує такі завдання [20; 33]: посилити роль студентських громадських організацій в особистісному становленні студента, у формуванні його світогляду; підвищувати ефективність і успішність навчання, активізувати самостійну творчу діяльність студентів у навчальному процесі; формувати потреби в освоєнні актуальних наукових проблем за обраною спеціальністю через систему наукової творчості студентської молоді; виховувати відповідальність студентських колективів за дисципліну, за твердження моральної позиції особистості і колективу, за формування творчої особистості фахівця; розвивати і поглиблювати ініціативу студентських колективів в організації громадянського виховання; створювати і сприяти згуртуванню цілісних студентських колективів, академічних груп, потоків, курсів, факультетів; посилити роль студентських громадських організацій в особистісному становленні студентів, у формуванні світогляду.

Реалізація основних напрямів діяльності студентського самоврядування, а саме: науково-дослідного, культурно-масового, спортивно-оздоровчого та інформаційного, – дозволили в комплексі сприяти вихованню духовно-моральної, професійно-трудової та громадянської культури студентів експериментальних груп, розвинути їхні особистісні якості, що характеризують соціальну відповідальність.

До вказаних напрямів студентського самоврядування ми додали такі, як національно-патріотичний та волонтерство, які набувають особливої актуальності в умовах сучасного розвитку України.

На початку навчального року першокурсникам пропонувалося обговорити, яку роль вони можуть зіграти в організації життєдіяльності університету, яку відповідальність можуть покласти на себе, вступаючи до органів самоврядування. Як показав аналіз диспуту, першокурсники проявили досить високий рівень громадської активності, готовності брати

участь в різних сферах університетського життя. Студенти висловлювали бажання бути відповідальними за культурно-масові заходи, організацію здорового способу життя студентської молоді, організацію цікавих справ тощо.

На університетському рівні учасники студентського самоврядування, і насамперед, члени студентської ради університету, вирішували питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, участі в управлінні університетом.

В ЗВО, які були експериментальною базою, під патронатом студради проводилися конкурси факультетів «Кращій лідер колективу», «Краща навчальна група», «Ніч першокурсника», що дало змогу вчорашнім абітурієнтам відчувати себе справжніми студентами та познайомитись один з одним. Університет брав активну участь у «Ночі науки», під час якої студентський актив презентував заклад освіти з найкращої сторони. Традиційно феєричними були щорічні конкурси «Міс університету» та «Містер університету», де найсміливіші та найпривабливіші студенти з усіх факультетів демонстрували свої таланти й здібності.

Серед інших найбільш популярних заходів, спрямованих на формування професійно-етичних якостей, у тому числі соціальної відповідальності, було такі: зустріч студентів з нагоди річниці пам'яті трагедії на Чорнобильській атомній електростанції з її ліквідаторами, організація і проведення «Ярмарки вакансій», презентація програми «Work and Travel» та інших програм студентського обміну, День донора, організація відвідування музеїв і театрів, відвідування меморіалів пам'яті загиблим у Другій світовій війні, на Чорнобильській атомній електростанції та жертвам Голодомору тощо. Участь студентів експериментальних груп у цих заходах мала добровільний характер, проте опосередковано намагалися долучити до них як можна більше майбутніх фахівців. Зазначимо, що в організації вищевказаних заходів активну участь брали члени студентського самоврядування.

Ще одним дієвим органом самоврядування є студентська профспілка. Саме студентська профспілка університету і є тією інституцією, де майбутні фахівці набувають навички лідера та керівника. Члени студентської профспілки вчаться не лише вирішувати соціальні питання, але й мають можливість втілювати свої ідеї в життя. Отже, для багатьох сучасних студентів університет є майданчиком для власної самореалізації.

Особливою зоною відповідальності студентської ради і багатьох студентів є гуртожиток. У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті (далі – ХНАДУ) щорічно проводиться огляд-конкурс гуртожитків за такими номінаціями: «Чистота і порядок», «Родинне тепло і домашній затишок», «За волю до перемоги», «Сімейний затишок і батьківське тепло», «Ентузіасти благоустрою», «Велика дружна родина». Подібні заходи проводяться і в Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова.

У цей день багато студентів, яким є чим пишатися, охоче запрошували до себе в гості викладачів і адміністрацію, показували затишні чисті кімнати, пригощали домашнім куховарством.

Двадцять п'ять років поспіль незмінною традицією вишу є нагородження найкращих студентів, лідерів студентського життя, відмінників навчання. Це свято є своєрідним втіленням відповідального ставлення студентів до навчання, проявом їхньої громадської активності та соціальної позиції.

Зазначимо, що лідерами самоврядування стали студенти, в яких уже був сформований досить високий рівень соціальної відповідальності. На п'ятому курсі вони увійшли в команду магістрів-наставників, яка розробляла програму адаптації першокурсників (знайомство з університетом, маршрути екскурсій по місту, знайомство з правилами життя у гуртожитку тощо).

Розкриємо основні напрями діяльності студентів в різних видах професійної підготовки на університетському, факультетському та

локальному рівнях, що давало можливість підвищити рівень соціальної відповідальності майбутніх інженерів, на прикладі одного з експериментальних вишів – Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Національно-патріотична робота. Студенти експериментальних груп зустрічалися з учасниками бойових дій-героями АТО під час заходу-зустрічі «Ми боремося за українську землю», брали участь у святкуванні «Дня захисника України», «Дня українського козацтва», відвідували музеї, меморіали, організовували походи по місцях бойової слави, присвячені Дню Перемоги у Другій світовій війні та річницям визволення Харкова; були співорганізаторами літературних композицій «Небесна сотня: герої не вмирають!», «Біля мужніх схиляю коліно».

В академічних групах проводилися кураторські години про Герб, Прапор, Гімн та іншу символіку України.

Коли до 70-річчя Перемоги у Другій світовій війні телеканал Інтер ініціював всеукраїнську громадську акцію «Ніхто не забутий», мета якої – відновлення зруйнованих часом і людською байдужістю військових меморіалів в різних областях України, студенти-волонтери звернулися в деканат з пропозицією взяти участь в акції для відновлення пам'ятників героям тієї жахливої війни. Необхідні кошти для відновлювальних робіт студентам допомогли зібрати викладачі та випускники минулих років, а студенти самі вибрали об'єкт, який вони ушляхетнили і відновили.

Традиційно наприкінці листопада у ХНАДУ відбувається декада українознавства. Упродовж 10 днів проходить низка заходів, організованих викладачами та співробітниками кафедри українознавства для першокурсників усіх факультетів. Студенти експериментальних груп брали участь у конкурсі студентських стіннівок під назвою «Україна у символах», відвідали Дім народної творчості, де познайомилися з творчістю народних митців, та історичний музей, переглянули фільми, присвячені драматичним сторінкам історії України. Спільно з науковою бібліотекою у гуртожитку

було проведено брейн-ринг «Сторінки української історії». За усталеною традицією наприкінці декади відбувся заключний концерт під назвою «Бринить-співає наша мова, чарує, тішить і п'янить», організований співробітниками кафедри та учасниками студентського клубу.

Під час проведення таких заходів у студентів ефективно розвивалися особистісні якості, які характеризують соціальну відповідальність, зокрема національна гідність, патріотизм, громадянськість; формувалась соціальна позиція тощо.

Науково-дослідна робота. Студентів активно залучали до науково-дослідної діяльності, у межах якої вони виконували проекти, які передбачали дослідження різних проблем автомобільно-дорожньої галузі в контексті соціально-професійної відповідальності (наприклад, «Екологічні проблеми та інженерний захист навколишнього середовища», «Тенденції розвитку автомобільно-дорожньої інфраструктури в Україні», «Екологічна безпека сучасних транспортних засобів»). Результати науково-дослідної діяльності студенти доповідали на наукових конференціях університетського, міжвузівського, всеукраїнського та міжнародного рівнів. Посиленню відповідального ставлення студентів до здійснення науково-дослідної діяльності сприяли такі заходи, як публікація результатів дослідження; нагороди похвальними грамотами, медаллю «За кращу наукову студентську роботу».

Студенти університету були активними учасниками різних наукових заходів: виступали з доповідями на наукових конференціях, публікували статті й тези, брали участь в університетських і всеукраїнських олімпіадах і конкурсах наукових робіт. Тільки у 2016 році у співавторстві зі своїми науковими керівниками майбутні фахівці опублікували 569 наукових статей і 627 статей самостійно. Крім того, студенти опублікували 663 тези доповідей. За результатами Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт у 2016 р. переможцями стали 82 студенти, які здобули такі нагороди: 11 дипломів I ступеня, 36 – II ступеня та 35 – III ступеня.

Під керівництвом викладачів студенти експериментальних груп стали переможцями та призерами таких престижних конкурсів, як: Всеукраїнський конкурс студентських науково-дослідних робіт Міністерства освіти і науки України, Харківський міський конкурс студентських наукових робіт, Всеукраїнський молодіжний конкурс «Новітній інтелект України», Всеукраїнський конкурс студентських проектів економічних реформ, Всеукраїнський конкурс студентських науково-дослідних робіт «Сучасна соціально-економічна та правово-демократична ситуація в Україні», міжнародний студентський конкурс реклами та PR-проектів «Золотий компас» – «Молоді проекти: ініціативи, об'єднання, події, бізнес», конкурс студентських наукових робіт із природничих, технічних та гуманітарних наук, що проводиться Радою ректорів вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації Харківського регіону, чемпіонат з вирішення бізнес-кейсів «Students Management Performance Challenge» та багатьох інших наукових заходів. Студенти також брали участь у конкурсах, що проводять провідні підприємства, зокрема в конкурсі бізнес-планів створення станцій технічного обслуговування «Bosch автосервіс», де отримали іменні стипендії від фірми, а також можливість проходження переддипломної практики, стажування і майбутнього працевлаштування.

У ХНАДУ також проходив II тур Всеукраїнського конкурсу наукових робіт з охорони праці та екології. У роботах студентів порушувались і вирішувались питання, які є вкрай важливими для захисту працівників та навколишнього середовища: оцінка рівня небезпеки виникнення аварій і травм, попередження виробничого травматизму та професійних захворювань; проектування засобів пожежної безпеки; розробки програмно-технічного комплексу створення безпечних умов праці; міжнародних норм з питань охорони праці та їх вплив на безпеку підприємств України; система соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та перспективи його впровадження в Україні; техногенні землетруси, спричинені рухом багатотоннажних транспортних засобів; очищення

стічних вод від нафтових забруднень; зменшення негативного впливу автомобільного транспорту на навколишнє середовище міста та негативного впливу відпрацьованих автомобільних фільтрів на довкілля; вплив стійких органічних забруднювальних речовин на токсичність вихлопних газів; викиди парникових газів в міській забудові; вплив відпрацьованих масляних фільтрів на ґрунт, а також про інші нагальні питання щодо охорони навколишнього середовища.

Гордістю й візитівкою ХНАДУ є лабораторія швидкісних автомобілів, технічна майстерність студентів-гонщиків якої перевищує усі сподівання. Щорічно першокурсникам демонструють автомобілі «ХАДІ-31, Формула Е-8», що є призером чемпіонату України з кільцевих перегонів, та славнозвісний «ХАДІ-34», що б'є усі рекорди, долаючи лише на одному літрі пального 575 км. Усі ці автомобілі зроблені за проектами та участі студентів автомобільного факультету. Команда гонщиків ЛША (Лабораторії швидкісних автомобілів) регулярно бере участь у міжнародних змаганнях з енергоефективності «Shell esomathon». Сама участь команди ХНАДУ у цих змаганнях – це перемога над собою і над обставинами, яка вимагала прояву відповідального ставлення до справи.

Кафедра економіки і підприємництва ХНАДУ активно підтримувала студентів у здійсненні їхніх творчих планів, сприяючи розвитку професійних якостей майбутніх фахівців. Саме завдяки такій підтримці у 2017 р. студенти кафедри взяли участь у тренінговій програмі «Соціальне партнерство для бізнесу» від Академії ДТЕК (м. Київ). Така подія відбулася завдяки перемозі команди кафедри «2B7G» у фіналі Всеукраїнського конкурсу студентських команд «SDG in Ukraine: Look of New Generation» (Цілі сталого розвитку в Україні: погляд нового покоління), що був проведений згідно з Глобальним договором ООН в Україні. Одним із партнерів конкурсу було ТОВ «Агротехсоюз», що має 20-річний досвід роботи з постачання й обслуговування імпортої сільськогосподарської

техніки та обладнання і є офіційним дилером провідних світових виробників агротехніки.

Розроблену командою Стратегію корпоративної соціальної відповідальності «Разом до сонця!» було присвячено формуванню ідей корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) компанії «Агротехсоюз» за такими напрямками, як «Інтеграція бізнесу до комп'ютерних і телефонних ігрових додатків», «Членство у всеукраїнській мережі доброчесності і комплаєнсу «UNIC », проект «Діти – сонячні промінці майбутнього» тощо. Компанія «Агротехсоюз» задоволена результатами конкурсу і виявила наміри співпрацювати з командою університету щодо втілення цікавих ідей. Як винагороду для команд-переможців «Агротехсоюз» надав студентам можливість взяти участь у тренінгу, під час якого студенти розглянули основні питання розробки програми соціального партнерства компанії, дізналися про особливості складання нефінансової звітності та ознайомилися з показниками ефективності цієї програми. Основним практичним завданням тренінгу була трансформація отриманих учасниками знань у навички соціально відповідальної поведінки.

Культурно-масова робота. Студенти експериментальних груп регулярно брали участь у Всеукраїнських та міжнародних фестивалях, конкурсах, концертах з різних жанрів мистецтва, були співорганізаторами святкових концертів з нагоди пам'ятних дат, урочистостей. Найбільш популярними з них виявилися такі: традиційний пісенний конкурс «Дві зірки», який запалює зірки вокалу і відкриває нові імена. Кращі вокалісти університету – представники факультетів (викладач і студент), яких об'єднала любов до пісні, демонструють свою майстерність. Суть конкурсу максимально проста: дуєт чи тріо представляють на суд журі свій творчий номер за заданою тематикою, наприклад, автомобілі і дороги. Поетичний конкурс, який дехто вважає нетиповим для технічного вишу, проводиться у День пам'яті Великого Кобзаря і залучає до участі значну кількість талановитих студентів і викладачів. За традицією щороку в День Святого

Валентина підбиваються підсумки огляду-конкурсу художньої самодіяльності «Дебют», у якому беруть участь переважно найталановитіші першокурсники, які представляють цікаві і яскраві номери різних жанрів.

Під час організації та проведення вищевказаних заходів у студентів ефективно розвивалися такі важливі якості, як патріотизм, громадянськість, соціальна активність, ініціативність тощо.

Громадська діяльність. Студентів експериментальних груп спонукали до участі в *громадській діяльності*, особливо у *волонтерському русі*, який останнім часом набуває все більшого поширення, адже волонтерська діяльність здійснюється заради добробуту та процвітання громад і суспільства в цілому. Участь у волонтерському русі сприяє розвитку суспільних цінностей, виробленню соціальної позиції тощо.

Студенти отримували різноманітні доручення (переважно обирали їх самостійно), які охоплювали такі напрями роботи:

- громадсько-політичну діяльність (пошукова діяльність, участь в агітбригадах, агітпоходах, участь в організації студентських гуртків і клубів);
- громадсько-трудова діяльність (участь у трудових десантах, бригадах самообслуговування тощо);
- шефську роботу (шефська робота студентів старших курсів із молодшими курсами).

Питання про те, що мотивує людей до безоплатної суспільно корисної праці, якими є причини масовості сучасного українського волонтерства, з якими проблемами стикаються волонтери і що чекатиме на цей добровольчий самочинний рух у майбутньому, було розглянуто учасниками міжнародної науково-практичної конференції «Волонтерський рух: історія, сучасність, перспективи», що відбулася у ХНАДУ 17 квітня 2015 р. Головним висновком конференції стало те, що саме альтруїстичне відчуття причетності до творення спільної й дуже важливої для суспільства справи спонукає волонтерів безоплатно витратити власний час, сили і кошти.

Більшість студентів експериментальних груп приєдналися до університетського волонтерського загону. Особливу значущість у формуванні соціальної відповідальності волонтерський загін придбав в зв'язку з тим, що до більшості акцій студенти залучали своїх однокурсників. Це, у свою чергу, позитивно впливало на отримання ними досвіду соціально відповідальної поведінки, на розвиток емоційного відгуку, включення соціальної відповідальності в ієрархію цінностей.

Студенти-волонтери брали участь в супроводі спортивних змагань, що проходили в місті; організовували дозвільні заходи для сімей біженців із окупованої частини Донбасу; були помічниками збору речей для малозабезпечених сімей.

Щорічно у стінах університету відбувається благодійна акція під назвою «*Я – донор, я – здоровий*», мета якої врятувати якомога більше життів, допомогти тим, хто цього потребує. Студенти абсолютно всіх факультетів за ініціативи своєї профспілки та студради залюбки долучаються до неї, проявивши неабияку активність і жагу протягти руку допомоги.

Університет понад двадцять років опікується вихованцями Харківського спеціального навчально-виховного комплексу № 7 Харківської обласної ради, де навчаються діти з вадами мови, а деякі з них не мають батьків. Саме цим малюкам найбільше потрібна увага, піклування і спілкування. Тому студенти постійно допомагають таким школярам, поздоровляють із святами тощо.

Студентський клуб і студентська профспілка особливо ретельно готуються до кожного свята Нового року, щоб порадувати малечу школи-інтернату. Літературно-драматична студія «Серця навстіж» (під час експерименту в ній активну участь брали студенти експериментальних груп) уже декілька років поспіль дарує вихованцям яскраві новорічні вистави, цукерки, іграшки, книжки.

Студенти експериментальних груп брали активну участь в акції «Якщо можеш допомогти, допомагай!», яка була спрямована на допомогу громадянам, які опинилися в епіцентрі бойових дій, рятувати свої сім'ї, дітей і життя. За участі студентського активу терміново було розроблено програму такої допомоги: усім переселенцям видано талони на безкоштовне харчування в студентській їдальні, у стислі терміни організовано збір одягу, взуття, побутового приладдя, інвентаря тощо.

Із нагоди Дня волонтера в університеті було проведено благодійну акцію, під час якої у фойє університету від кожного факультету були виставлені вироби ручної роботи та домашня випічка. Учасниці літературно-драматичної студії віршами і танцями активно запрошували присутніх приєднатися до акції. Викладачі, співробітники і студенти активно відгукнулись на захід, опускаючи в благодійну скриньку гроші. Ці кошти збиралися для поранених в зоні АТО, які лікуються у військовому шпиталі м. Харків і котрим вкрай необхідні речі першої необхідності та особистої гігієни.

Студенти експериментальних груп стали учасниками молодіжного громадського руху «Безпека українського майбутнього», проведення автопробігів «Молодь за безпеку дорожнього руху».

Студенти факультету транспортних систем відвідували школи і технікуми України і Харківщини, проводячи з підлітками соціальну бесіду під назвою «Молодь за безпеку дорожнього руху». Для школярів і студентів ЗВО I – II рівнів акредитації наводилися статистичні дані про жертви ДТП, проводилося опитування та демонструвалися тематичні відеоролики, що мають повчальний характер. Головною метою такої просвітницької акції було навчити дітей та підлітків правилам безпеки дорожнього руху і донести до них наслідки неминучої катастрофи при нехтуванні цими правилами.

Під час залучення майбутніх фахівців у позааудиторну діяльність здійснювали диференційований психолого-педагогічний супровід, спрямований на допомогу студентам у прояві відповідальності під час

виконання навчальних завдань і доручень. Так, студентів групи E_1 заохочували до участі в громадській діяльності, допомагали у виборі доручень соціального спрямування, які викликали в них позитивні емоції та почуття, що, у свою чергу, викликали бажання діяти на користь країни, суспільства. У групі E_2 і E_3 педагогічний супровід здійснювали переважно лідери студентського самоврядування, які допомагали студентам у виборі доручень, виробленні загального плану роботи, наданні інструктажу щодо їх виконання, в організації взаємодії з іншими людьми. У всіх експериментальних групах створювали ситуації «зараження успіхом», якими забезпечувалися відчуття «смаку загальної перемоги», радості від можливості допомогти іншим. У групі E_3 додатково провадили індивідуальні бесіди, консультації. Здійсненням психолого-педагогічного супроводу оптимізували організацію діяльності студентів у напрямі набуття досвіду відповідального виконання навчальних завдань і доручень у різних видах діяльності.

Отже, застосування ситуацій включення в реальні професійно-трудові відносини, участь у конкурсах, виставках, презентаціях, прохання, доручення, поради, трудові завдання, приклад життя і діяльності старших колег, регулярні виходи на виробництво, стажування, практики, реальна включеність в ситуації прийняття самостійних рішень і необхідність відповідати за прийняті дії, колективні трудові акції та справи курсів і груп виявилися потужним інтегрувальним фактором, що сприяв вирішенню мети реалізації апробованої педагогічної умови – формуванню відповідального ставлення майбутніх інженерів до виконання своїх обов'язків, і як наслідок, підвищенню рівня сформованості соціальної відповідальності. Крім того, позитивні наслідки експериментальної роботи виявилися в емоційному підйомі студентів, розширенні діапазону їх інтересів, позитивно-активному ставленні до власного вдосконалення, у прагненні дотримання норм етичної поведінки, набутті навичок емоційно-вольової саморегуляції тощо.

2.2.3. Стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності

Реалізація *третьої педагогічної умови* ефективного формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі – *стимулюванням студентів до самовиховання соціальної відповідальності* – пов'язана з розвитком відповідальності на власній основі, що вимагає включення механізмів самовиховання і самоконтролю. Для того, щоб досягти високого рівня самовиховання, студент повинен відчувати на собі педагогічний стимулювальний вплив.

Головною метою самовиховання особистості студента є створення умов для переходу виховання в самовиховання, уведення особистості майбутнього фахівця в режим саморозвитку, підтримка і стимуляція такого режиму на кожному етапі професійної підготовки, формування віри в себе і забезпечення його інструментарієм для самовиховання.

Із метою реалізації зазначеної умови у зміст розробленого спецкурсу з розвитку соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі (див. П. 2.2.2.) був включений модуль «Самовдосконалення особистості» із такими темами: Саморегуляція поведінки; Пізнай себе (психологія особистості); Зроби себе сам (самовиховання); Навчи себе вчитися (самоосвіта); Затверджуй себе (самоствердження); Знайди себе (самовизначення); Керуй собою (саморегуляція); Якби ми реалізували себе (самоактуалізація).

Під час вивчення вказаного модуля спецкурсу було запроваджено технологію самовиховання.

Завданнями зазначеної технології було визначено такі: спонукання студентів до самопізнання, саморозвитку моральної, вольової і естетичної сфер; формування віри майбутніх фахівців в себе; поглиблення соціально-професійної та професійно-етичної мотивації, а також мотивації досягнення; поглиблення знань та самовдосконалення вмінь, навичок, необхідних для

прояву соціальної відповідальності; підтримка і розвиток соціальної відповідальності студентів у різних видах професійної підготовки; стимулювання студентів до самовдосконалення вольових механізмів.

Технологія самовиховання особистості включала три взаємопов'язані складники – теоретичний, практичний, методичний.

Реалізація теоретичного складника технології передбачала набуття студентами знань щодо здійснення самовиховання, впливу особистості на саму себе.

Практичний складник передбачав оволодіння студентами вмінь і навичок самовиховної діяльності, а також набуття досвіду самостійної і творчої діяльності студентів, що супроводжується задоволенням різноманітних потреб у самовдосконаленні.

Методичний компонент передбачав вивчення стилю і методів зовнішніх впливів, використання можливостей освітнього середовища вишу для здійснення студентами самовиховання.

На заняттях зі спецкурсу студентів ознайомили з такими методами і прийомами самовиховання, як: *самооцінка* (адекватна самооцінка дозволила правильно сформулювати цілі самовиховання); *самокритика* (виявив у себе той чи інший недолік, студент самокритикував себе з тим, щоб мобілізувати свої вольові зусилля до його якнайшвидшого подолання); *самопереконавання* (виявивши свої недоліки, студент переконував себе в необхідності зжити цей недолік; *самозобов'язання* (студент, маючи на меті подолати у себе той чи інший недолік або виробити якусь позитивну якість, брав на себе зобов'язання досягти наміченої мети і сформувати відповідну звичку); *саморегуляція* (навчання вмінно стежити за зовнішніми проявами емоційних станів і керувати ними).

Для розвитку вольових механізмів, необхідних для включення студентів до самовиховання та його постійного здійснення, ми скористалися методикою, що описана Л. Грень [12]. Суть зазначеної методики полягає в тому, що як один із засобів змінити власні ментальні звички і майбутній

напрям свого життя використовується прийом «сісти на дієту» на 21 день під назвою «позитивне ментальне мислення». Упродовж цього періоду студенти повинні щодня підтримувати повну узгодженість своїх думок і дій із наміченими цілями і образом тієї людини, якою вони хочуть стати. Такий період часу необхідний, оскільки дорослій людині потребується від 14 до 21 дня для вироблення нових звичок мислення або нових «нейроканалів» у мозку. Але звичайне позбавлення від негативних звичок вимагає досить тривалого часу. Для цього слід зробити ряд щоденних дій, сукупність яких можна звести до такого: візуалізація, твердження, вербалізація, виконання ролі, підживлення свого мозку словами і образами, що узгоджуються з напрямом зростання, позитивне спілкування або контакти з потрібними людьми, навчання інших тому, чому ми навчилися самі.

У цьому може допомогти усвідомлення власної Я-концепції, оскільки вона не тільки дає інформацію про те, що потрібно робити для свого самовдосконалення, але й лежить в основі саморегуляції поведінки, тобто на визначеному етапі розвитку студентів вона починає відігравати формувальну роль. Як результат, студент за допомогою викладача/куратора розробляв індивідуальну поетапну довготривалу програму самовиховання, яка мала на меті розвиток бажаних якостей і усунення негативних.

На заняттях зі спецкурсу значну увагу приділяли методу *самонавіювання*, який ефективно впливає на формування впевненості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Для цього студентам пропонували засвоїти «формулу впевненості» як самопрограмувальний чинник: Я знаю..., Я усвідомлюю..., Я чітко сформулював... .

Також значну увагу приділяли навчанню студентів самовладанню і вмінню здійснювати самоконтроль. Студентам пояснювали, що самоконтроль – це одна з найважливіших і корисних якостей, якою повинна володіти кожна людина. Всупереч поширеній думці, самоконтроль не означає жорстокості по відношенню до себе або ж обмеженого, аскетичного способу життя. Ця незамінна якість характеру лише допомагає здобути владу

над своєю поведінкою, емоційними реакціями, думками, сприяє виробленню стійкості до стресу.

Студентам надали поради для здійснення самоконтролю: змушувати себе виконувати навантаження, які повинні бути поступовими, але регулярними, утримуватися від користування інтернетом або перегляду телевізора протягом кількох днів, мінімізувати в своєму житті стрес або переглянути ставлення до нього, вибрати для себе ідеал і намагатися досягти його, боротися з лінню, ранжувати справи за ступенем важливості тощо.

Комплексне використання цих методів привело до підвищення рівня емоційно-вольової саморегуляції, стриманості, емоційної мобільності, що сприяло підвищенню рівня соціальної відповідальності майбутніх інженерів.

Із метою *стимулювання студентів до самовиховання* соціальної відповідальності в експериментальних групах було вжито таких заходів:

– інформування студентів про роль самовиховання для розвитку особистісно-професійних якостей, у тому числі соціальної відповідальності. Для цього було проведено бесіди, дискусії «Професійне самовдосконалення особистості», «Пізнай себе»; «Затверджуй себе», «Шляхи професійного самовиховання» тощо. Майбутніх фахівців переконували в необхідності самовиховання для розвитку особистісно-професійних якостей (при цьому акцентували увагу на соціальній відповідальності), без яких неможливе досягти успіху в професійній діяльності. У результаті такої роботи студенти приходили до висновку, що відповідальне ставлення до професійних обов'язків передбачає системну професійну самоосвіту, вивчення і застосування досягнень науки і передового досвіду, власного раціоналізаторського пошуку;

– ознайомлення студентів з теоретичними основами самовиховання, перевагами та хибами самовиховної діяльності, її методами (самоспостереження, самоаналіз, самоінструктування, самонаказ, самозвіт тощо). На тренінгових заняттях з розробленого спецкурсу студенти оволодівали вміннями та прийомами самовиховання;

– консультування, спрямоване на надання допомоги в укладанні індивідуальних програм самовдосконалення, складанні «Дорожньої карти особистісного професійного зростання» (визначались напрями роботи; графік здійснення самоконтролю та фіксації, розроблялись вправи для вироблення вольових якостей тощо);

– здійснення зворотного зв'язку у системі викладач-студенти з метою виявлення ступеня реалізації програми самовиховання (індивідуальні бесіди, анкетування, аналіз викладачем позитивних змін у сформованості соціальної відповідальності, ознайомлення зі щоденниками самоконтролю, портфоліо тощо).

Стимулюванню студентів до самовиховання соціальної відповідальності ефективно сприяли різноманітні заходи-заохочення: винесення подяки, нагородження грамотою; визначення й підтримка ініціативних студентів і студентів-лідерів; відображення результатів громадської роботи на інформаційних дошках на факультетах; висвітлення досвіду кращих студентів-активістів на сторінках університетської газети «Автодорожник»; створення можливостей для виявлення лідерських якостей, самостійності, ініціативності студентів (зокрема в процесі підготовки та участі в конкурсі «Кращий студент року»). Також для стимулювання студентів (особливо широко це застосовували в групі Е₃) створювали ситуації «зараження успіхом», якими забезпечувалися відчуття «смаку перемоги», тактика превентивних дій, «прихованої допомоги».

У процесі організації самовиховання студентів навчали спеціальним прийомам роботи над собою, наприклад, прийому самопримусу, що допомагає у боротьбі з внутрішньою неорганізованістю, небажанням вчитися чи працювати, з лінощами; прийому самоаналізу, який передбачає вміння аналізувати свої вчинки, давати їм певну оцінку; прийому «крок уперед», що означає щоденне планування діяльності; прийому самозобов'язання, який передбачає планування роботи над собою на місяць, семестр або рік.

Серед форм і методів керівництва самоосвітою й самовихованням використовувалися бесіди з метою пояснення ролі самоосвітньої роботи, індивідуальні бесіди про основні напрями самоосвіти, стимулювання до науково-дослідницької роботи, проведення групових та індивідуальних консультацій щодо напрямів самоосвіти, систематичне підведення підсумків самоосвітньої роботи, визначення завдань і змісту самоосвіти на наступний період.

Результативність самоосвіти студентів виявлялася в ефективності їх участі у різноманітних пізнавальних та науково-дослідницьких заходах на університетському, міжвузівському, всеукраїнському та міжнародному рівнях.

Аналіз експериментальної роботи засвідчив, що постійне залучення студентів до конкурсів студентських робіт, конференцій, «круглих столів», форумів, участі в дискусійному клубі, тематичних вечорів, участі в Дні кафедри у гуртожитку, виконання проектів тощо – є тим самим дійовим засобом, який формує у студента навички автономності, самомотивування, самоаналізу, самодіагностики, самооцінки.

Отже, стимулювання до самовиховання майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі забезпечувалось перенесенням акценту з викладання на самоосвіту; використанням не тільки пізнавальної, але і морально-вольової мотивації діяльності студентів; акцентуванням самостійної творчої діяльності майбутніх фахівців; активізуванням та стимулюванням вольових механізмів студентів.

2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи

Для оцінки ефективності впровадження теоретично обґрунтованих умов формування соціальної відповідальності студентів автомобільно-дорожнього університету на контрольному етапі проводилась інтегральна обробка і аналіз отриманих у процесі експерименту даних на основі

комплексу методів науково-педагогічного дослідження з урахуванням визначених критеріїв і показників.

В експериментальних і контрольній групах заміри було зроблено на початку та наприкінці експерименту, а також здійснювалися проміжні зрізи, що дало змогу отримати додаткову інформацію щодо успішності експериментальної роботи. Для зіставлення динаміки досліджуваних критеріїв і показників використовували методи математичної статистики.

Основними завданнями контрольного етапу експериментальної роботи було визначено: 1) вивчення й пояснення якісних і кількісних змін у сформованості соціальної відповідальності студентів експериментальних і контрольних груп, які отримано в ході експериментального дослідження відповідно до виділених критеріїв; 2) на основі узагальнення отриманих результатів експериментальної роботи сформулювати загальні висновки проведеного дослідження.

Результативність експериментальної роботи за *мотиваційно-емоційним критерієм* оцінювали за такими показниками: сформованість соціальної спрямованості мотивації професійної підготовки; усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі; засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних); сформованість емоційно-вольової сфери. Динаміку зазначених показників відбито в табл. 2.1–2.4.

Наведені в указаних таблицях дані дають підстави стверджувати, що на початку експерименту студенти із експериментальних і контрольної груп мали майже однакові кількісні показники щодо сформованості в них соціальної відповідальності за мотиваційно-емоційним критерієм. Результати, отримані на контрольному етапі експериментальної роботи, засвідчили позитивну динаміку сформованості досліджувальної якості за вказаними показниками.

Аналіз результатів експериментальної роботи дає підстави для висновку, що рівень *сформованості соціальної спрямованості мотивації*

професійної підготовки значно покращився в експериментальних групах у порівнянні з контрольною групою (табл. 2.1).

Так, кількість студентів з високим рівнем зазначеного показника зросла в експериментальних групах E₁, E₂, E₃ на 60,0 %, 50,1 % та 46,4 % відповідно, і лише на 14,1% у контрольній групі. На кінець експерименту в експериментальних групах зафіксовано суттєве зменшення (на 18,0 %, 20,5 %, 23,7 % відповідно) кількості студентів з низьким рівнем сформованості соціальної спрямованості мотивації професійної підготовки, у К такий показник склав +4,9 %.

Таблиця 2.1

Динаміка рівня сформованості соціальної спрямованості мотивації професійної підготовки (%)

Групи Рівень сформованості	E ₁ (155 осіб)		E ₂ (100 осіб)		E ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	27,0	87,0	11,9	62,0	7,8	54,2	18,9	33,0
Середній	51,0	9,0	63,7	34,1	60,3	37,6	61,0	51,8
Низький	22,0	4,0	24,4	3,9	31,9	8,2	20,1	15,2

Розвиток соціально-професійної мотивації студентів було забезпечено широкою інформаційно-роз'яснювальною роботою, до якої були залучені викладачі, куратори академічних груп, лідери студентського самоврядування, використанням бесід, дискусій, диспутів, «круглих столів» соціально-професійної тематики.

Дієвим засобом розвитку мотивації виявилось безпосереднє ознайомлення студентів з реальним виробництвом, особливостями професійної діяльності сучасного інженера автомобільно-дорожньої галузі (екскурсії на завод імені Малишева; автосалони, станції технічного обслуговування тощо). Також позитивний ефект мали зустрічі з

досвідченими фахівцями автодорожньої галузі, які набули професійного досвіду і наводили переконливі докази щодо необхідності соціально відповідального ставлення інженерів до виконання своїх обов'язків.

Успішне формування в студентів соціальної відповідальності значною мірою визначається усвідомленням соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного інженера автомобільно-дорожньої галузі. Тому важливим результатом експериментальної роботи вважаємо значне збільшення студентів експериментальної групи, які мають високий рівень усвідомлення значущості соціальної відповідальності фахівця галузі.

Так, у групах E_1 , E_2 , E_3 збільшення кількості студентів, які усвідомлюють значущість соціальної відповідальності повною мірою, склало +72,2 %, +66,4 % та +31,6 % відповідно у порівнянні із приростом у +3,1 % у контрольній групі (табл. 2.2).

Уважаємо, що такі зміни відбулися завдяки проведенню широкої роз'яснювальної роботи викладачами як соціально-гуманітарних, так і спеціальних дисциплін, а також використанню заходів, що передбачали участь у реальному виробництві під час проходження виробничої практики. Навчально-виробнича практика давала можливість кожному студентові перевірити власну готовність до відповідального ставлення до виконання функціональних обов'язків, ступінь професійної компетентності, визначити недоліки та намітити шляхи професійного самовдосконалення.

Таблиця 2.2

Динаміка усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі (%)

Групи Ознака	E_1 (155 осіб)		E_2 (100 осіб)		E_3 (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап

Продовження таблиці 2.2

Усвідомлюють	11,0	83,2	7,5	73,9	6,3	37,9	15,9	19,0
Усвідомлюють недостатньо	60,0	14,8	50,3	19,8	31,9	57,0	43,8	71,4
Майже не усвідомлюють	29,0	2,0	42,2	6,3	61,8	5,1	40,3	9,6

Важливо, що помітні зміни відбулися у рівнях засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних). Результати експерименту (табл. 2.3) дають підстави для висновку, що в експериментальних групах кількість студентів із високим рівнем засвоєння суспільних цінностей значно збільшилась: +74,2 % (E₁); +70,7 % (E₂); +32,7 % (E₃), що у рази вище, ніж у групі К (+5,9 %).

Таблиця 2.3

**Динаміка рівня засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських,
професійних, національних) (у %)**

Групи Рівень засвоєння	E ₁ (155 осіб)		E ₂ (100 осіб)		E ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	9,0	83,2	6,6	77,3	6,4	39,1	15,1	21,0
Середній	61,1	15,9	52,1	19,9	43,8	57,2	44,8	71,7
Низький	29,9	0,9	41,3	2,8	49,8	3,7	40,1	7,3

Уважаємо, що значною мірою засвоєнню суспільних цінностей сприяло запровадження сучасних освітніх технологій, що передбачали активну взаємодію викладачів і студентів, відпрацювання професійних ролей з прийняттям відповідальних рішень, професійний тренінг (поведінковий, управлінський, комунікативний), забезпечення наукового плюралізму в

оцінці альтернативних поглядів щодо суспільних (політичних, економічних, соціально-педагогічних тощо) явищ з метою розвитку критичного мислення студентів.

Розвитку ціннісних орієнтацій значною мірою сприяло проведення в експериментальних групах серії диспутів, під час яких відбувалося зіткнення думок з будь-якого проблемного питання: сенсу життя, відповідального ставлення людини до праці, розуміння найважливіших моральних і професійних цінностей, їх ролі у досягненні людиною життєвої мети і набуття нею щастя.

Участь у діяльності студентського самоврядування різного спрямування (науково-дослідній, культурно-масовій, спортивно-оздоровчій та інформаційній роботі) значною мірою сприяла вихованню духовно-моральних, професійно-трудова та громадянських цінностей студентів експериментальних груп, розвивала їхні особистісні якості, що характеризують соціальну відповідальність.

Аналіз отриманих результатів експерименту дає підстави свідчити про наявність істотних відмінностей у рівнях сформованості емоційно-вольової сфери в майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі з чіткою тенденцією до її підвищення в експериментальних групах: +61,7 % (E_1), +51,6 % (E_2), +41,1 % (E_3) у порівнянні із +36,7 % у групі К (табл. 2.4).

Зазначимо, що рівень самовладання, витримки, вміння контролювати свої емоції підвищився значною мірою завдяки проведенню психологічної корекції під час тренінгів. Прояв моральних якостей студентів здійснювався завдяки активному впливу на їхню емоційно-почуттєву сферу, створюванню спеціальних ситуацій, які забезпечували відчуття «смаку перемоги»;

Таблиця 2.4

Динаміка сформованості емоційно-вольової сфери (%)

Групи Рівень сформованості	Е ₁ (155 осіб)		Е ₂ (100 осіб)		Е ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	3,1	64,8	3,2	54,8	2,0	43,1	3,1	39,8
Середній	29,2	31,1	45,2	40,7	28,9	48,9	37,0	51,1
Низький	67,7	4,1	51,6	4,5	69,1	8,0	59,9	9,1

використанню прийомів емоційного стимулювання (підбадьорювання, емоційний відгук, установлення особистісного контакту, позитивні підкріплення тощо).

Проаналізуємо динаміку рівнів сформованості соціальної відповідальності за *змістово-діяльнісним критерієм*.

Аналіз отриманих даних діє підстави свідчити, що показник високого рівня сформованості соціально-професійних знань (тобто наявність системних соціально-професійних знань, творчий характер їх засвоєння) збільшився в експериментальних групах Е₁, Е₂, Е₃ на +55,2 %; +42,3% та +50,3% відповідно і лише на +28,9% у групі К (табл. 2.5). Кількість студентів з високим рівнем сформованості умінь, необхідних для виявлення соціальної відповідальності в професійної діяльності, в експериментальних групах теж суттєво зросла у порівнянні з цим же показником у групі К: +56,1 % (Е₁), +42,1 % (Е₂), +50,1 % (Е₃), +28,7 % у контрольній групі. Водночас кількість студентів із середнім рівнем сформованості зазначених умінь у групах Е₁, Е₂, Е₃ зменшилась на 24,5 %, 12,8 %, 11,9 % відповідно, у групі К – на 0,8%.

Уважаємо, що таких результатів удалося досягти завдяки наповненню змісту суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін знаннями професійно-

Таблиця 2.5

**Динаміка рівнів сформованості знань і умінь, необхідних для
виявлення соціальної відповідальності фахівця (у %)**

Групи Рівень сформованості	Е ₁ (155 осіб)		Е ₂ (100 осіб)		Е ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
<i>Сформованість соціально-професійних знань</i>								
Високий	5,7	60,9	4,8	47,1	2,8	53,1	4,2	33,1
Середній	61,5	37,0	64,9	52,1	51,8	39,9	59,3	58,5
Низький	32,8	2,1	69,7	0,8	45,4	7,0	36,5	8,4
<i>Сформованість умінь, необхідних для виявлення соціальної відповідальності в професійній діяльності</i>								
Високий	5,9	62,0	4,9	47,0	2,9	53,0	4,4	33,1
Середній	61,5	37,5	63,5	52,0	51,8	39,9	59,1	58,8
Низький	32,6	0,5	31,6	1,0	45,3	7,1	36,5	8,1

морального характеру, а також застосуванню в процесі вивчення авторського спецкурсу «Соціальна відповідальність майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі» інноваційних технологій, активних та інтерактивних форм і методів навчання («круглий стіл», інтелектуальний штурм, дискусії, актуалізація проблеми, лекція з мультимедійним супроводом, лекція-дискусія, бінарна лекція, семінар-дискусія з аналізом конкретних ситуацій морального вибору, розв'язання етичних дилем, бесіда, «брейнстормінг», аналіз кейсів; створення проекту етичного кодексу фахівця обраної організації, використання ігрових комплексів: аналіз конкретної ситуації; організаційно-розумова гра; відпрацювання професійних ролей;

організаційно-діяльнісна гра з прийняття в ролі фахівця професійних рішень тощо).

Розвитку вмінь відповідальної поведінки значною мірою сприяла виробнича практика, яка поглиблювала і закріплювала теоретичні знання студентів, сприяла виробленню навичок практичної і дослідницької роботи, знайомила із сучасним обладнанням, налаштовувала студентів на те, щоб вони приділяли увагу професійно-етичному аспекту професії.

Проаналізуємо динаміку рівнів сформованості соціальної відповідальності за *особистісно-поведінковим критерієм*.

Кількісні показники динаміки сформованості особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця, відбито в табл. 2.6. Вони засвідчують більш суттєву позитивну динаміку характеру виявлення особистісних якостей, що характеризують соціальну відповідальність, серед студентів експериментальних груп порівняно з контрольною. Показники стійкого характеру виявлення соціальної відповідальності збільшилися у групах Е₁, Е₂, Е₃ на +73,8 %; +69,7 % та +31,4 %, тоді як у контрольній групі – лише на +4,0%.

Таблиця 2.6

Динаміка виявлення особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця (у %)

Групи Характер виявлення	Е ₁ (155 осіб)		Е ₂ (100 осіб)		Е ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Стійкий	10,1	83,9	6,6	76,3	6,1	37,5	16,1	20,1
Ситуативний	60,2	15,8	50,9	20,3	33,0	55,9	43,9	69,8
Майже не виявляють	29,7	0,3	42,5	3,4	60,9	6,6	40	10,1

Ці показники є свідченням того, що більшість студентів експериментальних груп набула необхідних особистісних якостей, якими

характеризується соціальна відповідальність фахівця. Вельми ефективними для вирішення завдань підготовки соціально відповідального фахівця стали професійні тренінги (тренінг професійного спілкування, тренінг мотивації досягнення успіху, імідж-тренінг). У ситуаціях спілкування прояв студентами толерантності, конфліктостійкості, емпатійності, тактовності набув стійкого характеру.

На нашу думку, перетворенню соціальної відповідальності у стійку якість особистості значною мірою сприяло широке застосування на заняттях з фахових дисциплін та зі спецкурсу інтерактивних методів формування свідомості в різних формах (лекції, бесіди, доповіді, приклад, розповіді, диспути, формування моральних ідеалів) та методів організації діяльності й формування досвіду поведінки (виховні ситуації, доручення, змагання і заохочення).

Студентів експериментальних груп спонукали до участі в громадській діяльності, особливо у волонтерському русі, що сприяло розвитку суспільних цінностей, виробленню соціальної позиції тощо.

У межах обраної критеріальної бази дослідження було важливим визначення динаміки показників рівнів рефлексивності поведінки майбутніх фахівців (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Зміна рівня сформованості рефлексивності поведінки

Групи Рівень сформованості	Е ₁ (155 осіб)		Е ₂ (100 осіб)		Е ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	19,9	84,0	19,8	53,7	20,5	54,1	21,0	38,3
Середній	51,2	14,1	58,9	44,1	59,5	37,9	59,8	54,1
Низький	28,9	1,9	21,3	2,2	20	8,0	19,2	7,6

У процесі експерименту з постійним залученням студентів до різноманітних виробничих практик етичної спрямованості (участь у конкурсах студентських робіт на етичні теми, «круглих столах» і форумах з обговоренням гострих соціально-етичних проблем, бесідах, дискусіях, дебатах, соціальних проектах, Днях кафедри у гуртожитку) були отримані такі результати: кількість студентів з високим рівнем сформованості рефлексивності поведінки зросла на 64,1 % (E_1), 33,9 % (E_2), 33,6 % (E_3) порівняно з 17,3 % у контрольній групі, що свідчить про суттєвий вплив реалізованих педагогічних умов на прояв рефлексії та активності студентів експериментальних груп.

Рефлексивності поведінки студентів експериментальних груп сприяло те, що вони оволодівали навичками аналізу результатів власної діяльності і набутого досвіду соціально відповідальної поведінки, переоцінки дій, прогнозування майбутнього.

Позитивну динаміку в рівнях сформованості рефлексивності поведінки також можна пояснити включенням у зміст спецкурсу з розвитку соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі модуля «Самовдосконалення особистості» із такими розділами, як саморегуляція поведінки, психологія особистості, принципи самовиховання, самоосвіти, самовизначення, самоактуалізація тощо.

Під час бесід та дискусій майбутніх фахівців переконували в необхідності самовиховання для розвитку особистісно-професійних якостей (при цьому акцентували увагу на соціальній відповідальності), без яких неможливе досягти успіху в професійній діяльності. У результаті такої роботи студенти приходили до висновку, що відповідальне ставлення до професійних обов'язків передбачає системну професійну самоосвіту, вивчення і застосування досягнень науки і передового досвіду, власного раціоналізаторського пошуку. Студентів знайомили з теоретичними основами самовиховання та його методами (самоспостереження, самоаналіз, самоінструктування, самонаказ, самозвіт тощо). На тренінгових заняттях з

розробленого спецкурсу студенти оволодівали вміннями та прийомами самовиховання.

Важливим фактором формування соціально відповідального фахівця автомобільно-дорожньої галузі є його адекватна самооцінка, яка значною мірою виступає регулятором поведінки та професійного саморозвитку студентів.

Кількість студентів з адекватною самооцінкою, які проявляли стриманість у своїх емоційних проявах, рахувалися в своїй поведінці з оточуючими людьми, гнучко реагували на зміну ситуації збільшилася в експериментальних групах таким чином: +59,9 % (E_1), +50,9 % (E_2), +46,3 % (E_3), а в контрольній групі зміни були не стільки помітними (13,1 %) (табл. 2.8). Водночас кількість студентів із заниженою самооцінкою суттєво зменшилася в експериментальних групах – на 17,9% (E_1), 25,0% (E_2), 23,3% (E_3), і лише на 3,1% у контрольній групі.

Таблиця 2.8

Динаміка сформованості адекватності самооцінки

Групи Рівень	E_1 (155 осіб)		E_2 (100 осіб)		E_3 (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Адекватна	27,9	87,8	11,1	62,0	7,8	54,1	19,1	32,2
Завищена	53,0	11,0	61,8	35,9	61,4	38,4	61,8	51,8
Занижена	19,1	1,2	27,1	2,1	30,8	7,5	19,1	16,0

Уважаємо, що таких результатів досягли завдяки стимулюванню майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі до самовиховання, перенесенню акценту з викладання на самоосвіту; акцентуванню самостійної творчої діяльності студентів та активізуванню їхніх вольових механізмів.

Адекватній самооцінці студентів сприяла їх участь у різноманітних пізнавальних та науково-дослідницьких заходах на університетському, міжвузівському, всеукраїнському та міжнародному рівнях, різноманітні заходи-заохочення: винесення подяки, нагородження грамотою; визначення й підтримка ініціативних студентів і студентів-лідерів; відображення результатів громадської роботи на інформаційних дошках на факультетах; висвітлення досвіду кращих студентів-активістів на сторінках університетської газети.

Узагальнені результати експериментальної роботи подано в таблиці 2.9, дані якої дають підстави говорити про ефективність впливу розроблених педагогічних умов й обраного методичного інструментарію їх забезпечення на майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі в аспекті підвищення рівнів їхньої соціальної відповідальності.

Таблиця 2.9

Результати експериментальної роботи (приріст у %)

Критерії, показники (рівні, характер виявлення) сформованості соціальної відповідальності студентів	Групи			К (321 особа)
	Е ₁ (155 осіб)	Е ₂ (100 осіб)	Е ₃ (65 осіб)	
Мотиваційно-емоційний критерій				
➤ <i>рівень сформованості соціальної спрямованості мотивації професійної підготовки:</i>				
– високий	+60,0	+50,1	+46,4	+14,1
– середній	-42,0	-29,6	-22,7	-9,2
– низький	-18,0	-20,5	-23,7	-4,9
➤ <i>усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі:</i>				
– усвідомлюють	+72,2	+66,4	+31,6	+3,1
– усвідомлюють недостатньо	-45,2	-30,5	+25,1	+27,6
– майже не усвідомлюють	-27,0	-35,9	-56,7	-30,7
➤ <i>рівень засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних):</i>				
– високий	+74,2	+70,7	+32,7	+5,9
– середній	-45,2	-32,2	-13,4	+26,9
– низький	-29,0	-38,5	-46,1	-32,8

Продовження таблиці 2.9

➤ <i>рівень сформованості емоційно-вольової сфери:</i>				
– високий	+61,7	+51,6	+41,1	+36,7
– середній	+1,9	-4,5	+20,0	+14,1
– низький	-63,6	-47,1	-61,1	-50,8
<i>Змістово-діяльнісний критерій</i>				
➤ <i>рівень сформованості соціально-професійних знань:</i>				
– високий	+55,2	+42,3	+50,3	+28,9
– середній	-24,5	-12,8	-11,9	-0,8
– низький	-30,7	-68,9	-38,4	-28,1
➤ <i>сформованість умінь, необхідних для виявлення соціальної відповідальності в професійній діяльності:</i>				
– високий	+56,1	+42,1	+50,1	+28,7
– середній	-24,0	-11,5	-11,9	-0,3
– низький	-32,1	-30,6	-38,2	-28,7
<i>Особистісно-поведінковий критерій</i>				
➤ <i>характер виявлення особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця:</i>				
– стійкий	+73,8	+69,7	+31,4	+4,0
– ситуативний	-44,4	-30,6	+22,9	+25,9
– майже не виявляють	-29,4	-39,1	-54,3	-29,9
➤ <i>рівень сформованості рефлексивності поведінки:</i>				
– високий	+64,1	+33,9	+33,6	+17,3
– середній	-37,1	-14,8	-21,6	-5,7
– низький	-27,0	-19,1	-12,0	-11,6
➤ <i>адекватність самооцінки:</i>				
– адекватна	+59,9	+50,9	+46,3	+13,1
– завищена	-42,0	-25,9	-23,0	-10,0
– занижена	-17,9	-25,0	-23,3	-3,1

Аналіз узагальнених даних дає можливість зауважити, що за всіма визначеними критеріями й показниками більш суттєві позитивні зміни у рівнях сформованості соціальної відповідальності відбулися у студентів експериментальних груп порівняно зі студентами контрольної групи.

Отримані результати, що відображають рівні сформованості компонентів соціальної відповідальності, дали можливість звести їх до

єдиного показника для підтвердження загальних висновків про рівні сформованості досліджуваного утворення майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Узагальнені результати формуального експерименту (у %)

Рівень сформованості соціальної відповідальності	Е ₁ (155 осіб)		Е ₂ (100 осіб)		Е ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	13,3	77,4	8,5	61,5	7	47,2	13	30
Середній	54,3	20,7	52,5	35,5	47	46	52,4	60
Низький	32,4	1,9	39	3	46	6,8	34,6	10

Вірогідність результатів експериментальної роботи доведена засобами математичної статистики (аналізувалася зміна статистичних характеристик експериментальних і контрольних вибірок за критеріями значущості).

Для визначення статистичної значущості різниці у змінах сформованості показників сформованості соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки проводився кількісний аналіз одержаних результатів за методикою М. Грабаря і К. Краснянської [11].

Кількісний аналіз отриманих експериментальних даних щодо впливу науково обґрунтованих і експериментально перевірених педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі на рівень сформованості зазначеної якості було зроблено за допомогою непараметричних методів математичної статистики з використанням критерію χ^2 (хі-квадрат) для порівняння розподілу об'єктів двох вибірок за рівнями сформованості соціальної відповідальності студентів експериментальних і контрольної груп [11, с. 96].

Для застосування критерію χ^2 дотримувалися таких основних вимог:
а) обидві вибірки випадкові; б) вибірки незалежні між собою; в) шкала вимірювань – найпростіша шкала найменувань з декількома (С) обраними категоріями.

Значення статистики T критерію χ^2 обчислювалось за формулою (3.1), використовуючи розподіл студентів експериментальних і контрольної груп на категорії відповідно рівням сформованості соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі.

Значення статистики T , отримане з експериментальних даних, порівнювалося з критичним значенням $T_{крит}$, що визначалося за допомогою таблиць χ^2 із $C-1$ степенями свободи (C – кількість обраних категорій) з урахуванням прийнятого рівня значущості α [11].

Результати порівняння давали змогу прийняти або відхилити *нульову гіпотезу* [11, с. 98] про те, що впровадження запропонованих педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі *не вплинуло* на підвищення рівнів сформованості зазначеної якості в студентів.

Порівнювалися кількісні дані двох вибірок студентів експериментальних і контрольної груп для розрахунків вірогідності отриманих результатів на кінець експерименту (див. табл. 2.10, 2.11).

Таблиця 2.11

**Узагальнені результати формувального експерименту
(у абсол. значеннях)**

Рівень сформованості соціальної відповідальності	Е ₁ (155 осіб)		Е ₂ (100 осіб)		Е ₃ (65 осіб)		К (321 особа)	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	21	120	9	62	4	31	42	96
Середній	84	32	52	35	31	30	168	192
Низький	50	3	39	3	30	4	111	33

Дані розподілу студентів за категоріями наведено в таблиці 2.12, де

категорія 1 відповідає високому рівню сформованості соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі, категорія 2 – середньому рівню, категорія 3 – низькому.

Таблиця 2.12.

Розподіл студентів експериментальних і контрольної груп за рівнями сформованості соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у вибірках E і K на кінець експерименту

Категорія	1	2	3
Вибірка E ($n_1 = 320$)	$Q_{11} = 213$	$Q_{12} = 97$	$Q_{13} = 10$
Вибірка K ($n_2 = 321$)	$Q_{21} = 96$	$Q_{22} = 192$	$Q_{23} = 33$

Обчислене за даними таблиці 2.12. значення статистики $T = 87,8$:

$$\begin{aligned}
 T &= \frac{1}{320 \cdot 321} \cdot \left[\frac{(320 \cdot Q_{21} - 321 \cdot Q_{11})^2}{Q_{11} + Q_{21}} + \frac{(320 \cdot Q_{22} - 321 \cdot Q_{12})^2}{Q_{12} + Q_{22}} + \frac{(320 \cdot Q_{23} - 321 \cdot Q_{13})^2}{Q_{13} + Q_{23}} \right] = \\
 &= \frac{1}{102720} \cdot \left[\frac{(320 \cdot 96 - 321 \cdot 213)^2}{213 + 96} + \frac{(320 \cdot 192 - 321 \cdot 97)^2}{97 + 192} + \frac{(320 \cdot 33 - 321 \cdot 10)^2}{10 + 33} \right] = \\
 &= \frac{1}{102720} \cdot \left[\frac{(30720 - 68373)^2}{309} + \frac{(61440 - 31137)^2}{289} + \frac{(10560 - 3210)^2}{43} \right] = \\
 &= \frac{1}{102720} \cdot \left[\frac{(-37653)^2}{309} + \frac{30303^2}{289} + \frac{7350^2}{43} \right] = \\
 &= \frac{1}{102720} \cdot \left[\frac{1417748409}{309} + \frac{918271809}{289} + \frac{54022500}{43} \right] = \\
 &= \frac{1}{102720} \cdot [4588182,6 + 3177411,1 + 1256337,2] = \frac{9021930,9}{102720} \approx 87,8
 \end{aligned}$$

(2.2)

Для рівня значущості $\alpha = 0,05$ та степеня свободи, що дорівнює 2, $T_{\text{крит}} = 5,991$ [11].

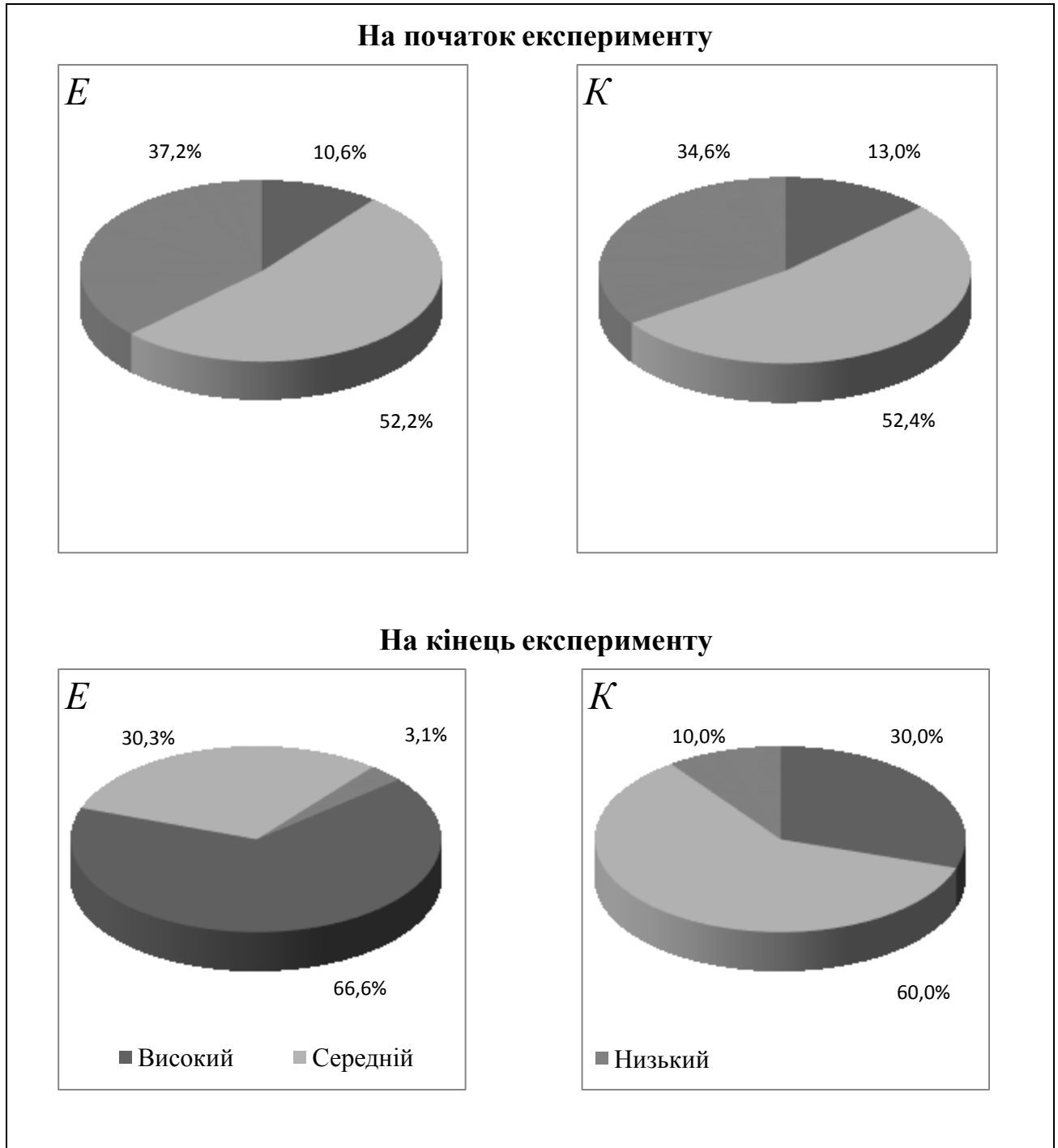


Рис. 2.1. Порівняльно-узагальнювальні дані сформованості соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки в експериментальних (*E*) і контрольній (*K*) групах на початок і кінець експерименту (у %).

Оскільки $T > T_{\text{крит}}$, то згідно з правилом прийняття рішення нульова гіпотеза відхиляється на рівні значущості $\alpha = 0,05$ і приймається альтернативна: *реалізація* теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування в майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі соціальної відповідальності **позитивно вплинуло на підвищення** рівнів сформованості зазначеної якості.

Порівняльний аналіз результатів розподілу студентів експериментальних і контрольної груп за рівнями сформованості соціальної відповідальності на початок і кінець експерименту представлено на діаграмах рисунку 2.1.

Отже, відповідно до викладених підрахунків, зміни в рівнях сформованості соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі є статистично значущими.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Проведення педагогічного експерименту та аналіз отриманих результатів дозволили дійти таких висновків.

1. У процесі експериментального дослідження знайшла підтвердження гіпотеза про те, що ефективність процесу формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки підвищиться за таких педагогічних умов: 1) поглиблення позитивної мотивації студентів до формування й розвитку соціальної відповідальності та оволодіння професійно-моральними знаннями; 2) забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); 3) стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.

2. Критеріями і показниками сформованості соціальної відповідальності студентів можуть слугувати: 1) *мотиваційно-емоційний* (соціальна спрямованість мотивації професійної підготовки; усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі; засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних); сформованість емоційно-вольової сфери); *змістово-діяльнісний* (сукупність знань і вмінь, що характеризують сформованість соціальної відповідальності фахівця); *особистісно-поведінковий* (виявлення особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця; рефлексивність поведінки, адекватність самооцінки).

3. Ефективними для стимулювання професійної мотивації студентів щодо формування соціальної відповідальності як значущої якості особистості майбутнього інженера автодорожньої галузі та оволодіння професійно-моральними знаннями виявилися форми роботи, що передбачали безпосереднє ознайомлення з реальним виробництвом, особливостями

професійної діяльності сучасного інженера (екскурсії на підприємства, автосервіси, СТО); відеотренінги відповідної тематики; збагачення змісту навчальних матеріалів підготовки відомостями з історії техніки, автомобільної промисловості, ознайомлення з видатними постатями – взірцями служіння Вітчизні, суспільству, професії; запровадження спецкурсу «Соціальна відповідальність майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі».

4. Ефективній реалізації другої з визначених умов, яка передбачала забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки, сприяли: імітаційно-моделювальні ігри; вирішення професійно спрямованих ситуацій; виховні ситуації різних типів (ситуації морального вибору, прийняття відповідальних рішень; конфліктогенні ситуації з моральними колізіями; ситуації опанування новими способами діяльності; ситуації допомоги й взаємодопомоги; ситуації співпереживання за успіх загальної справи, змагання й суперництва; ситуації підпорядкування та інші); виконання студентами доручень, участь у волонтерській діяльності; виробнича практика.

5. Забезпеченню стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності найбільшою мірою сприяли заходи-заохочення: оголошення подяки, нагородження грамотою; визначення й підтримка ініціативних студентів і студентів-лідерів; відображення результатів громадської роботи на інформаційних дошках на факультетах; висвітлення досвіду кращих студентів-активістів на сторінках університетських газет; створення можливостей для виявлення лідерських якостей, самостійності, ініціативності.

6. Аналіз експериментальних даних свідчить про те, що реалізація визначених педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі в процесі професійної підготовки сприяє підвищенню рівня сформованості зазначеної якості.

Вірогідність отриманих результатів підтверджено методом математичної статистики (критерій χ^2).

Порівняльний аналіз експериментальних даних доводить, що вихідна методологія була правильною, поставлені завдання виконано, мету досягнуто.

Основні результати дослідження викладено в таких працях: [49], [50], [51], [52], [53], [54], [55], [65], [67].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ У РОЗДІЛІ 2

1. Автомобильные дороги: рабочие программы практик / Сост. Зубков А.Ф, Любимова Т.И., Снятков Н.М. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. 24 с.
2. Андреев В.И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. М.: Народное образование, 1994. 64 с.
3. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Чита, 2012. 42 с.
4. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.
5. Богданова Е.В. Волонтерская деятельность как ресурс социального воспитания школьников. *Социальная педагогика в социальных практиках: материалы Международного симпозиума «Социальная педагогика: актуальные проблемы и перспективы»* / под ред. А.В. Мудрика, Т.Т. Щелиной. Н. Новгород, 2014. С. 50–55.
6. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
7. Винославська О.В. Програма тренінгових занять із спецкурсу «Соціальна відповідальність в інженерії». *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. Вип. 2. С. 23–29.
8. Габрусевич С.А., Зорин Г.А. От деловой игры к профессиональному творчеству. Минск: Изд-во «Университетское», 1989. 125 с.
9. Гаврилушкин С.А. Ответственность как профессиональное качество личности. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 1(15). С. 15–17.

10. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00. 05. Ярославль, 2009. 186 с.
11. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.
12. Грень Л.М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 24 с.
13. Гулевская А.Ф., Максимов В.П. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей: монография. Южно-Сахалинск, 2012. 208 с.
14. Дем'яненко М.С., Ткачова Н.О. Теоретичні засади формування готовності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі до партнерської взаємодії у професійній діяльності: монографія. Харків: ХНАДУ. 156 с.
15. Довідник студента за спеціальністю «Організація перевезень і управління на автомобільному транспорті» [Нагорний Є.В., Нефедов М.А., Крамаренко І.Г. та ін.]. Харків: Хар. нац. автомобільно-дорожній ун-т, 2004. 58 с.
16. Емельянова Т.П. Профессиональная ответственность в обыденном сознании студентов-энергетиков. Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 2. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Emelianova_Professional-Responsibility-Students/.
17. Ергазина А.А. Стратегические условия формирования социальной ответственности студента университета в интеркультурной деятельности *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25403>.
18. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994. 144 с.

19. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1998. 180 с.
20. Кнохинов Е.М. Воспитание ответственности у учащихся старших классов в деятельности ученического самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. М., 1971. 20 с.
21. Ковальчук О.С. Система тренінгових занять для формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів. Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. URL: [http : // ena.lp.edu.ua](http://ena.lp.edu.ua).
22. Корнев А.А. Воспитание ответственности у студентов вуза в объединениях спортивной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кострома, 2014. 23 с.
23. Кочарян И.А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик. *Вісник Харківського національного університету*. Серія «Психологія». 2008. № 807. С. 181–186.
24. Крылов Л.В. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-vospitaniya-sotsialnoyotvetstvennosti-u-studentovuniversiteta#ixzz3arU42nh2>.
25. Лаврентьева О.А. Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2016. 238 с.
26. Лежнева Н.В., Утемисова А.А. Использование учебно-деловых игр при формировании готовности к принятию профессиональных решений у студентов вуза. *Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования: Вестник ЧГАКИ*. Челябинск, 2009. Вып. 31. С. 34–46.

27. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. Х., 2002. 400 с.
28. Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л. Колберга). *Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 103–112.
29. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: учеб. пособие. М., 1990. 144 с.
30. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград, 1983. 240 с.
31. Навчальна і виробнича практика студентів. URL: http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/72O.html.
32. Новосельцев В.И. Формирование ответственности школьников в межличностных отношениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2007. 46 с.
33. Панарин И.А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. М., 2010. 416 с.
34. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособ. СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2001. 496 с.
35. Петрушко И.Н. Внутренняя и внешняя среда организации. Социальная ответственность. М., 2004.
- 35а. Практикум по этике (Методические разработки) / Под ред. В.И. Бакштановского. Тюмень: Тюменский индустриальный институт, 1979. 192 с.
36. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2002. 672 с.
37. Производственные и преддипломная практики студентов по специальности 190601 «Автомобили и автомобильное хозяйство»: учеб.

пособ. / Сост. Залознов И.П., Трофимов А.В. Омск: Изд-во СибАДИ, 2006. 24 с.

38. Психологические тесты. URL: <https://psylist.net/praktikum/00048.htm>.

39. Радикова Т.И. Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2007. 178 с.

40. Розанова В.А. Психология управления: учеб. пособ. М.: Альфа-Пресс, 2008. 384 с.

41. Рымарева Т.Ф. Технология развития профессиональной ответственности у курсантов авиационных технических училищ. *Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф.* (г. Чита, июнь 2012 г.). Чита: Молодой ученый, 2012. С. 34–37.

42. Самарина Е.Ф. Формирование у студентов эколого-социальной ответственности в процессе естественнонаучного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2009. 22 с.

43. Самойленко Т.Г. Воспитание ответственности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пермь, 1998. 178 с.

44. Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2003. 184 с.

45. Свеженцева И.Б. Формирование профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в студенческой группе технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2014. 25 с.

46. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. С-Пб.: Речь, 2000. 349 с.

47. Сидоркина С.Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2010. 294 с.

48. Сидорова Т.Н. Исследование особенностей когнитивного и поведенческого компонентов социальной ответственности. *Психологические условия формирования социальной ответственности школьников* / под ред. М.П. Гинзбург. М., 1987. С. 54–57.

49. Созикина Г.С. Набуття досвіду соціальної відповідальності у процесі вивчення іноземних мов у ВНЗ. *Проблеми і перспективи навчання іноземних мов у ВНЗ*: матеріали міжнародного науково-методичного семінару (Харків, 18 листопада 2016 р.). Х.: ХНАДУ, 2016. С. 173–178.

50. Созикина Г.С. Реалізація педагогічних умов формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Вип. 21. Кн. 3. Том III (77). К.: Гнозис, 2017. С. 384–396.

51. Созикина Г.С. Самовиховання як педагогічна умова формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців. *Психолого-педагогічні проблеми вищої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Х.: Стил-Издат, 2017. С. 190–192.

52. Созикина Г.С. Формування установки на відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків у процесі вивчення іноземних мов. *Механізми формування мотивації до навчання іноземних мов*: матер. міжнарод. наук.-практ. семінару (Харків, 13 листопада 2015 р.). Х.: ХНАДУ, 2015. С. 110–115.

53. Созикина Г.С., Саєнко Н. В. Відповідальність викладача як умова професійно-етичного розвитку студентів ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол. : Безлюдний О.І. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2017. Випуск 15. С. 363–369.

54. Созикина Г.С., Саєнко Н.В. Забезпечення морального розвитку студентів засобами іноземної мови. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (Харків, 15 листопада 2016 р.). Харків: НЮА ім. Ярослава Мудрого, 2016. С. 243–247.

55. Созыкина А.С. Формирование профессиональной ответственности студентов в процессе прохождения производственной практики. *Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика*: сб. науч. тр. по матер. междунар. заочной науч.-практ. конф. (Воронеж, 9–12 ноября 2015). Воронеж: ВГЛТУ, 2015. № 9. Ч.1. (20–1). С. 348–352.

56. Строительство дорожных одежд: задания и справочно-нормативные материалы к выполнению курсового проекта для студентов специальности 291000 «Автомобильные дороги и аэродромы» всех форм обучения / Сост. Федоров С.А., Казаринов А.Е. Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2004. 35 с.

57. Сырцова Е.Л. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов. *Современные наукоемкие технологии*. 2007. № 7. С. 77–79.

58. Толстых Л.Р. Становление профессиональной ответственности будущих инженеров в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2013. 19 с.

59. Шпалінський В.В., Кожухова Т.В. Мотивація в управлінській діяльності: навч. посіб. Х., 2002. 130 с.

60. Шрейдер Ю.А. Этика. Введение в предмет. М.: Текст, 1998. 271 с.

61. Эддинал Э., Персивал Ф. Игры, имитации и социальная значимость науки. *Импакт: наука и общество*. 1984. № 2. С. 77–87.

62. Якишева М.З. Педагогические условия формирования учебно-профессиональной ответственности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2013. 22 с.

63. Paul R. W. Critical thinking. Fundamental to education in a free society. *Educational Leadership*. 1984. Vol. 42. P. 4–14.
64. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973. 295 p.
65. Sozykina A.S. Development of professional and ethical outlook of technical university students as a condition of formation specialists' responsibility. *Perspective scientific research: Proceedings of IV International scientific conference*. Morrisville: Lulu Press, 2017. P. 176–179.
66. Sozykina A.S. Solving moral dilemmas in foreign languages as a means of developing future engineers' professional responsibility. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 6–7 жовтня 2016 р.)*. Х.: ХНАДУ. С. 354–357.
67. Sozykina A.S. Teaching ethics and spirituality by means of a foreign language. *Основные проблемы современного языкознания: сборник статей VIII международной научно-практической конференции, (Астрахань, 2016 г.)*. Астрахань, 2016. С. 69–73.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило основні положення висунутої гіпотези та дало підстави сформулювати **висновки** відповідно до поставлених завдань:

1. Соціальну відповідальність інженера автомобільно-дорожньої галузі в дисертації конкретизовано як інтегративну якість особистості, що зобов'язує фахівця обирати стратегію діяльності, спрямовану на забезпечення організації виробничого процесу, роботи свого колективу, безпеки й збереження життя та здоров'я водіїв, пасажирів, пішоходів; запобігання техногенних катастроф, дорожньо-транспортних пригод; екологізацію автомобільно-дорожньої інфраструктури, а також подальший інноваційний розвиток указаної галузі.

2. Структуру соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі представлено як сукупність взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-ціннісного* (бажання діяти на користь людям, колективу, покращувати навколишнє середовище, прагнення підвищити професійну компетентність; професійно-моральний ідеал; ціннісне ставлення до обраної професії; усвідомлення соціальної ролі інженера автомобільно-дорожньої галузі в прогресивному розвитку країни, суспільства); *когнітивно-світоглядного* (фахові, етичні, екологічні, економічні та правові знання, які в сукупності становлять професійно-етичний світогляд фахівця, що сприяє прийняттю відповідальних інженерних і управлінських рішень тільки в інтересах суспільства і без завдання шкоди навколишньому середовищу), *діяльнісно-рефлексивного* (уміння критично аналізувати, зіставляти й порівнювати суспільні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них; робити оцінні судження; приймати відповідальні рішення в професійних ситуаціях; готовність здійснювати усвідомлений вибір лінії поведінки в професійній діяльності); *емоційно-вольового* (позитивні емоції та моральні почуття, якими супроводжується процес виконання обов'язків і прийняття відповідального рішення; вольові механізми, які забезпечують

саморегуляцію своїх дій і поведінки, здатність діяти в напрямі досягнення свідомо поставленої суспільно-професійної мети, долаючи при цьому внутрішні й зовнішні перешкоди); *особистісно-конативного* (особистісно-професійні якості, які визначають готовність відповідально діяти в процесі виконання професійних і службових обов'язків).

3. Науково обґрунтовано педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі: 1) посилення позитивної мотивації студентів до формування й розвитку соціальної відповідальності та оволодіння професійно-моральними знаннями; 2) забезпечення відповідального ставлення студентів до виконання завдань і доручень у різних видах професійної підготовки (навчальна, виховна, науково-дослідна діяльність; виробнича практика); 3) стимулювання студентів до самовиховання соціальної відповідальності.

Експериментально доведено позитивний вплив визначених педагогічних умов на рівень сформованості соціальної відповідальності інженерів автомобільно-дорожньої галузі. Так, в експериментальних групах кількість студентів із високим рівнем сформованості соціальної відповідальності збільшилась у середньому на 54,2 %, а в контрольній групі – лише на 17,0 %; водночас кількість студентів, у яких виявлено низький рівень сформованості досліджуваної якості, зменшилася в середньому по експериментальних групах на 35,2 %, а в контрольній групі – на 24,6 %.

4. Уточнено критерії та відповідні показники сформованості соціальної відповідальності фахівців автомобільно-дорожньої галузі: *мотиваційно-емоційний* (соціальна спрямованість мотивації професійної підготовки; усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі; засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних); сформованість емоційно-вольової сфери); *змістово-діяльнісний* (сукупність знань і вмінь, що характеризують сформованість соціальної відповідальності фахівця); *особистісно-поведінковий* (виявлення

особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця; рефлексивність поведінки, адекватність самооцінки).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання вдосконалення науково-методичного забезпечення процесу формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів автомобільно-дорожньої галузі, комплексу методів діагностики соціально значущих якостей студентів технічного закладу вищої освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичні методики для визначення сформованості соціальної відповідальності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі

Критерії та показники	Діагностичний інструментарій
<i>Мотиваційно-емоційний критерій</i>	
– соціальна спрямованість мотивації професійної підготовки	Спостереження, анкетування, опитування, бесіди зі студентами, викладачами, тестування, виконання спеціальних вправ, самооцінка; методика І. Кочаряна з діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності і оцінки його психометричних характеристик [23]; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної [36]; анкетування щодо мотивів, які визначають ступінь відповідальності виконання виробничих обов'язків (К. Муздибаєв) [30]
– усвідомлення соціальної відповідальності як важливого складника професіоналізму сучасного фахівця автомобільно-дорожньої галузі	Опитування, бесіда зі студентами, викладачами, анкетування, тестування; шкала для виявлення структури соціальних уявлень про професійну відповідальність Т. Ємельянової [16]
– засвоєння суспільних цінностей (загальнолюдських, професійних, національних)	Методика визначення ціннісний орієнтацій М. Рокича [64]; вирішення дилем Л. Колберга [28]; вирішення етичних ситуацій В. Баштановського [35a]
– сформованість емоційно-вольової сфери	Спостереження, бесіда, дискусія; тест В. Андреева «Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти» [2]
<i>Змістово-діяльнісний критерій</i>	
– сукупність знань і умінь, що характеризують сформованість соціальної відповідальності фахівця	Спостереження, бесіда, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності (письмові самостійні роботи діагностичного характеру, експериментальні проектні завдання, проекти професійного спрямування), самооцінка, взаємо-опитування, взаємоперевірка; методика оцінки діяльності на рівнях розпізнавання, реконструктивного, продуктивного і творчого В. Беспалька [4]
<i>Особистісно-поведінковий</i>	
– виявлення особистісних якостей, якими характеризується соціальна відповідальність фахівця	Бесіда, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності (письмові самостійні роботи діагностичного характеру; тест О. Махнача «Чи відповідальна Ви людина?» [44]; тест В. Розанова «Рівень суб'єктивного контролю» [40]; тест В. Андреева «Здатність приймати творчі управлінські рішення» [2]

– рефлексивність поведінки	Модифікована методика А. Панфілової оцінки прояву активної етичної позиції [34]
– адекватність самооцінки	Спостереження, бесіда; тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (за М. Снайдером) [38]

*Додаток Б***Опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу
відповідальності і оцінка його психометричних характеристик [23]**

Інструкція: «Вам буде запропоновано ряд тверджень, що стосуються різних сторін життя і ставлення до них. Оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди або незгоди з наведеними твердженнями, відповівши «Так» або «Ні». Тут немає хороших чи поганих, правильних або неправильних відповідей, найкращою буде та, яка надається по першому спонуканню».

Завдання опитувальника

1. Я завжди якісно виконую свою роботу.
2. Я завжди наполегливо йду до своєї мети.
3. Відчуваю почуття провини перед батьками, якщо роблю невірні вчинки.
4. Ніколи не підводжу свою сім'ю.
5. Зазвичай, моя поведінка відповідає прийнятим в суспільстві нормам і правилам.
6. Мої уявлення про сім'ю схожі з батьківськими.
7. Зазвичай, я поступаю так, як мені радять.
8. Головне для мене в роботі – це якісно її виконати.
9. Я завжди допомагаю своєму колективу (групи).
10. Я часто фіксую увагу на труднощі в роботі (навчанні).
11. Я завжди виконую обіцянки за будь-яких умов.
12. Я завжди доводжу справу до логічного завершення.
13. Я завжди виконую доручене мені завдання.
14. Я дуже засмучуюся, якщо результат моєї роботи не задовольняє значущих для мене людей.
15. Зазвичай, я не роблю ті вчинки, які можуть викликати осуд батьків.
16. Я дотримуюся консервативної позиції в сімейних відносинах.

17. Мене можна назвати правильною людиною.
18. Моя поведінка спонтанна і залежить від моїх бажань.
19. Я дотримуюся порад своїх близьких.
20. Все хороше в мені є завдяки вихованню, яке мені дали батьки.
21. Я не звертаю уваги на складності, які зустрічаються.
22. Якщо з моєю думкою не рахуються мої близькі, мене це дуже злить і засмучує.
23. Я доводжу справу до кінця, навіть якщо вона мені не вигідна.
24. Зазвичай, я не починаю нову роботу, поки не завершу стару.
25. Я завжди виконую відповідальне доручення, але при цьому відчуваю негативні емоції.
26. На роботі, в навчанні я дотримуюся існуючих норм і традицій і не прагну їх змінити.
27. Думка значущих для мене людей, зазвичай, є визначальною.
28. Мене хвилює несправедливість в навколишньому світі, яку я не можу змінити.
29. Я потураю своїм слабкостям.
30. Для мене потреби сім'ї важливіше моїх особистих.
31. Мені подобається, коли мені підкоряються.
32. Я прагну до досягнення успіху заради своєї сім'ї.
33. Я боюся, що доручену мені справу не виконаю.
34. Для мене важливо відчувати визнання батьків і керівництва на роботі, в навчанні.
35. В ситуації, коли треба зробити вибір, я поступаю так, як радить начальник.
36. Щодо свого здоров'я, я повністю покладаюся на інших.
37. Якщо я хворію, то застосовую всі заходи, щоб швидше одужати.
38. У мене немає будь-яких конкретних принципів або правил, якими я керуюся в житті.
39. Вважаю, що я багато зробив для своїх друзів.

40. Я завжди допомагаю своїм друзям, навіть якщо для мене це складно.
41. Я скептично ставлюся до думки інших.
42. Якщо мене чи моїх близьких образять, я обов'язково покараю кривдника.
43. Я вважаю, що має сенс доводити почате до кінця тільки тоді, коли це приносить користь оточуючим.
44. Зазвичай, в питаннях, що стосуються мого здоров'я, я раджуся з батьками.
45. Відносини з людьми я будую так, як це роблять інші.
46. Я дуже переживаю, якщо здійснию вчинок, який можна назвати неправильним.
47. Я завжди завершую розпочату мною справу.
48. У важких ситуаціях я не потребую підтримки оточуючих.
49. Мої інтереси часто збігаються з інтересами колективу, в якому я працюю.
50. Я завжди відповідально виконую дане мені моєю родиною завдання.
51. Думка інших людей про мене мене не хвилює.
52. Зазвичай, я дотримуюся встановлених в навчанні правил.
53. Я боюся, що виконана мною робота може бути марною.
54. Мої вчинки відповідають прийнятим в суспільстві нормам і є правильними.
55. Я віддаю перевагу на прийом до лікаря ходити в супроводі когось із близьких мені людей.
56. Зазвичай, я дуже насторожено ставлюся до нових знайомих.
57. Я завжди роблю тільки те, що мені щиро хочеться.
58. До труднощів в роботі я ставлюся спокійно і намагаюся з ними самотійно впоратися.
59. Я вважаю, що моїм близьким потрібна моя допомога.

60. Якщо моя сім'я про що-небудь мене просить, я не відмовляю.
61. Не люблю замислюватися про свої вчинки.
62. Охоче даю обіцянки і завжди їх виконую.
63. Я виконую обіцяне при будь-яких обставинах.
64. Я усвідомлюю, що мої батьки накладають на мене певні очікування і намагаюся їх реалізувати.
65. Зазвичай, я не замислююся про кінцевий результат своїх дій.
66. Моя поведінка залежить не від моїх власних спонукань, а від зовнішньої необхідності, обов'язку.
67. Всі рішення я приймаю обдуманно і намагаюся чітко спрогнозувати свою діяльність.

Ключ

- 1 шкала «Принциповість» як тип відповідальності
Питання: 1, 2, 11, 12, 21, 22, 31, 32, 41, 42, 51, 61.
- 2 шкала «Самоствердження» як тип відповідальності
Питання: 3, 4, 13, 14, 23, 24, 33, 43, 52, 53, 62, 63.
- 3 шкала «Нормативність» як тип відповідальності
Питання: 5, 6, 7, 15, 16, 17, 25, 26, 27, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 64, 65, 66.
- 4 шкала «Етичність» як тип відповідальності
Питання: 8, 18, 28, 37, 38, 47, 48, 57, 58, 67.
- 5 шкала «Самопожертва» як тип відповідальності
Питання: 9, 10, 19, 20, 29, 30, 39, 40, 49, 50, 59, 60.
- Середній рівень вираженості ознаки відповідає інтервалу на шкалі Стен від 3,5 до 7,5. Інтервал від 0 до 3,5 – низька вираженість даної ознаки, інтервал від 7,5 до 10 – висока вираженість даної ознаки.

Конверсійна матриця методики

Принциповість 0-2 3 4 5 6 7 8 9 10 11-12

Самоствердження 0-3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Нормативність 0-7 8 9 10 11 12 13 14 15 16-21

Етичність - 0 1 2 3 4 5 6 7-8 9-10

Самопожертвування 0-1 2 3 4 5 6 7 8 9-10 11-12

Характеристика «принципової» особистості. Такі люди вважають, що більшість важливих подій в житті було результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, і, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Така особистість як би сама для себе є законом. Особистість, що несе в собі подібний тип відповідальності, відповідальна, тому що так потрібно, правильно за її власними принципами. При цьому дана особа стає як би заручником власних переконань, так як такі нерідко можуть розходитися з моральними нормами і логікою здорового глузду. Люди з даним типом відповідальності педантичні, принципові, схильні до накопичення негативних емоцій з подальшою розрядкою у вигляді нападів агресії. Схильні до правдошукацтва. Нечутливі до думки про себе, не схильні до рефлексії, є спонтанними в прояві почуттів. Схильність до самопожертви у принциповій особистості може виявлятися в стоїчному способі життя, така людина відрікається від реалізації своїх потреб, живе ідеєю, пояснюючи це турботою про дітей, батьків, людство в цілому тощо.

Характеристика особистості, що «самостверджується». Такі люди, як і «принципові», вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті було результатом їх власних дій. Дана особистість прагне уникати як конфронтації з оточенням, так і надмірної відповідальності і прийняття складних рішень. Такі люди потребують визнання, відчувають потребу в самоствердженні. Вони не люблять проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, проте, часом, змушені брати на себе відповідальність, виконувати зобов'язання, тому що цей шлях звільнить від почуття провини і неприйняття. Людина з подібним типом відповідальності не вільна, так як коренем її поведінки є потреба бути прийнятою батьками, а в наслідку вона шукає визнання у оточуючих. Вона відповідальна для інших, а не перед собою. Слабкий самоконтроль і внутрішня напруженість подібних осіб призводять до того,

що їх відповідальність може супроводжуватися недисциплінованістю і недотриманням правил.

Характеристика «нормативної» особистості. Люди з даним типом відповідальності тривожні, схильні до самоаналізу, песимістичні. В основі структури особистості даної групи людей знаходиться надлишково виражене «Супер-Его», домінуюче над іншими особистісними підструктурами. Тому вони відчують страх переступити через заборони. Для них характерне прагнення до підтримки встановлених понять, норм, принципів, традицій, сумнів у нових ідеях, заперечення необхідності змін.

«Нормативна» особистість схильна займати пасивну позицію, потребує уваги. Подібне прагнення може виражатися, насамперед, в завоюванні суспільного становища чи посади, які відкривають доступ до широкої аудиторії. «Нормативна» відповідальність – це дотримання деяких імпліцитних патернів і правил поведінки, які найчастіше збігаються з соціальними нормами, що може трактуватися як соціально відповідальна поведінка.

Характеристика «етичної» особистості. Людина, що володіє високим рівнем вираженості «етичності» як форми відповідальності, є високоморальною. Така людина відповідальна завжди, до виконання будь-якої діяльності вона підходить відповідально. Вона усвідомлює значимість своїх вчинків не тільки для себе, але і для інших людей. Така людина відповідальна не на шкоду своїм інтересам, а тому, що їй щиро хочеться це робити. Її діяльність контролюється тільки її бажаннями, відповідними її уявленням про етику.

Характеристика «самопожертвуючої» особистості.

Оскільки «самопожертвуюча» особистість прагне довести свою надійність і не хоче, щоб її контролювали, вона стає дуже виконавчою і звалює на себе масу роботи. Схильна втягуватися в ситуації, в яких повинна кимось займатися, кого-то опікати, комусь допомагати. Наприклад, контролювати одяг, зовнішність, охайність своїх дітей і чоловіка, виступає

посередником між двома особами, виконуючи роль буфера в сварках. При цьому вона не усвідомлює, що, роблячи все для інших, змушує їх відчувати, що без неї їм не обійтися. Іноді спеціально піклується, щоб інші члени сім'ї та друзі переконалися, що не зможуть без неї обійтися. Поки «самопожертвуюча» допомагає іншим, вона упевнена, що їй нема чого соромитися, але дуже часто потім відчуває приниження від того, що її використовували. Вона майже завжди вважає, що її послуги не оцінені по достоїнству. При цьому, «самопожертвуюча» особистість хоче зробити все для інших, вона насправді прагне створити собі якомога більше обмежень і обов'язків. Амбіції «самопожертвуючої» особистості реалізуються в досягненнях інших. При цьому свою роль в подібних успіхах вважає скромною і мало значущою.

Додаток В

Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О. Потьомкіна) [36]

Інструкція до тесту з виявлення ступеня вираженості соціально-психологічних установок, спрямованих на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат».

Дайте відповідь на кожне питання «так», якщо воно чітко визначає Вашу поведінку, і «ні», якщо Ваша поведінка не відповідає тому, про що йдеться в питанні.

1. Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, ніж етап її завершення?
2. Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодуєте сил?
3. Вам часто говорять, що Ви більше думаєте про інших, ніж про себе?
4. Ви зазвичай багато часу приділяєте своїй особі?
5. Ви зазвичай довго не наважуєтеся почати робити те, що Вам не цікаво, навіть якщо це необхідно?
6. Ви впевнені, що наполегливості в Вас більше, ніж здібностей?
7. Вам легше просити за інших, ніж за себе?
8. Ви вважаєте, що людина спочатку повинна думати про себе, а потім вже про інших?
9. Закінчуючи цікаву справу, Ви часто шкодуєте про те, що цікава робота вже завершена, а з нею шкода розлучатися?
10. Вам більше подобаються діяльні люди, здатні досягати результату, ніж просто добрі і чуйні?
11. Вам важко відмовити людям, коли вони Вас про що-небудь просять?
12. Для себе Ви робите що-небудь з більшим задоволенням, ніж для інших?
13. Ви відчуваєте задоволення від гри, в якій не потрібно думати про виграш?
14. Ви вважаєте, що успіхів у Вашому житті більше, ніж невдач?

15. Ви часто намагаєтеся надати людям послугу, якщо у них трапилася біда чи неприємності?
16. Ви переконані, що не потрібно для кого-небудь сильно напружуватися?
17. Ви найбільше поважаєте людей, здатних захопитися справою по-справжньому?
18. Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливій обстановці, браку часу, інших перешкод?
19. Для себе у Вас зазвичай не вистачає ні часу, ні сил?
20. Вам важко змусити себе зробити щось для інших?
21. Ви часто починаєте одночасно багато справ і не встигаєте закінчити їх до кінця?
22. Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?
23. Ви прагнете як можна більше зробити для інших людей?
24. Ви переконані, що турбота про інших часто йде на шкоду собі?
25. Чи можете Ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?
26. Вам часто вдається довести розпочату справу до кінця?
27. Ви переконані, що найбільша цінність у житті жити інтересами інших людей?
28. Ви можете назвати себе егоїстом?
29. Буває, що Ви, захоплюючись деталями, заглиблюючись в них, не можете закінчити розпочату справу?
30. Ви уникаєте зустрічей з людьми, що не володіють діловими якостями?
31. Ваша відмінна риса безкорисливість?
32. Вільний час Ви використовуєте для своїх захоплень?
33. Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через те, що комусь обіцяли щось зробити?
34. Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?

35. Вам важко зважитися використувати зусилля людини в своїх інтересах?
36. Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів?
37. Погоджуючись на будь-яку справу, Ви більше думаєте про те, наскільки вона Вам цікава?
38. Прагнення до результату в будь-якій справі Ваша відмінна риса?
39. Ваша відмінна риса вміння допомогти іншим людям?
40. Ви здатні зробити максимальні зусилля лише за певну винагороду?

Ключ до методики виявлення установок на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат».

Обробка даних проводиться по горизонтальних рядках протоколу. Сума плюсів першого рядка «Орієнтація на процес», сума плюсів другого рядка «Орієнтації на результат», сума плюсів третього рядка «Орієнтація на альтруїзм», сума плюсів четвертого рядка «Орієнтація на егоїзм».

«Орієнтація на процес»: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

«Орієнтації на результат»: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

«Орієнтація на альтруїзм»: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

«Орієнтація на егоїзм»: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

*Додаток Г***Анкета****«Мотиви, що визначають ступінь відповідальності у виконанні
виробничих обов'язків» [30]**

Інструкція: Просимо Вас відповісти на 15 питань цієї анкети, оцінивши свої відповіді за 7-бальною шкалою, свою оцінку в балах обведіть кружечком.

1.	Не підвести товаришів	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
2.	Не зірвати виробничий план	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
3.	Більше заробити	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
4.	Почуття обов'язку, бажання виконати те, що доручено	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
5.	Приносити більше користі суспільству своєю працею	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
6.	Отримати задоволення від явних результатів праці	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
7.	Повне використання здібностей, схильностей	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
8.	Заслужити схвалення товаришів по роботі	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
9.	Не підвести керівників	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
10.	Зацікавленість в престижі професії	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
11.	Уникнути осуду, стягнень	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
12.	Зацікавленість в престижі підприємства	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
13.	Зробити кар'єру (просунутися на посаді)	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>

14.	Відволіктися від особистих проблем	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>
15.	Заслужити суспільне визнання, нагороди	<i>1 2 3 4 5 6 7</i>

*Додаток Д***Методика оцінки рівня розвитку моральної свідомості (на основі дилем
Л. Колберга) [28]***Зразок дилем*

1) У Корей екіпаж моряків при зустрічі з переважаючими силами ворогів відступив. Екіпаж перейшов міст через річку, але ворог був ще головним чином на іншій стороні. Якби хто-небудь пішов на міст і підірвав його, то інші члени команди, маючи перевагу в часі, ймовірно, могли б втекти. Але людина, яка залишилась би ззаду, щоб підірвати міст, не змогла залишитися живою. Сам капітан – це людина, яка найкраще знає, як вести відступ. Він викликав добровольців, але їх не виявилось. Якщо він піде сам, то люди, ймовірно, не повернуться благополучно, він – єдиний, хто знає, як вести відступ.

Чи повинен був капітан наказати людині піти на завдання або він повинен був піти сам? Чому?

Чи повинен капітан послати людину (або навіть використовувати лотерею), коли це означає послати її на смерть? Чому?

Чи повинен був капітан піти сам, коли це означає, що люди, ймовірно, не повернуться назад благополучно? Чому?

Чи має капітан право наказати людині, якщо він думає, що це найкращий хід? Чому?

Людина, яка отримала наказ, чи має обов'язок або зобов'язання йти? Чому?

Що викликає необхідність врятувати або захистити людське життя? Чому це важливо?

Як це застосувати до того, що повинен зробити капітан?

2) В одній країні в Європі бідна людина на ім'я Вальжан не змогла знайти роботи, не змогли цього ні його сестра, ні брат. Не маючи грошей, він вкрав хліб і необхідні їм ліки. Його схопили і засудили до 6 років в'язниці. Через два роки він втік і став жити в новому місці під іншим ім'ям. Він зібрав

гроші і поступово побудував велику фабрику, платив своїм робітникам найвищу зарплату і велику частину свого прибутку віддавав на лікарню для людей, які не могли отримати хороший медичний догляд. Минуло двадцять років, і один моряк впізнав у власнику фабрики Вальжані каторжника, якого поліція шукала в його рідному місті.

Чи повинен був моряк повідомити про Вальжана в поліцію? Чому?

Чи є у громадянина обов'язок чи зобов'язання повідомляти владі про злочинця? Чому?

Припустимо, Вальжан був би близьким другом моряка. Чи повинен він тоді повідомити про Вальжана?

Якщо про Вальжана повідомили і він постав перед судом, чи повинен був суддя послати його назад на каторгу або звільнити? Чому?

Подумайте, з точки зору суспільства, чи повинні люди, які порушують закон, бути покарані? Чому?

Як це застосувати до того, що повинен зробити суддя?

Вальжан зробив те, що йому підказала совість, коли він вкрав хліб і ліки. Чи повинен порушник закону бути покараний, якщо він діє не по совісті? Чому?

Що означає слово «совість» для вас? Якби ви були Вальжаном, яку б участь у вашому рішенні брала совість?

Вальжан повинен прийняти моральне рішення. Чи повинне бути моральне рішення засноване на почутті або умовивіді про правильне і погане?

Чи є проблема Вальжана моральною проблемою? Чому?

Взагалі, що робить проблему моральною і що означає слово моральність для вас?

Як Ви дізнаєтеся, що прийшли до правильного морального рішення? Чи є спосіб мислення або метод, шляхом якого людина може досягти хорошого або адекватного рішення?

Більшість людей вважають, що умовиводи або міркування в науці можуть привести до правильної відповіді. Чи вірно це для моральних рішень або вони відмінні?

Теоретичні основи інтерпретації результатів тесту

Колберг виділив три рівня і шість стадій розвитку моральної свідомості людини. Всі стадії строго слідують одна за одною.

Преконвенціональний рівень (0-2 стадії)

0 стадія. Роблю те, що мені приємно.

1 стадія. Орієнтація на можливе покарання. Підкоряюся правилам, щоб уникнути покарання. Цінність людського життя змішується з цінністю предметів, якими ця людина володіє.

2 стадія. Наївний споживчий гедонізм. Роблю те, за що мене хвалять; здійснюю добрі вчинки за принципом: «ти – мені, я – тобі». Цінність людського життя вимірюється задоволенням, яке доставляє інша людина.

Конвенціональний рівень (3-4 стадії)

3 стадія. Поступаю так, щоб уникнути несхвалення, неприязні ближніх, прагну бути (вважатися) «хорошим». Цінність людського життя вимірюється тим, наскільки інша людина симпатизує тобі.

4 стадія. Орієнтація на авторитет. Поступаю так, щоб уникнути несхвалення авторитетів і почуття провини; виконую свій обов'язок, підкоряюся правилам. Життя оцінюється як недоторкане в категоріях моральних (правових) або релігійних норм і обов'язків.

Постконвенційний рівень (5-6 стадії)

5 стадія. Мораль, заснована на визнанні прав людини та демократично прийнятого закону. Поступаю згідно з власними принципами, поважаю принципи інших людей, намагаюся уникнути самоосуду. Життя цінується і з точки зору її користі для людства, і з точки зору права кожної людини на життя.

6 стадія. Індивідуальні принципи, вироблені самотійно. Поступаю згідно з загальнолюдськими універсальними принципами моральності.

Життя розглядається як священна з позиції поваги до унікальних можливостей кожної людини.

На 5–6 стадіях відбувається формування автономної моралі. Особистість формує власні критерії моральності. Вона оцінює по ним події і поводить, виходячи зі своїх моральних уявлень.

Практикум з етики (В. Бахитановський та ін.) [35a]

1. «Ми, звичайно, далекі від думки, що знайомство з основами етики здатне автоматично зробити людину ідеальною в моральному відношенні. Але знайомство з цією наукою, безсумнівно, може допомогти краще зрозуміти ті чинники і причини, на основі яких формується моральна порядність. Наша молодь повинна вступати в життя не безпорадною в моральних явищах, якими б вони складними і заплутаними не були, вона повинна вміти відрізнити добро від зла, в які б «наряди» вони ні одягалися, бути здатною стверджувати перше і успішно боротися з другим» (Т. Джафарлі).

2. «Етика як наука покликана вивчити закономірності чесного життя і озброїти людей для боротьби за щастя. Тому і вважають етику «логікою щастя». Звичайно, наука етика не дає рецепти для «еліксиру щастя», але без неї, без реалізації її законів і вимог немає ні людського щастя, ні людського життя взагалі». (Г. Бандзеладзе).

Порівняйте висловлювання. Що спільного з питання про практичне значення етики можна виділити у них? Чи згодні ви з уявленням про етику як «логіку щастя»?

3. Відомий вчений-гуманіст А. Швейцер писав: «Звичайна етика шукає компромісів. Вона прагне встановити, якою мірою я повинен пожертвувати моїм життям і моїм щастям і скільки я повинен залишити собі за рахунок життя і щастя інших життів. Таким шляхом вона створює звичайну, прикладну етику. Те, що в дійсності зовсім не є етичним, а тільки сумішшю

необхідності етики, вона видає за етичне. Тим самим вона призводить до жахливої помилки, сприяє все більшому затемненню поняття етичного. Етика благоговіння перед життям не визнає відносної етики. Вона визнає добрим тільки те, що служить збереженню і розвитку життя. Будь-яке знищення життя або нанесення йому шкоди незалежно від того, за яких умов це сталося, вона характеризує як зло. Вона не визнає ніякої практичної компенсації етики і необхідності». (А. Швейцер).

У чому раціональне зерно критичної позиції Швейцера? Чи правомірне таке протиставлення «практичної», «відносної» і «незвичайної», не пов'язаної з «неетичною необхідністю» етики?

4. Сформулюйте завдання етичної освіти і морального виховання, що випливає з таких міркувань: «Є лише один шлях творення добра (в тому числі і самовдосконалення) – це шлях боротьби зі злом. Він вимагає від особистості вирішення найскладніших моральних завдань, що не вичитані з особливого задачника з казуїстичними прикладами, а поставлені самим життям, ходом і логікою боротьби. Вона вимагає з'єднати доцільність з гуманністю, узгодити ідеали із засобами їх досягнення. А оскільки в цій боротьбі дуже мало шаблонів, вона вимагає і моральної творчості, іноді навіть тимчасової ставки на інтуїцію, ризик, що не спирається на ясну норму. Але це не узаконена сліпота і не вірність формальному обов'язку, так як тільки в практиці можна знайти правильний шлях до добра, спосіб єдності розуміння і діяння » (П. Ландесман, Ю. Согомонов).

5. «Люди не злі, але підпорядковані своїм інтересам. Потрібно тому нарікати ні на злу натуру людей, а на неуцтво законодавців, які завжди протиставляли приватний інтерес спільному інтересу ... Моралісти не мали до цих пір ніякого успіху, тому що треба покопатися в законодавстві, щоб вирвати коріння, які породжують порок» (Гельвецій). Правильно це висловлювання? Чи є у сучасному суспільстві таке законодавство?

6. «Ти побачив, що на твоїх очах відбувається несправедливість, обман, приниження людської гідності ... У твоєму серці загорілося обурення, тобі

хочеться втрутитися, довести або відновити правду ... А розум підказує тобі: Не втручайся, це не твоя справа. Знай, що це голос ... » (В. Сухомлинський). Продовжить думку. Чий це голос? Дайте йому моральну оцінку.

7. «Ніч ... По березі моря тягнеться стежка. Посеред дороги, майже закриваючи її, лежить камінь ... І ніч, і дорога, і камінь – це символи: «Ніч» означає невідомість, «дорога» – нашу життєву дорогу, а «камінь» уособлює все, що заважає людям бути щасливими: хвороби, нужду, насильство, черствість, злочини ...

На дорозі показується людина. Незважаючи на морок ночі, вона бачить камінь. Обійшовши його, вона зупинилася, поставила ногу на камінь – так зручніше, – зашнурувавши розв'язані на черевиках шнурки, пішла далі. Слідом за нею по дорозі йде ще один запізнілий перехожий. На жаль, він не побачив каменя, спіткнувся, впав, забився. Йому боляче, крекчучи і лаючи тих, хто випадково або навмисно залишив каменя на стежці, піднімається він з землі і продовжує свій шлях. Третій, проходячи по дорозі, вчасно зупинився. Він переніс камінь на узбіччя, щоб зробити доріжку безпечної для коханої, яка ось-ось має пройти тут. Через деякий час по цій дорозі пройшов четвертий мандрівник. Його погляд зупинився на величезному камені, що лежить на узбіччі. В голову закралася порочна думка: «А що буде, якщо поставити камінь посеред стежки? Авось хто не помітить і зіткнеться з каменем, впаде ... ». І йому не лінь – зі зловтіхою піднімає він важкий камінь, ставить його на дорозі. Ще одна людина йде по дорозі. Вона вчасно помітила небезпеку, обійшла камінь. Але, пройшовши кілька кроків, вона зупинилася в роздумах: «Там, на дорозі, залишився камінь, а попереду ще ціла ніч. А раптом якась людина, проходячи по стежці, не помітить його в темряві ... ». І стурбована, вона повертається назад і відтягує камінь з дороги ...

Що ж ми можемо сказати про людей, представлених нам Н. Хікметом в пролозі до «Диваків», як ми визначимо міру їх моральної цінності?» Дайте відповідь на запитання. Визначте моральну позицію кожного з описаних перехожих.

8. «Формула «ти відповідаєш за все», яка сто років тому була лише романтичної або риторичної фразою (якщо мати на увазі не вузький шар передових людей, а широкий загал), нині стала оперативної формулою совісті» (В. Дніпрова).

Принцип «рівної відповідальності» всіх і кожного зазвичай висувається з добрими намірами, щоб стимулювати громадську активність, але нерідко він служить засобом демагогії, вигороджування дійсних винуватців зла. «Загальна рівна відповідальність занадто легко перетворюється в загальну рівну безвідповідальність. Якщо я однаково відповідаю за все, означає, я ні за що конкретно не відповідаю» (І. Кон). Яка з двох точок зору здається вам більше правильною?

9. Професор Вільного Брюссельського університету Х. Перельман в книзі «Справедливість і розум» виділяє шість концепцій справедливості: 1) кожному – одне і те ж, 2) кожному – по заслугах, 3) кожному – за працею, 4) кожному за потребами, 5) кожному – по рангу, 6) кожному – те, що належить згідно із законом. Оголошуючи кожен з них істинною, Х. Перельман стверджує, що «тільки наївний раціоналізм вірить, що розум здатний знайти безсумнівні істини і незаперечні цінності», і що «система необхідної всім людям і досконалої справедливості нездійсненна». Дайте оцінку кожному варіанту.

10. Один молодий інженер, зіткнувшись з реальними недоліками у виробничій діяльності підприємства, так пояснив свій відхід з нього: «Не особиста образа змусила мене піти. 1) Завод працює неефективно; 2) керівники – люди безпорадні, не можуть дати хід ні собі, ні підлеглим; для молодого фахівця немає перспектив зростання; і останнє – це атмосфера благодушності, я б сказав, самообману, коли звикають до усталених порядків і вважають їх якщо не ідеальними, то нормальними». Схарактеризуйте позицію інженера.

*Додаток Е***Тест «Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти» (В. Андрєєв) [2]**

Інструкція: Виберіть із запропонованих варіантів відповіді а), б) або в) той, який найбільш точно характеризує Вас:

1. За що Вас цінують Ваші друзі?

а) За те, що відданий і вірний друг б) Сильний і готовий в скрутну хвилину за них постояти в) Ерудований і цікавий співрозмовник.

2. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

а) Цілеспрямований б) Працьовитий в) Чуйний.

3. Як Ви ставитеся до ідеї ведення особистого щоденника, до планування своєї роботи за рік, місяць, найближчий тиждень, день?

а) Думаю, що частіше це марна трата часу б) Я намагався це робити, але нерегулярно в) Позитивно, так як я давно це роблю.

4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися, краще вчитися?

а) Нестача часу б) Відсутність необхідної літератури і умов в) Не завжди вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які типові причини Ваших помилок і промахів?

а) Неуважний б) Переоцінюю свої здібності в) Точно не знаю.

6. На основі порівняльної оцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить?

а) Наполегливий б) Посидючий в) Доброзичливий.

7. На основі порівняльної оцінки виберіть, яка характеристика вам більше підходить?

а) Рішучий б) Допитливий в) Справедливий.

8. На основі порівняльної оцінки виберіть, яка характеристика вам більше підходить?

а) Генератор ідей б) Критик в) Організатор.

9. На основі порівняльної оцінки виберіть, які якості у Вас розвинені більшою мірою?

а) Сила волі б) Пам'ять в) Обов'язковість.

10. Що найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

а) Займаюся улюбленою справою, у мене є хобі б) Читаю художню літературу в) Проводжу час з друзями або в колі сім'ї.

11. Що з нижче наведених сфер для Вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

а) Наукова фантастика б) Релігія в) Психологія.

12. Ким би Ви могли себе реалізувати?

а) Спортсменом б) Ученим в) Художником.

13. Яким найчастіше вважають або вважали Вас вчителя?

а) Працьовитим б) Кмітливим в) Дисциплінованим.

14. Який з трьох принципів Вам найближче і якого Ви дотримуєтесь найчастіше?

а) Живи і насолоджуйся життям б) Жити, щоб більше знати в) Життя прожити не поле перейти.

15. Хто найближче до вашого ідеалу?

а) Людина здорова, сильна духом б) Людина, яка багато знає і вміє в) Людина незалежна і впевнена в собі.

16. Чи вдасться Вам в житті домогтися того, про що Ви мрієте, в професійному та особистому плані?

а) Думаю, що так б) Швидше за все, так в) Як пощастить.

17. Які фільми Вам найбільше подобаються?

а) Пригодницько-романтичні б) Комедійно-розважальні в) Філософські.

18. Уявіть собі, що Ви заробили мільйон. Куди б Ви віддали перевагу його витратити?

а) Подорожував би і подивився б світ б) Поїхав би вчитися за кордон або

вклав гроші в улюблену справу в) Купив би котедж з басейном, меблі, дорогу машину.

Ваші відповіді на питання тесту оцінюються таким чином:

Оціночні бали відповідей

1. а) 2 б) 1 в) 3
2. а) 2 б) 1 в) 3
3. а) 1 б) 2 в) 3
4. а) 3 б) 2 в) 1
5. а) 2 б) 3 в) 1
6. а) 3 б) 2 в) 1
7. а) 2 б) 3 в) 1
8. а) 3 б) 2 в) 1
9. а) 2 б) 3 в) 1
10. а) 2 б) 3 в) 1
11. а) 1 б) 2 в) 3
12. а) 1 б) 3 в) 2
13. а) 3 б) 2 в) 1
14. а) 1 б) 3 в) 2
15. а) 1 б) 3 в) 2
16. а) 3 б) 2 в) 1
17. а) 2 б) 1 в) 3
18. а) 2 б) 3 в) 1

Сумарна кількість балів	Рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти
18 – 25	1-дуже низький
26 – 28	2-низький
29 – 31	3-нижче середнього
32 – 34	4-трохи нижче середнього
35 – 37	5-середній
38 – 40	6-трохи вище середнього
41 – 43	7-вище середнього
44 – 46	8-високий
47 – 54	9-дуже високий

*Додаток Ж***Тест «Чи відповідальна Ви людина?» (О. Махнач) [44]**

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з 25 тверджень. Виберіть із запропонованих варіантів відповіді той, який найбільш точно характеризує Вас: «а» означає Ні, не згоден, і «б» – Так, згоден. Складіть всі відповіді «б», присвоївши кожному 1 бал.

1. Я досить швидко досягаю необхідних мені результатів.
2. Якщо це необхідно, я працюю без вихідних.
3. Свою роботу я вважаю відповідальною.
4. Як правило, я доводжу до кінця розпочату справу.
5. Я здатний бути об'єктивним в оцінці своїх досягнень і невдач.
6. Я завжди повертаюся до зробленого і виправляю свої помилки.
7. Багато хто вважає, що я відповідально ставлюся до роботи.
8. Я вважаю, що робота не повинна залежати від особистого життя.
9. Приймаючи рішення, я повинен чітко уявляти, як воно відіб'ється на справі.
10. Я завжди закінчую справи, які розпочав.
11. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
12. Я здатний досить точно визначати пріоритети в моїй роботі.
13. Для мене важливо, щоб моя робота приносила користь іншим.
14. Якщо я втрачу улюблене заняття, життя втратить для мене сенс.
15. Я вважаю, що потрібно постійно вдосконалювати свій професіоналізм.
16. Я можу зізнатися в тому, що був не правий.
17. Мені приносить задоволення приймати відповідальні рішення.
18. Я здатний побачити свої проблеми в правдивому світлі.
19. Виконана справа приносить мені задоволення.
20. Я здатний доводити до логічного кінця свої плани.

21. Іноді так виходить, що я беру на себе зобов'язання інших.

22. Якщо я погано виконаю будь-яку роботу, то довго відчуваю себе погано.

23. Помилки моїх підлеглих – мої помилки.

24. Я досить близько до серця приймаю потреби інших.

25. Я завжди підкоряюся вказівкам вищого начальника.

Інтерпретація результатів

Якщо ви набрали 20–25 балів, то з упевненістю можна сказати, що ви дуже відповідальна людина і у вас розвинене почуття обов'язку. Зазвичай ви намагаєтесь доводити розпочаті справи до кінця, і якщо будь-які події заважають вам реалізувати намічені плани, то це приносить вам певні незручності. Ви людина, яка часто бере на себе відповідальність за інших людей, ви охоче всім допомагаєте, здатні жертвувати собою в інтересах інших. До непослідовності, неточності та іншим слабкостям оточуючих ви ставитеся критично. Тому схильні будувати міжособистісні відносини, ґрунтуючись на тому, наскільки оточуючі вас люди володіють почуттями обов'язку і відповідальності. Для досягнення своїх цілей ви проявляєте наполегливість і завзятість. Ви цілеспрямовані. Ваш стиль роботи характеризується надобов'язковістю і точністю.

Якщо ви набрали 15–19 балів, то ви, безсумнівно, володієте почуттям відповідальності і обов'язку. Але вам важливо бути впевненим, що від вас ніхто не зажадає більше того, що ви можете зробити. Іноді ви буваєте надмірно пасивними - щоб хто-небудь з оточуючих не оцінив ваше бажання діяти як спробу взяти на себе кермо влади і повну відповідальність за події. Побоюючись цього, ви іноді стримуєте бажання що-небудь зробити, в той час як ваша природна активність і працездатність цілком дозволяють вам приймати відповідальні рішення і доводити розпочаті справи до кінця.

Якщо ви набрали менше 14 балів, то ви людина, схильна до спонтанних а іноді і непослідовних рішень. Часто ви не замислюєтеся про те, що від вас як від співробітника очікують відповідальних рішень хоча б тому, що вам

платять гроші. Ваша неточність і необов'язковість можуть призвести до конфлікту з начальством. Зайве легковажне ставлення до своїх обов'язків, а може, і до життя в цілому не доставляє вам неприємностей тільки тому, що ви поки жодного разу не стикалися з серйозними вимогами шефа, співробітників або близьких. Те, що вам необхідно, це уявити, як приємно вчасно зробити все, що заплановано, показати собі та іншим, що ви здатні бути відповідальною людиною і приймати вольові, відповідальні рішення.

*Додаток 3***Тест «Рівень суб'єктивного контролю» (В. Розанова) [40]**

Інструкція: Перед вами 44 твердження, на кожне з них Ви відповідаєте «так» і ставите «+», або «ні» і ставите «-».

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей та зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватись один до одного.
3. Хвороба – справа випадку; якщо судилося захворіти, то нічого не вдієш.
4. Люди залишаються самотніми, тому що самі не виявляють зацікавленості та дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від сприятливих обставин.
6. Недоцільно витрачати зусилля на завоювання симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини – батьки та добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється ефективнішим, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я планую, то вірю, що зможу здійснити ці плани.
12. Те, що багато людей вважає вдачею, насправді результат довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то яких би зусиль вони не докладали, налагодити сімейне життя вони все ж не зможуть.

15. Те добре, що я роблю, зазвичай правильно оцінюють інші.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Гадаю, що випадок або доля не відіграють важливої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюсь не планувати заздалегіть, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі найперше залежали від моїх зусиль та рівня підготовки.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя в жодному разі не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіхів.
25. За погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках в сім'ї, які склалися.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу завоювати симпатії до себе будь-кого.
28. На молоде покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків у їхньому вихованні часто марні.
29. Те, що зі мною трапляється, – результат моїх зусиль.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять так, а не по-іншому.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, очевидно, не виявила достатньо зусиль.
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, чого хочу.

33. У неприємностях та невдачах, які були у моєму житті, частіше були винні інші люди, а не я сам.

34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею стежити та правильно одягати.

35. У складних обставинах я схильний почекати, поки проблеми вирішаться самі.

36. Успіх – результат наполегливої праці і мало залежить від випадку або вдачі.

37. Я відчуваю, що саме від мене залежить щастя моєї родини.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я одним людям подобаюсь, а іншим – ні.

39. Я завжди схильний приймати рішення та діяти самостійно, а не сподіватись на допомогу інших або на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, попри всі її старання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити, навіть при найсильнішому бажанні.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати своїх можливостей, повинні звинувачувати в цьому тільки себе.

43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті відбувалося від невміння, незнання або лінощів і мало залежали від удачі.

Ключ для обробки даних і оцінка результатів тесту.

Складіть ваші відповіді зі знаком «+» на такі номери питань 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44.

Потім складіть ваші відповіді зі знаком «–» на такі номери питань 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 40, 41, 43

Якщо ваші відповіді в сумі зі знаком «+» перевищують суму відповідей зі знаком «-», то це говорить про наявність у вас інтернального рівня контролю (або загальної інтернальності). І, навпаки, якщо на більшість суджень ви відповіли знаком «-», то це говорить про вашу екстернальність.

Додаток К**Тест «Наскільки ви активні?» (А. Панфілова) [34]**

Інструкція: Дайте відповідь на питання тесту, обравши відповідний для Вас варіант.

1. Переконані Ви в позитивному значенні «школи життя» для розвитку людини?
а) так, б) ні.
2. Яку з функцій сучасних політичних лідерів Ви вважаєте найважливішою?
а) реалізація практичних завдань,
б) діяльність, спрямована на захист прав громадянина.
3. Чи добре Ви себе відчуваєте в атмосфері змагання?
а) так, б) ні.
4. Ваша діяльність повинна бути регламентована
а) релігійними положеннями,
б) матеріальними міркуваннями.
5. Якщо Ви вибираєте собі друга, то вибираєте
а) людину ділову, наділену практичним розумом, б) людину мрійливу.
6. Чи достатньо у Вас енергії, щоб долати труднощі, що зустрічаються на шляху?
а) досить, б) мало.
7. Чи вважаєте Ви, що ми можемо радіти тому, що живемо в такий складний час?
а) так, б) ні.
8. Чи любите Ви дивитися на вогонь?
а) люблю, б) не люблю.
9. Чи легко Ви переносите відмову, навіть якщо знаєте, що ваше прохання виконати неможливо?
а) легко, б) важко.

10. Ви балакучі?

а) так, б) ні.

11. Чи живете Ви за принципом, що кожна дорога веде до мети?

а) так, б) ні.

12. Чи любите ви дії, що вимагають швидкості?

а) люблю, б) не люблю.

Використовуючи таблицю, підрахуйте суму набраних Вами балів

<i>№ питання</i>	<i>«а»</i>	<i>«б»</i>
1	5	0
2	0	5
3	0	5
4	0	5
5	5	0
6	5	0
7	5	0
8	0	5
9	0	5
10	0	5
11	5	0
12	5	0

Якщо ви набрали:

0–40 балів. Ваша енергія не є Вашою сильною якістю. Ви неохоче берете на себе відповідальність і з важкістю приймаєте рішення. Занадто багато в Вас байдужості і обережності.

45–60 балів. Ви енергійні та діяльні. У вас є риси керівника.

Додаток Л

Тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер) [38]

Інструкція: Уважно прочитайте десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожну з них оцініть як вірну або невірну для себе. Вірну – позначте буквою В, а невірну – буквою Н.

1. Мені здається важким мистецтво слідувати звичкам інших людей.
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих.
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, які мені не подобаються.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Оцінка результатів: по одному балу нараховується за відповідь «Н» за 1, 5, 7 питання і за відповідь «В» – на всі інші. Підрахуйте суму балів.

0–3 бали свідчать про низький рівень комунікативного контролю, тобто ваша поведінка стійка і ви не вважаєте за потрібне змінюватися в залежності від ситуації. Ви здатні до щирого розкриття в спілкуванні, тому дехто вважає вас «незручним» через вашу прямолінійність.

4–6 балів говорять про середній рівень комунікативного контролю. Ви щирі, але не стримані в своїх емоційних проявах. Однак зважаєте в своїй поведінці з оточуючими людьми.

1–10 балів вказують на високий рівень комунікативного контролю. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, можете передбачити враження, яке справляєте на оточуючих.

*Додаток М***Тест «Здатність приймати творчі управлінські рішення» (В. Андрєєв) [2]**

Інструкція: При відповіді на поставлені питання намагайтеся бути не краще і не гірше, ніж Ви є насправді. Чим більше щирими будуть Ваші відповіді, тим більш об'єктивну і достовірну інформацію Ви отримаєте про самого себе. Відповідайте так, як Вам підказує думка при першому прочитанні питання, підкреслюючи слова «так» або «ні».

1. Приймаючи відповідальне рішення, я покладаюся тільки на себе і ні з ким не раджуся (1 – так, 2 – ні).
2. Я частіше за все маю точку зору, яка не збігається з думкою мого керівника (1 – так, 2 – ні).
3. Я дотримуюся точки зору, що безвихідних ситуацій не існує (1 – так, 2 – ні).
4. Я завжди кажу тільки правду (2 – так, 1 – ні).
5. Я швидко засвоюю нові види діяльності (1 – так, 2 – ні).
6. В оцінці людей я більше довіряю власній інтуїції, ніж судженням інших людей (1 – так, 2 – ні).
7. Приймаючи відповідальне рішення, я болісно довго аналізую всі «за» і «проти» (2 – так, 1 – ні).
8. Розпочату справу я прагну доводити до кінця (1 – так, 2 – ні).
9. Я вважаю, що в колективі краще «Не висовиватися», щоб менше було всяких неприємностей (2 – так, 1 – ні).
10. Перш ніж купити коштовну річ, я намагаюся порадитися з близькими мені людьми (2 – так, 1 – ні).
11. Я намагаюся жити тільки сьогоднішнім днем (2 – так, 1 – ні).
12. Граючи в шахи та інші інтелектуальні ігри, я намагаюся обов'язково виграти (1 – так, 2 – ні).
13. Вирішуючи складну проблему, я подумки логічно програю всі можливі варіанти її вирішення (1 – так, 2 – ні).

14. Досить часто на зборах трудового колектива я висловлюю думку, відмінну від думки інших (1 – так, 2 – ні).

15. На зборах колективу я виступаю часто експромтом, заздалегідь не готуючись (1 – так; 2 – ні).

16. Я думаю, що в своєму житті я не зробив великих помилок (1 – так, 2 – ні).

17. Я часто ловлю себе на думці, що строю фантастичні проекти, які не можуть збутися (1 – так, 2 – ні).

18. У суперечці мої аргументи найчастіше бувають більш переконливими (2 – так, 1 – ні).

19. Я можу поступитися принципами, якщо того вимагають інтереси справи (1 – так, 2 – ні).

20. Де б я не працював, з керівництвом у мене складаються хороші стосунки (2 – так, 1 – ні).

21. Приймаючи те чи інше рішення, у мене перша ідея завжди буває найправильнішою (1 – так, 2 – ні).

22. У колі своїх знайомих мені іноді хочеться зробити щось несподівано оригінальне (1 – так, 2 – ні).

23. Логіка деяких моїх вчинків не завжди відразу буває зрозуміла навіть моїм близьким знайомим, хоча потім виявляється, що я вчинив правильно (1 – так, 2 – ні).

24. Думаю, що в моєму житті мені вдавалося вирішити низку значних проблем (1 – так, 2 – ні).

25. Мене важко переконати, якщо я щось вже вирішив (1 – так, 2 – ні).

26. Вирішуючи для себе якесь життєво важливе питання, я намагаюся продумати і передбачити все до дрібниць (2 – так, 1 – ні).

27. Заради справи я можу прийняти ризиковане рішення, якщо навіть шанси на успіх невеликі (1 – так, 2 – ні).

28. Мої друзі вважають, що я живу лише сьогоднішнім днем (2 – так, 1 – ні).

29. У свої справи я присвячую мінімальну кількість людей (1 – так, 2 – ні).

30. Я не виступаю проти свого керівника, якщо не переконаний, що мене підтримає колектив (2 – так, 1 – ні).

31. Мої знайомі відносять мене до числа людей з «перспективою» (1 – так, 2 – ні).

32. У своєму житті я ніколи нікуди не спізнився (2 – так, 1 – ні).

33. Якби переді мною постало питання про одруження, то я б не став радитися з батьками, а поставив би їх перед фактом (1 – так, 2 – ні).

34. Я думаю, що я належу до людей, які передбачають розвиток подій в нашому колективі на рік-два вперед (1 – так, 2 – ні).

35. Чи бувають ситуації, коли я кидаю монету, і по тому, що випадає, «орел» або «решка», роблю вибір в спірному для мене питанні (2 – так, 1 – немає).

36. У колективі вважають, що на мене можна покластися як на надійного співробітника (1 – так; 2 – ні).

37. Я систематично веду щоденник, де аналізую свої промахи і досягнення (2 – так, 1 – ні).

38. Я маю звичку планувати свою роботу на рік-два вперед (1 – так, 2 – ні).

39. Деякі мої друзі і близькі вважають мене перестрахувальником (2 – так, 1 – ні).

40. Мої колеги по роботі вважають мене бескомпромісним (1 – так, 2 – ні).

41. Серед моїх друзів є люди, які мені явно не подобаються (1 – так, 2 – ні).

42. Все, що я обіцяю зробити, завжди виконую незалежно від того, зручно це мені чи ні (1 – так, 2 – ні).

43. У мене бувають думки, які я намагаюся приховати від інших (1 – так, 2 – ні).

44. Не всі мої звички хороші і бажані (1 – так, 2 – ні).

45. Іноді за проїзд в громадському транспорті я не плачу, якщо не боюся перевірки (1 – так, 2 – ні).

46. Я турбуюся про своє здоров'я (1 – так, 2 – ні).

47. Я дотримуюся правила: краще промовчати, ніж говорити гірку правду (2 – так, 1 – ні).

При підрахунку набраних Вами балів використовуйте шкалу оцінок (в балах) до тесту.

Наприклад, підсумовуючи бали Ваших відповідей на питання № 1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 33, 40, Ви отримуєте число 11. Це означає, що рівень «рішучості» у Вас «вище середнього». Або, наприклад, за відповіді на питання № 4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46 Ви набрали сумарне число балів, що дорівнює 17. Це означає, що Ви маєте «високий» рівень брехливості. Тобто при відповіді на питання Ви були нещирі, і результатам Вашого тестування довіряти не можна.

Як використовувати результати тесту.

Перш за все, необхідно осмислити те, що у Вас вийшло. Поміркуйте над своїми здібностями до прийняття творчих відповідальних управлінських рішень.

Оцінюючи рівень розвитку в собі здатності до прийняття принципово нових, оригінальних, часом несподіваних для оточуючих творчих рішень, дуже важливо одночасно з рішучістю оцінювати і відповідальність за їх виконання.

Шкала оцінок (в балах) до тесту

Здібності	Сумарне число балів	Здібності	Підсумуйте бали на питання №№
рішучість	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18	обережний	1,2,7,9,10,27,30,34,40

відповідальність	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18						безвідповідальний	1,2,9,14,23,25, 2941
стратег	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18						тактик	11,12,13,16,23 , 24,28,35,39
інтуїтивіст	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18						логік	6,11,15,16,18, 21,23,26,38
творчий	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18						консервативний	1,3,13,17,19,2 2, 23, 30,32
чесний	9	10					брехливий	4,9,33,42,43,4 4,45,46,47
рівень розвитку	Дуже високий	Високий	Вище середнього	Середній	Вище середнього	Високий	Дуже високий	

Додаток Н

КРИТЕРІЙ ЗГОДИ ПІРСОНА

Критерій згоди Пірсона, або критерій згоди χ^2 (Хі-квадрат) – найбільше часто вживаний критерій для перевірки гіпотези про приналежність спостережуваної вибірки $x_1, x_2, \dots, x_n$ об'ємом n деякому теоретичному закону розподілення [240].

$$F(x, \theta) \quad (1)$$

Критерій може використовуватися при перевірці простих гіпотез виду

$$H_0 : F_n(x) = F(x, \theta), \quad (2)$$

де θ – відомий вектор параметрів теоретичного закону, і при перевірці складних гіпотез виду

$$H_0 : F_n(x) \in \{F(x, \theta), \theta \in \Theta\}, \quad (3)$$

коли оцінка $\hat{\theta}$ скалярного або векторного параметра розподілу $F(x, \theta)$ обчислюється по тій же самій вибірці.

Процедура перевірки гіпотез із використанням критеріїв типу χ^2 передбачає групування спостережень. Область визначення випадкової величини розбивають на k непересічних інтервалів граничними крапками

$$x_{(0)}, x_{(1)}, \dots, x_{(k-1)}, x_{(k)}, \quad (4)$$

де $x_{(0)}$ – нижня грань області визначення випадкової величини; $x_{(k)}$ – верхня грань.

Відповідно до заданої розбивки підраховують число n_i вибірових значень, що потрапили в i -й інтервал, і ймовірності влучення в інтервал

$$P_i(\theta) = F(x_{(i)}, \theta) - F(x_{(i-1)}, \theta), \quad (5)$$

відповідному теоретичному закону з функцією розподілу $F(x, \theta)$.

При цьому

$$n = \sum_{i=1}^k n_i \quad \text{и} \quad \sum_{i=1}^k P_i(\theta) = 1 \quad (6)$$

При перевірці простої гіпотези відомий як вид закону $F(x, \theta)$, так і всі його параметри (відомий скалярний або векторний параметр θ).

В основі статистик, використовуваних у критеріях згоди типу χ^2 , лежить вимір відхилень n_i/n від $P_i(\theta)$.

Статистика критерію згоди χ^2 Пірсона визначається співвідношенням

$$\chi_n^2 = n \sum_{i=1}^k \frac{(n_i/n - P_i(\theta))^2}{P_i(\theta)} \quad (7)$$

У випадку перевірки простої гіпотези в межі при $n \rightarrow \infty$ ця статистика підкоряється χ_r^2 - розподілу зі $r = k - 1$ ступенями свободи, якщо вірно перевіряється гіпотеза, що $M H_0$. Щільність χ_r^2 - розподілу, що є часткою випадково гамма-розподілу, описується формулою

$$g(s) = \frac{1}{2^{r/2} \Gamma(r/2)} s^{r/2-1} e^{-s/2} \quad (8)$$

Гіпотеза, що H_0 перевіряється, відхиляється при більших значеннях статистики, коли обчислене по вибірці значення χ_n^{2*} статистики більше критичного $\chi_{r,\alpha}^2$ значення, або досягнутий рівень значимості (p-value)

$$P(\chi_n^2 > \chi_n^{2*}) = \frac{1}{2^{r/2} \Gamma(r/2)} \int_{\chi_n^{2*}}^{\infty} s^{r/2-1} e^{-s/2} ds \quad (9)$$

менше заданого рівня значимості (заданої ймовірності помилки 1-го роду) α .

При використанні критеріїв згоди, як правило, не задають конкуруючих гіпотез: розглядається приналежність вибірки конкретному закону. А як конкуруюча гіпотеза – приналежність будь-якому іншому. Природно, що здатність критерію відрізнати закон, що відповідає H_0 , від інших, близьких до закону, що відповідає H_0 , і далеких від нього, відрізняються. Якщо задати конкуруючу гіпотезу H_1 й відповідний їй деякий конкуруючий закон $F_1(x, \theta)$, то можна розмірковувати вже про помилки двох видів: не тільки про помилку 1-го роду (відхилення гіпотези що перевіряємо, H_0 при її

справедливості) і ймовірності цієї помилки α), але й про помилку 2-го роду (невідхиленні H_0 при справедливості H_1) і ймовірності цієї помилки β). Потужність критерію стосовно конкуруючої гіпотези H_1 характеризується величиною $1 - \beta$. Критерій тим краще розпізнає пари конкуруючих гіпотез H_0 і H_1 , чим вище його потужність.

Потужність критерію згоди χ^2 Пірсона істотно залежить від способу групування і від обраного числа інтервалів.

При асимптотично оптимальному групуванні, при якому максимізуються різні функціонали від інформаційної матриці Фішера за групованим даними (мінімізуються втрати, пов'язані із групуванням) критерій згоди χ^2 Пірсона має максимальну потужність відносно «(дуже) близьких» конкуруючих гіпотез.

При перевірці простих гіпотез і використанні асимптотично оптимального групування критерій згоди χ^2 Пірсона має перевагу в потужності в порівнянні з непараметричними критеріями згоди. При перевірці складних гіпотез потужність непараметричних критеріїв зростає й такої переваги немає. Однак для будь-якої пари конкуруючих гіпотез (конкуруючих законів) за рахунок вибору числа інтервалів і способу розбивки області визначення випадкової величини на інтервали можна максимізувати потужність критерію.

Додаток II

Фрагмент програми спецкурсу

«Соціальна відповідальність інженерів автомобільно-дорожньої галузі»

Мета спецкурсу: формування у студентів знань про соціальну відповідальність як про професійно значущу якість особистості фахівця галузі, підвищення рівня його соціальної відповідальності.

Спецкурс сприяє:

- оволодінню студентами знаннями про сутність соціальної відповідальності в інженерії та суспільстві;
- формуванню в майбутніх фахівців уявлення про специфіку соціальної відповідальності особистості на інженерних посадах;
- розумінню етичної складової відповідальності у професіях «людина-техніка»;
- розвитку умінь та навичок діагностики компонентів та критеріїв соціальної відповідальності, а також визначення рівня їх сформованості;
- удосконаленню вміння відповідального ставлення до професії, визначенню сенсу власних дій;
- виробленню спрямованості на роботу в майбутньому згідно стандартів професійної етики, які вимагають дотримання принципів етичних норм;
- розвитку необхідних рис характеру, таких, як чесність, порядність, справедливість.

Прогнозовані результати навчання:

Опанувавши спецкурс, у студентів будуть сформовані базові знання з теорії і практики корпоративної соціальної відповідальності, особистісної відповідальності й соціальної відповідальності у межах професійної діяльності, а також майбутні фахівці оволодіють професійними компетенціями, що забезпечують формування соціально-відповідальної поведінки.

Орієнтований план вивчення спецкурсу

№ п/п	Назва модулю	Назва теми	Кількість годин
1.	Соціальна відповідальність і суспільство	Концептуальні засади розвитку корпоративної соціальної відповідальності	2
		Місце корпоративної соціальної відповідальності в діяльності організації	2
		Етико-психологічні засади соціально- відповідальних відносин з працівниками	4
2.	Відповідальність як особистісна якість інженера	Відповідальність як інтегральна особистісна характеристика	4
		Структура та зміст відповідальності інженера як особистості	
		Етика відповідальності у професіях «людина-техніка»	2
3.	Соціальна відповідальність інженера у межах професійної діяльності	Соціальна відповідальність інженера	4
		Специфіка соціальної відповідальності особистості на посаді інженера	2
		Етичні кодекси інженерів	2
	Усього		18

Програма тренінгових занять із спецкурсу

Назва	Зміст	Кількість годин
Соціальна відповідальність в суспільстві та інженерії	Міні лекції стосовно суті, змісту, сенсу та значення феномену соціальної відповідальності у житті людства та в інженерії; ознайомлення з міжнародними стандартами з соціальної відповідальності, з глобальним договором ООН; аналіз етичних кодексів інженерів у розвинутих країнах.	6
Психологічні особливості соціальної відповідальності інженерів	Використання таких інтерактивних технік: метод незакінчених речень (з подальшим груповим обговоренням): «Професійна культура – це ...»; «Етика – це ...»; «Універсальна етика – це ...»; «Професійна етика – це ...»; «Професійна етика інженера – це...»; «Професійна компетентність – це ...»; «Духовність професіонала — це ...»; групові дискусії; самопрезентація студентів; «мозковий штурм»; рольові ігри; вирішення етичних дилем; метод конкретних ситуацій; аналіз кейсів.	4

Діагностика особистісної відповідальності майбутніх інженерів	Методики, які вимірюють безпосередньо відповідальність особистості: Тест А. Махнач «Чи відповідальна Ви людина?»; самооцінка, самопереконавання, самонавіювання, самообов'язок, самокритика, самонаказ, саморегуляція та самостимулювання.	4
---	--	----------

Додаток Р

КОДЕКС ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОЇ ГАЛУЗІ

1. Ми будемо слідувати основоположного принципу відповідальності працівників автомобільно-дорожньої галузі за здійснювані ними дії і поважати гідність та інтереси своїх партнерів.
2. Ми будемо ставити понад усе безпеку, здоров'я і добробут суспільства під час виконання своїх професійних обов'язків.
3. Ми відкидаємо форми діяльності, що завдають шкоди здоров'ю людей та навколишньому середовищу.
4. Ми поважаємо наших постачальників, субпідрядників і замовників і закликаємо їх бути відкритими і чесними в своїх діях.
5. Ми гарантуємо дотримання умов взаємних домовленостей і договірних відносин, прагнучи запобігти зайві судові розгляди.
6. Ми прагнемо виникаючі суперечки вирішувати шляхом переговорів і позасудового врегулювання, поважати рішення незалежних арбітрів.
7. Ми зобов'язуємося підтримувати ту державну політику, яка сприяє гармонійному розвитку людини, бізнесу та суспільству.
8. Ми будемо всіляко сприяти дотриманню чинного законодавства.
9. Ми поважаємо гідність кожного нашого працівника, серйозно ставимося до всіх його інтересів і несемо відповідальність за справедливу оплату і належні умови праці.
10. Ми зобов'язуємося бути уважними до пропозицій, ідей, а також вимог і скарг працівників.
11. У своїй діяльності ми будемо розвивати тісне співробітництво з різними громадськими об'єднаннями та асоціаціями підприємців і споживачів, а також з іншими громадськими силами.

12. Ми будемо відповідати на запити громадськості тільки об'єктивно і правдиво.

13. Ми будемо будувати свою професійну репутацію на перевагах якості своєї діяльності, ми не будемо змагатися нечесними методами з іншими.

14. Ми будемо діяти таким чином, щоб підтримувати і розвивати честь і гідність інженерної професії.

15. Ми будемо підтримувати свій професійний розвиток та надавати можливості для професійного розвитку інженерам, які знаходяться під нашим наглядом.

Додаток С

Приклади моральних ситуацій і дилем

1. Начальство запропонувало вам вельми почесну посаду, що відповідає вашим можливостям і прагненням, але попросило не розголошувати цю пропозицію, поки не буде відправлений на пенсію Х., який обіймає цю посаду, і з яким ви пов'язані давніми дружніми відносинами і вельми вами шановний. Вам доводиться вибирати між згодою, відмовою і спробою заздалегідь порадитися з Х., порушивши пряму вказівку начальства.

2. Лікар повідомив вам про те, що хвороба близької людини смертельна. Вам доводиться самому вирішувати, чи повідомляти цей діагноз хворому.

3. Вашому синові або дочці належить здавати письмовий вступний іспит до вишу з великим конкурсом. Випадково вам стали заздалегідь відомі екзаменаційні завдання. Перед вами вибір: повідомити цю інформацію тільки своїй дитині, що мріє вступити саме в цей виш; поділитися нею з її друзями; розповісти великому колу вступників (щоб поставити всіх в рівні умови) або приховати отриману інформацію.

4. Відразу після катастрофи в Чорнобилі керівництво СРСР ухвалило рішення не поширювати інформацію про реальні масштаби радіоактивної небезпеки. Сама катастрофа виявилася наслідком прийнятого керівництвом АЕС рішення провести експеримент з одним із атомних реакторів – ввести його в критичний режим, щоб отримати корисні дані про властивості реактора. Чи перебували особи, відповідальні за прийняття цих рішень, в ситуації морального вибору?

5. Ви єдина людина, яка може добре плавати серед тих, хто сидить в човні. Човен перекинувся, і перед вами стоїть вибір, кого рятувати в першу чергу. Як зміниться ситуація, якщо, на ваші відчуття, ваших сил ледь вистачить, щоб самому доплисти до берега?

Приклади моральних дилем

1. У 1841 корабель Вільяма Брауна, на борту якого перебувало 82 людини, зіткнувся з айсбергом. Для порятунку з надзвичайних ситуацій були два катери, в яких розмістилася частина людей. Однак через сильну негоду і перевантаженість катерів життя людей все ще залишалися під загрозою. Капітан корабля прекрасно це розумів, також як і те, що зобов'язаний зробити вибір: змиритися з поточним станом справ і прийняти загибель, або пожертвувати життям одних, щоб врятувати інших. Вільям Браун зупинився на другому варіанті: людей виштовхували з катерів прямо в крижані хвилі. Зрозуміло, це подія не залишилося непоміченою. По прибуттю до Філадельфії капітан був засуджений. Правда, з огляду на ситуацію, визнали, що особисту неприязнь до загиблих Браун не відчував і пішов на це, рятуючи більшість. Тому вирок був пом'якшений.

2. Ваша найдорожча людина тяжко хвора. Щоб вилікувати її, необхідні великі гроші на операцію. Вдайтеся Ви до нечесного способу заробляння грошей?

2. Ви знайшли велику суму грошей. Залишили б Ви її собі або б спробували розшукати власника, який напевно має наслідки після втрати такого капіталу?

3. Ви давно відкладаєте гроші на покупку нового автомобіля. Нарешті сума зібрана, але Ваш близький друг, який потрапив в ДТП, просить гроші в борг, щоб вирішити свої проблеми. Чи купите Ви автомобіль або допоможете другу?

Під час кураторських годин обговорювалися питання філософського характеру: У чому виражається свобода вибору? Що таке моральний вибір? Як взаємопов'язані свобода і відповідальність? Що означає бути відповідальною людиною? У чому небезпека безвідповідальної поведінки. Що може гарантувати виконання моральних норм? Чому легше здаватися, ніж бути? Чому легше бути, ніж здаватися?

Приклади дилем для використання на заняттях з англійської мови

The Overcrowded Lifeboat

In 1842, a ship struck an iceberg and more than 30 survivors were crowded into a lifeboat intended to hold 7. As a storm threatened, it became obvious that the lifeboat would have to be lightened if anyone were to survive. The captain reasoned that the right thing to do in this situation was to force some individuals to go over the side and drown. Such an action, he reasoned, was not unjust to those thrown overboard, for they would have drowned anyway. If he did nothing, however, he would be responsible for the deaths of those whom he could have saved. Some people opposed the captain's decision. They claimed that if nothing were done and everyone died as a result, no one would be responsible for these deaths. On the other hand, if the captain attempted to save some, he could do so only by killing others and their deaths would be his responsibility; this would be worse than doing nothing and letting all die. The captain rejected this reasoning. Since the only possibility for rescue required great efforts of rowing, the captain decided that the weakest would have to be sacrificed. In this situation it would be absurd, he thought, to decide by drawing lots who should be thrown overboard. As it turned out, after days of hard rowing, the survivors were rescued and the captain was tried for his action. If you had been on the jury, how would you have decided?

A Father's Agonizing Choice

You are an inmate in a concentration camp. A sadistic guard is about to hang your son who tried to escape and wants you to pull the chair from underneath him. He says that if you don't he will not only kill your son but some other innocent inmate as well. You don't have any doubt that he means what he says. What should you do?

Corrine's Choice

On 7 January 2015 Corrine Rey, a cartoonist at the French satirical magazine *Charlie Hebdo*, and known by the name "Coco," returned from picking up her daughter from kindergarten. She was confronted by two French Jihadist gunmen, who threatened to shoot her daughter unless she keyed in the entry code at the door

for the magazine. She did; and the gunmen entered to murder twelve people, including two policemen, as well as shooting eleven others. During the attack, the shooters said that they would not kill women, but that they needed to convert to Islam and wear a veil.

Should Corrine Rey have been willing to sacrifice her daughter and herself rather than allow obvious murderers to enter the magazine and possibly kill everyone? Can a mother be blamed for only thinking of protecting her child?

The Trolley Problem

A trolley is running out of control down a track. In its path are five people who have been tied to the track by a mad philosopher. Fortunately, you could flip a switch, which will lead the trolley down a different track to safety. Unfortunately, there is a single person tied to that track. Should you flip the switch or do nothing?

The Fat Man and the Impending Doom

A fat man leading a group of people out of a cave on a coast is stuck in the mouth of that cave. In a short time high tide will be upon them, and unless he is unstuck, they will all be drowned except the fat man, whose head is out of the cave. (But, fortunately, or unfortunately, someone has with him a stick of dynamite). There seems no way to get the fat man loose without using (that) dynamite which will inevitably kill him; but if they do not use it everyone will drown. What should they do?

A Callous Passerby

Roger Smith, a quite competent swimmer, is out for a leisurely stroll. During the course of his walk he passes by a deserted pier from which a teenage boy who apparently cannot swim has fallen into the water. The boy is screaming for help. Smith recognizes that there is absolutely no danger to himself if he jumps in to save the boy; he could easily succeed if he tried. Nevertheless, he chooses to ignore the boy's cries. The water is cold and he is afraid of catching a cold -- he doesn't want to get his good clothes wet either. "Why should I inconvenience myself for this kid," Smith says to himself, and passes on. Does Smith have a moral obligation to save the boy? If so, should he have a legal obligation well?

The Last Episode of Seinfeld

The cast of *Seinfeld*, Jerry, Elaine, George, and Kramer, have a layover in a small New England town. They witness a robbery in broad daylight. The robber has his hand in his pocket, and the victim shouts that the man has a gun. As soon as the robber runs away, a policeman appears on the scene; but instead of pursuing the robber, he arrests Jerry, Elaine, George, and Kramer for having violated the new "Good Samaritan" law of the town. Since the four of them spent the time of the robbery making fun of the victim, who was fat, their role in the matter doesn't look good, and at their trial everyone who has ever felt wronged by them in the course of the television series testifies against them. They are convicted. Is this just? What were they supposed to do during the robbery? Should they have rushed the robber, just in case he didn't really have a gun?

The Torture of the Mad Bomber

A madman who has threatened to explode several bombs in crowded areas has been apprehended. Unfortunately, he has already planted the bombs and they are scheduled to go off in a short time. It is possible that hundreds of people may die. The authorities cannot make him divulge the location of the bombs by conventional methods. He refuses to say anything and requests a lawyer to protect his fifth amendment right against self-incrimination. In exasperation, some high level official suggests torture. This would be illegal, of course, but the official thinks that it is nevertheless the right thing to do in this desperate situation. Do you agree? If you do, would it also be morally justifiable to torture the mad bomber's innocent wife if that is the only way to make him talk? Why?

The Principle of Psychiatric Confidentiality

You are a psychiatrist and your patient has just confided to you that he intends to kill a woman. You're inclined to dismiss the threat as idle, but you aren't sure. Should you report the threat to the police and the woman or should you remain silent as the principle of confidentiality between psychiatrist and patient demands? Should there be a law that compels you to report such threats?

The Partiality of Friendship

Jim has the responsibility of filling a position in his firm. His friend Paul has applied and is qualified, but someone else seems even more qualified. Jim wants to give the job to Paul, but he feels guilty, believing that he ought to be impartial. That's the essence of morality, he initially tells himself. This belief is, however, rejected, as Jim resolves that friendship has a moral importance that permits, and perhaps even requires, partiality in some circumstances. So he gives the job to Paul. Was he right?

The Value of a Promise

A friend confides to you that he has committed a particular crime and you promise never to tell. Discovering that an innocent person has been accused of the crime, you plead with your friend to give himself up. He refuses and reminds you of your promise. What should you do? In general, under what conditions should promises be broken?

The Perjured President

A long time Governor of a Southern State is elected President of the United States on a platform that includes strong support for laws against sexual harassment. After he is in office, it comes out that he may have used State Troopers, on duty to protect him as Governor, to pick up women for him. One of the women named in the national press stories as having been brought to the Governor for sex felt defamed because she had actually rebuffed his crude advances, even though he had said that he knew her boss – she was a State employee. She decides to clear her name by suing the now President for sexual harassment. The Supreme Court allows the suit to proceed against the sitting President. Because the sexual harassment laws have been recently expanded, over the President's own signature, to allow testimony about the history of sexual conduct of the accused harasser, the President is questioned under oath about rumors of an affair with a young White House intern. He strongly denies that any sexual relationship had ever taken place, and professes not to remember if he was even ever alone with the intern. Later, incontrovertible evidence is introduced – the President's own semen on the intern's dress – that establishes the existence of the

rumored sexual relationship. The President then finally admits only to an ambiguous "improper relationship." So the dilemma is: Is it hypocritical of the President and his supporters to continue to support the sexual harassment and perjury laws if they do not want him to be subject to the ordinary penalties for breaking them? Or, are the political purposes of the President's supporters in keeping him in office more important than this?

Приклад притчі з обговоренням

Time Management

One day, an expert in time management was speaking to a group of business students and used an illustration those students will never forget. As he stood in front of the group of high-powered over-achievers he said, "Okay, time for a quiz" and he pulled out a wide-mouth jar and set it on the table in front of him. He also produced about a dozen fist-sized rocks and carefully placed them, one at a time, into the jar. When the jar was filled to the top and no more rocks would fit inside, he asked, "Is this jar full?" Everyone in the class yelled, "Yes." The time management expert replied, "Really?" He reached under the table and pulled out a bucket of gravel. He dumped some gravel in and shook the jar causing pieces of gravel to work themselves down into the spaces between the big rocks. He then asked the group once more, "Is the jar full?" By this time the class was on to him. "Probably not," one of them answered. "Good!" he replied. He reached under the table and brought out a bucket of sand. He started dumping the sand in the jar and it went into all of the spaces left between the rocks and the gravel. Once more he asked the question, "Is this jar full?" "No!" the class shouted. Once again he said, "Good." Then he grabbed a pitcher of water and began to pour it in until the jar was filled to the brim. Then he looked at the class and asked, "What is the point of this illustration?" One eager beaver raised his hand and said, "The point is, no matter how full your schedule is, if you try really hard you can always fit some more things in it!" "No," the speaker replied, "that's not the point. The truth this illustration teaches us is, 'If you don't put the big rocks in first, you'll never get them in at all. What are the 'big rocks' in your life, time with loved ones, your faith,

your education, your dreams? Remember to put these BIG ROCKS in first or you'll never get them in at all. So, tonight, or in the morning, when you are reflecting on this short story, ask yourself this question, "What are the 'big rocks' in my life?" Then, put those in your jar first.

Comprehension questions:

1. Who was invited to speak to the class of business students?
2. What kind of students were they?
3. In what order did the speaker put the following things into the jar:
 - sand;
 - water;
 - rocks;
 - gravel?
4. How did the students understand the expert's allegory?
5. What was the lecturer's idea of big rocks?

Discussion:

- ✓ What are the big rocks, gravel, sand, water in the life of a 20-year-old youngster and 50-year-old person?
- ✓ What are they in your life?
- ✓ Which of them would you associate with your laziness?
- ✓ Would you like to change priorities of your life? What doesn't allow you to do it?

*Додаток Т**Приклади обговорення відомих літературно-художніх сюжетів під час кураторських годин*

1. У фільмі видатного режисера Олексія Германа «Перевірки па дорогах» є такий епізод часів Другої світової війни. Партизани замінували залізничний міст і чекають німецький поїзд зі зброєю. Несподівано з-за повороту ріки випливає величезна баржа, і партизанам відкривається страшна картина: баржа забита нашими полоненими, їх охороняють фашистські автоматники; очевидно, людей везуть на смерть. І в той самий момент, коли баржа опиняється під мостом, на міст влітає німецький поїзд зі зброєю ...

Підривати або не підривати? Якщо підривати, все це впаде на нещасних людей і вони загинуть. А якщо не підривати – зброя піде на фронт, та й наказ командування буде порушений. Командир загону категорично проти вибуху. Він ясно бачить його жахливі наслідки. А заступник командира по політичній частині, у якого фашисти розстріляли всю сім'ю, вимагає негайно виконати наказ. Виникає важкий моральний конфлікт.

2. Петро Гриньов, герой повісті О.С. Пушкіна «Капітанська донька», в своєму житті керувався прислів'ям: «Бережи честь змолodu». Коли перед Гриньовим постав вибір: перейти на сторону бунтівника Омеляна Пугачова або залишитися вірним присязі, він вибрав останнє, незважаючи на те, що за це його могли вбити. Його рішення – моральне, так як спирається на добродесність.

3. У повісті О.С. Пушкіна «Постріл» (з циклу «Повісті Белкіна») Сільвіо довгі роки чекав помсти, хотів убити свого зарозумілого суперника тоді, коли той буде боятися померти. І ось противник добре проводить медовий місяць, а Сільвіо наводить на нього пістолет. Але головний герой вибрав помилювання, зробивши високоморальний вчинок.

4. У повісті М.В. Гоголя «Тарас Бульба» один з синів Тараса Андрій робить вибір між прекрасною польською панночкою і Батьківщиною: відрікається від батька, брата, товаришів, вітчизни заради любові і гине від рук власного батька.

5. Висловлюється думка, що будь-який моральний вибір в ситуації конфлікту рівноцінний. Прикладом є відповідь Ж.П. Сартра на питання його учня: піти йому на війну з фашистами і залишити вдома мати, для якої він єдина опора і надія, або залишитися з матір'ю і тим самим порушити громадянський обов'язок? Сартр відповів, що обидва рішення цієї конфліктної ситуації в моральному відношенні рівноцінні. А з точки зору підходу, який визнає ієрархію моральних цінностей, відмова піти в Опір, надати йому посильну підтримку – це дія на користь фашизму, а тому неприпустима як вибір на користь зла. Реальна складність конфліктної ситуації – труднощі розставання з матір'ю – долається в цьому підході перевагою обов'язка перед батьківщиною як вищої моральної цінності.

*Додаток У**Відомості про апробацію результатів дисертації*

Основні положення, висновки й результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях та семінарах: «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика» (Харків, 2015, очна форма участі), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2015), «Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика» (Воронеж, 2015, заочна форма участі), «Внесок молодих учених у розвиток наукового потенціалу суспільства» (Харків, 2016, 2018, очна форма участі), «Основные вопросы современного языкознания» (Астрахань, 2016, заочна форма участі), «Механізми формування мотивації до навчання іноземних мов студентів ВНЗ» (Харків, 2015, очна форма участі), «Проблеми і перспективи навчання іноземних мов у ВНЗ» (Харків, 2016), «Наукова школа академіка І. А. Зязюна у його соратниках та учнях» (Харків, 2017, очна форма участі), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Харків, 2017, очна форма участі), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2017, заочна форма участі).

Додаток X

Акти впровадження результатів дослідження