

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»

«До захисту допущено»

Завідувач кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубаська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

« _____ » _____ 202 _____ р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему: «Особливості відповідальності підлітків з девіантною поведінкою»

Виконала:

студентка групи ТУод-4-24-М1ПС (2,0зс)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія
(код і найменування спеціальності)

Русавська Наталія Валеріївна
(ПБ студента)

(підпис студента)

Керівник: доктор філософських наук, доцент,
доцент кафедри

Нерубаська Алла Олександрівна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПУБЕРТАТНОЮ КРИЗОЮ У ПОВЕДІНЦІ	9
1.1. Психологічні особливості дітей молодшого та старшого підліткового віку	9
1.2. Дослідження різних аспектів відповідальності в науці	34
Висновки до першого розділу.....	46
РОЗДІЛ 2. ЕТАПИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ.	48
2.1. Етапи, методи та принципи дослідження відповідальності підлітків.....	48
2.2. Методики дослідження відповідальності підлітків	53
Висновки до другого розділу	57
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ	59
3.1. Психологічні складові ціннісних орієнтацій студентів- психологів.....	59
3.2. Особливості відповідальності підлітків експериментальної групи ...	74
3.3. Методичні рекомендації з розвитку відповідальності підлітків.....	76
Висновки до третього розділу.....	79
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних соціально-психологічних дослідженнях проблеми девіантної поведінки підлітків набувають дедалі більшої уваги. Це зумовлено як зростанням рівня соціальної турбулентності, так і посиленням впливу інтернет-середовища та медіа на формування ціннісно-поведінкових орієнтацій молоді. Девіантна поведінка, що включає порушення соціальних, моральних і правових норм, стає одним з ключових індикаторів дисфункціональних процесів у розвитку особистості підлітка. У цьому контексті дослідження відповідальності — як психолого-соціального феномену, що визначає здатність індивіда усвідомлювати наслідки власних дій та відповідати за них — є надзвичайно важливим для розробки ефективних корекційно-профілактичних програм та соціальних інтервенцій.

Попри значну кількість емпіричних та теоретичних праць, присвячених девіантній поведінці підлітків, питання внутрішньої мотивації до прийняття відповідальності за свої вчинки залишається недостатньо вивченим. Більшість досліджень фокусуються на зовнішніх проявах девіацій — агресії, правопорушеннях, ризикованих стосунках, — тоді як механізми формування рефлексивної здатності підлітків до самооцінювання та регуляції поведінки в цілому потребують глибшого аналізу. Недостатнє розуміння цих процесів обмежує можливості для побудови комплексних психолого-педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток відповідального ставлення до себе та суспільства.

Актуальність дослідження також зумовлена соціальними викликами сучасності. Світова практика демонструє, що зниження віку кримінальної відповідальності, посилення правових санкцій та розвиток превентивних програм можуть бути ефективними лише за умови розуміння внутрішніх психологічних чинників відповідальності. Соціокультурні трансформації, такі як розпад традиційних ціннісних систем, глобалізація комунікацій, зміни у структурі сім'ї та освітньої системи, створюють нові контексти для проявів

девіантності й ставлять під питання традиційні моделі виховання відповідальності.

Психологічна відповідальність підлітків — це не лише нормативна компетенція, але й важливий чинник адаптації та самореалізації в умовах сучасного суспільства. Формування адекватної здатності до прийняття відповідальності сприяє посиленню самоконтролю, розвитку моральної рефлексії та здатності прогнозувати наслідки власної поведінки. Отже, глибоке наукове осмислення цього феномену має не лише теоретичну, а й практичну цінність для фахівців у сфері психології розвитку, соціальної роботи, педагогіки та правознавства.

Таким чином, дослідження відповідальності підлітків з девіантною поведінкою є актуальним і своєчасним науковим завданням, яке дозволяє розширити знання про психологічні механізми девіацій, сприяти побудові ефективних корекційних стратегій, а також зменшити ризики соціальної дезадаптації молоді.

Мета дослідження: теоретичне дослідження та емпіричне вивчення особливостей відповідальності підлітків з ознаками відхилень у поведінці

Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження ставилися такі основні завдання:

1. Проаналізувати наукові джерела з проблем психології підлітка.
2. Укласти методичний комплекс.
3. Провести емпіричне дослідження особливостей відповідальності підлітків з ознаками відхилень у поведінці.
4. Укласти методичні рекомендації з розвитку відповідальності підлітків.

Об'єкт дослідження- особистість підлітка.

Предмет дослідження - особливості відповідальності підлітків з

д

е **Методи дослідження:** метод теоретичного аналізу та узагальнення наукових першоджерел; метод наукового спостереження; психодіагностичний метод та метод математичної статистики (кореляційний аналіз).

а

н

До психодіагностичного комплексу увійшли такі методики: особистісний опитувальник «НЕП» Г. Айзенка, Шкала UCLA для оцінки рівня самотності Д. Рассела, Методика визначення комунікативних та організаторських схильностей (КОС), Опитувальник відповідальності М.А. Осташевой, Методика дослідження самооцінки Т.В. Дембо та С.Я. Рубінштейн, Соціометрія Дж. Морено

У дослідженні взяли участь 90 школярів віком 13–16 років. З цієї когорти було сформовано вибірку для експериментальної групи на основі високих показників за вказаним тестом, до якої увійшли 38 осіб: 18 хлопців (47,4 %) та 20 дівчат (52,6 %). Ця група підлітків склала основну експериментальну когорту.

Теоретичне значення дослідження відповідальності підлітків з девіантною поведінкою полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні механізми регуляції поведінки в період підліткового віку, який характеризується інтенсивними особистісними трансформаціями, становленням самосвідомості та формуванням системи морально-ціннісних орієнтацій. Аналіз відповідальності як інтегративної особистісної характеристики дозволяє поєднати різні теоретичні підходи до пояснення девіантної поведінки — когнітивний, діяльнісний, соціально-психологічний та морально-етичний — у межах єдиної концептуальної рамки.

Дослідження сприяє уточненню змісту поняття «відповідальність» у контексті підліткового розвитку, зокрема її структурних компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового), а також механізмів їх взаємодії у ситуаціях порушення соціальних норм. Це дає змогу розширити теоретичні моделі девіантної поведінки шляхом включення внутрішніх регуляторів поведінки, таких як усвідомлення наслідків власних дій, здатність до моральної рефлексії та прийняття персональної відповідальності за вчинки.

Важливим теоретичним результатом дослідження є поглиблення розуміння взаємозв'язку між рівнем сформованості відповідальності та специфікою девіантних проявів у підлітків. Це дозволяє обґрунтувати

положення про те, що девіантна поведінка не лише є наслідком несприятливих соціальних умов або індивідуально-психологічних особливостей, а й відображає недостатній розвиток внутрішніх механізмів саморегуляції та суб'єктності особистості. У цьому сенсі відповідальність постає як системоутворювальний чинник особистісного розвитку, що забезпечує узгодженість між соціальними вимогами та внутрішніми ціннісними орієнтаціями підлітка.

Теоретичне значення дослідження також полягає у можливості диференціації відповідальності за рівнями та типами її прояву в підлітків з нормативною та девіантною поведінкою. Такий підхід сприяє уточненню типологій девіантності, зокрема з позицій ступеня інтеріоризації соціальних норм, рівня автономності моральних суджень та сформованості рефлексивних здібностей. Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для подальших теоретичних узагальнень у межах психології розвитку, соціальної психології та юридичної психології.

Таким чином, дослідження відповідальності підлітків з девіантною поведінкою має суттєве теоретичне значення, оскільки розширює та систематизує наукові уявлення про внутрішні детермінанти девіантної поведінки, уточнює концептуальні підходи до аналізу особистісної регуляції поведінки та створює методологічне підґрунтя для подальших міждисциплінарних досліджень зазначеної проблематики.

Практичне значення дослідження проблеми відповідальності підлітків з девіантною поведінкою полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення системи психолого-педагогічної профілактики, корекції та соціальної реабілітації неповнолітніх з різними формами девіантних проявів. Усвідомлення рівня сформованості відповідальності та її структурних компонентів у підлітків дає змогу фахівцям своєчасно виявляти ризики дезадаптивної поведінки та здійснювати цілеспрямований вплив на ключові психологічні механізми регуляції вчинків.

Результати дослідження можуть бути використані в практиці діяльності психологів закладів загальної середньої освіти, соціальних педагогів, фахівців служб у справах дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації та пробаційних служб. Зокрема, емпірично обґрунтовані дані щодо особливостей відповідальності підлітків з девіантною поведінкою створюють підґрунтя для розроблення індивідуальних і групових корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування усвідомленого ставлення до власних дій, розвиток самоконтролю, моральної рефлексії та здатності прогнозувати наслідки поведінки.

Важливим практичним аспектом дослідження є можливість удосконалення діагностичного інструментарію в роботі з підлітками групи ризику. Визначення показників відповідальності як маркерів девіантності дозволяє підвищити точність психологічної діагностики, оптимізувати процес психологічного супроводу та підвищити ефективність профілактичних заходів. Отримані результати можуть бути використані для створення скринінгових програм, спрямованих на раннє виявлення схильності до девіантної поведінки в підлітковому середовищі.

Практичне значення дослідження також полягає у можливості інтеграції його результатів у освітній процес. Матеріали дослідження можуть бути використані при підготовці та підвищенні кваліфікації практичних психологів, педагогів, соціальних працівників, а також у розробленні навчально-методичних курсів і тренінгових програм, орієнтованих на формування відповідальної поведінки, правосвідомості та соціальної зрілості підлітків. Це сприяє впровадженню науково обґрунтованих підходів до роботи з девіантною поведінкою в системі освіти та соціального захисту.

Таким чином, практичне значення дослідження проблеми відповідальності підлітків з девіантною поведінкою полягає у розширенні можливостей ефективної профілактики та корекції девіантних проявів, підвищенні якості психологічної допомоги та соціального супроводу підлітків,

а також у створенні умов для формування соціально відповідальної, адаптованої та психологічно зрілої особистості.

Структура дипломної роботи визначена метою та завданнями магістерського дослідження. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 94 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 85 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПУБЕРТАТНОЮ КРИЗОЮ У ПОВЕДІНЦІ

1.1. Психологічні особливості дітей молодшого та старшого підліткового віку

Розгляд соціалізації дитини неможливий без чіткого визначення вікових меж, у яких здійснюється дослідження, оскільки саме вікова періодизація задає контекст інтерпретації отриманих результатів. У межах даної роботи таке уточнення є принципово важливим, адже дослідження має вибіркового, цілеспрямований характер і зосереджується не на соціалізації як універсальному та безперервному процесі, а на її специфічних проявах у певний етап психічного розвитку. Врахування вікової специфіки дозволяє уникнути узагальнень і забезпечує коректність теоретичних висновків.

Особливу наукову складність становить аналіз молодшого підліткового віку, який у дослідженнях пубертатного розвитку нерідко окреслюється як проміжний або «невизначений» період [15]. Це зумовлено тим, що діти цього віку перебувають на межі двох освітніх і соціальних статусів — молодшого школяра та учня середньої ланки. Характерною рисою цього етапу є поєднання вже сформованої здатності до усвідомлення соціальних зв'язків, оцінок і виборів із ще невираженою специфікою підліткових кризових проявів.

Йдеться насамперед про такий рівень психічного розвитку, який дає змогу дитині рефлексувати власний соціальний досвід і вербалізувати ставлення до значущого оточення, а не про формальні показники інтелектуального розвитку.

Вибір саме цього вікового інтервалу пояснюється також прагненням дослідити становлення особистості до моменту повного розгортання

підліткової проблематики. Як наголошує Дж. Липсиц, даний період має особливу виховну цінність, оскільки вирізняється підвищеною чутливістю до соціокультурних впливів, що в подальшому детермінують базові життєві орієнтації особистості — освітні траєкторії, характер міжособистісних взаємин, соціальні установки та ставлення до власного здоров'я [17].

Методологічна складність дослідження зумовлена тим, що вікові межі 10–12 років мають перехідний характер і поєднують у собі ознаки різних етапів розвитку. Хоча за формальними критеріями десятирічна дитина належить до молодшого шкільного віку, на рівні психофізіологічного функціонування в цей період уже фіксуються початкові процеси статевого дозрівання. Відсутність єдиного підходу до трактування цього вікового проміжку ускладнює його теоретичне осмислення: одні дослідники розглядають його як завершення дитинства, поширюючи на нього характеристики молодшого шкільного віку [71], тоді як інші акцентують увагу на ранніх проявах пубертату й аналізують цей етап у межах психології підліткового розвитку [15; 18; 20].

Специфіка молодшого підліткового віку полягає у відносно непомітному, поступовому характері вікових змін. Зовнішні прояви розвитку не мають різкого кризового характеру, однак внутрішні трансформації особистості накопичуються й стають очевидними лише в динамічному порівнянні початкових і завершальних фаз вікового етапу. Як зазначає Д. Й. Фельдштейн, саме ретроспективний аналіз дозволяє виявити якісні зрушення в особистісному розвитку дітей цього віку [17].

У межах даного дослідження перехід від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку інтерпретується з позицій культурно-історичного підходу Л. С. Виготського [57], відповідно до якого розвиток особистості розглядається як внутрішньо закономірний, спрямований і цілісний процес. Його рушійною силою виступають внутрішні суперечності розвитку, тоді як зовнішні соціальні впливи набувають значення лише через їх

опосередкування внутрішньою логікою становлення особистості та здатністю накопичувати й інтегрувати зміни.

З огляду на це, для чіткого розмежування психологічних особливостей молодших школярів і молодших підлітків доцільно аналізувати не лише трансформації особистісної сфери, а й зміни у структурі та функціонуванні пізнавальних процесів, які відображають глибинні зрушення в психічному розвитку дитини.

У сучасних психологічних дослідженнях молодший підлітковий вік розглядається як період глибинних когнітивних трансформацій, які зумовлюють подальший розвиток особистості та істотно впливають на поведінкові прояви дитини. Більшість науковців сходяться на думці, що саме перебудова пізнавальної сфери виступає провідним механізмом якісних змін, характерних для цього етапу онтогенезу. Одним із найважливіших результатів таких змін стає поступове усвідомлення власної індивідуальності, формування уявлень про себе як про окремих, відносно автономний суб'єкт діяльності та спілкування. Відкриття власного «Я» створює підґрунтя для подальшого розвитку самосвідомості, рефлексії та особистісної ідентичності.

У віці 10–12 років у дітей уперше чітко виявляються елементи мислення, що відповідають рівню формальних операцій. Це проявляється у здатності оперувати не лише безпосередньо даними фактами, а й можливими, уявними або гіпотетичними ситуаціями. Хоча мислення молодших підлітків ще не досягає повної абстрактності, притаманної старшому підлітковому віку, воно суттєво відрізняється від конкретно-образного мислення молодших школярів. Важливою новою рисою стає зростання рефлексивності: дитина починає усвідомлювати власні пізнавальні дії, аналізувати хід міркувань, а також контролювати використання мовленнєвих і мнемічних стратегій [цит. за 15].

Порівняльний аналіз показує, що в молодшого підлітка формується здатність працювати з гіпотезами під час розв'язання інтелектуальних задач. У ситуаціях, коли навчальне або пізнавальне завдання є новим чи нестандартним, дитина демонструє прагнення до варіативності мислення:

вона намагається застосувати кілька способів розв'язання, зіставити їх ефективність та обрати оптимальний. Така інтелектуальна активність свідчить про перехід від репродуктивних до продуктивних форм мислення. Водночас ці здібності не є вродженими та не з'являються спонтанно — вони формуються в процесі систематичного навчання, опанування символічних і знакових систем, які використовуються в сучасних навчальних дисциплінах.

У процесі навчальної діяльності молодший підліток поступово засвоює логічні операції не на інтуїтивному, а на усвідомленому рівні, що дозволяє йому використовувати їх у різних контекстах. Саме ця особливість дала підстави Ж. Піаже визначити даний етап розвитку як стадію формальних операцій. Важливо підкреслити, що розвиток мислення в цьому віці характеризується не лише появою окремих нових операцій, а й їх поступовою інтеграцією у цілісну когнітивну систему [13]. Завдяки цьому мислення набуває більшої структурованості, послідовності та гнучкості.

Суттєву роль у цьому процесі відіграє рефлексія, яка, сформувавшись на попередньому віковому етапі, у молодшому підлітковому віці набуває нового змісту та глибини. Дитина починає осмислювати не лише конкретні навчальні ситуації, а й більш абстрактні питання, пов'язані з майбутнім, життєвими цілями, моральними цінностями та ідеалами. Унаслідок цього сприйняття навколишнього світу стає більш узагальненим і системним, що свідчить про початок формування індивідуального світогляду.

Поряд із розвитком мислення в молодшому підлітковому віці відбуваються помітні зміни у функціонуванні інших пізнавальних процесів, насамперед сприйняття та пам'яті. Під час переходу від молодшого шкільного віку діти поступово відмовляються від механічного заучування, що ґрунтується на багаторазових повтореннях матеріалу. Натомість зростає роль смислового опрацювання інформації: навчальний матеріал структурується, виділяються ключові поняття, встановлюються логічні зв'язки між окремими елементами. Така трансформація способів запам'ятовування сприяє більш усвідомленому та стійкому відтворенню знань.

Разом із тим, як зазначає А. А. Реан, домінування логічної пам'яті може супроводжуватися певним гальмуванням розвитку механічного запам'ятовування [44]. За несприятливих умов це може призводити до труднощів у засвоєнні навчального матеріалу та створювати додаткові ризики в процесі соціальної адаптації дитини на етапі переходу до нових освітніх і соціальних вимог.

У міру дорослішання молодший підліток накопичує практичний життєвий досвід і формує нові навички взаємодії з навколишнім середовищем. Важливу роль у цьому процесі відіграє уява, яка тісно пов'язана з розвитком мислення та пам'яті. У даному віці уява виконує не лише пізнавальну, а й регулятивну функцію, забезпечуючи психологічну рівновагу. У ситуаціях, коли реальні можливості задоволення потреб або реалізації бажань є обмеженими, фантазійна діяльність виступає своєрідним компенсаторним механізмом, що знижує емоційне напруження.

Молодший підлітковий період має також фундаментальне значення для становлення емоційно-вольової регуляції особистості. Саме в межах віку 10–12 років відзначається підвищення емоційної чутливості, зростання збудливості та нестійкість емоційних станів. Настрої та переживання можуть швидко змінюватися, що ускладнює самоконтроль і регуляцію поведінки. За спостереженнями Д. І. Фельдштейна, у межах навчальної діяльності внутрішні переживання дитини не завжди знаходять відкритий зовнішній прояв, однак у сфері міжособистісних взаємин вони можуть реалізовуватися у формі імпульсивних реакцій, різких емоційних сплесків або поведінкових порушень [17].

У молодшому підлітковому віці формується якісно новий тип міжособистісної взаємодії, у межах якого предметом спілкування дедалі частіше стає особистісно забарвлений рефлексивний досвід дитини. Саме цей інтерпсихічний простір створює умови для розгортання специфічних підліткових механізмів психічного розвитку. Провідного значення набувають контакти з однолітками, які трансформуються з факультативної складової

соціального життя у внутрішню значущу потребу, що супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями. На відміну від молодшого шкільного віку, коли емоційна сфера дитини значною мірою була зосереджена навколо оцінки та ставлення вчителя, у 10–12 років відбувається переорієнтація на ровесників. Саме в цей період дитина починає усвідомлено цінувати міжособистісні зв'язки з однолітками, а емоційна сфера набуває ознак внутрішньої суперечливості та полярності почуттів.

Емпіричні дослідження С. В. Кондратьєвої та П. Р. Галузо засвідчують наявність гендерно зумовлених особливостей у спілкуванні молодших підлітків із дорослими. Зокрема, дівчата значно частіше за хлопців використовують довірливі та конструктивні форми комунікації, зокрема звертаються до дорослих із порадами, побажаннями або коректно вказують на їхні помилки. Натомість хлопцям цього віку більш властиві непродуктивні або захисні способи реагування на звернення дорослих, такі як іронічний сміх, демонстрація образи, мовчазна опозиція або глузування [цит. за 13].

У молодших підлітків поступово зростає критичність у ставленні до дорослих, що виявляється у здатності диференціювати їх за емоційною значущістю. Діти цього віку чітко розмежовують «прийнятних» і «неприйнятних» дорослих, надаючи більш розгорнуті, емоційно насичені та позитивні характеристики тим, до кого відчувають симпатію. Водночас вони починають помічати індивідуальні стилі поведінки й діяльності дорослих: «улюблених» схильні сприймати як демократичних, відкритих до діалогу, тоді як «нелюбимих» — як жорстких та авторитарних [53].

Специфіка сприйняття дорослих безпосередньо впливає на регуляцію поведінки молодших підлітків. За висновками С. В. Кондратьєвої та П. Р. Галузо, це проявляється у вибірковості мотивів і стратегій спілкування залежно від суб'єктивної оцінки дорослого, зокрема вчителя. Усвідомлення дитиною особистісних якостей дорослого та характеру взаємодії з ним виступає одним із ключових чинників становлення особистості на цьому етапі розвитку. Від успішності формування цієї складової соціалізації залежить те,

чи сприйматиме дитина соціальне оточення як цінність саме по собі, чи лише як інструмент для досягнення власних цілей.

У молодшому підлітковому віці закладаються передумови формування феномену, який у подальшому суттєво впливатиме як на поведінку дитини, так і на її систему міжособистісних взаємин, — так званого «підліткового комплексу емоційності» [11]. За спостереженнями О. Я. Чебикіна, у цей період значно розширюється спектр емоційних переживань, уперше чітко проявляються такі емоційні стани, як здивування, цікавість, нудьга, образа, задоволення, розчарування, сором, натхнення, сумнів, тривога, злість, байдужість та інші, що свідчить про ускладнення емоційної структури особистості.

Важливим показником початку пубертатних змін є посилення критичного ставлення не лише до оточення, а й до самого себе. Ця тенденція, за даними К. Н. Поліванової, стає помітною вже наприкінці молодшого шкільного віку, приблизно з 10 років, коли дитина починає звертати увагу на особистісні риси дорослих, вказувати на їхні помилки, несправедливість або неузгодженість у вимогах. Підвищена чутливість до оцінки з боку значущих інших є характерною ознакою початкової фази пубертатного дозрівання [33].

Рефлексія та довільність поведінки, які сформувалися в молодшому шкільному віці, у молодшому підлітковому періоді продовжують інтенсивно розвиватися. Зростання рівня самосвідомості зумовлює підвищену вимогливість дитини до власної зовнішності, рис характеру та внутрішніх якостей. Молодший підліток активно осмислює оцінки дорослих щодо своїх здібностей, вольових проявів і особистісної зрілості.

Як зазначає М. В. Єрмолаєва, у цьому віці навіть незначні зауваження щодо зовнішнього вигляду або поведінки, накладені на внутрішню невпевненість у собі, можуть за певних обставин спричиняти афективні спалахи або формування депресивних переживань [цит. за 38].

Водночас важливим позитивним новоутворенням молодшого підліткового віку є розвиток соціальних емоцій. За Д. Майерсом, ці емоції

відображають переживання особистістю власного ставлення до інших людей та формуються в системі міжособистісних взаємин. Саме через взаємодію з оточенням підліток поступово вибудовує шлях до усвідомлення власної унікальності та індивідуальності [21].

Нова фаза емоційного становлення, що припадає на перехід від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку, характеризується істотним ускладненням емоційно-перцептивних і рефлексивних механізмів. Зокрема, у дітей поступово формується здатність до емоційної децентрації, яка виявляється в умінні виходити за межі власного безпосереднього переживання, дистанціюватися від нього та враховувати емоційні стани, почуття й переживання інших людей. Така здатність є важливою передумовою розвитку емпатії, міжособистісного розуміння та регуляції соціальної поведінки, що істотно змінює характер взаємин у підліткових групах.

Соціальні контакти молодших підлітків набувають нової якості, оскільки дедалі більшого значення набуває принцип рівноправності у спілкуванні. Взаємодія з однолітками ґрунтується не лише на формальній спільності діяльності, а й на визнанні права кожного на власну позицію, оцінку подій та емоційне ставлення до того, що відбувається у групі. У цьому контексті підліток починає активно відстоювати суб'єктивну точку зору, що сприяє становленню автономності, але водночас може бути джерелом міжособистісних напружень і конфліктів.

Важливі зміни цього вікового етапу пов'язані зі становленням суб'єктності дитини. Згідно з підходом В. А. Татенка, на межі молодшого шкільного та молодшого підліткового віку виникає принципово нове суб'єктне утворення, що виявляється у здатності дитини довільно актуалізувати власний психічний досвід відповідно до вимог ситуації та реальності. Йдеться про перші спроби усвідомленого керування психічною активністю, зокрема уявою, мисленням і поведінковими актами, спрямованими на досягнення поставленої мети. Онтогенетична своєрідність механізмів самоактуалізації полягає в тому, що дитина починає відкривати у

собі не лише можливість, а й внутрішню потребу діяти результативно, відповідально та у відповідності до зовнішніх вимог і внутрішніх стандартів.

Разом із тим, за наявності несприятливих соціально-психологічних умов розвитку цей період може супроводжуватися появою негативних емоційних тенденцій. Сімейні конфлікти, дефіцит емоційної підтримки, напружені або нестабільні стосунки з однолітками, неадекватна (переважно завищена або нестійка) самооцінка, а також недоліки організації навчально-виховного процесу створюють ґрунт для формування асоціальних переживань. Ігнорування дорослими внутрішнього світу підлітка, знецінення його прагнень, інтересів і намірів часто провокує почуття образи, роздратування та озлобленості, які можуть закріплюватися як стійкі емоційні реакції.

Не менш значущі трансформації відбуваються і в мотиваційній сфері особистості. Перехід до молодшого підліткового віку супроводжується поступовим ускладненням структури мотивів: від відносно аморфної, однорівневої системи спонукань дитина рухається до ієрархічно організованої мотиваційної системи. У ній окремі мотиви починають підпорядковуватися один одному, з'являються більш стійкі смислові утворення, а поведінка дедалі частіше регулюється свідомо поставленими цілями та прийнятими намірами. Це свідчить про формування елементів вольової саморегуляції та зростання ролі усвідомленого контролю над власними діями.

Розвиток мотивів діяльності та поведінки має ключове значення для становлення особистості загалом, оскільки саме в них відображається система ставлень дитини до самої себе, до інших людей та до соціального середовища. Характер ієрархії мотивів визначає рівень самосвідомості, соціальної відповідальності та спрямованості особистості. Аналіз механізмів формування, трансформації та співвідношення мотивів є надзвичайно важливим, адже структура особистості постає як відносно стабільна конфігурація провідних мотиваційних ліній, які можуть мати колективістичну, соціально орієнтовану, групову або індивідуалістичну спрямованість.

На початковому етапі підліткового періоду (10–11 років) мотивування вчинків і діяльності здебільшого має відтворюючий і ситуативний характер. Молодші підлітки орієнтуються переважно на зовнішню оцінку, насамперед з боку дорослих, які акцентують увагу на кінцевих результатах діяльності. Унаслідок цього внутрішні мотиви ще недостатньо усвідомлені, а пояснення власних вчинків носять поверхневий характер. Водночас уже в цьому віці поступово формується здатність до самоаналізу, з'являється підвищена критичність щодо власних дій і особистісних проявів.

Характерною рисою даного періоду є також зростання інтересу до внутрішнього світу — як власного, так і оточуючих. Цей інтерес має переважно ситуативний характер, але він закладає основу для подальшого розвитку рефлексії та самосвідомості. Поряд із цим спостерігається специфічний віковий сплеск егоцентричних тенденцій. Молодші підлітки схильні сприймати себе як об'єкт постійної уваги та оцінювання з боку оточення, що проявляється у підвищеній чутливості до реакцій інших і прагненні передбачати їхні судження. Така особливість вікового розвитку зумовлює емоційну вразливість підлітків і водночас сприяє активному формуванню образу «Я» у соціальному контексті.

Молодший підлітковий вік посідає особливе місце в онтогенезі, оскільки саме на цьому етапі інтенсивно формуються та починають проявлятися в поведінці різні аспекти потреби в автономії. Її актуалізація нерідко супроводжується труднощами адаптаційного характеру й може зумовлювати появу порушень у різних сферах життєдіяльності дитини, зокрема у навчанні. У порівнянні з молодшим шкільним віком, у підлітків зростає частота психогенних форм шкільної дезадаптації, що значною мірою пояснюється різким і нерівномірним стрибком у психічному розвитку.

Однією з центральних психологічних новоутворень цього вікового періоду є первинне формування відчуття дорослості. Воно виявляється у зміні ставлення підлітка до самого себе, у переживанні власної зрілості та уявленні про себе як про вже достатньо дорослу людину. При цьому відчуття дорослості

не завжди має чітко усвідомлений характер, проте виступає специфічною формою самосвідомості, соціально зумовленою за своїм змістом і функціями.

Провідним індикатором становлення цього переживання є потреба молодших підлітків у зміні ставлення з боку значущих дорослих і ровесників — бажання, щоб до них ставилися не як до дітей, а як до рівноправних учасників взаємодії. Ігнорування цієї потреби з боку вчителів або батьків часто викликає у підлітків емоційні реакції образи та невдоволення, що можуть проявлятися у формі протестної поведінки: неслухняності, упертості, грубості, конфліктності або демонстративного протиставлення себе дорослим чи одноліткам.

У подальшому до ознак відчуття дорослості приєднується прагнення до самостійності та потреба у збереженні особистого простору, захищеного від надмірного контролю з боку дорослих. Найчастіше це стосується сфери спілкування з ровесниками, організації дозвілля, виконання навчальних обов'язків та інших аспектів повсякденного життя. Водночас інтенсивність проявів відчуття дорослості є варіативною: воно може актуалізуватися вибірково, залежно від ситуації, і відрізнятися за ступенем сформованості у різних підлітків.

Поряд із відчуттям дорослості формується і тенденція до дорослості — активне прагнення бути схожим на дорослого та визнаватися таким з боку соціального оточення. З огляду на особливості її прояву, умовно можна виокремити дві групи підлітків.

У першій групі тенденція до дорослості проявляється яскраво й охоплює як сферу взаємин з дорослими та ровесниками, так і наслідування зовнішніх атрибутів і моделей поведінки дорослих. Такі підлітки наполягають на новому, «дорослому» форматі ставлення до себе та прагнуть розширення прав і самостійності. Особливо значущим для них є визнання з боку оточення факту їхнього дорослішання. Чим сильніше підліток відчуває, що його продовжують сприймати як дитину, тим гострішими стають реакції

незадоволення, які можуть набувати форм відкритого протесту, демонстративної відмови від спілкування або конфліктної поведінки.

Таким чином, для цієї групи характерним є поєднання вираженої потреби в дорослості з її недостатнім визнанням з боку значущих інших, що створює підґрунтя для напружених міжособистісних взаємин.

У підлітків другої групи тенденція до дорослості не має яскраво вираженого характеру, однак потреба у самостійності та визнанні також присутня. Вона актуалізується ситуативно, переважно у випадках, коли дорослі обмежують свободу дій або автономність підлітка. Протестні реакції в таких ситуаціях зазвичай носять епізодичний характер і проявляються у формі короткочасної неслухняності, ситуативної грубості чи впертості.

Важливо підкреслити, що як відчуття, так і тенденція до дорослості можуть формуватися за різних, іноді протилежних умов виховання — як у ситуаціях жорсткого контролю, надмірної опіки та авторитарності, так і за умов значної свободи та самостійності. Загалом становлення різних форм дорослості відбувається у процесі включення підлітка в такі види діяльності та взаємин, які моделюють світ дорослих і орієнтують його на відповідні соціальні зразки та еталони.

Розвиток молодшого підлітка має перехідний характер: від безумовної орієнтації на дорослого він поступово переходить до зростання значущості ровесників як основних референтних осіб. При цьому засвоєння ознак дорослості може здійснюватися як опосередковано — через наслідування однолітків або старших товаришів, так і безпосередньо — у спільній діяльності та взаємодії з дорослими. Вибір підлітком моделей для наслідування та успішність процесу дорослішання значною мірою залежать від найближчого соціального оточення, системи його цінностей, очікувань і вимог, а також від індивідуально-психологічних особливостей самого підлітка, зокрема рівня інтелектуального розвитку, здібностей і темпераменту.

Згідно з результатами досліджень М. І. Семенова та О. Г. Пінчукова, у молодшому шкільному віці як у хлопчиків, так і у дівчаток домінує тип

нервової діяльності, що характеризується відносною врівноваженістю процесів збудження та гальмування. Водночас уже з початком молодшого підліткового періоду ця пропорція поступово змінюється: приблизно з 10-річного віку у дівчаток і з 11 років у хлопців спостерігається зростання частки дітей із переважанням процесів збудження. Пікові показники такої типологічної перебудови припадають на період пубертатного дозрівання — близько 14 років у дівчат і 15 років у хлопців [за 38].

Саме в молодшому підлітковому віці починають фіксуватися прояви порушення класичного закону сили, сформульованого І. П. Павловим, відповідно до якого інтенсивність реакції має відповідати силі подразника. У цей віковий період реакції нервової системи набувають нестабільного характеру: сильні стимули можуть викликати неадекватно слабкі відповіді, тоді як незначні подразники — непропорційно інтенсивні реакції [44].

Старший підлітковий вік вирізняється глибокими й системними зрушеннями у сфері самосвідомості, які мають визначальне значення для подальшого становлення особистості. Як зазначав Б. Г. Ананьєв, у цей період свідомість, проходячи через різноманітні об'єкти соціальних і особистісних відносин, починає рефлексувати саму себе, перетворюючись на об'єкт власного аналізу, що забезпечує цілісність і стійкість характеру [3].

У підлітковому віці інтенсивно формується самосвідомість, відбувається становлення автономної системи критеріїв самооцінки та самоствавлення, зростає здатність до глибшого пізнання власного внутрішнього світу. Підліток поступово усвідомлює свою індивідуальність і неповторність, а орієнтація на зовнішні оцінки, передусім батьківські, поступово поступається місцем внутрішнім стандартам. У результаті цього процесу формується відносно цілісна Я-концепція, яка стає внутрішнім регулятором поведінки — як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівнях.

У трактуванні А. А. Реана Я-концепція постає як інтегроване уявлення особистості про саму себе, система установок і ставлень до власного «Я» [41]. У ширшому розумінні її можна визначити як сукупність уявлень індивіда про

власні якості, можливості та обмеження, що формуються в процесі рефлексії власної поведінки, життєвого досвіду та соціальних взаємодій.

Інтенсивні соматичні зміни та перебудова організму в підлітковому віці зумовлюють різке зростання уваги до власної зовнішності та сприяють формуванню нового образу фізичного «Я». Через підвищену значущість цього компонента самосвідомості підлітки надзвичайно болісно реагують як на реальні, так і на уявні недоліки зовнішнього вигляду. Нерівномірність фізичного розвитку, скутість рухів, зміни рис обличчя, проблеми зі шкірою, відчуття надмірної худорлявості або зайвої ваги нерідко стають джерелом почуття меншовартості, сприяють замкнутості, емоційній напрузі та, в окремих випадках, формуванню невротичних реакцій.

У психологічній практиці описані випадки розвитку психогенної анорексії, коли підлітки, здебільшого дівчата, орієнтуючись на ідеалізовані зразки зовнішності, спочатку вдаються до жорстких обмежень у харчуванні, а згодом практично повністю відмовляються від їжі, доводячи організм до крайнього ступеня виснаження.

Виражені емоційні порушення, пов'язані з переживанням власної зовнішності, можуть істотно пом'якшуватися за наявності підтримувальних, довірливих взаємин у сім'ї. За таких умов особливо важливими є делікатність, емпатія та здатність дорослих адекватно розуміти ті внутрішні труднощі, з якими стикається підліток.

Формування образу фізичного «Я» та самосвідомості загалом значною мірою залежить від темпів статевого дозрівання. Акселерація, як правило, створює сприятливіші умови для особистісного розвитку та соціальної адаптації. Зокрема, дівчата з більш раннім фізичним розвитком зазвичай демонструють вищий рівень упевненості в собі та емоційної стабільності, хоча ці відмінності не завжди є стійкими й можуть нівелюватися на наступних етапах розвитку.

Для хлопців часові межі фізичного та статевого дозрівання набувають особливої психологічної значущості. Підлітки з раннім соматичним розвитком

зазвичай демонструють більшу фізичну силу, високі показники у спортивній діяльності та інших сферах активності, відчують більшу впевненість у міжособистісних контактах із представниками протилежної статі та здатні будувати рівноправне спілкування з дорослими. Натомість особи з уповільненим темпом фізичного розвитку частіше підлягають сприйняттю оточення як дітей, що потенційно провокує прояви протестної поведінки, підвищеної дратівливості та емоційної нестабільності.

Як відзначають сучасні психологи розвитку, специфічне для кожного вікового періоду співвідношення внутрішніх психологічних процесів та зовнішніх соціальних умов формує так звану соціальну ситуацію розвитку, яка визначально впливає на психічне становлення дитини. Основний зміст і специфіка всіх сфер розвитку — фізичного, когнітивного, морального, соціального, емоційного — у підлітковому віці визначаються перехідним статусом від дитинства до дорослості. На всіх рівнях ця трансформація проявляється у формуванні нових психічних структур і механізмів, зумовлених біологічною перебудовою організму, трансформацією взаємин із дорослими та однолітками, опануванням нових способів соціальної взаємодії, осмисленням моральних і етичних норм, розвитком самосвідомості, формуванням інтересів та активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Самооцінка виступає центральним компонентом самосвідомості та репрезентує інтегративне поєднання когнітивного і емоційного аспектів. Когнітивний компонент відображає знання особистості про власні якості, можливості та обмеження, тоді як емоційний репрезентує суб'єктивне ставлення індивіда до самого себе. В процесі самооцінювання ці компоненти функціонують у нерозривній єдності: будь-яке усвідомлення себе завжди супроводжується емоційною оцінкою, інтенсивність якої прямо пропорційна значущості отриманої інформації для особистості.

У психологічних дослідженнях розрізняють три рівні сформованості когнітивного компонента самооцінки [цит. за 41].

1. Високий рівень характеризується реалістичною самооцінкою, орієнтацією на знання власних індивідуальних особливостей, здатністю узагальнювати ситуації реалізації певних якостей, схильністю до каузальної атрибуції результатів діяльності на внутрішні чинники та глибиною й різноманітністю самооціночних суджень.
2. Середній рівень відзначається непослідовністю прояву адекватних оцінок; орієнтація підлітка при самооцінюванні здебільшого на думку значущих інших, аналіз конкретних ситуацій та переважно зовнішні причини власних успіхів або невдач; зміст самооцінок обмежений.
3. Низький рівень характеризується переважно неадекватною самооцінкою, емоційною обумовленістю суджень, відсутністю критичного аналізу власної поведінки та домінуванням суб'єктивно неконтрольованих причинно-наслідкових пояснень.

Найбільш значні зміни спостерігаються у змістовному наповненні самооцінки старших підлітків. У цей період відбувається перехід від фрагментарного та недостатньо чіткого самосприйняття до формування більш структурованої та інтегрованої Я-концепції. Кількість усвідомлюваних особистісних якостей зростає у середньому вдвічі порівняно з молодшими школярами, а самооцінка набуває узагальненого характеру, охоплюючи майже всі аспекти особистості. Крім того, судження щодо власних недоліків стають більш диференційованими та рефлексивними.

Особливо значущими у структурі Я-концепції старшого підлітка є комунікативні, вольові та інтелектуальні характеристики, що становлять основу ціннісного ставлення до себе. Для дівчат зміст самооцінки в більшій мірі зосереджується на оцінці міжособистісних стосунків та соціальної взаємодії. Динаміка оціночних суджень у процесі дорослішання полягає у поступовому переході від орієнтації на очікувану оцінку однолітків до самостійного порівняння себе із власним ідеалом, що сприяє усвідомленню власної унікальності та неповторності.

Сучасне соціальне середовище формує низку факторів, які можуть прискорювати або гальмувати процес дорослішання підлітків. До сприятливих чинників належать прискорена фізична та статевая зрілість, активне спілкування з ровесниками, рання самостійність через зайнятість батьків, великий обсяг інформаційних потоків. Гальмівними чинниками є обмежене коло обов'язків підлітка виключно навчальною діяльністю та надмірна опіка батьків.

Соціальна активність підлітка проявляється, передусім, у прагненні засвоїти норми, цінності та моделі поведінки дорослого світу, а також у формуванні способів взаємодії, притаманних міжособистісним стосункам дорослих.

Батьки та педагоги часто суб'єктивно оцінюють найбільші складнощі виховання підлітків не в докризовий або кризовий період розвитку, а у післякризовий (14–15 років). Найбільш проблемним для дорослих етапом вважається період активного формування нових психологічних структур, що пояснюється недостатньою ефективністю традиційних виховних підходів та складністю їх адаптації до потреб підлітка.

Важливим новоутворенням підліткового віку є становлення самосвідомості, основою якої є відчуття дорослості. Проте його не слід розуміти виключно як зовнішнє наслідування дорослих моделей поведінки; сутність цього явища полягає у прагненні підлітка інтегрувати себе у світ дорослих та зайняти власну соціальну позицію. Саме тому для підлітка мужність, сміливість, стиль одягу та манера поведінки набувають значення як інструменти соціального утвердження та підтвердження нового статусу в системі реальних соціальних взаємин.

Об'єктивної дорослості у підлітка ще не сформовано, проте її суб'єктивні прояви є досить помітними та виражаються у кількох основних аспектах:

1. Емансипація від батьківської опіки. У цей період підлітки прагнуть автономії, незалежності та конфіденційності, вимагають поваги до

власних прав та особистого простору. Вони поступово відокремлюють “сфери впливу” батьків та однолітків, самостійно приймаючи рішення щодо стилю одягу, зачіски, часу повернення додому, організації дозвілля та розв’язання шкільних чи матеріальних проблем. Водночас, у питаннях фундаментальних соціальних норм та цінностей вплив батьків залишається визначальним.

2. Нові підходи до навчання. У старших підлітків формується інтерес до самоосвіти, що часто реалізується поза межами шкільної програми. Оцінки перестають відігравати вирішальну роль у мотивації до навчання, інколи спостерігається розбіжність між високими інтелектуальними можливостями та фактичними шкільними досягненнями.
3. Романтичні стосунки з ровесниками протилежної статі. Важливим є не стільки емоційний факт симпатії, скільки наслідування дорослих моделей взаємодії, що проявляється через побачення, спільні розваги та інші форми соціальної активності.
4. Зовнішній вигляд та самовираження через стиль одягу. Підлітки прагнуть демонструвати власну самостійність та рівність із дорослими, навіть якщо фізичні, інтелектуальні чи соціальні передумови для цього ще не сформовані. Реалізувати такі прагнення можливо лише у спеціально організованих ситуаціях діяльності, де взаємодія з дорослими та однолітками відповідає їхнім очікуванням і соціальним потребам. У цьому віці провідною формою діяльності стає інтимно-особистісне спілкування.

Більшість досліджень підкреслює значущу роль міжособистісних контактів із однолітками та дорослими у формуванні соціальної ситуації розвитку підлітка. Центральним елементом життя підлітка стає спілкування з ровесниками. Якщо у молодших школярів об’єднувальним чинником зазвичай є спільна діяльність, то у підлітковому віці привабливістю певної активності визначається її потенціалом для соціальної взаємодії.

Для підлітка важливо не просто перебувати серед однолітків, а займати в колективі соціальне становище, яке відповідало б його амбіціям. Для одних це лідерство, для інших — авторитет у певній сфері, для третіх — пошук близького друга. Це прагнення виступає провідним мотивом поведінки у підлітковому віці.

Соціальна взаємодія з ровесниками поступово виходить за межі навчального процесу, охоплюючи різноманітні інтереси, види діяльності та міжособистісні стосунки, формуючи автономну та значиму для підлітка сферу життя. Підвищений конформізм у компаніях однолітків поєднується з потенційною недисциплінованістю та навіть правопорушеннями, які виникають унаслідок труднощів досягнення бажаного соціального статусу.

Суб'єктивне значення соціальної взаємодії з ровесниками суттєво відрізняється від оцінки дорослих, зокрема педагогів та батьків. Підлітки вважають міжособистісні контакти центральними у власному житті, тоді як дорослі часто переоцінюють значущість шкільного успіху чи сімейних стосунків. Інтенсивність переживань підлітка у зв'язку з відносинами з однолітками часто стає причиною зниження навчальної успішності, виникнення поведінкових порушень та афективної напруги, хоча ці процеси залишаються малопомітними для оточення.

У структурі мотивів навчання соціальна взаємодія з однолітками посідає одне з провідних місць. У молодших класах основним мотивом є просто перебування серед однолітків та спільна діяльність, у середніх класах — прагнення здобути певний соціальний статус у колективі, тоді як у старших класах формується потреба в автономії та визнанні власної цінності у очах ровесників.

1. Зміни критеріїв оцінки однолітків у підлітковому віці

У процесі вікового розвитку критерії оцінки однолітків зазнають істотних трансформацій. Якщо у молодших класах оцінка ровесників базується переважно на відповідності вимогам дорослих — успішності, поведінці, громадській активності, — то у підлітковому віці основними стають

особистісні характеристики. До них належать товариськість, сміливість, самоконтроль, знання та компетентності, що виходять за межі формальної академічної успішності.

Формується здатність орієнтуватися на очікування товаришів і враховувати їхні вимоги у поведінці. Особливе значення набувають норми підліткового «кодексу товарищкості», який включає повагу до гідності, рівність, чесність, взаємодопомогу та інші соціально-етичні стандарти. Порухення цих норм завжди фіксується та засуджується колективом. Підлітки, які залишаються ізольованими, сприймаються як позбавлені характеристик «хорошого товариша», що не має об'єктивного виправдання.

2. Процеси формування підліткових груп і референтних спільнот

Підлітковий вік характеризується активним утворенням малих груп спочатку одностатевих, які згодом об'єднуються у більші, а зрештою трансформуються у змішані компанії. В психології такі групи виділяються як референтні, оскільки підлітки приймають їхні цінності та оцінки як власні. Референтні групи формують субкультуру підліткового середовища, значно відокремлену від дорослого соціального простору, що обмежує вплив дорослих на формування ціннісних орієнтацій.

Взаємини з ровесниками та близьким другом відіграють ключову роль у розвитку особистості. Дружні стосунки підлітка характеризуються взаємною відвертістю, рівноправністю, емпатією, здатністю підтримувати стабільність контактів і довіру. Потреба у пошуку та підтриманні близьких дружніх стосунків зростає з віком, а їх якість стає критерієм соціальної компетентності.

3. Соціальні та психологічні функції дружби

Спілкування з другом у підлітковому віці стає основним засобом самопізнання. Підліток навчається аналізувати власні дії та вчинки товариша, порівнювати їх, узагальнювати, оцінювати морально-естетичну сутність поведінки. Через ці взаємодії відбувається формування когнітивних і емоційних компонентів самооцінки, а також розширення уявлень про себе та

інших. Дружба в цей період цінується надзвичайно високо, але супроводжується високою чутливістю до образ та ревнивістю.

4. Взаємини між підлітками різної статі

У підлітковому віці спостерігається формування нових взаємин між хлопцями та дівчатами. Поява взаємного інтересу та прагнення сподобатися стимулює розвиток вибіркової спостережливості — підлітки помічають найменші зміни у поведінці, емоціях та реакціях об'єкта симпатії. Цей процес одночасно підсилює увагу до власних психоемоційних станів, спричинених взаємодією з ровесниками протилежної статі, і стимулює формування нових соціальних і емоційних компетентностей.

5. Нові форми взаємодії з дорослими

Підлітковий вік характеризується формуванням більш автономних і рівноправних стосунків із дорослими. Підлітки вимагають поваги до власної особистості та гідності, довіри та самостійності, що обмежує традиційні права дорослих і розширює права самих підлітків. Прояви невиконання дорослих розпоряджень, протесту та нехтування обов'язками є частиною боротьби за зміни існуючого типу взаємодії. Нові форми взаємин витісняють старі, проте тривалий час співіснують, породжуючи конфлікти та складнощі у комунікації між підлітком і дорослим.

Підліток і становлення нових прав та самостійності

Підлітковий період характеризується прагненням особистості до здобуття нових прав і автономії. Відчуття дорослості проявляється, насамперед, у прагненні до самостійності при вирішенні різноманітних життєвих завдань: виборі часу та способу дозвілля, організації навчальної діяльності, виборі одягу, формуванні особистих планів та прийнятті рішень у соціальних ситуаціях. З віком ця потреба загострюється, іноді створюючи враження, що підліток принципово не визнає авторитету дорослого.

Конфліктність у взаєминах з дорослими проявляється тоді, коли темпи особистісного розвитку підлітка випереджають адаптацію існуючих

соціальних стосунків. Ініціатива підлітка у зміні взаємодії часто зустрічає активний спротив з боку дорослих, що створює підґрунтя для конфліктів.

Характер спілкування з дорослими має безпосередній вплив на формування самооцінки. Дослідження показують, що лише у 8,3% підлітків, які мають можливість довірливого спілкування з батьками, спостерігається неадекватна самооцінка. У той же час у ситуаціях домінування регламентованих контактів із дорослими такий показник сягає 87,9%. Стійку, адекватну самооцінку формує близько 79,1% підлітків при довірливому спілкуванні та лише 25% у разі формалізованих взаємодій.

Психологічні новоутворення підліткового періоду

Підлітковий вік є переходом від дитинства до дорослості, який супроводжується усвідомленням власної зрілості та переосмисленням цінностей. Відчуття дорослості є структурним ядром самосвідомості підлітка, що відображає нову життєву позицію та визначає спрямованість його активності, нові прагнення, бажання, афективні реакції та переживання.

Це відчуття, хоча ще не відповідає реальній дорослості, виступає прогресивним новоутворенням, на яке слід орієнтуватися у педагогічній практиці. Самосвідомість підлітка визначає його високу чутливість до освоєння норм, цінностей та соціальних моделей поведінки дорослого світу. Вона спрямовує його на переорієнтацію від дитячих норм до дорослих соціальних стандартів, формуючи особистісні новоутворення, необхідні для ефективної соціалізації.

Формування самостійності та соціальної компетентності

Потреба у самостійності підлітка обумовлена розвитком психічних функцій, набутим досвідом і фізіологічними змінами організму, спричиненими статевим і загальним дозріванням. Разом із тим, підлітки потребують тактовної, підтримуючої взаємодії дорослих, яка сприяє реалізації їхньої автономії.

Прояви самостійності відрізняються у молодших та старших підлітків. Молодші підлітки демонструють риси поведінки, притаманні дитячому віку:

імпульсивність, недостатня усвідомленість власних дій та обмежена здатність до самоаналізу. Вони часто намагаються уникати визнання власних помилок, сприймаючи це як загрозу для цілісності особистості. Старші підлітки, навпаки, більш схильні до саморефлексії та оцінки власних дій, хоча керувати цим процесом вони ще не завжди здатні.

Розвивається здатність до планування діяльності, постановки цілей, обрання засобів їх досягнення та координації власних дій з діями інших. Підліток навчений враховувати інтереси, почуття й характери інших людей, а також аналізувати власну поведінку.

Педагогічні аспекти організації діяльності підлітка

З огляду на особливості розвитку, педагогічна діяльність має бути спрямована на організацію життєдіяльності підлітка таким чином, щоб він здобував загальнокультурні навички роботи з матеріальними об'єктами, оволодів формами суспільно корисної діяльності: працею, навчанням, спортом, мистецтвом, організацією діяльності інших людей. Така організація сприяє формуванню соціальної компетентності, самостійності та усвідомленої відповідальності за власні дії.

Засвоєння різних видів діяльності у підлітковому віці нерозривно пов'язане з розвитком моторних навичок. Фізіологічні особливості організму підлітка дозволяють опановувати складні рухові дії. Якщо на цьому етапі не сформувати навички їзди на велосипеді, танцювальні рухи, володіння інструментами та інші практичні вміння, їх оволодіння у подальшому значно ускладнюється, а іноді стає майже неможливим.

Розвиток самосвідомості та самооцінки

Підлітковий вік характеризується специфічними змінами у самосвідомості, що проявляються у самооцінці, у оцінюванні власної діяльності та взаємин із дорослими й однолітками. Основним механізмом розвитку самосвідомості виступає рефлексія.

Самооцінка підлітка набуває особливої значущості і часто стає провідним мотивом поведінки. Орієнтація на власну оцінку пояснюється

прагненням до автономії, самоповаги та вимогливості до себе. З початку навчання в середніх класах інтенсивно розвивається міжособистісна рефлексія: підлітки починають усвідомлювати зв'язок своїх успіхів або конфліктів у спілкуванні з товаришами із особливостями власної особистості.

У молодших підлітків спостерігається тенденція до гострого самозадоволення чи невдоволення собою, що поширюється на навчальні успіхи та взаємодію з оточенням. Така динаміка може розглядатися як своєрідна криза самооцінки, особливо характерна для хлопчиків.

Соціальні взаємини та рефлексивна діяльність

Підлітки проявляють активний інтерес до себе та інших, прагнуть зрозуміти мотиви поведінки оточуючих і особливості їхніх взаємин. Вони порівнюють власні вчинки та досягнення з діями інших, намагаючись оцінити себе у соціальному контексті. Роздуми про себе стосуються конкретних ситуацій, особистих взаємодій та життєвих планів, а не абстрактних понять, як у ранній юності.

З часом у підлітків розширюється і поглиблюється уявлення про себе, однак оцінка інших людей часто є більш адекватною, особливо тих, з ким сформувалися близькі взаємини. Вони відкриті до спілкування з однолітками й дорослими, хоча замкнутість виникає через відчуття нерозуміння або неповаги.

Особливу роль відіграє залежність від думки оточуючих. Прагнення демонструвати позитивні риси та отримувати схвальні оцінки може стимулювати розвиток соціальних навичок, але одночасно породжувати надмірну сором'язливість, невпевненість або навіть хворобливу тривожність, що маскується бравадою чи напускною розв'язністю.

Емоційна, вольова та моральна сфери

Підлітковий період характеризується високою емоційною нестійкістю та імпульсивністю: діти часто діють перед тим, як оцінити наслідки, хоча здатні усвідомлювати правильність альтернативних дій. У старшому

підлітковому віці емоційна регуляція поступово стабілізується, поведінка стає більш нормативною.

Стійкість переживань зростає, а почуття набувають більш узагальненого та стабільного характеру — інтелектуального, морального, естетичного тощо.

Одночасно помітно розвиваються вольові якості: наполегливість, цілеспрямованість, здатність долати труднощі. Підлітки здатні ставити перед собою мету, планувати дії та здійснювати волю у цілісних завданнях, хоча її прояви можуть бути фрагментарними, концентруючись на одній сфері діяльності.

Як зауважував Л.С. Виготський, слабкість волі у підлітків переважно зумовлена відсутністю значущих цілей, а не обмеженими можливостями її прояву. Формування важливої мети стимулює волю та організацію дій.

У підлітковому віці формується здатність до моральних почуттів і засвоєння норм поведінки, що стають стимулом до активності. Поступово відбувається перехід від ситуативного сприйняття краси до стійких естетичних переживань, результатом систематичного виховання та практики.

Аналіз динаміки переживань підлітків показує, що негативні емоції часто пов'язані з процесом самопізнання, і їх інтенсивність зростає з віком.

Існують всі підстави вважати, що формування оцінок власної особистості підлітками визначається не стільки їхніми вродженими чи віковими особливостями, скільки результатом інтеріоризації оцінок і уявлень, що надходять від інших, насамперед батьків та педагогів. При цьому характер оцінок має певні закономірності: позитивні риси підлітків дорослі відзначають рідко, у надзвичайно загальній формі, і ці оцінки майже не змінюються з віком; негативні ж характеристики є конкретними, різноманітними та змінюються відповідно до розвитку підлітка. Саме ці оцінки істотно впливають на процес формування особистісного самовизначення, хоча психологи підкреслюють, що для розвитку самоідентичності особливо важливо орієнтуватися на власні позитивні якості.

Позитивні переживання підлітків здебільшого пов'язані з процесами самореалізації та активної роботи над розвитком власної особистості.

Що стосується інтересів, то порівняно з молодшим шкільним віком вони стають більш цілеспрямованими, глибокими та активними. Водночас багато інтересів залишаються мінливими, і лише у старших підлітків спостерігається певна стабільність. Саме в цей період формується домінуюча спрямованість пізнавальних та інших інтересів особистості.

Нерідко у старших підлітків можна спостерігати визначеність професійних намірів, що супроводжується систематичними зусиллями щодо підготовки до майбутньої діяльності. Конкретність і стабільність цих намірів визначають диференційоване ставлення до навчальних дисциплін: ті предмети, що безпосередньо пов'язані з обраною професією, сприймаються як необхідні, інші — як менш значущі.

Самостійна діяльність підлітків дедалі більше набуває характеру цілеспрямованої самоосвіти, спрямованої на опанування знаннями, які будуть необхідні для майбутньої професійної реалізації.

Отже, старший підлітковий вік є надзвичайно важливим періодом формування особистісних ідеалів. Якщо в молодшому віці ідеали підлітків пов'язані з конкретними особами, то в старшому віці вони набувають синтетичного характеру, узагальнюючи уявлення про людей та їхні якості, що імпонують. Такі ідеали стають орієнтиром для наслідування і визначають правила поведінки, яких прагнуть дотримуватися підлітки.

1.2. Дослідження різних аспектів відповідальності в науці

Відповідальність розглядається як специфічна форма саморегуляції та самодетермінації, притаманна зрілій особистості, що проявляється у здатності усвідомлювати себе як джерело власних вчинків та їхніх наслідків, а також у контролі над своєю здатністю впливати на навколишній світ і власне життя. У психологічних дослідженнях, особливо в західній традиції, відповідальність

частіше вивчалася не як інтегральне явище, а через окремі її прояви або аспекти, які операціоналізуються у тестових методиках або експериментальних схемах. Однією з таких форм є соціальна відповідальність, що передбачає готовність людини діяти відповідно до інтересів інших та соціального цілого, дотримуватися прийнятих норм і виконувати соціальні рольові обов'язки, а не керуватися вузькоegoїстичними мотивами.

У світовій психології проблему відповідальності досліджують через кілька підходів, зокрема моральний та причинно-наслідковий. Загальноприйняті визначення підкреслюють моральний та когнітивний аспекти: перший акцентує регуляцію поведінки на основі етичного вибору, другий — на прогнозуванні наслідків власних дій. Відповідальність пов'язується як із внутрішніми, так і із зовнішніми детермінантами, тобто зі сприйняттям себе та оцінкою оточення.

У межах теорії моральної свідомості сформовано низку гіпотез щодо природи відповідальності та стадій її розвитку. Зокрема, К. Хелкман виділяє три етапи формування відповідальності:

- 1) автономна суб'єктивна відповідальність;
- 2) відповідальність як соціальний обов'язок; 3) відповідальність, заснована на моральних принципах [цит. за 105].

Типологія Ф. Хайдера ґрунтується на концепції атрибуції відповідальності собі або оточенню [130], і включає п'ять рівнів:

- 1) «асоціація» — відповідальність за будь-який результат, пов'язаний з особою;
- 2) «причинність» — відповідальність навіть без можливості передбачити наслідок;
- 3) «передбачуваність» — відповідальність за передбачувані наслідки власних дій;
- 4) «навмисність» — відповідальність лише за дії, що мали намір;
- 5) «виправдуваність» — відповідальність розділяється між особою та оточенням.

Ж. Піаже визначав відповідальність як частину загального процесу морального розвитку дитини [12], а Л. Кольберг, розвиваючи його ідеї, підкреслювала, що моральна свідомість формується через активну, творчо спрямовану взаємодію індивіда з соціальним середовищем.

Згідно з концепцією локусу контролю Дж. Роттера, розрізняють внутрішній (інтернальний) та зовнішній (екстернальний) контроль. Інтернальний локус передбачає відповідальність за власні життєві події, пояснення їх через особисті здібності та риси характеру. Екстернальний локус проявляється у приписуванні відповідальності зовнішнім чинникам — іншим людям, випадковим обставинам або соціальному середовищу. Роттер вважав, що схильність до інтернальності чи екстернальності є стабільною рисою особистості.

Дослідження відповідальності в психології проводили Д. Маклеланд, Дж. Аткинсон, Х. Віткін та інші вчені, які працювали у контексті теорії Дж. Роттера. Вони зосереджували увагу на окремих параметрах відповідальності, таких як когнітивний, емоційний та інші. С. Шварц розглядав особливий вид відповідальності, пов'язаний із мотивом допомоги або підтримки іншої людини [цит. за 3], і запровадив поняття «діфузія відповідальності», що означає зменшення готовності особистості брати на себе відповідальність у присутності інших людей у ситуації, яка потребує допомоги.

Сучасний дослідник Ю. А. Алексеева трактує відповідальність через категорію моральної самосвідомості, яку розглядає як складну психологічну систему, що формується в процесі соціалізації. Вона включає інтеріоризовані моральні цінності, переконання, нормативні установки та ідеали, що дозволяють особистості зіставляти власні вчинки та мотиви з моральними імперативами та ціннісними ставленнями до себе й інших [9]. Моральна самосвідомість активізує практично всі види психологічної діяльності, впливаючи на рівень відповідальності, мотивацію, самооцінку, постановку цілей і вибір засобів їх досягнення.

У психологічних теоріях психоконсультації та психотерапії відповідальність також посідає ключове місце. Так, Е. Берн підкреслював, що людина несе відповідальність за власні рішення щодо того, чого вона прагне в житті. За винятком осіб із серйозними пошкодженнями мозку, кожен здатен мислити, ухвалювати рішення та вирішувати проблеми, і від цих рішень залежить форма її життя.

Ф. Перлз розглядав відповідальність як здатність людини відповідати за власні бажання, очікування, фантазії та дії, а також за реакцію на очікування й потреби інших. Ці два аспекти взаємопов'язані: відповідальність за себе передбачає усвідомлення, що ніхто інший не може виконати цю роль замість особистості. Водночас це не означає ігнорування потреб чи почуттів інших, а скоріше – розуміння, що кожен несе відповідальність за себе. Така форма відповідальності виникає з прийняття себе та інших такими, якими вони є, і ґрунтується на особистісній зрілості.

Перлз також відокремлював здорову відповідальність від хворої. Здорова відповідальність передбачає свідомий вибір дій для себе та інших, тоді як хворий тип базується на неусвідомленому обов'язку виконувати бажання й потреби інших, жертвуючи власними. У результаті людина відмовляється усвідомлювати власні внутрішні процеси, що призводить до нехтування потребами себе і саморуйнування. Таким чином, нехтування власними потребами позбавляє особистість здатності до саморозвитку та турботи про себе, що є необхідним для психологічного та життєвого зростання [10].

Кожна складова живого організму потребує уваги та задоволення. Невирішені потреби створюють незавершені гештальти, які, накопичуючись, порушують нормальне функціонування організму. За Ф. Перлзом, відповідальна людина повинна усвідомлено ставитися до власних потреб і бажань, оскільки ігнорування фізіологічних та психологічних потреб призводить до втрати здатності виконувати обов'язки перед іншими людьми.

В українській психології корекційні аспекти відповідальності висвітлені, зокрема, у роботах І. О. Кочаряна [75], який розглядає корекцію відповідальності як психолого-педагогічну роботу, спрямовану на формування або зміцнення відповідальної поведінки особистості. Вона включає усвідомлення меж особистої відповідальності за події власного життя та формування позитивного ставлення до можливості брати на себе відповідальність у різних сферах діяльності. Водночас, ця дефініція є спірною, оскільки не враховує делегування відповідальності і не дозволяє коректно стверджувати про однаковий рівень відповідальності у всіх сферах життя людини.

Загальнопсихологічний підхід трактує відповідальність як окрему психологічну категорію, яку можна розглядати як особистісну рису, або як сукупність різних складових — відчуття відповідальності, готовності відповідати, здібностей, установки, рис характеру тощо. Більшість дослідників пов'язують відповідальність з рисою особистості, підкреслюючи її позитивну кореляцію з такими соціально значущими якостями, як самостійність, чесність, справедливість, принциповість, почуття обов'язку та дотримання соціальних норм. Відповідальність завжди пов'язана з ухваленням рішень, вибором дій або відмовою від них, і її не можна виділяти як повністю автономний чинник.

Незалежно від багатовимірності психологічних трактувань, ядром відповідальності є внутрішня готовність людини нести відповідальність. Саме тому доцільним є дослідження установки, диспозицій та ставлення особистості до відповідальності, основою якої може виступати локус контролю або інтернальність — внутрішній тип атрибуції подій.

У вітчизняній психології проблему відповідальності розробляв С. Л. Рубінштейн у контексті взаємозв'язку свободи та необхідності [39]. Важливий внесок у формування загальнопсихологічного розуміння відповідальності зробили К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Д. О. Леонтєв. Вітчизняні дослідження охоплюють різні аспекти відповідальності:

афективний, когнітивний (О. В. Мельничук, Л. А. Регуш) та поведінковий (О. М. Леонтьєв). Основними психологічними детермінантами відповідальності вважаються моральна сфера, воля та інтелект особистості (С. В. Бессмертнова).

С. Л. Рубінштейн підкреслював, що поведінка людини формується не лише під впливом зовнішніх чинників, але й внутрішньої детермінації, що проявляється через самовизначення, вірність собі та відмову від односпрямованого підпорядкування зовнішнім обставинам. Одностороння зовнішня детермінація, за Рубінштейном, призводить до внутрішньої порожнечі та пристосувальної поведінки.

Він виділяв дві основні позиції існування людини: «як усі» і «я сам». Перша передбачає відмову від особистої відповідальності за вчинки, тоді як друга стимулює активну відповідальність і небайдужість до світу. Справжнє людське буття, на думку С. Л. Рубінштейна, полягає у здатності змінювати обставини та себе, при цьому особистість несе відповідальність як за вчинене, так і за те, що залишено невиконаним.

С. Л. Рубінштейн, аналізуючи сутність відповідальності, підкреслює, що людина повинна реалізовувати не лише те, що диктує ситуація чи суспільна необхідність, а й те, що вона могла би зробити, тобто розглядати потенційні можливості власних дій і передбачати їхні наслідки.

А. В. Брушлінський розглядав відповідальність як прояв різноманітної активності особистості. Він стверджував, що саме через поведінку, яка відображає людину як суб'єкта власного життя, формуються сприятливі умови для активного пізнання світу та особливостей міжособистісних взаємодій, де рушійною силою виступає не лише психіка, а сама особистість.

К. О. Абульханова-Славська розробила концепцію відповідальності як процесу добровільного привласнення необхідності особистістю. За її визначенням, людина визнає себе відповідальною і визначає міру власної відповідальності. Повнота цього процесу визначається здатністю узгодити зовнішню необхідність із власними потребами та бажаннями, тобто проявом

ініціативи. Якщо відповідальність поєднується з ініціативою, необхідність перетворюється на внутрішній мотив особистості. Відповідальність, на думку Абульханової-Славської, являє собою завдання, яке особистість ставить перед собою у діяльності, прагнучи зберегти певний рівень якості виконання навіть за наявності непередбачених труднощів. Аналогічним чином вона визначає активність особистості як здатність залишатися суб'єктом власного життя, а у разі нездатності — перетворюватися на пасивного виконавця.

В українській психології психологічні аспекти формування відповідальної поведінки досліджував М. В. Савчин. Він зазначав, що головним чинником внутрішнього спонукання до відповідальної поведінки є смисл предмета відповідальності, де інтегруються необхідне і бажане, потенційне та актуальне, свідоме й несвідоме, раціональне та емоційне.

Мотивація відповідальної поведінки, за Савчиним, реалізується через послідовні етапи післявчинкового осмислення: ініціювання, вибір, формування наміру та його реалізація. Ключовим механізмом осмислення є когнітивно-емоційна оцінка власного вчинку або прийнятого, але не реалізованого наміру, що спричинює виникнення нових спонукань до відповідальної поведінки в майбутньому.

Механізми, які сприяють прийняттю відповідальності, включають зараження, наслідування значущих людей, ідентифікацію з ними, емпатію, усвідомлення, смислоутворення та саморегуляцію. На ранніх етапах розвитку дитини важливу роль відіграють зараження, наслідування та емпатія, тоді як пізніше підвищується значення ідентифікації та усвідомленого наслідування, власне усвідомлення та мотиваційна регуляція.

Дослідження Е. Л. Носенко та О. О. Пушкова показали, що відчуття особистістю власного благополуччя значною мірою залежить від сформованості відповідальності як інтегральної характеристики. Вона включає домінуючий інтернальний локус контролю, розвинені вольові якості, високий рівень саморегуляції, значущу смислову сферу та орієнтацію на

проблемно-орієнтовані стратегії подолання складних ситуацій порівняно з іншими підходами.

В. Є. Купченко, Л. С. Славіна та інші дослідники розглядають відповідальність як інтегральне явище, яке поєднує чотири основні структурні компоненти: поведінковий, когнітивний, емоційний та регулятивний. І. С. Мазоха досліджував локус відповідальності у людей із різними рівнями агресивності. Автор обґрунтовував свій вибір тим, що в координаційних взаєминах з агресивністю важливу роль відіграють такі особистісні характеристики, як мотивація, ціннісні орієнтації, емпатія та локус відповідальності. Результати емпіричного дослідження показали, що особи зі схильністю до ворожості мають низький рівень суб'єктивного контролю, екстернальний локус контролю у сфері досягнень і невдач, а також у сімейних та міжособистісних відносинах. Загалом, на думку Мазохи, люди з високим рівнем агресивності частіше характеризуються екстернальним локусом контролю, ніж особи з низькою агресивністю.

Комплексне психологічне розуміння відповідальності представлено в роботах К. Муздибаєва, який виділяє її ключові характеристики та підкреслює, що відповідальність пов'язана із суб'єктом (особою, що несе відповідальність), об'єктом (тим, за що відповідальна особа) та іншим суб'єктом (перед ким вона несе відповідальність). У процесі соціалізації зовнішні моральні норми засвоюються індивідом і стають внутрішніми правилами, але адекватне усвідомлення власної відповідальності залежить від багатьох чинників: пізнавальних, мотиваційних, характерологічних, екологічних тощо, що іноді призводить до розбіжностей між суб'єктивною та об'єктивною відповідальністю.

К. Муздибаєв, аналізуючи зарубіжні концепції, виділяє основні ознаки соціальної відповідальності: точність, пунктуальність, вірність у виконанні обов'язків та готовність відповідати за наслідки своїх дій. Відповідальність тісно пов'язана з усвідомленням смислу власного життя, а відчуженість від

соціальних норм та смислового буття знижує рівень соціальної відповідальності та активність особистості.

Онтогенетичний аспект відповідальності в психології досліджено досить широко, оскільки її прояви якісно змінюються на різних етапах розвитку особистості. Вітчизняні вчені виділяють зовнішню та внутрішню структури відповідальності, її компоненти, рівні та напрями розвитку.

Уявлення про відповідальність починають формуватися ще в ранньому дитинстві, набувають особливого значення на межі молодшого шкільного віку, а в підлітковому періоді відповідальність стає інтегруючою рисою особистості. Дослідження показують, що сензитивний період формування соціальної відповідальності охоплює приблизно 5–6 років і продовжується до 25–30 років.

Більшість спеціалістів погоджуються, що ефективне формування відповідальності починається у підлітковому віці, оскільки саме тоді відбуваються фундаментальні зміни ціннісно-мотиваційної системи, що впливають на розвиток відповідальної поведінки. Невміння усвідомити смисл життя та відчуженість від соціальних норм ослаблюють соціальну відповідальність, підкреслюючи важливість раннього формування особистісної відповідальності та засвоєння просоціальних цінностей.

О.В. Водолазська досліджує відповідальність через призму розвитку творчої самостійності у дітей молодшого шкільного віку. Автор відзначає, що формування такої самостійності відбувається з урахуванням інтересів дітей, зосереджених у предметному світі. Орієнтація на дорослого як на авторитет і приклад для наслідування сприяє розвитку відчуття творчої автономії, що стає фундаментом для формування власної відповідальності у молодших школярів.

Професійний аспект розвитку відповідальності вважається ключовим чинником у становленні кар'єри. Вітчизняні та зарубіжні дослідники, серед яких Т.К. Джордж Річард, Е. Дюркгейм, О.В. Зозуля, О.Г. Луценко, П. Фоконне, Ф. Хайдегер, приділяли значну увагу визначенню професійної відповідальності. Актуальність цього напрямку зумовлена тим, що сучасний

світ потребує ухвалення відповідальних рішень у ситуаціях невизначеності, пов'язаних із дефіцитом або надлишком інформації. Це характерно для багатьох видів професійної діяльності, зокрема для керівників, підприємців, юристів, військових командирів, лікарів, педагогів тощо.

Професійна відповідальність розглядається як загальнопрофесійна риса особистості, що визначає успішність будь-якої предметної та комунікативної діяльності. Вона є однією з ключових властивостей, що впливають на результативність діяльності, сприяють розвитку особистості, процесам самовдосконалення та формується у процесі професійного навчання.

О.П. Патинок, досліджуючи відповідальність соціальних працівників, підкреслює, що під час навчання у ВНЗ відбувається поступове формування структурних компонентів професійної відповідальності:

- когнітивного, який проявляється у зростанні усвідомленості сутності відповідальності, здатності аналізувати причини та умови її прояву, розширенні самосвідомості та розвитку навичок самоаналізу і самовиховання;
- мотиваційно-афективного, що характеризується прогресивними змінами його структури та модифікацією змісту характеристик;
- діяльнісно-поведінкового, який проявляється у формуванні нормативно-відповідальної поведінки як принципу, що реалізується незалежно від ситуативних умов і стимулює професійний саморозвиток.

Професійна відповідальність дозволяє особистості не лише оцінювати та контролювати своє професійне становлення на момент вибору кар'єри, але й прогнозувати, планувати і формувати життєві та професійні цілі на ближнє та віддалене майбутнє. Вона сприяє формуванню мотиваційно-ціннісної позиції, розвитку цілепокладання, планування, прогнозування та вольових якостей фахівця. Таким чином, професійна відповідальність забезпечує свідому і цілеспрямовану організацію особистої та професійної діяльності людини, взаємодіючи з різними обставинами, а не пасивне реагування на події.

О.В. Зозуля та С.В. Маковєєва досліджували особливості прояву відповідальності у студентів-психологів. Автори відзначають, що професійний кодекс психолога передбачає повну відповідальність за наслідки впливу на інших людей, тому недостатній рівень відповідальності у студента може стати причиною професійних невдач. Сучасний підхід вчених підкреслює, що високий рівень відповідальності сприяє потенційній самореалізації, успіху у різних видах діяльності та розвитку інших особистісних якостей, необхідних для повноцінного життя.

На нашу думку, дефініція відповідальності, запропонована О.В. Зозулею та С.В. Маковєєвою, є надто узагальненою та не відображає внутрішньопсихологічної диференціації. Автори визначають відповідальність як одну з ключових рис характеру та властивостей особистості, що вважається визначальною для оцінки якості підготовки випускника вишу. Єдиним критерієм диференціації, на який вони посилаються, є гендерний: дівчата нібито проявляють більшу відповідальність, ніж хлопці. Таке пояснення ґрунтується на припущенні, що дівчата більш усвідомлено ставляться до свого обов'язку перед суспільством, здатні оцінювати власні вчинки та узгоджувати їх із суспільними або колективними вимогами. Проте автори не надають переконливих доказів цього твердження [62].

Екзистенціальний напрям у філософії та психології акцентує увагу на проблемі смислу життя, прагненні до цінностей, свободі та відповідальності. Як зазначають В.В. Знаков [61], Д.О. Леонтьєв та інші, предметом дослідження відповідальності у цьому напрямі є фундаментальні питання: життя і смерть, свобода і детермінізм, вибір і відповідальність, спілкування і самотність, сенс і абсурд буття. З точки зору екзистенційного аналізу, людина умовно вважається вільною, оскільки її свобода не є абсолютною і не включає свавілля. Відповідно до С.Л. Рубінштейна, особистість перебуває всередині свого буття і переживає його у власному феноменальному світі [13].

І.О. Цілинко досліджувала морально-етичні та екзистенційні аспекти відповідальності студентів соціономічних спеціальностей (майбутніх

психологів, соціальних працівників і педагогів) [64]. Авторка встановила, що у гуманно-відповідальних відносинах у студентів переважає емоційна складова.

Крос-культурний підхід розглядає відповідальність як системно-функціональну особистісну характеристику, що включає мотиваційні, когнітивні, регуляторні, динамічні, емоційні та продуктивні компоненти, прояви яких мають специфіку, зумовлену національно-етнічними особливостями.

Отже, відповідальність, як багатофункціональна характеристика особистості, в психологічній науці досліджувалася з різних позицій: моральної, екзистенційної, причинної; у контексті психоконсультації та психотерапії; загальнопсихологічної, онтогенетичної, гендерної та професійної. Проте в усіх цих підходах відповідальність здебільшого розглядається як цілісна категорія, що застосовується до загальних закономірностей функціонування особистості та соціальних ситуацій.

Внутрішня структура відповідальності та індивідуальні відмінності у її прояві залишаються недостатньо вивченими, що і обумовило потребу проведення даного теоретико-емпіричного дослідження.

Одним із актуальних викликів у дослідженні відповідальності залишається низький рівень її феноменологічної опрацювання, адже ця категорія часто розглядається нарівні з такими поняттями, як свобода, вибір або доля. Це ускладнює точне визначення змісту відповідальності в психологічних дослідженнях, які включають не лише теоретичні та описові методи, а й психологічні — експериментальні та емпіричні.

На сучасному етапі відсутні чіткі теоретико-методологічні основи, що дозволили б сформулювати повну загальнопсихологічну характеристику відповідальності, її структурних компонентів, умов виникнення, генезису та детермінант функціонування у працівників органів внутрішніх справ. Аналіз літератури, проведений у дисертації, свідчить, що попри активну увагу вітчизняних та зарубіжних науковців до проблеми відповідальності, у

сучасній психології існують певні суперечності, вирішення яких потребує подальших системних досліджень.

Висновки до першого розділу

Відповідальність є складною багатофакторною психологічною категорією, що виступає специфічною формою саморегуляції та самодетермінації особистості. Вона проявляється у здатності усвідомлювати себе як причину власних дій та їх наслідків, а також у можливості впливати на зміни у власному житті та в навколишньому середовищі.

1. У психології відповідальність досліджується з різних позицій: моральної, когнітивної, екзистенціальної, причинної, загальнопсихологічної, онтогенетичної, професійної та гендерної. Кожен із цих підходів розкриває певні аспекти відповідальності, однак відсутнє комплексне уявлення про її внутрішню структуру та індивідуальні особливості прояву.
2. Теоретичні концепції відповідальності відображають як зовнішні, так і внутрішні детермінанти її формування. Значну роль відіграють моральна самосвідомість, локус контролю, мотиваційні та когнітивні механізми, а також здатність особистості співвідносити власні дії з соціальними нормами та очікуваннями оточення.
3. В онтогенетичному аспекті відповідальність формуються поступово, починаючи з раннього віку та особливо активно — у підлітковому періоді, коли відбувається корінна трансформація ціннісно-мотиваційної системи особистості. Сензитивні періоди становлення соціальної відповідальності визначаються приблизно від 5–6 до 25–30 років.

4. Професійна відповідальність є важливим чинником формування компетентної та успішної особистості, вона визначає здатність індивіда ухвалювати обґрунтовані рішення, прогнозувати наслідки власних дій та ефективно взаємодіяти у соціальній та професійній сфері.
5. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема відповідальності як цілісної психологічної категорії залишається недостатньо розробленою. У сучасній психології відсутнє єдине теоретико-методологічне обґрунтування її структури, детермінант формування та умов функціонування, що обумовлює необхідність проведення подальших теоретико-емпіричних досліджень.

РОЗДІЛ 2

ЕТАПИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

2.1. Етапи, методи та принципи дослідження відповідальності підлітків

Дослідження відповідальності підлітків у психології є багатограним процесом, що передбачає як теоретичне обґрунтування проблеми, так і емпіричне підтвердження висунутих гіпотез. У сучасних психологічних дослідженнях виділяють декілька основних етапів, які забезпечують системне і послідовне вивчення відповідальності як складної психологічної категорії.

1. Теоретичний етап. На першому етапі дослідження здійснюється аналіз наукової літератури, що дозволяє визначити актуальні підходи до розуміння відповідальності, її структуру, функції та детермінанти. Цей етап включає:

- вивчення феноменологічних характеристик відповідальності, що визначають її внутрішню суть;
- аналіз онтогенетичних аспектів розвитку відповідальності, зокрема змін її проявів у підлітковому віці;
- дослідження соціокультурних та професійних контекстів, у яких формуються різні види відповідальної поведінки;

- визначення ключових психологічних механізмів, що забезпечують відповідальність, таких як локус контролю, моральна самосвідомість, когнітивно-емоційне оцінювання та мотиваційна регуляція.

Результатом теоретичного етапу є уточнення дефініцій відповідальності, виділення її структурних компонентів та формулювання дослідницьких гіпотез, що підлягають перевірці у практичних умовах.

2. Концептуально-методологічний етап. На цьому етапі визначаються методи, техніки та інструменти, які забезпечують емпіричне дослідження.

Залежно від поставлених завдань можуть застосовуватися такі підходи:

- Описові та анкетні методи, що дозволяють отримати уявлення про ставлення підлітків до відповідальності, їхні установки, оцінку власної поведінки та відповідальності в різних життєвих сферах. Прикладами таких методів є опитувальники локусу контролю, шкали моральної самосвідомості, соціально-психологічні тести відповідальності.
- Проективні методи, що дають змогу виявити приховані установки, мотиви та страхи, пов'язані з відповідальністю, а також особливості її внутрішньої структури. Сюди входять сюжетно-рольові тестові завдання, малюнкові проєкції та методи асоціативного експерименту.
- Експериментальні методи, що передбачають моделювання ситуацій, у яких підліток проявляє або уникає відповідальної поведінки. Експерименти дозволяють оцінити вплив різних соціальних, мотиваційних та когнітивних факторів на прийняття відповідальності.
- Спостережувальні та контент-аналізові методи, що застосовуються для вивчення реальної поведінки підлітків у соціальному середовищі, їхньої взаємодії з дорослими та однолітками, виконання ролейних і обов'язкових завдань.

3. Емпіричний етап. На цьому етапі відбувається безпосереднє проведення дослідження із залученням вибірки підлітків. Емпіричний етап передбачає:

- визначення об'єкта та предмета дослідження;

- формування вибірки, що репрезентує різні соціальні групи, вік, гендер та тип навчального середовища;
- застосування комбінованих методів дослідження, що дозволяють одночасно оцінити когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові аспекти відповідальності;
- систематизацію та первинний аналіз отриманих даних для виявлення закономірностей прояву відповідальності у підлітків.

4. Аналітичний та інтерпретаційний етап. На цьому етапі проводиться обробка емпіричних даних за допомогою статистичних та психометричних методів. До основних завдань цього етапу належать:

- виявлення кореляцій між відповідальністю та іншими психологічними характеристиками, такими як самоконтроль, мотивація досягнень, локус контролю, емпатія;
- визначення структурних компонентів відповідальності та їх взаємозв'язку з віковими, соціальними та гендерними особливостями;
- інтерпретація отриманих результатів у контексті існуючих теоретичних моделей та формулювання практичних висновків для психологічної роботи з підлітками.

5. Етап узагальнення та рекомендацій. Завершальний етап дослідження передбачає формулювання загальних висновків про особливості розвитку відповідальності у підлітків, розробку рекомендацій для педагогів, психологів і батьків щодо формування відповідальної поведінки та професійної підготовки. На цьому етапі також оцінюється ефективність обраних методів дослідження та визначаються напрями подальших наукових пошуків.

Дослідження відповідальності підлітків у психології потребує системного підходу, що передбачає не лише вивчення зовнішніх проявів поведінки, а й внутрішньої психологічної структури даного феномену.

Основою таких досліджень є принципи, які забезпечують наукову обґрунтованість, валідність і коректність отриманих результатів.

1. Принцип комплексності. Відповідальність підлітка є багатокomпонентною психологічною категорією, що включає когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові аспекти. Принцип комплексності передбачає одночасне дослідження всіх цих компонентів, а також взаємозв'язку відповідальності з іншими рисами особистості, такими як самоконтроль, локус контролю, емпатія, соціальні навички та моральна самосвідомість. Такий підхід дозволяє отримати цілісну картину прояву відповідальності у підлітків і врахувати її контекстуальні варіації.

2. Принцип системності. Відповідальність не існує ізольовано, вона формується та функціонує в системі міжособистісних взаємодій, соціальних норм і культурних цінностей. Системний принцип передбачає врахування взаємодії індивіда з родиною, школою, ровесниками та суспільством у цілому. Також важливим є розгляд відповідальності як процесу, що розвивається у часі, включаючи її формування у дитячому віці та трансформацію в підлітковому періоді.

3. Принцип диференціації. Відповідальність проявляється по-різному у різних сферах життя (навчання, сім'я, соціальна взаємодія) та в різних ситуаціях (стимулюючі, конфліктні, критичні). Принцип диференціації передбачає роздільне вивчення когнітивної, емоційної та поведінкової складових відповідальності, а також аналіз її проявів у конкретних життєвих ситуаціях. Це дозволяє виявити особливості структурних компонентів відповідальності та їх взаємозв'язки.

4. Принцип онтогенетичної адекватності. Відповідальність підлітків розвивається нерівномірно і залежить від вікових психологічних особливостей. Дослідження повинні враховувати стадії розвитку мислення, моральної свідомості, самосвідомості та соціальних навичок. Так, формування соціальної відповідальності починається ще у ранньому віці, але підлітковий період характеризується радикальною зміною ціннісно-мотиваційної системи, що визначає особливості прояву відповідальної поведінки.

5. Принцип наукової об'єктивності та валідності. Дослідження відповідальності підлітків повинно базуватися на достовірних методах збору та обробки даних. Це передбачає використання психометрично перевірених опитувальників, тестів, експериментальних і проєктивних методик, а також систематичне спостереження за поведінкою підлітків у контрольованих та природних умовах. Принцип валідності гарантує, що отримані результати коректно відображають реальні прояви відповідальності, а не є суб'єктивними судженнями дослідника.

6. Принцип етичності. Враховуючи специфіку підліткового віку, дослідження повинно здійснюватися з дотриманням етичних норм, що забезпечують безпеку, конфіденційність та психологічний комфорт учасників. Особлива увага приділяється добровільній участі, інформованій згоді батьків або опікунів, а також уникненню ситуацій, що можуть викликати стрес або психологічне напруження.

7. Принцип інтеграції кількісних та якісних методів. Для комплексного вивчення відповідальності підлітків ефективним є поєднання кількісних методів (анкетування, стандартизовані шкали) та якісних (спостереження, інтерв'ю, аналіз реальних ситуацій). Такий інтегративний підхід дозволяє не лише оцінити рівень відповідальності, а й зрозуміти психологічні механізми її формування та проявів у різних соціальних контекстах.

Отже, принципи дослідження відповідальності підлітків передбачають системний, комплексний, онтогенетично обґрунтований, диференційований і етично коректний підхід, який забезпечує науково обґрунтоване вивчення цього складного феномену. Дотримання зазначених принципів дозволяє отримати об'єктивні та репрезентативні дані про структуру, механізми та закономірності розвитку відповідальності підлітків, що є необхідною умовою для розробки ефективних психологічних і педагогічних програм формування відповідальної поведінки.

Дослідження відповідальності підлітків передбачає системний підхід, що включає теоретичний аналіз, визначення методологічних основ, емпіричне

вивчення та узагальнення отриманих результатів. Використання багатометодового підходу дозволяє оцінити відповідальність як складну інтегральну властивість особистості, що включає когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові компоненти, а також враховує її вікові, соціальні та індивідуальні особливості.

2.2. Методики дослідження відповідальності підлітків

Вибір методів та конкретних методик дослідження здійснювався відповідно до цілей і завдань даної роботи з урахуванням необхідності отримання достовірної інформації про міжособистісні та психологічні характеристики підлітків.

Метод соціометрії належить до соціально-психологічних методів дослідження, спрямованих на вивчення міжособистісних взаємодій у групі на основі вибору та переваг її членів. Теоретична основа соціометрії ґрунтується на п'яти ключових положеннях, сформульованих Дж. Морено, що дозволяють оцінювати структуру взаємин у малих групах. Дослідження здійснюється шляхом постановки непрямих питань, на які респонденти відповідають, послідовно обираючи членів групи, яким надають перевагу в конкретних ситуаціях. Метод соціометрії дозволяє оцінити не лише кількісні, але й якісні показники міжособистісних відносин. Основні завдання методу включають:

- визначення рівня згуртованості або дезорганізованості групи;
- ідентифікацію співвідносного авторитету учасників за ознаками симпатії та антипатії, зокрема лідерів і ізольованих членів групи;
- виявлення внутрішньогрупових підструктур і визначення ролі неформальних лідерів.

Метод тестування застосовувався для оцінки психологічних характеристик обох груп підлітків із використанням конкретних психометричних методик:

1. Шкала UCLA. Методика призначена для оцінки рівня самотності і була розроблена Д. Расселом у 1978 році на основі методики Сизенвейна (1964). Вона включає 25 пунктів із чотирибальною системою відповідей («ніколи», «рідко», «іноді», «часто»). У 1980 році була запропонована скорочена версія шкали, що складається з чотирьох пунктів.
2. Методика визначення комунікативних та організаторських схильностей (КОС). Ця методика дозволяє оцінити рівень розвитку комунікативних та організаторських умінь підлітків. Методика базується на принципі саморефлексії, що передбачає оцінку респондентом власної поведінки у знайомих ситуаціях, які відображають різні аспекти взаємодії з оточенням. Опитувальник складається з 40 питань, розділених на дві підгрупи:
 - 20 питань спрямовані на виявлення комунікативних здібностей, таких як прагнення до спілкування, наявність друзів, адаптація в нових колективах, реакція на прохання оточення, схильність до суспільної діяльності;
 - 20 питань оцінюють організаторські здібності, зокрема здатність орієнтуватися в складних ситуаціях, винахідливість, ініціативність, наполегливість, самостійність, самокритичність, витривалість та відношення до колективної діяльності.

Таким чином, використання соціометрії та комплексного тестування дозволяє отримати комплексну характеристику міжособистісних і психологічних аспектів поведінки підлітків, що забезпечує науково обґрунтовану основу для подальшого аналізу їхньої відповідальності.

За результатами підрахунку балів у тесті визначається один із п'яти рівнів розвитку комунікативних та організаторських схильностей: дуже низький (1), низький (2), середній (3), високий (4) та вищий (5).

Особистісний опитувальник НЕП призначений для оцінки основних параметрів особистості. Опитувальник складається з чотирьох шкал: шкали брехні, шкали екстраверсії–інтроверсії, шкали нейротизму та шкали

психотизму. Методика була розроблена Г. Айзенком у 1969 році спільно з С.М. Айзенком і отримала назву «Особистісний опитувальник Айзенка». Існують доросла та дитяча версії, що містять 90 та 81 питань відповідно. Для дослідження використовувався адаптований варіант, який отримав назву «НЕП» і включає вимірювання нейротизму, екстраверсії та психотизму.

Методика дослідження самооцінки (Т.В. Дембо та С.Я. Рубінштейн) спрямована на визначення рівня та адекватності самооцінки учнів. Досліджуваним пропонується умовно розташувати себе на «сходах», що відображають інтелектуальний розвиток, здоров'я, характер та щастя.

Верхні сходинки символізують найвищі показники («найрозумніші»), а нижні – найнижчі («найдурніші»).

Сходинки пронумеровані від 1 до 9:

- 1 – Найрозумніші
- 2 – Дуже розумні
- 3 – Розумні
- 4 – Більш-менш розумні
- 5 – Середнього розуму
- 6 – Більш-менш нерозумні
- 7 – Нерозумні
- 8 – Дурні
- 9 – Найдурніші

Досліджувані з адекватною самооцінкою, як правило, розташовують себе на сходинках 4–5, що відповідає середньому рівню або трохи вище середнього. Це свідчить про їхнє реалістичне сприйняття власного інтелекту, здоров'я, характеру та загального благополуччя, без схильності до крайнощів.

Опитувальник «Психологічна структура відповідальності (автор М.А. Осташева). Конструкт відповідальності має ієрархічну, багаторівневу структуру та складається з трьох компонентів: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та відповідальності за іншу людину.

На основі цих значень можна судити про виразність того чи іншого

компоненту відповідальності підлітка. Показник кожного з трьох компонентів відповідальності дорівнював сумі добутків значень кожного показника та їх вагових коефіцієнтів.

- для дисциплінарної відповідальності розрахункова формула мала наступний вигляд:

$$\text{Дисциплінарна відповідальність} = (G) * 0,86 + (Q3) * 0,92.$$

- для відповідальності за себе розрахункова формула мала наступний вигляд:

$$\begin{aligned} \text{Відповідальність за себе} = & ((G) * 0,86 + (Q3) * 0,92) * 0,94 + (L) * 0,48 + \\ & + (Q2) * 0,29 + (I) * 0,30. \end{aligned}$$

- для відповідальності за іншу людину розрахункова формула мала наступний вигляд:

$$\begin{aligned} \text{Відповідальність за іншу людину} = & (((G) * 0,86 + (Q3) * 0,92) * 0,94 + \\ & + (L) * 0,48 + (Q2) * 0,29 + (I) * 0,30) * 0,94 + (C) * 0,96 + (E) * 0,74 + (N) * 0,50. \end{aligned}$$

Висновки до другого розділу

У другому розділі було проведено аналіз методів та інструментів, які застосовуються для дослідження відповідальності підлітків. Встановлено, що вибір методів здійснюється відповідно до цілей та завдань дослідження та враховує специфіку досліджуваної вікової групи, соціальних умов та психологічних особливостей підлітків.

Соціометрія була визначена як ефективний метод вивчення міжособистісних відносин у групі. Використання соціометричного тесту дозволяє оцінювати ступінь згуртованості колективу, співвідносний авторитет його членів, наявність неформальних лідерів та групових структур, що мають значення для формування відповідальної поведінки підлітків у колективі.

Застосування тестових методик, таких як шкала UCLA, методика КОС, особистісний опитувальник НЕП, а також методика дослідження самооцінки, забезпечує комплексну діагностику особистісних характеристик підлітків. Вони дозволяють оцінити рівень самотності, комунікативні та організаторські здібності, особливості темпераменту, психічні риси та адекватність самооцінки, що є важливими детермінантами відповідальності.

Проведений аналіз конкретних методик свідчить про доцільність поєднання кількісних та якісних підходів, що забезпечує всебічне розуміння особистості підлітка та її готовності до прийняття відповідальності. Кожна методика вносить специфічний внесок у визначення когнітивних, емоційних, мотиваційних та поведінкових компонентів відповідальності.

Було встановлено, що результати тестувань дозволяють класифікувати рівень розвитку відповідних характеристик підлітків, що, у свою чергу,

створює основу для подальшого формування індивідуалізованих корекційних та виховних програм. Наприклад, адекватна самооцінка та середній або високий рівень комунікативних здібностей сприяють розвитку особистісної відповідальності та здатності до саморегуляції.

У результаті дослідження обґрунтовано, що методологія комплексного психолого-педагогічного аналізу дозволяє не лише описувати наявні прояви відповідальності, але й прогнозувати динаміку її розвитку під впливом виховних та соціальних факторів. Це створює підґрунтя для подальших експериментальних досліджень та практичних рекомендацій щодо стимулювання відповідальної поведінки підлітків.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що другий розділ підтвердив необхідність системного підходу до дослідження відповідальності, що передбачає використання багатокomпонентних методів діагностики та врахування когнітивних, емоційних, мотиваційних і поведінкових аспектів особистості підлітка. Це забезпечує наукову обґрунтованість подальшого теоретико-емпіричного дослідження та практичних рекомендацій щодо розвитку відповідальності.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

3.1. Психологічна характеристика емпіричної вибірки

У дослідженні взяли участь 90 школярів віком 13–16 років. З цієї когорти було сформовано вибірку для експериментальної групи на основі високих показників за вказаним тестом, до якої увійшли 38 осіб: 18 хлопців (47,4 %) та 20 дівчат (52,6 %). Ця група підлітків склала основну експериментальну когорту.

Для підтвердження доцільності виділення групи підлітків із проявами девіантності методом випадкової вибірки була сформована контрольна група. В неї увійшли 38 осіб, які отримали негативний результат за шкалою самотності, серед них 18 хлопців та 20 дівчат.

Було розраховано вибірккові середні значення для експериментальної (X) та контрольної (Y) груп:

$$X = 44,4$$

$$Y = 32,7$$

Для перевірки наближеності розподілу індивідуальних значень до нормального розподілу визначено медіану (m) для обох груп:

$$m = 43 \text{ (експериментальна)}$$

$$m = 33 \text{ (контрольна)}$$

Оскільки медіани близькі до середніх значень, можна вважати, що обидві вибірки приблизно відповідають нормальному розподілу, що дозволяє застосовувати методи вторинної статистичної обробки.

Як показує аналіз, середні значення експериментальної та контрольної груп значно відрізняються. Для визначення статистичної значущості цих відмінностей було використано t-критерій Стюдента, де m_1 і m_2 представляють відхилення індивідуальних значень від відповідних середніх. Відхилення обчислюються за формулами, що враховують вибіркочну дисперсію (S) та кількість спостережень (n) у кожній групі.

Розрахункове значення $t = 12,92$ перевищує табличне $t = 3,42$ при рівні значущості $0,001$, що свідчить про статистично достовірні відмінності між експериментальною та контрольною групами. Таким чином, виділення підлітків, які відчувають себе самотніми, є обґрунтованим і підтверджується статистично.

Для дослідження особистісних характеристик підлітків, що відчувають самотність, застосовувався особистісний опитувальник «НЕП» Г. Айзенка (1969). Подальший аналіз результатів проводився за відповідними шкалами опитувальника.

Таблиця 3.1.

Дослідження екстраверсії-інтраверсії підлітків

Рівень екстраверсії	Групи підлітків	
	Експериментальна (у відсотках)	Контрольна (у відсотках)

Високий	13,4	39,7
Середній	71,0	57,6
Низький	15,6	2,6

Таблиця відображає результати дослідження рівня екстраверсії серед підлітків експериментальної та контрольної групи. У дослідженні виділяють три рівні прояву екстраверсії: високий, середній та низький, представлені у відсотках від загальної кількості учасників кожної групи.

- У експериментальній групі (підлітки, що відчувають самотність) високий рівень екстраверсії виявлено у 13,4 % учасників, середній – у 71,0 %, низький – у 15,6 %.
- У контрольній групі (підлітки без проявів самотності) високий рівень екстраверсії спостерігається у 39,7 % учасників, середній – у 57,6 %, низький – у 2,6 %.

Нами були отримані наступні результати: результати демонструють помітні відмінності між експериментальною та контрольною групами за показниками екстраверсії.

1. Високий рівень екстраверсії: у контрольній групі частка підлітків з високим рівнем екстраверсії значно більша (39,7 %) порівняно з експериментальною групою (13,4 %). Це свідчить, що підлітки, які не відчувають самотності, більш активно проявляють соціальну відкритість, ініціативність у спілкуванні та здатність до встановлення контактів. Для експериментальної групи низька частка осіб із високою екстраверсією може вказувати на соціальну замкненість, зменшену активність у міжособистісних контактах та більш обмежене коло соціальних взаємодій.

2. Середній рівень екстраверсії: середній рівень є домінуючим у обох групах, проте експериментальна група має вищий показник (71,0 %) порівняно з контрольною (57,6 %). Це означає, що більшість підлітків, які відчувають самотність, проявляють помірну соціальну активність, але не виходять на рівень високої екстраверсії, що може бути пов'язано із психологічним бар'єром у спілкуванні та потребою у соціальному захисті.
3. Низький рівень екстраверсії: низький рівень екстраверсії у експериментальній групі спостерігається у 15,6 % підлітків, тоді як у контрольній групі таких лише 2,6 %. Це свідчить про те, що серед підлітків, які відчувають самотність, є певна частина осіб із вираженою інтровертованістю – вони більш схильні до замкненості, внутрішньої спрямованості, обмеженої ініціативи у спілкуванні. У контрольній групі інтроверсія практично не проявляється, що підкреслює роль соціального оточення та почуття соціальної підтримки у розвитку екстравертованих рис.

Отже,

- Експериментальна група підлітків, які демонструють ознаки відхилень у поведінці, характеризується нижчим рівнем високої екстраверсії та вищим рівнем інтроверсії порівняно з контрольною групою.
- Домінуючим є середній рівень екстраверсії, що свідчить про помірну соціальну активність підлітків у обох групах, але із помітним зміщенням у бік меншої соціальної відкритості серед експериментальної групи.
- Результати підкреслюють взаємозв'язок між ознаками відхилень у поведінці та рівнем соціальної активності, що може мати важливе значення при розробці корекційно-профілактичних програм для підлітків з проявами самотності.

Таблиця 3.2

Дослідження нейротизму підлітків

Рівень нейротизму	Групи підлітків	
	Експериментальна (у відсотках)	Контрольна (у відсотках)
Високий	18, 6	10, 5
Середній	60, 3	73, 9
Низький	21, 1	15, 6

Таблиця 3.2 відображає результати дослідження рівня нейротизму серед підлітків експериментальної та контрольної груп. Для оцінки виділено три рівні прояву нейротизму: високий, середній та низький, представлені у відсотках від загальної кількості учасників груп.

- Експериментальна група (підлітки, які відчувають самотність): високий рівень нейротизму – 18,6 %, середній – 60,3 %, низький – 21,1 %.

- Контрольна група (підлітки без проявів самотності): високий – 10,5 %, середній – 73,9 %, низький – 15,6 %.

Отже,

1. Високий рівень нейротизму: у експериментальній групі частка підлітків із високим рівнем нейротизму майже вдвічі перевищує показник контрольної групи (18,6 % проти 10,5 %). Це свідчить про те, що підлітки, які відчувають самотність, більш схильні до емоційної нестійкості, тривожності, дратівливості та підвищеної чутливості до стресових ситуацій. Така тенденція вказує на потенційний ризик розвитку психоемоційних труднощів у цій категорії підлітків.
2. Середній рівень нейротизму: середній рівень нейротизму є домінуючим у обох групах, але у контрольній групі він вище (73,9 %) порівняно з експериментальною (60,3 %). Це може свідчити про те, що підлітки без почуття самотності здатні зберігати відносну емоційну стабільність та адаптивну регуляцію емоцій у більшості життєвих ситуацій. Експериментальна група має меншу частку підлітків із середнім рівнем нейротизму, що підтверджує наявність у них більшої варіативності у психоемоційному стані.
3. Низький рівень нейротизму: низький рівень нейротизму у експериментальній групі відзначається у 21,1 % підлітків, тоді як у контрольній – 15,6 %. Це цікава закономірність: хоча частка підлітків з високим нейротизмом більша в експериментальній групі, тут також спостерігається трохи більша частка осіб із низьким рівнем емоційної нестійкості. Це може свідчити про те, що серед підлітків, які відчувають самотність, є і ті, хто демонструє емоційну стійкість, можливо, завдяки компенсаторним механізмам саморегуляції або індивідуальним особливостям характеру.

Таким чином:

- Підлітки, які демонструють ознаки відхилень у поведінці, схильні до вищого рівня нейротизму, що проявляється у підвищеній

тривожності, емоційній лабільності та чутливості до стресових ситуацій.

- Контрольна група характеризується переважанням середнього рівня нейротизму, що свідчить про відносну емоційну стабільність підлітків без вираженого почуття самотності.
- Результати підтверджують взаємозв'язок між відчуттям самотності та емоційною нестійкістю, що підкреслює важливість психологічної підтримки та формування соціальної адаптації у підлітків з підвищеним рівнем нейротизму.

Таблиця 3.3

Дослідження психотизму підлітків

Рівень психотизму	Групи підлітків	
	Експериментальна (у відсотках)	Контрольна (у відсотках)
Високий	26, 5	26, 3
Середній	68, 2	66, 0

Таблиця 2.4 демонструє результати дослідження рівня психотизму серед підлітків експериментальної та контрольної груп. В рамках цього дослідження виділено три рівні прояву психотизму: високий, середній та низький, представлені у відсотках від загальної кількості учасників груп.

- Експериментальна група (підлітки, які демонструють ознаки відхилень у поведінці): високий рівень психотизму – 26,5 %, середній – 68,2 %, низький – 5,3 %.
- Контрольна група (підлітки без ознак відхилень у поведінці): високий – 26,3 %, середній – 66,0 %, низький – 7,7 %.

Отже,

1. Високий рівень психотизму: частка підлітків із високим рівнем психотизму майже однакова в обох групах: 26,5 % в експериментальній та 26,3 % у контрольній. Це свідчить про те, що наявність ознак девіантної поведінки не є визначальним чинником у формуванні високого психотизму, оскільки даний показник приблизно рівний серед підлітків обох груп. Високий рівень психотизму у підлітків може проявлятися у схильності до агресивності, соціальної відчуженості, імпульсивності або зниженій емпатії.
2. Середній рівень психотизму: середній рівень є домінуючим у обох групах (68,2 % в експериментальній і 66,0 % у контрольній). Це говорить про те, що більшість підлітків демонструють помірні показники психотизму, що відображає відносну стабільність їх особистісної структури, здатність до соціальної адаптації та контроль над емоційними та поведінковими реакціями.
3. Низький рівень психотизму: Частка підлітків із низьким рівнем психотизму трохи вища у контрольній групі (7,7 % проти 5,3 % у експериментальній). Це може свідчити про незначну тенденцію до більш високої соціальної стабільності, співпраці та емоційної врівноваженості у підлітків, які не відчувають самотності. Проте ця різниця є невеликою і не має суттєвого статистичного значення.

Таким чином:

- Високий рівень психотизму підлітків проявляється приблизно однаково у групах з різним рівнем ознак девіацій у поведінку, що

свідчить про те, що психотизм у значній мірі визначається іншими чинниками, а не лише соціальною ізоляцією.

- Середній рівень психотизму переважає у обох групах, вказуючи на відносну стабільність особистісних характеристик більшості підлітків.
- Незначна відмінність у низькому рівні психотизму між групами може свідчити про незначний вплив почуття самотності на прояви соціальної адаптації та емоційної стабільності.
- У цілому, результати свідчать про те, що психотизм у підлітковому віці не є прямим індикатором відхилень у поведінці, на відміну від нейротизму чи екстраверсії, де відчуття соціальної ізоляції проявляється більш виразно.

Узагальнюючи, ми можемо констатувати наступне.

1. Екстраверсія-інтраверсія:

- Експериментальна група, до якої входять підлітки з ознаками відхилень у поведінці, має значно менший відсоток екстравертів (13,4 %) порівняно з контрольною групою (39,7 %).
- Переважна більшість експериментальної групи (71,0 %) знаходиться на середньому рівні, тоді як середній рівень у контрольній групі становить 57,6 %.
- Висока частка підлітків із низьким рівнем екстраверсії в експериментальній групі (15,6 % проти 2,6 % у контрольній) свідчить про їх схильність до інтроверсії та обмеженості соціальної активності.

Отже, відхилення у поведінці пов'язані з меншою соціальною активністю та схильністю до інтровертних моделей поведінки.

2. Нейротизм:

- В експериментальній групі частка підлітків із високим рівнем нейротизму (18,6 %) значно перевищує контрольну групу (10,5 %), що свідчить про більшу емоційну нестійкість, тривожність та

чутливість до стресових ситуацій у підлітків, що мають ознаки відхилень у поведінці.

- Середній рівень нейротизму у експериментальній групі нижчий (60,3 %) порівняно з контрольною (73,9 %), а низький рівень дещо вищий (21,1 % проти 15,6 %), що може свідчити про більш поляризований розподіл емоційної стабільності серед підлітків з ознаками відхилень у поведінці.

Відхилення у поведінці корелюють із підвищеною емоційною лабільністю та вразливістю.

3. Психотизм:

- В обох групах рівень психотизму майже однаковий: високий – 26,5 % (експериментальна) і 26,3 % (контрольна), середній – 68,2 % і 66,0 %, низький – 5,3 % і 7,7 %.

Отже, почуття самотності не впливає на прояви психотизму, що свідчить про його стабільність як особистісної характеристики незалежно від соціальної ізоляції.

Таким чином, ми можемо констатувати наступне:

1. Підлітки, які мають у поведінці ознаки відхилень, характеризуються значно нижчим рівнем екстраверсії, тобто вони менш соціально активні, схильні до інтровертних стратегій та обмежено взаємодіють із оточенням.
2. Емоційна нестійкість (нейротизм) у підлітків, які мають у поведінці ознаки відхилень, вища, що може проявлятися у тривожності, дратівливості, слабшій адаптації до стресу.
3. Психотизм у підлітків не залежить від ознак відхилень, і демонструє схожий розподіл у обох групах, що вказує на те, що ця особливість є більш стабільною та менш чутливою до соціальної ізоляції.
4. Інтеграція даних по трьох шкалах показує, що ознаки відхилень найбільш впливають на соціальну активність та емоційну стабільність,

тоді як риси, пов'язані з агресивністю, імпульсивністю та соціальною дистанційованістю (психотизм), залишаються відносно незмінними.

Для дослідження комунікативних якостей підлітків була використана методика визначення комунікативних і організаторських схильностей («КОС»).

Таблиця 3.4

Дослідження комунікативних якостей підлітків

Рівень комунікативних якостей	Групи підлітків	
	Експериментальна (у відсотках)	Контрольна (у відсотках)
Високий	31, 8	60, 7
Середній	15, 6	26, 1
Низький	52, 6	13, 2

1. Високий рівень комунікативних якостей

- У контрольній групі високий рівень комунікативних навичок відзначається у 60,7 % підлітків, що майже вдвічі перевищує показник експериментальної групи (31,8 %).

Це свідчить про те, що підлітки, які не мають відхилень у поведінці, більш активно і впевнено взаємодіють із оточенням, легше встановлюють контакти та підтримують соціальні зв'язки.

2. Середній рівень комунікативних якостей

- Середній рівень у контрольній групі становить 26,1 %, у експериментальній – лише 15,6 %.

Це вказує на те, що більшість підлітків з ознаками відхилень у поведінці, не демонструють стабільного середнього рівня комунікативних навичок, а

швидше розподіляються між високим і низьким рівнями, що свідчить про нестійкість соціальної взаємодії.

3. Низький рівень комунікативних якостей

- Найбільші відмінності спостерігаються у категорії низького рівня: 52,6 % експериментальної групи проти 13,2 % контрольної.

Це підкреслює, що більше половини підлітків, які мають у поведінці ознаки відхилення, мають суттєві труднощі у спілкуванні, обмежені соціальні навички, низьку здатність до встановлення контактів та організації комунікацій у групі.

Таким чином,

1. Відхилення у поведінці впливають на комунікативні навички – підлітки, які мають такі ознаки, демонструють значно нижчий рівень розвитку комунікативних якостей порівняно з ровесниками без відхилень у поведінці.
2. Розподіл групи за рівнями показує поляризацію: девіантні підлітки або мають низькі навички комунікації, або в окремих випадках високі, але середній рівень зустрічається рідше. Це свідчить про нерівномірність розвитку комунікативної компетентності серед цієї категорії.
3. Контрольна група демонструє більш рівномірний і високий рівень комунікативних якостей, що корелює із соціальною активністю та інтегрованістю у колектив.
4. Практичне значення – результати підкреслюють необхідність цілеспрямованої роботи з формування та розвитку комунікативних навичок у підлітків, які мають у поведінці ознаки відхилень, через тренінги, соціальні вправи та групову взаємодію.

Далі, для визначення соціальних особливостей випробовуваних був використаний метод соціометрії. Підліткам були запропоновані наступні питання: «Кого з класу ти вважаєш найбільш приємним у спілкуванні?»; «Кого з класу ти вважаєш найбільш неприємним у спілкуванні?».

Таблиця 3.5

Дослідження соціального статусу підлітка

Статус підлітка	Групи підлітків	
	Експериментальна (у відсотках)	Контрольна (у відсотках)
Лідери	7,7	26,1
Авторитетні	20	29,2
Відкидані	37,0	8,1
Ізольовані	35,3	5

Таким чином, нами були отримані наступні результати

1. Лідери

- Лідерський статус в експериментальній групі виявлено лише у 7,7 % підлітків, тоді як у контрольній групі цей показник значно вищий — 26,1 %.

Це свідчить про те, що девіантні підлітки рідше проявляють ініціативу, активність та здатність організувати колектив, а також брати на себе відповідальність у групових ситуаціях.

2. Авторитетні підлітки

- Авторитетними вважаються підлітки, до думки яких прислухаються однолітки, проте не займають формально лідерських позицій. У експериментальній групі їх 20 %, у контрольній — 29,2 %.

Це демонструє, що навіть опосередкована соціальна впливовість серед самотніх підлітків нижча, ніж у соціально інтегрованих однолітків.

3. Відкидані підлітки

- Показник відкинутих підлітків серед експериментальної групи надзвичайно високий — 37 %, у контрольній групі лише 8,1 %.

Це означає, що самотні підлітки часто стикаються з неприйняттям у колективі, негативною оцінкою з боку однолітків і складнощами у соціальній інтеграції.

4. Ізольовані підлітки

- 35,3 % підлітків експериментальної групи є ізольованими, тобто практично не взаємодіють із соціальним оточенням, тоді як у контрольній групі таких лише 5 %.

Високий відсоток ізоляції свідчить про значні труднощі у встановленні контактів, соціальну відчуженість та потенційний розвиток внутрішніх психологічних проблем (тривожність, замкнутість, низька самооцінка).

Таким чином,

1. Соціальна інтеграція підлітків: Контрольна група демонструє більш високий рівень соціальної активності — більша частина підлітків займає позиції лідерів або авторитетних членів колективу, тоді як серед девіантних підлітків переважають відкинуті та ізольовані особи.
2. Вплив девіантності на соціальні якості: відхилення у поведінці негативно впливають на здатність підлітків до лідерства, авторитетності та активної взаємодії з ровесниками. Соціальні навички у таких підлітків розвинені слабше, що може підтримувати замкнутість і відчуженість.
3. Проблеми соціальної адаптації: Високий рівень відкидання і ізоляції підлітків у експериментальній групі підкреслює необхідність організації спеціальних тренінгів, групових ігор та соціально-психологічних програм для розвитку комунікативної компетентності та інтеграції у колектив.

4. Практичне значення: Отримані дані підтверджують важливість раннього виявлення соціально вразливих підлітків і проведення цілеспрямованої роботи з формування соціальних навичок, розвитку лідерських якостей та інтеграції у колективні структури.

Ми висунули гіпотезу про існування певного взаємозв'язку між результатами соціометричного тесту та методики «КОС», що спрямовані на вивчення соціальних особливостей особистості підлітків, тобто дані цих двох методик можуть бути взаємопов'язаними. Для перевірки цього припущення було проведено кореляційний аналіз отриманих результатів із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

де r — коефіцієнт рангової кореляції, d — різниця між рангами, n — кількість випробовуваних, а поправки на однакові ранги враховувалися відповідним чином.

Мета аналізу полягала у визначенні наявності або відсутності залежності між показником комунікативних якостей і кількістю негативних виборів за соціометричним тестом. Результат кореляційного аналізу показав $R=0,33$, що відповідає критичному значенню та є статистично значущим на рівні 0,95. Це дозволяє стверджувати, що існує достовірний причинно-наслідковий зв'язок між комунікативними навичками підлітків та їх соціометричним статусом у колективі.

Таким чином, «незграбність» у спілкуванні може бути як наслідком низького соціального статусу, так і фактором, що спричиняє відкидання серед однолітків. Отже, гіпотеза про вплив комунікативних здібностей на соціометричний статус підлітків підтвердилася.

3.2. Особливості відповідальності підлітків експериментальної групи

Таблиця 3.6.

Матриця інтеркореляцій між показниками відповідальності підлітків експериментальної групи

Показники		Самооцінка відповідальності	Експертна оцінка відповідальності
Самооцінка відповідальності	r	1,00	0,61
	p		<0,01
Експертна оцінка відповідальності	r	0,63	1,00
	p	<0,01	
Дисциплінарна відповідальність	r	0,49	0,45
	p	<0,01	<0,01
Відповідальність за себе	r	0,54	0,41
	p	<0,01	<0,01
Відповідальність – за іншого	r	0,42	0,50
	p	<0,01	<0,01

Таблиця 3.6 представляє результати кореляційного аналізу (матрицю інтеркореляцій) між різними показниками відповідальності підлітків експериментальної групи. В аналізі використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, а значимість результатів позначена рівнем $p < 0,01$.

Розглянуті показники включають:

1. Самооцінку відповідальності – рівень відповідальності, оцінений самим підлітком.

2. Експертну оцінку відповідальності – рівень відповідальності підлітка, визначений зовнішнім спостерігачем (педагогом).
3. Дисциплінарну відповідальність – прояви дотримання правил і норм поведінки у навчальному та соціальному середовищі.
4. Відповідальність за себе – здатність підлітка контролювати власні дії, приймати рішення і відповідати за наслідки.
5. Відповідальність за іншого – готовність брати на себе відповідальність за інших людей, їх дії чи добробут.

Аналіз отриманих результатів показав наступне.

1. Взаємозв'язок самооцінки та експертної оцінки
Коефіцієнт кореляції між самооцінкою відповідальності та експертною оцінкою становить $r=0,61$ $r = 0,61$ $r=0,61-0,63$, що є високим та статистично значущим на рівні $p<0,01$ $p < 0,01$ $p<0,01$. Це свідчить про добру узгодженість між самовідчуттям підлітків щодо власної відповідальності та її оцінкою з боку зовнішніх експертів. Такий результат підтверджує, що підлітки досить адекватно оцінюють свій рівень відповідальності.
2. Кореляції між показниками дисциплінарної та само/експертної оцінки
Дисциплінарна відповідальність корелює з самооцінкою відповідальності на рівні $r=0,49$ $r = 0,49$ $r=0,49$ і з експертною оцінкою – $r=0,45$ $r = 0,45$ $r=0,45$ (обидва значущі при $p<0,01$ $p < 0,01$ $p<0,01$). Це вказує на те, що підлітки, які демонструють більш високий рівень дисципліни та дотримання норм, зазвичай оцінюють себе більш відповідальними і отримують схожу оцінку від експертів.
3. Кореляції відповідальності за себе. Показник відповідальності за себе має середній позитивний зв'язок із самооцінкою відповідальності ($r=0,54$ $r = 0,54$ $r=0,54$) та помірний із експертною оцінкою ($r=0,41$ $r = 0,41$ $r=0,41$, $p<0,01$ $p < 0,01$ $p<0,01$). Це підкреслює значущу роль самоконтролю та особистісної автономії у формуванні загального рівня відповідальності підлітка.

4. Кореляції відповідальності за іншого. Відповідальність за іншого демонструє помірний позитивний зв'язок з експертною оцінкою ($r=0,50r = 0,50r=0,50$) і трохи слабший зв'язок із самооцінкою ($r=0,42r = 0,42r=0,42$), що свідчить про те, що соціальна орієнтація підлітка та здатність брати на себе відповідальність за інших людей частково відображається у загальній оцінці відповідальності, особливо з точки зору зовнішнього спостерігача.

Отже,

1. Високі та значущі кореляції між самооцінкою та експертною оцінкою відповідальності підтверджують адекватність самопізнання підлітків у сфері відповідальної поведінки.
2. Дисциплінарна відповідальність є стабільним компонентом загальної відповідальності та тісно пов'язана як із самосприйняттям, так і з оцінкою з боку експертів.
3. Відповідальність за себе та за іншого виступає різними аспектами відповідальної поведінки: перша більше пов'язана з особистісною автономією, друга – з соціальною орієнтацією та емпатією.
4. Отримані результати свідчать про багатоконпонентну природу відповідальності підлітків і підтверджують, що вона формується як у внутрішньоособистісному, так і у соціальному контексті.

Загалом, матриця інтеркореляцій демонструє, що різні прояви відповідальності взаємопов'язані та утворюють цілісну систему особистісних характеристик, що відображає рівень соціальної та особистісної зрілості підлітків експериментальної групи.

3.3. Методичні рекомендації з розвитку відповідальності підлітків

1. Інтеграція педагогічних і психологічних підходів. Розвиток відповідальності підлітків слід здійснювати через комплексне поєднання педагогічних і психологічних методів. До педагогічних підходів належать

колективні ігри, проєктна діяльність, групові обговорення, завдання з елементами самостійного прийняття рішень. Психологічні методи включають індивідуальні бесіди, самоспостереження, ведення щоденників, тренінги розвитку рефлексивних навичок та самоконтролю.

2. Систематичне формування самоусвідомлення та самоконтролю. Розвиток відповідальності починається із формування усвідомлення власних вчинків та їх наслідків. Рекомендується використовувати вправи на аналіз ситуацій, моделювання життєвих подій і ролей, що стимулюють рефлексію. Наприклад, підлітки можуть вести «Щоденник відповідальності», у якому фіксують свої дії, оцінюють наслідки та аналізують, що вони могли б зробити інакше.

3. Використання соціально-орієнтованих завдань. Відповідальність підлітка формується у взаємодії з іншими людьми. Доцільно впроваджувати завдання, де підліток відповідає не лише за власні дії, а й за результати групової діяльності: спільні проєкти, волонтерські ініціативи, допомога молодшим школярам, участь у соціально важливих заходах. Це сприяє формуванню почуття обов'язку перед колективом і соціумом.

4. Моделювання життєвих ситуацій з вибором і наслідками. Ефективним методом є використання педагогічних ігор та тренінгів, що відтворюють реальні або умовно-реальні життєві ситуації, де підліток змушений приймати рішення та брати відповідальність за їх наслідки. При цьому важливо обговорювати вибір, аналізувати помилки та шукати альтернативні стратегії поведінки.

5. Розвиток комунікативних і організаторських навичок. Дослідження показують, що соціальна компетентність тісно пов'язана з рівнем відповідальності. Тому рекомендується проводити вправи на командну роботу, планування спільних завдань, обговорення правил взаємодії, навчання навичкам конструктивного вирішення конфліктів. Підлітки, що вміють ефективно комунікувати та координувати дії в колективі, демонструють більш високий рівень відповідальної поведінки.

6. Рефлексія та зворотний зв'язок. Важливим компонентом розвитку відповідальності є систематичний зворотний зв'язок від педагога, психолога чи однолітків. Рекомендується проводити регулярні обговорення виконаних завдань, оцінку власної поведінки, обговорення альтернативних рішень. Це формує у підлітка усвідомлене ставлення до власних дій та їх наслідків.

7. Стимулювання внутрішньої мотивації. Для формування відповідальності важливо орієнтувати підлітків на внутрішню мотивацію: цінність власних дій, почуття обов'язку, прагнення до самовдосконалення. Методи стимулювання включають створення ситуацій успіху, заохочення самостійних ініціатив та підтримку самовизначення у виборі діяльності.

8. Врахування індивідуальних особливостей підлітків. Розвиток відповідальності повинен проводитися з урахуванням індивідуальних психоемоційних, когнітивних та соціальних характеристик. Для цього доцільно використовувати психологічну діагностику рівня відповідальності, емоційної стабільності, комунікативних здібностей та соціального статусу, а також коригувати завдання відповідно до отриманих результатів.

9. Поступовість і системність у формуванні навичок відповідальності. Розвиток відповідальної поведінки потребує систематичного підходу: починати з простих завдань, що передбачають відповідальність за власні дії, і поступово ускладнювати їх, додаючи відповідальність за групові результати, проекти чи соціальні ініціативи. Регулярність та повторюваність вправ сприяє закріпленню навичок відповідальної поведінки.

Висновки до третього розділу

1. В результаті проведеного експериментального дослідження вдалося виділити групу підлітків, які мають ознаки відхилень у поведінці, та сформувати контрольну групу з аналогічною кількістю учасників. Статистичний аналіз підтвердив значущість відмінностей між цими групами, що дозволяє говорити про правомірність виділення підлітків з

- високим рівнем самотності для подальшого вивчення їхніх особистісних та соціальних характеристик.
2. Аналіз особистісних рис підлітків за шкалами опитувальника «НЕП» показав, що експериментальна група має більш високий рівень нейротизму та нижчий рівень екстраверсії порівняно з контрольною групою, що свідчить про підвищену емоційну чутливість та внутрішню спрямованість підлітків, які відчувають самотність. Психотизм у обох групах проявлявся на приблизно однаковому рівні, що вказує на відносну стабільність цього показника незалежно від соціального стану підлітка.
 3. Дослідження комунікативних якостей продемонструвало, що підлітки експериментальної групи мають значно нижчий рівень комунікабельності, що виявляється у високому відсотку учасників із низьким рівнем комунікативних навичок (52,6%) і меншою кількістю підлітків із високим рівнем (31,8%). Для контрольної групи характерний зворотній розподіл: більшість підлітків демонструють високий рівень комунікативних якостей (60,7%). Це підтверджує гіпотезу про вплив комунікативних навичок на соціальний статус та відчуття самотності.
 4. Соціометричне дослідження показало, що експериментальна група містить значно більше відкинутих та ізольованих підлітків порівняно з контрольною групою. Водночас частка лідерів та авторитетних членів групи в експериментальній вибірці значно менша, що підтверджує зв'язок між соціальним статусом та рівнем соціальної інтеграції підлітків.
 5. Кореляційний аналіз засвідчив наявність значущого взаємозв'язку між комунікативними якостями та соціометричним статусом підлітків: низький рівень комунікативних навичок корелює із високою кількістю негативних виборів у соціометричному тесті. Це дозволяє стверджувати, що соціальна відчуженість у підлітків частково визначається недостатнім розвитком їх комунікативних умінь.

6. Дослідження взаємозв'язку показників самооцінки відповідальності, експертної оцінки, дисциплінарної відповідальності та відповідальності за себе і за інших продемонструвало високий рівень кореляції між усіма компонентами відповідальності. Це свідчить про цілісність формування відповідальної поведінки підлітків та взаємозалежність різних її аспектів: особистісного самоконтролю, соціальної орієнтації та дотримання норм поведінки.
7. Встановлено, що високий або низький рівень вираженості ознак девіацій підлітків корелює переважно з розвитком комунікативних навичок, а не з особистісними рисами (нейротизм, психотизм, екстраверсія), що підтверджує роль соціальної компетентності як ключового чинника соціальної інтеграції підлітків.
8. Підсумовуючи, результати третього розділу свідчать про те, що особистісні та соціальні характеристики підлітків, які мають ознаки відхилень у поведінці, відрізняються від показників контрольної групи, і основними чинниками, що впливають на їх соціальну та психологічну адаптацію, є рівень комунікативних навичок та соціальний статус у колективі.

ВИСНОВКИ

1. У психології відповідальність досліджується з різних позицій: моральної, когнітивної, екзистенціальної, причинної, загальнопсихологічної, онтогенетичної, професійної та гендерної. Кожен із цих підходів розкриває певні аспекти відповідальності, однак відсутнє комплексне уявлення про її внутрішню структуру та індивідуальні особливості прояву.

2. В результаті проведеного експериментального дослідження вдалося виділити групу підлітків, які мають ознаки відхилень у поведінці, та сформувати контрольну групу з аналогічною кількістю учасників. Статистичний аналіз підтвердив значущість відмінностей між цими групами, що дозволяє говорити про правомірність виділення підлітків з високим рівнем самотності для подальшого вивчення їхніх особистісних та соціальних характеристик.

3. Аналіз особистісних рис підлітків за шкалами опитувальника «НЕП» показав, що експериментальна група має більш високий рівень нейротизму та нижчий рівень екстраверсії порівняно з контрольною групою, що свідчить про підвищену емоційну чутливість та внутрішню спрямованість підлітків, які відчувають самотність. Психотизм у обох групах проявлявся на приблизно однаковому рівні, що вказує на відносну стабільність цього показника незалежно від соціального стану підлітка.

4. Дослідження комунікативних якостей продемонструвало, що підлітки експериментальної групи мають значно нижчий рівень комунікабельності, що виявляється у високому відсотку учасників із низьким рівнем комунікативних навичок (52,6%) і меншою кількістю підлітків із високим рівнем (31,8%). Для контрольної групи характерний зворотній розподіл: більшість підлітків демонструють високий рівень комунікативних якостей (60,7%). Це підтверджує гіпотезу про вплив комунікативних навичок на соціальний статус та відчуття самотності.

5. Соціометричне дослідження показало, що експериментальна група містить значно більше відкинутих та ізольованих підлітків порівняно з контрольною групою. Водночас частка лідерів та авторитетних членів групи в експериментальній вибірці значно менша, що підтверджує зв'язок між соціальним статусом та рівнем соціальної інтеграції підлітків.

6. Кореляційний аналіз засвідчив наявність значущого взаємозв'язку між комунікативними якостями та соціометричним статусом підлітків: низький рівень комунікативних навичок корелює із високою кількістю негативних виборів у соціометричному тесті. Це дозволяє стверджувати, що соціальна відчуженість у підлітків частково визначається недостатнім розвитком їх комунікативних умінь.

7. Дослідження взаємозв'язку показників самооцінки відповідальності, експертної оцінки, дисциплінарної відповідальності та відповідальності за себе і за інших продемонструвало високий рівень кореляції між усіма компонентами відповідальності. Це свідчить про цілісність формування відповідальної поведінки підлітків та взаємозалежність різних її аспектів: особистісного самоконтролю, соціальної орієнтації та дотримання норм поведінки.

Встановлено, що високий або низький рівень вираженості ознак девіацій підлітків корелює переважно з розвитком комунікативних навичок, а не з особистісними рисами (нейротизм, психотизм, екстраверсія), що підтверджує роль соціальної компетентності як ключового чинника соціальної інтеграції підлітків.

Підсумовуючи, можна констатувати, що особистісні та соціальні характеристики підлітків, які мають ознаки відхилень у поведінці, відрізняються від показників контрольної групи, і основними чинниками, що впливають на їх соціальну та психологічну адаптацію, є рівень комунікативних навичок та соціальний статус у колективі.

Укладено методичні рекомендації з розвитку відповідальності підлітків, які містять в собі наступні компоненти.

1. Інтеграція педагогічних і психологічних підходів. Розвиток відповідальності підлітків слід здійснювати через комплексне поєднання педагогічних і психологічних методів.

2. Систематичне формування самоусвідомлення та самоконтролю. Розвиток відповідальності починається із формування усвідомлення власних вчинків та їх наслідків. Рекомендується використовувати вправи на аналіз ситуацій, моделювання життєвих подій і ролей, що стимулюють рефлексію.

3. Використання соціально-орієнтованих завдань. Відповідальність підлітка формується у взаємодії з іншими людьми. Доцільно впроваджувати завдання, де підліток відповідає не лише за власні дії, а й за результати групової діяльності: спільні проекти, волонтерські ініціативи, допомога молодшим школярам, участь у соціально важливих заходах.

4. Моделювання життєвих ситуацій з вибором і наслідками. Ефективним методом є використання педагогічних ігор та тренінгів, що відтворюють реальні або умовно-реальні життєві ситуації, де підліток змушений приймати рішення та брати відповідальність за їх наслідки.

5. Розвиток комунікативних і організаторських навичок. Дослідження показують, що соціальна компетентність тісно пов'язана з рівнем відповідальності. Тому рекомендується проводити вправи на командну роботу, планування спільних завдань, обговорення правил взаємодії, навчання навичкам конструктивного вирішення конфліктів.

6. Рефлексія та зворотний зв'язок. Важливим компонентом розвитку відповідальності є систематичний зворотний зв'язок від педагога, психолога чи однолітків. Рекомендується проводити регулярні обговорення виконаних завдань, оцінку власної поведінки, обговорення альтернативних рішень.

7. Стимулювання внутрішньої мотивації. Для формування відповідальності важливо орієнтувати підлітків на внутрішню мотивацію: цінність власних дій, почуття обов'язку, прагнення до самовдосконалення.

8. Врахування індивідуальних особливостей підлітків. Розвиток

відповідальності повинен проводитися з урахуванням індивідуальних психоемоційних, когнітивних та соціальних характеристик. Для цього доцільно використовувати психологічну діагностику рівня відповідальності, емоційної стабільності, комунікативних здібностей та соціального статусу, а також коригувати завдання відповідно до отриманих результатів.

9. Поступовість і системність у формуванні навичок відповідальності. Розвиток відповідальної поведінки потребує систематичного підходу: починати з простих завдань, що передбачають відповідальність за власні дії, і поступово ускладнювати їх, додаючи відповідальність за групові результати, проєкти чи соціальні ініціативи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" /Н. О. Антонова - К., 2003. - 20с.
2. Артюшенко А.О. Здатність до самообілізації індивідуально-психологічних можливостей як складова особистісної мобільності учнів загальноосвітньої школи /А.О.Артюшенко // Проблеми фізичного виховання і спорту. - 2010. - № 7 - С. 3-6
3. Алексеєва Ю.А. Розвиток моральної самосвідомості підлітків у процесі індивідуального консультування // Міжнародна науково – практична конференція „Формування духовно – моральних цінностей у дітей та молоді” 21 – 22 жовтня 2004 р. – Київ – Вінниця, 2004. – С. 33 – 39.
4. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Г.О.Балл // Психологія і суспільство. – 2004. - №4. – С.60-74.
5. Барко В.І. Діяльність співробітників оперативних підрозділів міліції та психологічна готовність до неї / В.І. Барко, П.Я. Кондратьєв // "Теорія та практика застосування чинного кримінального і кримінально-процесуального законодавства у сучасних умовах". Тези доповідей науково-практичної конференції (25 квітня 2002 р.). – Київ: Національна академія внутрішніх справ України, 2002. – С.192–194.

6. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. —344 с.
7. Боришевський М.Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології/М.Й.Боришевський//Актуальні проблеми практичної психології [Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції]. – Херсон, 2009. – С.113-120.
8. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології /В.Й.Бочелюк, В.В.Бочелюк. – Київ, «Центр учбової літератури», 2008. – 357с.
9. Бочелюк В.В. Структура фахової підготовки майбутніх психологів до роботи з віктимними дівчатами-підлітками / В.Й.Бочелюк //Вісник ОНУ. – 2014. – Т.19. – Вип.1 (31). – С.43-51.
- 10.Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01- «Загальна психологія, історія психології. – Київ, 2001. -14 с.
- 11.Васютинська О.Г. Емоціональний інтелект як склад ефективної управлінської діяльності керівника в системі органів внутрішніх справ України /О.Г.Васютинська// Вісник ОНУ.-2009.-Т.14.-Вип 6.-С.10-16
- 12.Васютинська О.Г. Особистісна пасіонарність як психологічна проблема / О.Г.Васютинська//Вісник ОНУ. – 2012.-Том 18. – Вип. 22. – С.103-110.
- 13.Васютинська О.Г. Психологічні тренінгові технології у правоохороній діяльності: науково-методичні та організаціо-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку / О.Г.Васютинська. - Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч.1. – С.54-60.
- 14.Велитченко Л.К. Суб'єкт і його атрибутивні категорії /Леонид Кириллович Велитченко // Наука і освіта. - №4-5. – 2008. – С.69-73.

- 15.Водолазская Е.В. Формирование творческой самостоятельности учащихся вальдорфских школ /Е.В.Водолазская// Наука і освіта, 2010. - С.47-50.
- 16.Гнезділов Д.Ю. Психологічна структура емпатії/Д.Ю.Гнезділов//Вісник Одеського національного університету. – Том 16. – Випуск 12, психологія. – С.34-41.
- 17.Долматова М. П. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури / М. П. Долматова, В. І. Ярешко. // Економіка. Управління. Інновації . - 2014. - № 1. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2014_1_35.pdf
- 18.Запорожцева Г.Є. Психологічний аналіз професійної діяльності дільничного інспектора міліції та визначальні умови її удосконалення. – Дис... канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.06 – Юридична психологія. - Національна академія внутрішніх справ України, Київ, 2002. – 160с.
- 19.Зозуля О.В. Гендерні відмінності в прояві відповідальності в студентів-психологів /О.В.Зозуля, С.В.Маковеева // Наука і освіта. – 2013. - №1-2. – С.35-40.
- 20.Кочарян І.О. Психологічна корекція особистісного симптомокомплексу відповідальності /І.О.Кочарян //Вісник ОНУ. – 2010. – Т.15. – Вип.4. – С.108 – 117.
- 21.Криволапчук В.О. Діагностика професійно-важливих якостей керівника органів внутрішніх справ /В.О. Криволапчук, В.І. Барко, І.В.Клименко. – К., 2010. – 437с.
- 22.Купалова Г.І. Теорія економічного аналізу: навч. посіб./ Купалова Г.І. - К.: Знання, 2008. - 639 с.
- 23.Лефтеров В.О. Проблеми професійної конфліктології працівників органів внутрішніх справ в контексті забезпечення національної безпеки // В.О. Лефтеров. // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових

- праць / головний редактор М.М. Цимбалюк. – Львів: ЛьвДУВС, 2012. – Вип. 2 (1). – С. 93-102.
24. Лефтеров В.О. Експериментальне дослідження впливу психологічного тренінгу на особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності / В.О. Лефтеров // Психологічне здоров'я і благополуччя людини: теоретико- методологічний аналіз, емпіричні дослідження [Текст]: Монографія / За заг. ред. канд. психол. наук, доцента А.В. Гордеєвої, канд. психол. наук, доцента А.О. Кацера. – Донецьк: ООО «Східний видавничий дім», 2013. – С. 257-277.
25. Лефтеров В.О. Довгостроковий прогноз успішності професійної діяльності фахівців екстремальних видів діяльності: психологічний аналіз і засоби удосконалення: Монографія / В.О. Лефтеров, Т.В. Гостєєва. – Харків: Національний університет цивільного захисту України, 2013. – 208 с.
26. Лепіхова Л.А. Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань / Л.А. Лепіхова // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С.77-85.
27. Лось О.М. Екзистенціальні детермінанти феномену вигорання / О.М. Лось // Актуальні проблеми практичної психології [Матеріали Міжнар.наук.-практ.конференції][23-24 квітня 2009р., Херсонський держ. університет].- Херсон, 2009. – С.694-700.
28. Луньов В.Є. Експертна оцінка та самооцінка як методи психологічної діагностики правових особливостей юридичного мислення в оперативно-розшуковій діяльності/В.Є.Луньов//Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. [За ред. С.Д.Максименко]. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І.Франка», 2010. – т. 7, вип.22 – С. 111-115.
29. Мазоха І.С. Особливості суб'єктивного контролю в осіб з високим та низьким рівнем агресивності /І.С.Мазоха //Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.160-162.

- 30.Малигіна Г.С. Відповідальність особистості як загальнопсихологічна проблема /Г.С.Малигіна//Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – 2013. – Т.18. Вип. 4(30) Психологія. – С.196-202.
- 31.Малигіна Г.С. Диференціальний підхід до вивчення відповідальності як особистісної властивості /Г.С.Малигіна//Науковий вісник ПУДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2014. - №1-2. – С.84-91.
- 32.Носенко, Е. Л. Особистісні ознаки психологічного благополуччя і перспективи дослідження феномену у соціальному контексті /Е. Л. Носенко // Соціологія міста: наукові проблеми та соціальні технології. – 2009, 254с.
- 33.Патинок О.П. Відповідальність у структурі професійної моделі соціального працівника /О.П.Патинок//Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – №3. – С.49 -57.
- 34.Прудка Л.М. Професійна стійкість, як складова частина психічної стійкості особистості. /Л.М.Прудка // Вісник Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова. – 2013. – Т.18. Вип. 22(3). – С. 44-49.
- 35.Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології: Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату /В.В.Рибалка. - К.: Ніка-Центр, 2003.
- 36.Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / Савчин М.В. – Івано-Франковськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
- 37.Сірий Є. В. Соціологія: Загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії /Є.В.Сірий. - К.: Атіка, 2007. - С. 262-322.
- 38.Скотна Н.В. Самовизначення особистості в світі, що глобалізується /Н.В.Скотна // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ. Випуск 10. – Дрогобич, 2004. – С.4-14.
- 39.Татенко В.А. Проблема розвитку суб'єктивних механізмів психічної активності в онтогенезі /В.А.Татенко//Міжнародні наукові Костюківські читання. 9-11 червня 1992 р. Т.1. С.76-77.

40. Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: [Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції], [Київ, 22 листопада 2003] За наук. ред. Л.І. Мороз. – К.: КІВС, 2003. – 456с,
41. Титаренко Т.М. Буденний досвід як матеріал особистісного самоосмислювання / Т.М.Титаренко // Психологія. – 2000. - вип. 1(8). - С.26- 33.
42. Цілінко І.О. Дослідження моральної сфери студентів ВНЗ /І.О.Цілінко//Вісник ОНУ. – 2013. – Т.18. – Вип. 22 (3). – С.207-216.
43. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис /В.М.Юрченко. – Рівне, 2006. – 574с.
44. Яценко Т.С. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах / Т.С.Яценко // Наука і суспільство. – 2004. - №4. – С.37-60.
45. Browne M.W. Alternative ways of assessing model fit / M.W. Browne, R. Cudeck // Testing structural equation models / К.А. Bollen, J.S. Long. - Newbury Park, CA: Sage, 1993. – P. 136–162.
46. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the sixteen personality factor Questionnaire (16PF). Champaign, Illinois: IPAT, 1970 – 388p.
47. Clarke D.E. Vulnerability to stress as a function of age, sex, locus of control, Hardiness and Type A personality // Social Behavior and Personality. – 1995. – Vol. 23. – N 3. – P. 285 – 286.
48. Dictionary of behavioral science. N.Y., 1973. — 478 p.
49. Dorsch D. Psychologisches Wörterbuch. Bern, 1976. — 774 S.
50. Diener.E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction With Life Scale //J. of Personality Assesment. 1985. Vol.49.№1.P.71-75.

51. Evan, D.R., Pellizzari J.R., Culbert B.J., Metzen M.E. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life // *Journal of Clinical Psychology*. – 1993. – Jul. – Vol. 49. – N 4. – P. 477 – 485.
52. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Apr. 68. – 4. – P. 687 – 695.
53. Gable S., Haidt J. What (and Why) Is Positive Psychology? // *Review of General Psychology*. 2005. Vol. 9. №2. P. 103-110.
54. Huang C. Hardiness and stress: A critical review // *Maternal-Child Nursing Journal*. – 1995. – Jul-Sep. – Vol. 23. – N 3. – P. 82 – 89.
55. Hair J. F. *Multivariate Data Analysis 2010* Pearson• Prentice Hall New Jersey 816 pp
56. Sharpley Ch.F., Dua J.K., Reynolds R., Acosta A. The direct and relative efficacy of cognitive hardiness, a behavior pattern, coping behavior and social support as predictors of stress and ill-health // *Scandinavian Journal of Behavior Therapy*. – 1999. – 1. – P. 15 – 29.
57. Kafka G.J. The construct validity of Ryff's scales of psychological well-being (SPWB) and their relationship to measures of subjective well-being // *Social Indicators Research*. 2002. Vol. 57. P. 171-190.
58. Kline R.B., *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press. – 427p.
59. Karl Pearson . "Notes on regression and inheritance in the case of two parents," *Proceedings of the Royal Society of London*, 58 : 240–242.
60. Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives," *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
61. Jöreskog, K. and Sörbom, D., *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc. 226 pages

62. LaGreca G. The Psychosocial factors in surviving stress. Special Issue: Survivorship: The other side of death and dying. – *Death studies*, 1985. – Vol. 9. – N 1. – P. 23 – 36.
63. Leak G.K., Williams D.E. Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness. *Individual Psychology // Journal of Adlerian Theory Research and Practice*. – 1989. – Sept. – N 3. – P. 369 – 375.
64. Lee H.J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults // *Research in Nursing and Health*. – 1991. – Oct. – Vol. 14. – N 5. – P. 351 – 359.
65. Lyubomirsky S., Lepper H. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation // *Social Indicators research*. 1999. Vol. 46, №2. P. 137-155.
66. Reports. – 1989. – Aug. – Vol. 65. – N1. – P. 339 – 345.
67. Rhodewalt Fr., Agustsdottir S. On the relationship of hardiness to the Type A behavior pattern: Perception of life events versus coping with life events // *Journal of Research in Personality*. – 1989. – Jun. – Vol. 18. – N2. – P. 211 – 223.
68. Rush M.C., Schoael W.A., Barnard S.M. Psychological resiliency in the public sector: "Hardiness" and pressure for change // *Journal of Vocational Behavior*. – 1995. – Feb 46(1). – P. 17 – 39.
69. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited // *J. of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719-727.
70. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. /C. Ryff. // *J. of Personality and Social Psychology*. 1989. Voi. 57. P. 169-181.
71. Scheier M.F., Carver Ch.S. Dispositional optimism and physical well being: The influence of generalized outcome expectancies on health. Special Issue: Personality and Physical Health // *Journal of Personality*. – 1989. – Jun. – Vol. 55. – N 2. – P. 169 – 210.

72. Sheppard J.A., Kashani J.H. The Relationship of Hardiness, Gender, and Stress to Health Outcomes in Adolescents // *Journal of Personality*. – 1991. – Dec. – Vol. 59. – N 4. – P. 747 – 768.
73. Siddiqa S.H., Hasan Q. Recall of past experiences and their self-evaluated impact on hardiness-related characteristics // *Journal of Personality & Clinical Studies*. – 1998. – Mar-Sep. 14 (1-2). – P. 89 – 93.
74. Solcava I., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response // *Homeostasis in Health & Disease*. – 1995. – Feb. – Vol. 36. – N 1. – P. 30 – 34.
75. Solcova I., Tomanek P. Daily stress coping strategies: An effect of Hardiness // *Studia Psychologica*. – 1994. – Vol 36. – N 5. – P. 390 – 392.
76. Springer K. W. An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects // *Social Science Research*. 2006.
77. Shuller I.S., Comunian A.I., Cross-Cultural Comparison of Arousability and Optimism Scale (AOS) /I.S. Shuller, A.I. Comunian //18th International Conference of Stress and Anxiety Research Society.– Dusseldorf, 1997/
78. Folkman S., Lazarus R.S., Pimley S., Novasek J. Age differences in stress and coping processes // *Psychology and Aging*. - 1987. - Vol.2, N.4. - P. 106-11
79. Van Dierendonck D. The Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well- Being and Its Extension With Spiritual Well-Being//*Personality and Individual Differences*. 2004. Vol.36. P. 629-643.
80. Wiebe D.J. Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1991. – Jan. – Vol. 60. – N 1. – P. 89 – 99.