

Ілля Пахомов, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту,

<https://orcid.org/0000-0002-6101-9384>

Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО
«Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук
України, м. Біла Церква, Україна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ

The purpose of the study was to determine the features of the development of social responsibility of pedagogical workers of training centers of penal institutions. The objectives of the study: based on the analysis of scientific sources on the problem under study, to determine the main approaches to the study of their social responsibility and the psychological features of their professional activities; to conduct an empirical study of the features of their social responsibility; based on the results of the empirical study, to determine the main factors of their social responsibility. 28 pedagogical workers of training centers of penal institutions from different regions of Ukraine participated in the study: masters of industrial training and teachers of special disciplines. When conducting the study, we used various methods of identifying the level of formation of their social responsibility, primarily questionnaires and testing according to the methods of M. Rokych (hierarchy of value orientations) and D. Leontiev (meaningful life orientations). The study showed that the respondents were mostly middle-aged people with higher education, married people who have children. For the vast majority of them, relatives could be positive sources of social responsibility education: the vast majority of them were raised in complete, prosperous families, their social environment consisted mainly of decent people. The moral and psychological climate in the educational environment is positive: most respondents consider themselves full-fledged members of it, wish to continue to maintain

relationships with each other even after work, indicate the predominance of people pleasant to them in their community, are generally satisfied with the attitude towards them from others, indicate conflict-free friendly relations, traditions of mutual support and assistance. Responsibility occupies an average rank in the hierarchy of their instrumental values and is most closely related to other professional values: “hard work”, “interesting work”, “discipline”. Almost all respondents have an average level of meaningful life orientations on most scales.

Keywords: *training centers, penal institutions, vocational education students, teachers, social responsibility.*

Мета дослідження полягала у визначенні особливостей розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників навчальних центрів установ виконання покарань. Завдання дослідження: на основі аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми визначити основні підходи до дослідження їх соціальної відповідальності та психологічні особливості їх професійної діяльності; провести емпіричне дослідження особливостей їх соціальної відповідальності; за результатами емпіричного дослідження визначити основні чинники їх соціальної відповідальності. В процесі дослідження брали участь 28 педагогічних працівників навчальних центрів установ виконання покарань різних областей України: майстри виробничого навчання та викладачі спеціальних дисциплін. При проведенні дослідження ми застосовували різні методи виявлення рівня сформованості їх соціальної відповідальності, насамперед анкетування та тестування за методиками М. Рокича (ієрархія ціннісних орієнтацій) та Д. Леонтєєва (смисложиттєві орієнтації). Дослідження показало, що серед респондентів переважають особи середнього віку з вищою освітою, одружені, які мають дітей. Для переважної їх більшості рідні могли бути позитивними джерелами виховання соціальної відповідальності: переважна їх більшість виховувалися у повних благополучних родинах, їх соціальне оточення переважно складалося з порядних людей. Морально-психологічний клімат в освітньому середовищі позитивний: більшість

респондентів вважають себе повноцінними його членами, бажують продовжувати підтримувати стосунки між собою і після роботи, вказують на переважання в їх спільноті приємних для них людей, в цілому задоволені ставленням до них з боку інших, вказують на безконфліктні доброзичливі стосунки, традиції взаємної підтримки та допомоги. Відповідальність займає середній ранг в ієрархії їх інструментальних цінностей і найбільш пов'язана з іншими професійними цінностями: «працьовитість», «цікава робота», «дисциплінованість». Майже всі респонденти мають середній рівень смисложиттєвих орієнтацій за більшістю шкал.

Ключові слова: навчальні центри, установи виконання покарань, здобувачі професійної освіти, педагогічні працівники, соціальна відповідальність.

Вступ, постановка проблеми

Науковий інтерес до проблеми становлення соціальної відповідальності особистості зумовлений відсутністю в науковому дискурсі її цілісної психологічної концепції, обґрунтованості психологічних закономірностей, механізмів та чинників її становлення, глибокого її осмислення як психологічного феномену, як індивідуального переживання та усвідомлення особистістю своєї соціальної відповідальності.

Актуальність дослідження психологічних особливостей розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП зумовлена:

- значущістю психологічного впливу педагогічних працівників на здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі;
- недостатнім вивченням психологічних особливостей розвитку соціальної відповідальності саме педагогічних працівників НЦ УВП порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників;
- браком надійних, ефективних та перевірених програм та технологій розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП.

Отже, соціальний запит щодо розв'язання окресленої наукової проблеми, її актуальність та значущість, а також недостатнє її вивчення зумовили вибір

теми нашого дослідження: «Розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП».

Мета дослідження: визначити психологічні особливості та розробити засоби розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП.

Завдання дослідження:

1) на основі аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми визначити основні підходи до дослідження соціальної відповідальності особистості, психологічні особливості професійної діяльності педагогічних працівників НЦ УВП та створити теоретичну модель розвитку їх соціальної відповідальності.

2) розробити програму та провести емпіричне дослідження особливостей соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП;

3) за результатами емпіричного дослідження визначити основні чинники соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП.

Дослідження виконувалося в межах тем наукового дослідження кафедри психології управління Університету менеджменту освіти НАПН України «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (ДР № 0120U104637) та теми науково-дослідної роботи Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України «Трендвотчінг ринку праці в системі підготовки і підвищення кваліфікації фахівців в умовах повоєнного відновлення України» (РК 0122U202007).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, аналогія, узагальнення – для визначення теоретичних засад дослідження; *емпіричні:* анкетування та тестування – для визначення рівня сформованості соціальної відповідальності респондентів; *методи математичної статистики* – для визначення моделей соціальної відповідальності та оцінювання її результаті.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні і розширенні уявлень про:

- основні підходи до дослідження соціальної відповідальності особистості,
- психологічні особливості професійної діяльності педагогічних працівників НЦ УВП;
- теоретичну модель соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП.

Результати досліджень

У психології соціальна відповідальність розглядається як узагальнена моральна і соціально-психологічна якість особистості, що поєднує компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльнісно-поведінкової сфер особистості. Вона постає як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінки власних ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі (*М. Актаєва, С. Баранова, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, В. Бочелюк, Т. Гурлева, О. Ковальчук, Г. Костюк, С. Костюк, О. Лукашов, І. Сагань, М. Садова, М. Савчин, В. Рибалка, В. Татенко, Т. Титаренко та інші*).

Методологічні основи відповідальності вивчали такі психологи, як Ж. Піаже та Ф. Хайдер. У зарубіжній психології проблема відповідальності тісно пов'язана з: рівнем вольового самоконтролю (*Дж. Роттер*), мотивом надання допомоги іншій людині (*С. Шварц*), формуванням траєкторії життя (*Е. Берн*), здатністю відповідати за власні дії (*Ф. Перлз*), основою людського існування (*В. Франкл*), участю у подіях власного життя (*І. Ялом*).

Аналіз сучасних визначень дозволяє виокремити такі аспекти розуміння соціальної відповідальності особистості:

- знання, розуміння соціально значущих цінностей і норм суспільства (*М. Agbuda, К. Korschun, С. Tran, О. Weinstein*) та їх прийняття (*М. Василенко, О. Лукашов, М. Anderson, О. Wray-Lake*);
- розуміння й оцінка соціальної значущості наслідків своєї діяльності та поведінки для інших осіб, груп, суспільства, людства (*М. Василенко*);

- схильність у прийнятті рішень і діях дотримуватись соціальних норм поведінки (*K. Korschun, A. Байрачний, M. Василенко*) та діяти відповідно до суспільних потреб та інтересів, дбаючи про суспільний добробут (*P. Вітковська, M. Agbuda, M. Anderson, K. Lopez-Davis, P. Soetano, C. Tran, O. Wray-Lake*);

- готовність нести відповідальність за власні дії та їх наслідки перед суспільством (*A. Байрачний, M. Василенко, С. Костюк*) та перед собою, завдяки здатності до саморегуляції, зокрема до морального самосанкціонування.

Різні аспекти соціальної відповідальності особистості досліджувала низка науковців (*B. Бочелюк, O. Палагнюк, J. Ballor, R. Barron, A. Bielefeldt, S. Chou, N. Canney, Y. Du, Y. Fu, R. Joustra, J. Moore, A. Singhapakdi, W. Wang, Y. Qiu, Z. Wang, J. Yin*), які пов'язували її з ціннісною, моральною та духовною сферою особистості.

О. Лукашов, V. Anderson, C. Caldwell, K. Ndalamba, D. Lopez, R. Marin, S. Ruiz de Maya досліджували соціальну відповідальність особистості у трансформаційному світі. Інші дослідники вивчали взаємозв'язок соціальної відповідальності з певними психологічними характеристиками особистості: М. Bedoya-Villa та М. Escobar-Sierra – з лідерськими якостями, С. Костюк – з соціальними атитюдями, О. Шевченко, О. Лукашов, С. Сафонова та Н. Завацька – з Я-концепцією та психологічним благополуччям, С. Hatch та S. Stephen – з гендерними особливостями, О. Hong та J. Thornton – з впливом групи та особливостями міжособистісного спілкування.

Значна кількість дослідників займалися проблемами формування та розвитку соціальної відповідальності здобувачів освіти. Особливостями формування соціальної відповідальності здобувачів загальної середньої освіти займалися численні дослідники (*O. Пулинчук, Я. Раєвська, M. Carbonero, L. Martin-Anton, E. Monsalvo & J. Valdivieso, D. Manzano-Sánchez, L. Conte-Marín, M. Gómez-López, A. Valero-Valenzuela, Y. Shen, S. Rose, B. Dyson, J. Sosik J., R. Koul, J. Cameron, L. Wray-Lake, A. Syvertsen та C. Flanagan*). Деякі менше науковців вивчали проблемами розвитку соціальної відповідальності здобувачів

вищої освіти (*B. Agbuga, P. Xiang & R. McBride, G. Aksoy, F. Gürsel, S. Akther, S. Hossain, L. Chile, X. Black, D. Hellison, L. Tran та T. Vu*).

Низка дослідників вивчали різні компоненти соціальної відповідальності: відповідальність як якість особистості (*Т. Гурлева, Д. Демкова, О. Костенко, А. Липка, Л. Посвістак*); громадську відповідальність – О. Гуменюк; громадянську відповідальність – М. Актаєва та О. Фурман, професійну відповідальність – М. Садова, N. Canney та А. Bielefeldt. Але особливості розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників, зокрема НЦ УВП, вивчені недостатньо.

У дослідженнях зустрічаються різні класифікації відповідальності: залежно від суб'єкта (особистісна і суспільна), за способами регулювання (правова і моральна), у часовому вимірі (ретроспективна та перспективна), за видами соціальних ролей (політична, громадянська, суспільна, партійна, виробнича, професійна та сімейна), за суб'єктом відповідальності (особистості, керівника, організації, держави), за регулюванням суспільних відносин (адміністративна, цивільна, дисциплінарна, матеріальна, кримінальна).

Практично всі психологічні школи – біхевіоризм, психоаналіз, когнітивізм, гуманістична, екзистенційна психологія та гештальттерапія – досліджують окремі аспекти відповідальності особистості. Згідно з психоаналітичним підходом (*З. Фройд, А. Адлер, Е. Берн*) розвиток відповідальності являє собою поступове придушення прагнення до максимального задоволення потреб («принцип задоволення») вимогами реальності, моральними нормами поведінки.

Тенденції пояснення механізмів розвитку відповідальності особистості спостерігаються в теорії біхевіоризму (*Х. Айзенк, А. Бандура, Д. Роттер*). Серед представників гуманістичної психології відповідальність особистості досліджували А. Маслоу та С. Шварц. Представник когнітивістського напрямку психології Ж. Піаже розглядав відповідальність як одну зі сторін процесу адаптації особистості до соціуму. Засновник гештальттерапії Ф. Перлз розглядав феномен відповідальності як здатність індивіда відповідати за власні очікування, бажання та дії, а також на очікування інших людей, відповідати їх бажанням та

відповідати за їх дії. Представники екзистенційної психології В. Франкл, І. Ялом та Р. Мей також значну увагу приділяли формуванню найвищого рівня відповідальності – відповідальності перед життям як смыслом людського буття.

Вітчизняні вчені (М. Актаєва, С. Баранова, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, В. Бочелюк, Т. Гурлева, О. Ковальчук, Г. Костюк, С. Костюк, О. Лукашов, І. Сагань, М. Садова, М. Савчин, В. Рибалка, В. Татенко, Т. Титаренко та інші) визначили складові, критерії відповідальності особистості та її компоненти.

Для теоретичного осмислення природи соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП варто зупинитися на різних методологічних підходах щодо аналізу цього феномену: соціально-психологічному, системно-структурному, аксіологічному та особистісно-орієнтованому.

Низка науковців дотримувалися соціально-психологічного підходу у дослідженні феномену соціальної відповідальності (Г. Айзенк, А. Бандура, Л. Берковіц, Л. Колберг, Дж. Мід, Ж. Піаже, С. Шварц та інші). Вони досліджували соціальну відповідальність на фоні групових процесів через соціалізацію. За принципом детермінізму на розвиток соціальної відповідальності у поведінку особистості впливають зовнішні та внутрішні умови (детермінанти).

Системно-структурний підхід (Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко) досліджує соціальні об'єкти як системи, де різні види соціальної відповідальності виступають як окремі випадки й елементи системи. Якщо уявити собі соціальну відповідальність як певну систему понять, представляється можливим виділити елементи системи даного поняття в єдину схему змісту соціальної відповідальності. Цей підхід показав, що цей феномен має ієрархічну та цілісну структуру та складається з наступних компонентів: суб'єкту (хто відповідає?), об'єкту (за що відповідає?), інстанції (перед ким відповідає?), санкції (міра покарання), що проявляється у типах відповідальності: юридичній, громадянській, правовій, морально-етичній тощо.

Аксіологічний підхід (*М. Боришевський, М. Несправа*) розглядає соціальну відповідальність як одну з важливих цінностей особистості і визначає її місце в ієрархії цінностей.

Особистісно-орієнтований підхід (*І. Бех, М. Боришевський, У. Джеймс, С. Максименко, Г. Олпорт, В. Панок, Г. Радчук, В. Рибалка, К. Роджерс, М. Савчин*) визначає базові аспекти соціальної відповідальності як цілісної характеристики особистості та розглядає її місце у цілісній психологічній структурі особистості з її специфічними ієрархічними зв'язками між складовими елементами. На рівні особистості вона залежить від рівня сформованості свідомості та моральної зрілості, системи цінностей, потребами, інтересів.

Система соціальної відповідальності постає як цілісна єдність елементів: суб'єкт (як окрема особистість, так і соціум); об'єкт (за що суб'єкт несе відповідальність); інстанція (перед ким відповідає).

Зміст відповідальності, як соціально-психологічного конструкту, включає взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних її аспектів, які проявляються у вимогах суспільства, що висувуються до особистості, її соціальних якостей та визначених її місцем у системі суспільних відносин (статусом), що дозволяє окреслити межі прояву її відповідальності (об'єктивна сторона); в емоційному переживанні та раціональному осмисленні характеру суспільних вимог та передбаченні наслідків власної діяльності та поведінки (суб'єктивна сторона); практичній реалізації особистістю суспільних вимог у конкретній діяльності та оцінці цієї діяльності відповідно до інтересів суспільства, колективу, власне особистості (об'єктивно - суб'єктивна сторона).

Рівні розвитку соціальної відповідальності визначали Ф. Хайдер, Л. Колберг, Д. Хеллісон та О. Лукашов.

Одним з компонентів соціальної відповідальності є професійна відповідальність. Вона полягає у допомозі окремим індивідам, спільнотам і суспільству в цілому через розуміння значення своєї професії для людей, якісне виконання професійних обов'язків, дотримання професійної етики та високу професійну залученість.

Професійна відповідальність педагога НЦ УВП є його системною особистісною якістю, результатом відображення взаємовідносин у суспільстві та освітньому середовищі, пов'язана з наявністю цінностей, вимог та норм педагогічної діяльності. Вона формується у педагогічних працівників НЦ УВП в процесі їх спільної професійної діяльності як результат виконання вимог, які до них висуває держава, суспільство, педагогічний колектив та адміністрація закладу освіти. Професійна відповідальність педагога НЦ УВП пов'язана з його готовністю усвідомлено виконувати вимоги відповідно до професійних та соціальних норм і відповідати за свої дії перед собою, учасниками освітнього процесу, суспільством та державою. Професійна відповідальність у структурі особистості педагога НЦ УВП є сукупністю його професійно важливих якостей, що проявляються у професійній діяльності та мають вплив на її ефективність.

У структурі професійної відповідальності виокремлюємо суб'єкт та об'єкт відповідальності. У контексті нашого дослідження суб'єктом професійної відповідальності виступає педагогічний працівник НЦ УВП. Вважаємо, що він як суб'єкт діяльності повинен володіти професійно важливими якостями, яких вимагає сучасність, що виявляється в професійних успіхах та можливості реалізації себе в професії, а також забезпечить ефективність майбутньої професійної діяльності.

Можна виділити дві групи критеріїв соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП: зовнішні (соціально-психологічні: особливості соціального та освітнього середовища) та внутрішні (індивідуально-психологічні: відповідальність, сумлінність, самоконтроль, самоорганізація, інтернальний локус контролю тощо).

У структурі соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП можна визначити наступні компоненти: когнітивний (усвідомлення своєї відповідальності перед державою та суспільством), афективний (емоційне ставлення до своєї професійної діяльності, колег та здобувачів освіти), ціннісно-мотиваційний (суб'єктивна значущість, важливість власної професійної діяльності), а також конативний (зумовлює соціальну поведінку й визначає

форми професійної діяльності; готовність діяти відповідно до інтересів держави та суспільства; громадянська участь, активність щодо відстоювання соціальних цінностей).

Показниками сформованості соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП за когнітивним компонентом є соціальна поінформованість та соціальна обізнаність; за афективним – позитивні почуття, емоції та стани, пов'язані з професійною діяльністю; за ціннісно-мотиваційним – професійна спрямованість (професійні мотиви, переконання, ідеали та цінності); за конативним – соціальна самостійність (уміння передбачати та прогнозувати наслідки своїх дій), здатність до рефлексії та емпатії, соціальна активність. За цими показниками можна визначити рівень сформованості їх соціальної відповідальності – низький, середній та високий.

Компетентнісний підхід до соціальної відповідальності ґрунтується на уявленні про те, що базовою умовою її розвитку є формування соціальних компетентностей (якостей, здатностей та готовностей), які дають змогу педагогічному працівнику НЦ УВП свідомо визначати смисли і цінності власної соціальної поведінки.

До основних соціально-психологічних чинників розвитку соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП відносимо:

– професійне освітнє середовище (спільні соціальні цінності і місія формування професійних компетентностей педагогів, підтримка та обмін досвідом в процесі їх формування, демократичний стиль управління в закладі освіти, позитивний морально-психологічний клімат, залучення педагогів до соціальної активності, позитивні моделі поведінки адміністрації та колег: соціальна відповідальність, соціальна свідомість та соціальна активність педагогів);

– особистісний розвиток педагога (рефлексія і самоаналіз педагогами власної діяльності та її відповідності соціальним цінностям, формування їх професійної компетентності, соціальна активність, мотивація професійного та

особистісного розвитку, яка сприяє формуванню активної соціальної позиції педагога);

– соціокультурне середовище (події в суспільстві, рівень соціальної активності громади та закладу освіти, державна політика в сфері освіти та виконання кримінальних покарань).

Тобто, розглядаючи відповідальність як інтегральну властивість особистості, науковці виокремили чинники формування й реалізації відповідальної поведінки: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків; толерантність, готовність сприймати інших людей такими, якими вони є, терпиме ставлення до оточуючих як до партнерів по спілкуванню та взаємодії, емпатія; мораль та моральність, міру моральної зрілості особистості; рівень соціальної зрілості, соціальну спрямованість особистості, систему цінностей та особистісних смислів, готовність підпорядковуватися нормам та правилам суспільного життя, загальну соціально-психологічну компетентність.

Отже, у сучасних психологічних дослідженнях відповідальність розглядається як цілісна якість особистості, в якій інтегровані духовні, соціально-психологічні та психофізіологічні функції, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта відповідальної поведінки. Вона є однією із важливих властивостей особистості, яка не тільки проявляється у конкретній діяльності, але й слугує внутрішньою умовою організації життя і діяльності людини, істотно впливає на особливості становлення особистості в цілому, сприяє ефективному перебігу процесів саморозвитку і самовдосконалення, є регулятором загальнолюдських і моральних цінностей. Не зважаючи на певні розбіжності у наукових підходах до визначення сутності поняття «відповідальність», їх об'єднує загальний компонент – необхідність нести відповідальність за результат своїх дій.

Здійснений теоретичний науково-літературний аналіз дозволяє співвіднести дві категорії: «відповідальність» та «соціальна відповідальність», який доводить, що друга категорія є відображенням першої та несе особистісний

характер. Загальними механізмами забезпечення відповідальної поведінки є саморегуляція мотивації та поведінки, свідомість, самосвідомість і мораль. Головним стимулом дій повинна бути внутрішня потреба особистості творчо, результативно впливати на себе та оточуючих. Більшість авторів розглядають соціальну відповідальність як структурне утворення, що є сукупністю особистісних якостей людини, які на основі синтезу психічних функцій забезпечують суб'єктивне сприйняття навколишнього світу, вибудову ціннісно-сислової сфери, цілей, мотивів, емоційного ставлення до суспільства, вольову саморегуляцію та вибір шляхів саморозвитку.

На основі врахування результатів теоретичного аналізу соціально-психологічних аспектів соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП; єдності її когнітивного, афективного, конативного та ціннісно-мотиваційного компонентів; специфічної поліфункціональності їх праці; єдності різних типів ставлення особистості (до засуджених, адміністрації УВП, колег, професійної діяльності, суспільства та до себе) нами була розроблена психологічна модель соціальної відповідальності педагога НЦ УВП, психологічна структура якої включає систему двох підструктур (соціальна та професійна).

В основу моделі закладено мету: розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП, що має компонентну структуру, що включає когнітивний, афективний, конативний та ціннісно-мотиваційний компоненти.

Критеріями сформованості когнітивного компонента соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП виступає соціальна поінформованість та її рефлексивне усвідомлення. Даний критерій розкривають показники: знання про базові соціально схвалювані стратегії рольової поведінки із засудженими, адміністрацією УВП та колегами, їх рефлексивне усвідомлення; знання про зміст основних соціальних цінностей та норм та усвідомлення їх особистого та соціального значення.

Критеріями сформованості афективного компонента соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП є емоції, почуття та

ставлення до суспільства. Даний критерій розкривають показники: емоції, почуття та ставлення до базових соціально схвалюваних стратегій рольової поведінки як в УВП, так і за її межами; а також до основних соціальних цінностей та норм.

Критерієм сформованості конативного компоненту соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП є соціально-відповідальна поведінка, яка має наступні показники: уміння передбачати та прогнозувати особисті та соціально значущі наслідки своїх дій; здатність до емпатії та рефлексії своєї поведінки; характер атрибуції відповідальності та соціальна активність як в УВП, так і за її межами.

Критерієм сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП є їх просоціальна спрямованість, яка проявляється у наступних показниках: просоціальні мотиви, цінності, переконання, ідеали, світогляд, які можуть позитивно впливати на здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі.

Теоретична модель соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП включає концептуальний змістовний та процесуальний блоки. Концептуальний блок моделі включає її мету, завдання, принципи та умови.

Метою моделі є розвиток соціальної відповідальності педагогічного працівника НЦ УВП.

Завдання моделі:

1. Виробити позитивне ставлення до соціально-відповідальної поведінки та прийняття вимог, що висуваються суспільством.
2. Сформулювати знання про соціальну відповідальність та рефлексивне їх усвідомлення.
3. Створити умови, що забезпечують розвиток соціальної відповідальності педагогічних працівників НЦ УВП.

Основні принципи моделі: систематичності, наступності, свідомості та самостійності, практичної спрямованості.

Умови досягнення мети:

1. Організація процесу надання знань про соціальну відповідальність.
2. Забезпечення інтеграції освітньої та суспільно значущої діяльності.
3. Створення професійно-освітнього середовища розвитку соціальної відповідальності.
4. Формування позитивного ставлення до соціально-відповідальної поведінки.

Змістовний блок моделі включає: види, функції, чинники, рівні, положення у часі, елементи та компоненти, критерії та показники сформованості соціальної відповідальності педагогів.

До видів соціальної відповідальності відносяться: зовнішня та внутрішня, індивідуальна та колективна, групова та професійна. До функцій їй належать: орієнтуюча (орієнтує у нормах, цінностях, у традиціях суспільства); регулятивна (виражає моральні відносини, комплекс моральних вимог та способів регуляції поведінки у соціумі); а також трансформаційна (сприяє перетворенню наявних знань на переконання, систему поглядів на світ навколо себе, себе і своє місце у світі).

До чинників соціальної відповідальності належать: зовнішні (освітнє та соціальне середовище); внутрішні (індивідуальна-психологічні якості (локус контролю, сприйняття, мислення, уява, емоції, почуття, воля, характер, здібності, досвід, спрямованість); соціально-психологічні (емпатія, рефлексія, взаємовідносини у професійному колективі та інших соціальних групах).

Соціальна відповідальність може проявлятися на наступних рівнях: особистісному, груповому, колективному та суспільному. За положенням у часі вона може бути: проспективна (за теперішнє), перспективна (за майбутнє) та ретроспективна (за минуле).

Соціальна відповідальність педагогів НЦ УВП складається з наступних структурних елементів: суб'єкт (педагог НЦ УВП); об'єкт (його професійні та громадянські обов'язки); а також інстанція (зовнішня відповідальність перед учасниками освітнього процесу, адміністрацією УВП та НЦ УВП, суспільством; внутрішня – перед собою).

До компонентів соціальної відповідальності педагогів НЦ УВП належать: когнітивний, афективний, конативний та ціннісно-мотиваційний. Критерії їх сформованості вказані вище. Також модель передбачає чотири рівня сформованості соціальної відповідальності: низький, середній, високий та дуже високий.

Низький рівень характеризується: незначним обсягом знань педагогів НЦ УВП про соціальну відповідальність, низьким ступенем усвідомлення її важливості та рівнем мотивації її розвитку, униканням рефлексії щодо прийняття на себе відповідальності, нейтральними емоціями у ситуації соціальної відповідальності, відсутністю усвідомлення соціальної відповідальності як цінності.

Середній рівень характеризується: поверховим обсягом знань педагогів НЦ УВП про соціальну відповідальність, середнім ступенем усвідомлення її важливості та рівнем мотивації її розвитку, незначною рефлексією щодо прийняття на себе відповідальності, короткочасними емоціями у ситуації соціальної відповідальності, усвідомлення необхідності її як цінності, але невключення її до загальної ієрархії цінностей.

Високий рівень характеризується: диференційованим обсягом знань педагогів НЦ УВП про соціальну відповідальність, високим ступенем усвідомлення її важливості та рівнем мотивації її розвитку, стійкою рефлексією щодо прийняття на себе відповідальності, позитивними емоціями у ситуації соціальної відповідальності, визнання як особистісної цінності.

Дуже високий рівень характеризується: глибоким обсягом знань педагогів НЦ УВП про соціальну відповідальність, готовністю відстоювати її важливість, дуже високим рівнем мотивації її розвитку, орієнтацією рефлексії на смисли життя, глибокими та стійкими позитивними емоціями у ситуації соціальної відповідальності, включення до провідних цінностей.

Процесуальний блок моделі включає етапи та результати розвитку соціальної відповідальності педагогів НЦ УВП. Основними її етапами є: інформування про сутність соціальної відповідальності та способи її

формування; актуалізація життєвого досвіду; мотивація соціально-відповідальної поведінки; створення ситуацій, що потребують соціально-відповідальної поведінки; прийняття рішень та оцінювання їх наслідків за допомогою організації взаємодії та під час суспільно значущої діяльності; а також закріплення здобутого досвіду у різних формах суспільно-значущої діяльності (формування професійних компетентностей здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі, залучення до проведення з ними виховної роботи), включення в діяльність соціально-професійної групи (педагогічного колективу НЦ УВП).

Дослідження психологічних особливостей професійної діяльності педагогічних працівників НЦ УВП необхідно починати з визначення основних категорій, що розкривають її зміст.

Професійну діяльність педагогічних працівників НЦ УВП можна тлумачити як систему професійно-доцільних дій та операцій, спрямованих на досягнення поставлених професійних цілей, у якій працівник реалізує своє ставлення до педагогічної професії, здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі, адміністрації УВП, колег та до себе. Для її успішного виконання потрібні певні компетентності, сформовані у процесі професійного навчання, насамперед психологічні.

Професійна діяльність педагогічних працівників НЦ УВП є свідомою, професійно-спрямованою активністю, що охоплює наступні блоки: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі), прогностично-проектувальний (прогнозування та планування), виконавчо-реалізувальний (способи, засоби), оцінково-порівняльний (аналіз результатів та їх рефлексія), когнітивний, креативний, інформаційно-пізнавальний.

Система професійної діяльності педагогічних працівників НЦ УВП охоплює такі аспекти: суб'єкти (педагоги та здобувачі професійної освіти, засуджені до позбавлення волі), процес (освітній процес), цілі (формування професійних компетентностей та особистісних якостей здобувачів професійної освіти), умови (психологічні та педагогічні), засоби (навчальні та виховні), а

також результати (рівень сформованості професійних компетентностей та особистісних якостей здобувачів професійної освіти).

Діяльність педагогічних працівників НЦ УВП реалізується в певних педагогічних ситуаціях за допомогою різноманітних дій: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних, оцінюючих. Вони підпорядковані головній меті – формуванню професійних компетентностей здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі, та їх особистісних якостей.

Особливості професійної діяльності майстрів виробничого навчання та викладачів професійно-теоретичної підготовки НЦ УВП визначаються відповідними Професійними стандартами (наказ Міністерства економіки України 430-21 від 17.08.2021 р. та наказ Інституту професійної освіти НАПН України № 38-ОД від 29.12.2022 р.). Вони визначають наступні загальні компетентності педагогів НЦ УВП – здатності: адаптуватися до умов освітнього середовища, до академічної та професійної мобільності, нести персональну відповідальність за результати професійних рішень, до професійної комунікації, ефективно розподіляти робочий час, виявляти лідерські якості, діяти у нестандартних ситуаціях, працювати в команді, запобігати конфліктам, до самовдосконалення, діяти як відповідальний громадянин і брати участь у соціальному житті, бути відкритим до проявів культурної різноманітності, а також дотримуватися етичних норм.

Виходячи з особливостей професійної діяльності майстра виробничого навчання, який здійснює професійно-практичну підготовку здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі, можна визначити індивідуально-психологічні особливості, які впливають на її успішність: розвинені пізнавальні психічні процеси (аналітичне технічне мислення, великий об'єм оперативної і довготривалої пам'яті, розподіл уваги, емоційна стійкість, самовладання, грамотна мова), відсутність негативних почуттів та станів, позитивні риси характеру (доброзичливість, педагогічний такт, витримка і

терпіння, гуманізм, толерантність), технічні, педагогічні, комунікативні та організаторські здібностей, професійна спрямованість.

Індивідуально-психологічні особливості викладача професійно-теоретичної підготовки НЦ УВП в значній мірі схожі з особливостями майстра виробничого навчання, але мають і певні відмінності. Особливого значення набувають його соціально-психологічні властивості: доброзичливе і зацікавлене ставлення до учасників освітнього процесу; готовність сприймати конструктивну критику від них, здійснюючи корективи у своїй діяльності; досконале знання свого предмету і здатність поділитися знаннями з нього зі здобувачами освіти; розуміння людей, які мають інші цінності, інтереси і здібності; вміння бути відкритим для будь-яких думок з питань, що обговорюються; вміння спокійно реагувати на зауваження на свою адресу; вміння ділитися зі здобувачами освіти своїми думками і почуттями; демонструвати асертивну поведінку, нести відповідальності за результат педагогічної діяльності, здатність до кооперації, діалогу; використання чіткої, зрозумілої професійної мови з образними висловленнями; професійна спрямованість. Вимоги до інтелектуального півня викладача НЦ УВП також досить високі: високий рівень розвитку оперативної, довготривалої і короткочасної пам'яті, теоретичного та словесно-логічного мислення, високий рівень загального інтелекту з перевагою вербального інтелекту, широкий технічний та гуманітарний світогляд, високий рівень культури та інтелігентність.

Професійна діяльність усіх педагогічних працівників НЦ УВП (як майстрів виробничого навчання, так і викладачів) належить до типу «людина–людина», для якого потрібні наступні психологічні якості: розвинені пізнавальні процеси, емоційний інтелект, вольовий самоконтроль, стресостійкість, організаторські, комунікативні та педагогічні здібності, навчати та виховувати, слухати і розуміти, комунікативна культура, емпатія та рефлексія, та толерантність, здатність вирішувати конфлікти та запобігати їх.

Для значної частки педагогічних працівників НЦ УВП характерний також тип професій «людина–знак», оскільки знакові системи (креслення, формули,

комп'ютерні програми, тощо), є основним засобом формування професійних компетентностей здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі. Також для більшості педагогічних працівників НЦ УВП є актуальним тип професії «людина-техніка», особливо це характерно для майстрів виробничого навчання, які безпосередньо працюють з технічними засобами.

Основою професіоналізму педагога є його психологічна компетентність, структуру якої досліджувала низка науковців (*Г. Балл, О. Бакаленко, О. Гомонюк, Т. Даценко, І. Зязюн, О. Кириєнко, Р. Кулаков, Н. Несторук, Л. Отрошенко, А. Пасічніченко, В. Рибалка, О. Ткачук, Н. Шварп, В. Ягунов*). Переважна більшість з них досліджували структуру психологічної компетентності педагогів закладів загальної середньої та вищої освіти. Дослідженням структури психологічної компетентності педагогів закладів професійної освіти займалися лише деякі науковці (*Л. Базиль, Г. Локарева, С. Садовенко, Н. Ничкало, Н. Торба*).

Вони зазначали, що психологічна компетентність педагога є складовою його базової культури та містить розуміння психологічного аспекту людської сутності, внутрішнього світу учасників освітнього процесу й самого себе, їх взаємостосунків і поведінки, розвиток гуманістично орієнтованої ціннісно-змістовної сфери, розвиненість власної «Я-концепції» та рефлексії, а також творчість у власному житті. Вона розглядається як система фахових компетентностей, що функціонують на основі прикладних психологічних знань про учасників освітнього процесу. Це система знань та вмінь, яка дозволяє визначати психологічні особистісні учасників освітнього процесу та формувати їх професійні компетентності. Вона також відзначається психологічно-компетентнісним підходом до особистості самого педагога, що дає можливість забезпечувати його професійно-особистісний розвиток на основі самопізнання та самоефективності. Структура її трактується як взаємозв'язаний комплекс соціально-психологічної, комунікативної, соціально-перцептивної, аутопсихологічної компетентностей та соціальної спрямованості.

Результати емпіричних досліджень сформованості окремих компонентів психологічної компетентності педагогів (як індивідуально-, так і соціально-психологічних) свідчать про різний рівень їх сформованості у педагогів з різним стажем професійної діяльності (*О. Бондарчук, М. Вознюк, О. Жмурко, І. Заїка, О. Ігнатович, С. Ковальчук, К. Корніяка, О. Кулешова, І. Метельська, В. Моляко, М. Московець, Р. Павлик, В. Панок, О. Просіна, Р. Радзімовська, С. Сиско, Г. Солодухова, Н. Становських, П. Шкіренко*). Переважна більшість з них досліджували компоненти психологічної компетентності педагогів закладів загальної середньої та вищої освіти. Дослідженням розвитку певних професійно-важливих психологічних якостей педагогічних працівників закладів професійної освіти займалися лише деякі дослідники (*А. Лукіячук, І. Пахомов, Н. Торба*).

Дослідження останніх років свідчать про суттєве погіршення психічного стану, суб'єктивного благополуччя та психологічної безпеки освітнього середовища більшості педагогічних працівників, особливо тих, хто знаходиться у прифронтових областях або вимушений релокуватися разом із закладом освіти (*І. Заїка, В. Панок, О. Бондарчук*).

За даними нашого анкетування, до основних психологічних проблем педагогів НЦ УВП відносяться: фактори, породжені війною (втрата звичних соціальних зв'язків, переселення в інші регіони країни чи за кордон, вимушена необхідність адаптації на новому місці проживання та до нового соціального оточення, необхідність докорінної перебудови своєї професійної діяльності, іноді – зміна професії, глибокі емоційні переживання, психічна травматизація, усвідомлення необхідності фізичного виживання); реформування освітньої діяльності (нові вимоги як до змісту, так і до форм організації і здійснення навчання, необхідність опанування новими методиками викладання, контролю знань, стилю спілкування зі здобувачами освіти, засудженими до позбавлення волі та адміністрацією УВП, залучення до навчання здобувачів освіти з високим рівнем соціально-педагогічної занедбаності та кримінальної спрямованості, побудови нових взаємин у педагогічному колективі НЦ УВП).

Таким чином, до основних психологічних особливостей професійної діяльності педагогів НЦ УВП відносяться: формування професійних компетентностей та особистісних якостей здобувачів професійної освіти, засуджених до позбавлення волі, різного віку та статі; необхідність сформованої професійної (насамперед психологічної) та соціальної компетентності; психологічна компетентність їх включає як індивідуально-психологічні особливості (розвинені пізнавальні, емоційно-почуттєві та вольові процеси, професійно-значущі риси характеру, педагогічні здібності, професійну спрямованість), так і соціально-психологічні, пов'язані з міжособистісною взаємодією з учасниками освітнього процесу. Структура її трактується як взаємозв'язаний комплекс соціально-психологічної, комунікативної, соціально-перцептивної, аутопсихологічної компетентностей та професійної спрямованості.

Організація здобуття засудженими до позбавлення волі професійної освіти регламентується низкою міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актів (*Дорожня карта для розробки програм реабілітації в умовах тюрми Управління ООН по наркотикам і злочинності (UNODC), Закон України «Про професійну освіту», Кримінально-виконавчий кодекс України (ст. 126), Накази Міністерства юстиції України «Про затвердження положень про програми диференційованого виховного впливу на засуджених» (програма «Професія») та «Положенням про навчальний центр при кримінально-виконавчій установі закритого типу»*).

В процесі дослідження брали участь 28 педагогічних працівників НЦ УВП різних областей України. За гендерним складом переважали чоловіки (92,8%), частка жінок значно менша (7,2%). Це пояснюється переважанням УВП для засуджених чоловіків, УВП для засуджених жінок значно менше.

Вікова структура респондентів характеризується переважанням частки осіб середнього (30-50 років) (43,8%) та зрілого (понад 50 років) віку (48,8%), осіб молодого (до 30 років) віку значно менше (7,2%). За педагогічним стажем переважають особи зі значним педагогічним стажем (понад 30 років) (50,5%),

дещо менше осіб з середнім стажем (10-20 років) (40,1%), частка осіб з незначним стажем (до 10 років) незначна (9,4%). Переважання педагогів середнього та зрілого віку зі значним педагогічним стажем пояснюється незначним бажанням молоді долучатися до професійної освіти засуджених до позбавлення волі. Це пояснюється незначною оплатою праці, важкими її умовами (ізоляція від суспільства) та морально-психологічними труднощами формування професійних компетентностей у засуджених до позбавлення волі, які скоїли кримінальні злочини.

Рівень освіти респондентів досить високий: переважають особи із фаховою передвищою освітою (77,4%), значно менше осіб з вищою освітою (22,6%). За посадою приблизно половина досліджуваних (53,1%) є майстрами виробничого навчання, інша половина (46,9%) – викладачі спеціальних дисциплін. Як правило, серед викладачів професійно-теоретичної підготовки переважають особи з вищою освітою, а серед майстрів виробничого навчання – з фаховою передвищою освітою, що зумовлено відповідними кваліфікаційними вимогами до них.

Щодо сімейного стану, серед опитаних переважають одружені особи (73,6%). Значно менша частка розлучених (11,3%) та неодружених осіб (15,1%). Діти є у багатьох респондентів (78,3%). Таким чином, серед респондентів переважають особи середнього віку з вищою освітою та значним педагогічним стажем, одружені, які мають дітей.

При проведенні дослідження ми застосовували різні методи виявлення рівня сформованості їх соціальної відповідальності, насамперед анкетування та тестування за методиками М. Рокича (ієрархія ціннісних орієнтацій) та Д. Леонтьєва (смысловиттєві орієнтації).

Дослідження місця відповідальності в ієрархії інструментальних цінностей педагогічних працівників НЦ УВП здійснювалося за допомогою методики М. Рокича (адаптація А. Гоштаутаса, А. Семенова, В. Ядова та Д. Леонтьєва), яка дозволяє респондентам ранжувати інструментальні цінності особистості. Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове

тестування. Респондентам пред'являлися список інструментальних цінностей (18 штук, в т.ч. відповідальність) на аркушах паперу в алфавітному порядку. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій педагогічних працівників НЦ УВП проводилося за допомогою методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтєва, який складався з двадцяти симетричних шкал-питань, які складаються з пари цілісних альтернативних речень з однаковим початком. Методика кількісно вимірює наявність мети життя і дозволяє діагностувати ступінь екзистенційного вакууму, суб'єктивного відчуття втрати сенсу життя, яке є наслідком екзистенційної фрустрації. Показники тесту включають загальний показник усвідомленості життя, а також п'ять шкал, які відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю: «Цілі в житті», «Результативність життя», «Локус контролю – Я» та «Локус контролю – життя». Методика дозволяє оцінити джерело сенсу життя, який може бути знайдений у майбутньому (цілі), у теперішньому (процес) або у минулому (результат), або у всіх трьох складових життя.

За допомогою анкетування ми досліджували соціально-демографічні та соціально-психологічні показники педагогічних працівників НЦ УВП. Анкета складалася з 19 відкритих питань і була анонімною. До соціально-демографічних показників досліджуваних входили: вік, освіта, посада, досвід роботи, сімейний стан, наявність дітей. До соціально-психологічних ознак опитаних відносилися: самоідентифікація, негативні та позитивні чинники, які впливають на їх психічний стан, прагнення до змін, соціальне оточення та родина.

Переважає більшість респондентів (79,2%) зазначили, що їх соціальне оточення на волі переважно складалося з порядних людей, лише незначна частка (20,8%) вказали на переважання у їх оточенні різних людей. Тобто, на протязі життя переважна їх більшість зазнавали позитивного впливу з боку найближчого оточення, що сприяло їх професійному та особистісному розвитку.

Щодо соціальної ідентифікації, то переважна більшість опитаних (71,7%) мають виражену професійну ідентифікацію (педагог, майстер, викладач, тощо),

більшість (58,3%) ідентифікує себе з родиною (батько, син, чоловік, тощо), третина (33,5%) вказали національну чи громадянську ідентифікацію (громадянин, українець, тощо). Це свідчить про переважання їх професійної ідентифікації над сімейною, національною та громадянською.

Серед основних причин стресу більшість респондентів вказали: війну (51,0%), важкі умови праці (22,6%) та конфлікти з іншими людьми (26,4%). Серед чинників подолання стресу, респонденти назвали: родину (11,2%), спілкування (17,0%), працю (17,0%), перегляд телепередач (34,0%), професійний розвиток (17,0%), заняття фізкультурою (3,8%).

Більшість опитаних виховувалися у повних та благополучних родинах (62,3% та 76,5% відповідно). Соціальне оточення переважної більшості респондентів складалося з порядних людей (66,7%), різних людей було значно менше (33,3%).

Про позитивний морально-психологічний клімат в професійному середовищі респондентів свідчить те, що більшість їх (88,7%) вважають себе повноцінними його членами, і лише деякі (11,3%) так не вважають. Також позитивним є те, що більшість опитаних (66,0%) бажають продовжувати підтримувати стосунки з колегами і після роботи, але третина опитаних (34,0%) цього не бажає.

Про позитивні внутрішньогрупові відносини також свідчить той факт, що більшість респондентів (56,6%) вказали на переважання в їх професійному середовищі приємних для них людей. Меншість осіб (43,4%) вказали, що в їх середовищі є різні люди. На наявність неприємних людей вказали лише деякі педагоги (11,0%). Про позитивні відносини респондентів з колегами також свідчить те, що більшість їх (67,9%) в цілому задоволені ставленням до них з боку колег, меншість (32,1%) дещо незадоволені ним. Також більшість опитаних (58,5%) вказали на наявність деяких непорозумінь, меншість (41,5%) вказали на безконфліктні доброзичливі стосунки. Більшість респондентів (83,0%) вважають, що в їх мікросередовищі склалися традиції взаємної підтримки та допомоги.

Таким чином, серед респондентів переважають особи, які виховувалися у повних благополучних родин, в оточенні порядних людей та мають виражену професійну ідентифікацію. Серед негативних чинників виникнення стресу вони вказали: війну, важкі умови праці та конфлікти з іншими особами, а серед позитивних чинників протидії стресу: родину, спілкування, працю, професійний розвиток та перегляд телепередач.

Морально-психологічний клімат серед педагогів НЦ УВП досить позитивний: більшість опитаних вважають себе повноцінними членами освітньої спільноти, бажають продовжувати підтримувати стосунки з колегами і після роботи, вказують на переважання в їх спільноті приємних для них людей, в цілому задоволені ставленням до них з боку інших, вказують на безконфліктні доброзичливі стосунки, традиції взаємної підтримки та допомоги.

Серед інструментальних цінностей опитаних найбільш значущими є: високі запити (1 ранг), уміння мислити (2 ранг), стриманість (3 ранг), сміливість у відстоюванні своєї думки (4 ранг), широта поглядів (5 ранг), тверда воля (6 ранг).

Індиферентними термінальними цінностями для опитаних є: чесність (7 ранг), працьовитість (8 ранг), дбайливість (9 ранг), освіченість (10 ранг), відповідальність (11 ранг) та життєрадісність (12 ранг).

До незначущих інструментальних цінностей досліджувані віднесли: незалежність (13 ранг) непримиренність до недоліків (13 ранг), дисциплінованість (14 ранг), акуратність (15 ранг), вихованість (18 ранг), толерантність (17 ранг).

Таким чином, для більшості опитаних така інструментальна цінність, як відповідальність, не є важливою, про це свідчить її 11 ранг серед 18 інструментальних цінностей.

З метою перевірки значень інструментальних цінностей опитаних на нормальність розподілу застосовувався критерій Колмогорова-Смірнова. Якщо його значущість перевищує 0,05 – приймається нульова гіпотеза (розподіл є нормальним), якщо вона менше чи дорівнює 0,05 – альтернативна гіпотеза

(розподіл є відмінним від нормального). Значущість майже всіх показників критерію Колмогорова-Смірнова для інструментальних цінностей осіб не перевищує 0,05, тому для встановлення значущих відмінностей між незалежними чи залежними вибірками доцільно застосовувати непараметричні критерії.

З метою встановлення зв'язку між інструментальними цінностями респондентів був проведений кореляційний аналіз. Враховуючи, що значущість цінності визначається її рангом, ми застосовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. За значенням коефіцієнту рангової кореляції Спірмена (КК) можна виділити інструментальні цінностей респондентів, які мають тісний зв'язок з цінністю «відповідальність»: широта поглядів (КК=0,68), дбайливість (0,76), логічне мислення (0,65), стриманість (0,67), дисциплінованість (0,64) та вихованість (0,74).

З метою класифікації інструментальних цінностей опитаних на проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда». Побудована дендрограма свідчить про значущість сім'ї та професії для педагогів – до окремого кластеру «Сімейні та професійні цінності» відносяться: любов, сім'я, краса природи та мистецтва, цікава робота та відповідальність.

З метою зниження розмірності інструментальних цінностей респондентів усіх груп на констатувальному етапі дослідження проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів інструментальних цінностей педагогів свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює п'яти. Ці п'ять факторів разом складають 59,7 % загальної дисперсії (перший фактор – 27,2 %, другий – 11,3 % третій – 8,8 %, четвертий – 7,2 %, п'ятий – 5,2 %). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,58, а значення критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості

факторів. Найбільші навантаження за фактором «Професійні цінності» мають наступні цінності: цікава робота (0,8), суспільне визнання (-0,6), пізнання (-0,8) та відповідальність (0,5).

Отже, визначено ієрархію інструментальних цінностей педагогів НЦ УВП. Кореляційний, кластерний та факторний аналіз дозволив віднести цінність «відповідальність» до групи «Професійні цінності».

Також ми досліджували смисложиттєві орієнтації педагогів за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва. Тестування показало, що майже всі вони мають середній рівень смисложиттєвих орієнтацій: за шкалою «Цілі в житті» - 100,0%, «Процес життя» - 100,0%, «Результативність життя» - 98,1%, «Локус контролю-Я» - 56,6%, «Локус контролю-життя» - 100,0% та «Усвідомленість життя» - 81,1%. Високий рівень смисложиттєвих орієнтацій постерігається лише у незначної частки опитаних за шкалами «Результативність життя» (1,9%), «Локус контролю-Я» (43,4%) та «Усвідомленість життя» (18,9%).

За всіма шкалами показники смисложиттєвих орієнтацій респондентів коливаються від 4 до 20 балів (розмах – від 12 до 15), середнє – від 11,5 до 12,5 (сумарна шкала «Усвідомленість життя» - від 33 до 85, розмах 52, середнє – 59,2), що відповідає низькому їх рівню. Це свідчить про середній рівень у переважної їх більшості цілеспрямованості, цілей у майбутньому, інтересу та емоційної насиченості життя, задоволеності ним, сприйняття процесу життя як цікавого, емоційного насиченого та наповненого змістом, задоволеність самореалізацією, позитивну оцінку пройденого життя, відчуття його продуктивності та змістовності. Також для них характерні уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатньої свободи вибору, здатна побудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його зміст, контролювати події власного життя. Вони переконані в тому, що людина здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя, а також в тому, що життя людини підвладне свідомому контролю.

Стандартна похибка середнього також є незначною (від 0,42 до 0,55, за сумарною шкалою – 2,12), що можна сказати і про стандартне відхилення (від

3,07 до 4,02, за сумарною шкалою – 15,41) та дисперсію (від 9,41 до 16,13, за сумарною шкалою – 237,3). Це свідчить про незначну відмінність переважної більшості показників від середнього значення. Коефіцієнти асиметрії та ексцесу свідчать про розподіл показників, близький до нормального (коефіцієнт асиметрії від -0,41 до 0,32, коефіцієнт ексцесу – від -0,67 до -0,18). Стандартні похибки коефіцієнтів асиметрії та ексцесу також незначні (0,33 та 0,64 відповідно).

Показники критерію Колмогорова-Смірнова для смисложиттєвих орієнтацій педагогів становлять: для шкали «Цілі в житті» - 1,19, «Процес життя» - 0,72, «Результативність життя» - 1,29, «Локус контролю-Я» - 1,06, «Локус контролю-життя» - 1,02, «Усвідомленість життя» - 1,31 (для всіх $p > 0,05$). Значущість критерію перевищує 0,05, що свідчить про їх нормальний розподіл і дозволяє використовувати для встановлення значущих відмінностей між ними параметричні критерії.

Таким чином, майже всі респонденти мають середній рівень смисложиттєвих орієнтацій за більшістю шкал: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результативність життя», «Локус контролю-життя». Низький рівень смисложиттєвих орієнтацій постерігається лише у незначній частки респондентів за шкалами «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя».

З метою встановлення тісноти зв'язку між показниками смисложиттєвих орієнтацій респондентів був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона. Його результати свідчать про наявність міцних значущих зв'язків між усіма показниками.

Вік респондентів тісно пов'язаний з показниками їх смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами («Цілі в житті» -0,67, «Процес життя -0,69, «Результативність життя» -0,71, «Локус контролю-Я» -0,65, «Локус контролю-життя» -0,68, «Усвідомленість життя» -0,72). Зворотній зв'язок віку та показників усіх шкал смисложиттєвих орієнтацій респондентів свідчить про те, що у молодих осіб показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів зрілого віку.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів за шкалою «Цілі в житті» має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами («Цілі в життя» 0,71, «Процес життя 0,65, «Результативність життя» 0,68, «Локус контролю-Я» 0,69, «Локус контролю-життя» 0,71, «Усвідомленість життя» 0,74), що свідчить про те, що у респондентів з визначеними цілями у житті інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів з невизначеними у житті цілями, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів за шкалою «Процес життя» також має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами («Цілі в життя» 0,71, «Результативність життя» 0,68, «Локус контролю-Я» 0,69, «Локус контролю-життя» 0,71, «Усвідомленість життя» 0,74), що свідчить про те, що у респондентів х, які в цілому задоволені самореалізацією, оцінюють пройдене життя як продуктивне та змістовне, інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів, які в цілому незадоволені самореалізацією, оцінюють пройдене життя як непродуктивне та незмістовне, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів за шкалою «Результат життя» має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами («Цілі в життя» 0,67, «Процес життя 0,68, «Локус контролю-Я» 0,66, «Локус контролю-життя» 0,73, «Усвідомленість життя» 0,71), що свідчить про те, що у респондентів, які оцінюють пройдене життя як результативне, інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів, які оцінюють пройдене життя як нерезультативне, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів за шкалою «Локус контролю-Я» також має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами («Цілі в життя» 0,67, «Процес життя 0,69, «Результативність життя» 0,64, «Локус контролю-життя» 0,74, «Усвідомленість життя» 0,71), що свідчить про те, що у респондентів, які вважать, що мають свободу вибору, інші показники смисложиттєвих орієнтацій вищі, ніж у респондентів, які вважають, що свободи вибору не мають, і навпаки.

Значення показників смисложиттєвих орієнтацій респондентів за шкалою

«Локус контролю-життя» також має прямий зв'язок з показниками за іншими шкалами («Цілі в житті» 0,75, «Процес життя» 0,63, «Результативність життя» 0,65, «Локус контролю-Я» 0,64, «Усвідомленість життя» 0,71), що свідчить про те, що у респондентів, які вважають, що вони впливають на власне життя, усвідомленість життя вища, ніж у респондентів, які вважають, що на власне життя не впливають, і навпаки.

Таким чином, у респондентів вік та показники смисложиттєвих орієнтацій за усіма шкалами мають тісний зв'язок між собою: вік та смисложиттєві орієнтації – зворотній, усі смисложиттєві орієнтації між собою – прямий.

З метою класифікації смисложиттєвих орієнтацій респондентів проводився кластерний аналіз методом міжгрупових зв'язків із застосуванням інтервальної міри «квадрат відстані Евкліда». Його результати дозволяють поділити їх на 4 кластери: «Низький рівень» (50,9% респондентів, показники за сумарною шкалою «Усвідомленість життя» - 57,3), «Рівень нижче середнього» (20,8% та 59,5), «Рівень вище середнього» (18,9% та 61,8 відповідно), «Високий рівень» (9,4% та 63,6).

За допомогою критерію Краскелла-Уоллеса виявлено значущі відмінності між смисложиттєвими орієнтаціями респондентів, які належать до різних кластерів за усіма шкалами: «Цілі в житті» (24,2), «Процес життя» (31,9), «Результативність життя» (22,5), «Локус контролю-Я» (25,2), «Локус контролю-життя» (27,3) та «Усвідомленість життя» (26,1) (за усіма шкалами $p \leq 0,01$).

З метою зниження розмірності смисложиттєвих орієнтацій респондентів проводився факторний аналіз методом головних компонент із застосуванням методу обертання «варімакс з нормалізацією Кайзера» та визначення міри вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна та критерію сферичності Бартлетта.

Графік власних значень факторів смисложиттєвих орієнтацій респондентів свідчить про оптимальну їх кількість, яка дорівнює двом. Ці два фактори разом складають 90,83% загальної дисперсії (перший – 47,70%, другий – 43,13%). Міра вибіркової адекватності Кайзера-Меєра-Олкіна дорівнює 0,66, а значення

критерію сферичності Бартлетта – 0,00, що свідчить про достатність такої кількості факторів.

Факторні навантаження за шкалами смисложиттєвих орієнтацій респондентів свідчать, що фактору «Процес життя та локус контролю» відносяться більшість шкал: «Процес життя» (0,89), «Локус контролю-Я» (0,72), «Локус контролю-життя» (0,78) та «Усвідомленість життя» (0,73); до фактору «Цілі та результативність життя»: «Цілі в житті» (0,89) та «Результативність життя» (0,79).

Тобто, усі шкали смисложиттєвих орієнтацій респондентів можна об'єднати у два фактори: до фактору «Процес життя та локус контролю»: «Процес життя», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»; до фактору «Цілі та результативність життя»: «Цілі в житті» та «Результативність життя».

Висновки

1. Серед опитаних педагогів НЦ УВП переважають особи середнього віку з вищою освітою, одружені, які мають дітей. Для переважної їх більшості рідні могли бути позитивними джерелами виховання соціальної відповідальності: переважна їх більшість виховувалися у повних благополучних родинах, їх соціальне оточення переважно складалося з порядних людей. Серед основних причин стресу більшість респондентів вказали: війну, важкі умови праці та конфлікти з іншими засудженими, а серед шляхів його подолання: родину, спілкування, професійний розвиток, працю, перегляд телепередач, читання книжок, заняття фізкультурою.

2. Морально-психологічний клімат в освітньому середовищі НЦ УВП позитивний: більшість респондентів вважають себе повноцінними його членами, бажають продовжувати підтримувати стосунки між собою і після роботи, вказують на переважання в їх спільноті приємних для них людей, в цілому задоволені ставленням до них з боку інших, вказують на безконфліктні доброзичливі стосунки, традиції взаємної підтримки та допомоги.

3. Цінність «відповідальність» займає 11 місце серед 18 інструментальних цінностей, що свідчить про необхідність підвищення її значущості у педагогів НЦ УВП. Виявлені взаємопов'язані цінності: «відповідальність», «працьовитість» та «дисциплінованість», які належать до кластеру «Професійні цінності» та мають найбільше факторне навантаження за фактором «Професійні цінності».

4. Майже всі респонденти мають середній рівень смисложиттєвих орієнтацій за більшістю шкал: «Цілі в житті», «Процес життя», «Результативність життя», «Локус контролю-життя», «Локус контролю-Я» та «Усвідомленість життя», що свідчить про необхідність підвищення їх рівня. Встановлено тісний зв'язок між показниками смисложиттєвих орієнтацій та віком. Основою розподілу на кластери був вік респондентів. 5. Усі шкали смисложиттєвих орієнтацій респондентів можна об'єднати у два фактори: фактор «Процес життя та локус контролю» (шкали: «Процес життя», «Локус контролю-Я», «Локус контролю-життя» та «Усвідомленість життя»); фактор «Цілі та результативність життя» (шкали «Цілі в житті» та «Результативність життя»).

Список використаних джерел

1. Актаєва М. Г. Психологічні чинники формування громадянської відповідальності у юнацькому віці. ситуацій : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ : Національний авіаційний університет, 2017. 264 с.

2. Гурлева Т. С. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності у важковиховуваних підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПНУ, 2015. 267 с.

3. Ковальчук О. С. Психологічні умови формування в технічних університетах соціальної відповідальності майбутніх інженерів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПНУ, 2012. 244 с.

4. Костюк С. П. Психологічні чинники соціальної відповідальності особистості. дис. ... докт. філософії: 053 «Психологія». Львів: Львівський національний університет ім. І. Франка, 2024. 236 с.

5. Лукашов О. О. Психологічні основи соціальної відповідальності особистості в умовах трансформаційного соціуму. дис. ... докт. філософії: 19.00.05. Київ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2024. 374 с.

6. Пахомов І. В. Психологічні особливості соціальної відповідальності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті* : монографія / за заг. ред. О. М. Хвостиченка. Харків-Бостон-Кельн : Інтеллект-ЕкспресКапітал, 2026. С. 136-151.

7. Садова М. А. Теорія та практика професійної відповідальності особистості. дис.... докт. психол. наук : 19.00.01. Одеса: Одеський національний університет ім. І. Мечнікова. 2019. 530 с.

References

1. Aktaeva, M. G. (2017). Psychological factors of formation of civic responsibility in youth. situations: dis.... candidate of psychology: 19.00.07, Kyiv, National Aviation University, 264 p.

2. Gurlyeva, T. S. (2015). Psychological and pedagogical conditions of formation of responsibility in difficult adolescents: dis. ... candidate of psychology: 19.00.07, Kyiv, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, 267 p.

3. Kovalchuk, O. S. (2012). Psychological conditions of formation of social responsibility of future engineers in technical universities: dis. ... candidate of psychology, 19.00.10, Kyiv, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, 244 p.

4. Kostyuk, S. P. (2024). Psychological factors of social responsibility of the individual: dis. ... doctor of philosophy, 053 "Psychology", Lviv, Lviv National University named after I. Franko, 236 p.

5. Lukashov, O. O. (2024). Psychological foundations of social responsibility of the individual in the conditions of transformational society: dis. ... doctor of philosophy, 19.00.05, Kyiv, East Ukrainian National University named after V. Dal. 374 p.

6. Pakhomov, I. V. (2026). Psychological features of social responsibility of pedagogical workers of institutions of professional (vocational-technical) education. *Spiritual and intellectual upbringing and education of youth in the 21st century: monograph* / edited by O. M. Khvostichenko, Kharkiv-Boston-Cologne, Intellect-ExpressCapital, 136-151.

7. Sadova, M. A. (2019). Theory and practice of professional responsibility of the individual: diss.... doctor of psychology, 19.00.01, Odesa, Odessa National University named after I. Mechnikov, 530 p.