

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ І. Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВА ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ

Гребенюк Людмила Георгіївна

На правах рукопису

УДК: 378.035:614.253.5

Магістерська робота

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ У ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**
спеціальність 223 «Медсестринство»

Науковий керівник:
кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки
вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного
університету імені І.Я. Горбачевського МОЗ України
Пилипишин Олег Іванович

Тернопіль – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	2
РОЗДІЛ I. Теоретичні основи вивчення соціальної відповідальності особистості	6
1.1. Філософський та історико-теоретичний аналіз проблеми формування соціальної відповідальності	6
1.2. Психолого-педагогічна характеристика та типологія соціальної відповідальності особистості	10
1.4. Зміст феномену соціальної відповідальності в структурі студентського потенціалу в медичному коледжі.....	17
1.5. Наукові підходи до розробки моделі формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер	25
Висновки до першого розділу	32
РОЗДІЛ II. Практичні підходи до формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер у процесі навчання	33
2.1. Комп'ютерні технології як вагомий педагогічний аспект формування соціальної відповідальності студентів	33
2.2. Основні принципи та підходи до розробки авторської інтерактивної комп'ютерної програми – «Медична сестра»	38
2.3. Організація констатувального етапу дослідження	45
2.4. Організація та проведення формувального етапу експериментального дослідження та його результати	49
Висновки до другого розділу	54
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60
ДОДАТКИ	69

ВСТУП

Актуальність дослідження. Суспільно-політичні та економічні події в останні роки (Революція гідності; агресія Росії проти України; обрання європейського вектору розвитку країни тощо) зумовили необхідність до формування нового типу українського суспільства, що засноване на довірі і відповідальності. Зовнішня небезпека суверенітету та нагальна необхідність у свідомому осмисленні молодою людиною своєї ролі у сучасних процесах дійсності зумовлює створення сприятливих передумов для соціального замовлення держави на формування соціальної відповідальності особистості, що здатна до морального вибору, орієнтованого на благо суспільства, держави і власної сутності.

Підґрунтям соціальної відповідальності особистості є її громадянське становлення, відповідальне ставлення до своєї професії та діяльність в інтересах як самої людини, а її формування та розвиток – важливим соціально-педагогічним завданням.

Відтак актуальність дослідження полягає в тому, що існує нагальна необхідність формування та розвитку соціальної відповідальності особистості в умовах закладів вищої освіти, оскільки вона являється обов'язковим конструктом особистості кожного студента, що проявляється в його діях, думках, установках тощо. Крім того, актуальність дослідження додатково зумовлюється й необхідністю розуміння цінності формування соціальної відповідальності студента і відсутністю відповідної інтегративної педагогічної концепції в її методологічному, теоретичному і практичному втіленні. Також, актуальність зумовлена тим, що у студентства спостерігається неготовність старанно та відповідально ставитися до процесу навчання й реалізувати набуті знання, вміння та навички на соціально-відповідальному рівні. Це вимагає переосмислення напрямів формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер шляхом пошуку альтернатив на теоретико-практичному рівні.

Соціальна відповідальність особистості студентів являється певною інтегральною якістю, що детермінує поведінку (мотивація до навчання, бажання здійснювати в майбутньому професійну діяльність та власне бути залученим до неї, свідоме ставлення та відповідальність за свої дії тощо), її діяльність на основі усвідомлення й прийняття необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей. Зазначимо, що у вітчизняній науці відсутні напрацювання по формуванню соціальної відповідальності студентів саме медсестринського напрямку навчання.

Проблему феномену соціальної відповідальності у вітчизняній та зарубіжній науці змістовно та ґрунтовно досліджували М. Сметанський, К. Муздибаєв, К. Абульханова-Славська, Л. Дементій, Г. Балл, О. Бондаревська, І. Бех, В. Сперанський, В. Грищук, Х. Манзель, М. Зімерманн, Г. Харт, Дж. Роттер, Л. Берковіц та ін.

Однак, попри здобуття науковцями вагомого доробку в цій галузі, доводиться констатувати, той факт, що все ще бракує як теоретичних, так і практичних досліджень з проблем формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців, які працюватимуть у соціально-педагогічній сфері. Це й зумовило вибір теми дослідження магістерського дослідження **«Теоретико-практичні підходи до формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер у процесі навчання»**.

Об'єкт дослідження: процес формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер.

Предмет дослідження: практичні шляхи формування соціальної відповідальності студентів спеціальності «Сестринська справа» на основі активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Мета дослідження: полягає у дослідженні практичних можливостей використання інноваційних технологій у процесі формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер.

У процесі дослідження визначено **завдання дослідження:**

1. Дослідити філософські, історичні та психолого-педагогічні підходи до сутності та типології соціальної відповідальності особистості.

2. Проаналізувати теорію та практику впровадження сучасних технологій в процес формування соціальної відповідальності особистості та виявити конкретний потенціал комп'ютерних ігрових технологій у формуванні соціальної відповідальності студентів.

3. З'ясувати ефективність процесу формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів на основі впровадження у навчальний процес авторської інтерактивної комп'ютерної програми «Медична сестра».

Для розв'язання визначених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: 1) *теоретичних* – а) історико-педагогічний (ретроспективний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження), б) порівняльно-педагогічний аналіз (логіко-теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження та зіставлення сучасного стану вітчизняної й зарубіжної підготовки фахівців), в) бібліографічний; 2) *емпіричних* – а) пряме і опосередковане спостереження, б) інтерв'ювання, в) анкетування, г) бесіда, д) педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний експерименти), е) статистична обробка та педагогічна оцінка отриманих результатів.

Теоретичне значення дослідження полягає у виявленні теоретичних напрямків, які детермінують зміст і динаміку позитивних змін у формуванні у студентів соціальної відповідальності.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що: розроблено та впроваджено авторську інтерактивну комп'ютерну програму у вигляді комп'ютерної гри «Медична сестра». Результати дослідження можуть бути використані освітянами, науковцями та практиками – фахівцями різних галузей педагогічної сфери у процесі організації практичної діяльності щодо розвитку соціальної відповідальності. Матеріали магістерської роботи можуть бути використані у практичній роботі викладачів ЗВО, які готують майбутніх

медичних сестер з метою урізноманітнення навчально-виховної діяльності на основі запровадження комп'ютерних інтерактивних технологій.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом публікацій матеріалів у журналі «Медсестринство».

Дослідження проводилося в три етапи.

На першому етапі визначався рівень актуальності наукового дослідження, виявлялися протиріччя; вивчалася філософська, соціологічна, медична, психологічна, педагогічна та методична література; велася підготовка до визначення об'єкта і предмета дослідження; позначалася загальна концепція дослідження; здійснювався відбір практичного матеріалу; розроблялася програма майбутньої експериментальної роботи.

На другому етапі на основі отриманого матеріалу були розроблені концептуальні ідеї, висунута робоча гіпотеза, готувалися і видавалися статті з теми магістерського дослідження; проведена систематизація результатів дослідження, структурувалися та коректувалися основні теоретичні положення магістерського дослідження.

Структура та обсяг магістерського дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного із них, загальних висновків, списку використаних джерел. Обсяг основного тексту – 59 сторінок, загальний обсяг магістерської роботи – 76 сторінок. Список використаних джерел налічує 98 найменувань з яких 18 іноземних. Робота містить 6 додатків на 13 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Філософський та історико-теоретичний аналіз проблеми формування соціальної відповідальності

Перші спроби осмислити феномен соціальної відповідальності відбулися в період античності. У творах Арістотеля, Ксенофонта, Платона, Сенеки та інших стародавніх мислителів можна виявити постановку і спроби дослідження питання про соціальну відповідальність [68]. Наприклад, давньогрецький мислитель та учень Сократа – Платон у своїй філософії вперше використав поняття відповідальності особистості за скоєні вчинки. Згідно його уявлень, людина, яка не вписувалася в норми суспільства, є гріховною, недостойною та «поганою» істотою [52, с. 80]. Однак Платон аналізував соціальну відповідальність з позицій її корисності, а саме в негативному аспекті (тобто тоді, коли відповідальність настає через порушення певних суспільних норм) та позитивному аспекті (т.зв. моральна відповідальність перед соціумом) [51]. Давньогрецький філософ Аристотель пов'язував поняття відповідальності з людською свободою волі і можливістю настання будь-якого виду відповідальності за скоєні вчинки, що були здійснені в силу певного невігластва, коли передбачення результатів своїх дій було цілком можливим [1, с. 85]. Демокріт вважав, що феномен відповідальності виступає стримуючим фактором та регулятором поведінки людини [6].

Свій погляд на феномен соціально-відповідальної поведінки залишили і давньокитайські філософи. Так, Конфуцій полягав, що найголовнішою відповідальністю особи у цьому світі є «чиста» відповідальність перед людьми. Конфуцій виховував своїх учнів бути «цілісними людьми», з одного боку, усвідомлюючи свою відповідальність перед Божественним початком, а, з іншого – корисними державі і суспільству [72]. Також ідеї соціальної

відповідальності людини знайшли своє відображення і у працях Сим Цяня, який ототожнював її із підтримкою чи порушенням світового порядку [26, с. 30-33].

У середньовічній думці з конструктом «соціальна відповідальність» пов'язували відповідність людини висунутим вимогам церкви, відданості їй та виконання усіх повинностей, по відношенню до сюзерена. Панівною, у трактуванні цієї якості особистості була філософська концепція теоцентризму, яка в своїй основі ставила осмислення Бога як абсолютно найдосконалішого буття, джерела всього життя і будь-якого блага. З виникненням християнства проблематика відповідальності – як особистої, так і соціальної втрачає свою актуальність і починає трактуватися по-новому. При цьому основою соціальної відповідальності людини періоду Середньовіччя, яка здебільшого ототожнювалася із її моральністю, служить шанування та виконання законів Божих, здійснення дій в його ім'я та служіння йому [94]. Так, середньовічний теолог Г. Неокесарійський доводив, що кожна людина не появляється на світ з почуттям соціальної відповідальності, а набуває його впродовж життя, але в тому випадку, якщо в цієї людини присутня віра в Бога.

На думку іншого середньовічного філософа – Оригена – соціальна відповідальність виникає з умінням людини до самовдосконалення. Через виникнення певних втрат та недосконалостей, людина повинна відчувати та усвідомити потребу до духовного зміцнення, та, таким чином, до набуття якісно нового рівня у своїй діяльності. Саме Ориген вперше дійшов висновку, що соціальна відповідальність є «добровільним порухом» у самовдосконаленні [44].

Інший християнський богослов І. Дамаскін зараховував відповідальність до найбільш важливих людських якостей, вважаючи, що кожна людина є соціально-відповідальною за власну виконану діяльність перед вищими силами (Богом), а опісля цього – перед суспільством. Сам І. Дамаскін визначав відповідальність особи не якоюсь вродженою характеристикою, а Божою

нагородою, і вважав, що люди є недостатньо відповідальними, тим самим акцентуючи на недосконалість та гріховність людини [18, С.21].

Відомим в осмисленні соціальної відповідальності, саме по відношенню до представників педагогічної професії, є пам'ятник російської літератури редакції середини XVI століття – «Домострой»; подібні думки знайшли свій розвиток у статутах братських шкіл (XVI-XVII ст.). Саме в них теоретично осмислювалося конкретне відображення, з одного боку, вимоги до вчителя, а з другого – пропозиції щодо створення умов для його роботи.

Термін «відповідальність» набув якісно нового значення через його запозичення гуманітарними науками на початку XVIII століття. Проте, яскраво нове розуміння соціальної відповідальності відбулося вже в епоху Відродження, де відповідальність, як особистісна якість, носила на собі відбиток ідей епікуреїзму, гуманізму та особливо у період Нового часу, коли трактування даного терміна було позбавлене релігійного фону. Так, німецький філософ І.Кант розглядав гідність людської особистості в контексті відповідальності, зазначивши, що: «Людина відповідальна за людство у своїй особі» [28, с. 478]. І. Кант стверджував, що людська відповідальність має свою інстанцію, назвавши її совістю. Саме совість, на його думку, повинна бути т.зв. «внутрішнім суддею над усіма вільними вчинками», що виступає певним фактором виникнення відповідальності [28].

Педагогічну сутність феномену соціальної відповідальності у більш змістовному розумінні намагався розкрити Я. Коменський, який заклав основні добродієвості: справедливість, мудрість, мужність та поміркованість. Він їх розумів під кутом спрямованості індивіда до себе та соціуму, наголошуючи, таким чином, на необхідності формування соціальної відповідальності особистості [73].

Один з яскравих засновників емпірико-сенсуалістичної теорії пізнання - англійський філософ та педагог Дж. Локк, розвинувши вчення про моральне виховання учнів, наголошував на необхідності формування чесності, відповідальності, сорому за неправильні вчинки. Заслугою Дж. Локка стало

твердження, що моральні приписи і норми не повинні бути нав'язані зовні, а бути внутрішньо детерміновані та усвідомлені. Саме у цьому аспекті Дж. Локк і бачив відповідальність у особи, відносячи її до головної мети виховання, тобто особистісна усвідомленість до необхідності змін, старанності та наполегливості – основних компонентів відповідальності [36, с. 186].

Швейцарський педагог-демократ та гуманіст кінця XVIII століття Й. Песталоцці пов'язував із відповідальністю любов до матері та до соціуму. Відповідальність, за Й. Песталоцці, повинна визначатись умінням щодо виконання основних соціальних ролей – відповідального громадянина своєї країни та сім'янина, а ефективним засобом її формування, на його думку, є «вправи у доброчесності». По суті, трактування такого конструкту перекликається з етичною теорією Арістотеля, який ставив провідне значення моральності, а також її виховної спрямованості у поєднанні певних «вправ у доброчесності» в процесі морального виховання, бо, як наголошує Арістотель «при певній діяльності виникають певні моральні устої» [23, с. 106].

На думку Й. Песталоцці, «вправи у доброчесності» – це залучення вихованців до справ, що потребують зусиль, витримки, відповідальності. Ці «вправи у доброчесності» повинні відбуватися в процесі соціалізації людини впродовж життя, починаючи з сім'ї, і постійно апробовуючись в умовах навчально-виховних закладів [18, с. 190]. Й. Песталоцці виділяє основні атрибути відповідальності: здатність до виявлення сили волі, старанності, наполегливості у справах.

Натомість філософ-просвітник Ж.-Ж. Руссо аналізував відповідальність у площині суспільної праці, яка є одним із основних моральних факторів людини та її суспільницької діяльності, що створює передумови для її обов'язкового громадського обов'язку [21, с. 9].

Проте, суто в науковий обіг конструкт «відповідальність» увів А. Бейн у книзі «Емоції і воля» у 1865 р. [59].

Протягом XIX – першої чверті XX століть переважна більшість трактувань соціальної відповідальності розглядалася як реалізований у

різноманітних видах контроль за діями людини у плані виконання нею прийнятих норм і правил поведінки, тобто, виключно у юридичній площині.

У філософській науці дослідники О. Дробницький, А. Оріховський та ін. виділяють наступні сторони відповідальності:

- об'єктивну сторону, яка полягає в сукупності вимог, що пред'являються суспільством;

- суб'єктивну сторону, як стан свідомості в формі усвідомлення і почуття відповідальності, боргу, совісті тощо.

У філософському трактуванні соціальна відповідальність являється одною із найбільш безпосередніх проявів соціальної сутності людини і є найважливішою соціальною-значущою якістю, що пов'язана зі свободою вибору скоєних людиною вчинків.

Проте досі немає юридичного визначення поняття соціальної відповідальності, хоча вживається воно досить часто. Тому дослідження соціальної відповідальності особистості як норми (інституційний аспект) і як цінності (аксіологічний аспект) людського буття, її конкретних функцій і ролі в розвитку особистості і суспільства (праксеологічний аспект) видаються цілком актуальним.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика та типологія соціальної відповідальності особистості

Аналізуючи феномен соціальної відповідальності, як якості особистості, констатуємо розмаїтість у його трактуванні в різних галузях науки. Ми згодні з точкою зору датського юриста М. Соренсена відносно питання соціальної відповідальності, який зазначав: «Ніяка інша тема не піднімала стільки суперечок як відповідальність, і ніяка інша область не є такою неясною і заплутаною з точки зору теорії» [97, с. 217].

Здійснення типології соціальної відповідальності особистості можливе лише після детального аналізу такого конструкту, проведеного у попередньому розділі, а також визначення з точки зору різних наук.

Значний внесок у розробку вчення про соціальну відповідальність зробила психологічна наука, де відповідальність трактується в розумінні різноманітних форм контролю суб'єкта за власною діяльністю в аспекті виконання суб'єктом прийнятих норм і правил [55, с. 52]. Наприклад, В. Сперанський запропонував 5 рівнів соціальної відповідальності, що є співвідносними з життєвою позицією людини (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Рівні соціальної відповідальності людини

Рівень соціальної відповідальності особистості	Сутнісні сторони даного рівня соціальної відповідальності	Основні мотиви реалізації
1. Перший (низький) рівень	На даному рівні життєвої позиції феномен відповідальності особистості проявляється як санкція.	Вся діяльність індивіда зумовлена його прагненням до уникнення покладеної відповідальності.
2. Другий рівень	Відбувається поступовий перехід від об'єктивно зумовленої відповідальності до суб'єктивної. Особистість розпочинає озброюватись мотивами т.зв. «помилкового вчинку», а також врахування умов, які стали каталізатором до його здійснення.	Особистість прагне до дотримання існуючих норм і правил, а також завоювання прихильності до оточуючого світу. Присутність даних мотивів говорить про існуючу сформовану відповідальність.
3. Третій рівень	На цьому рівні відбувається поступове переростання почуття відповідальності у соціальну відповідальність.	Бажання самоудосконалитись
4. Четвертий рівень	Соціальна відповідальність має риси високо розвиненості, значимого рівня, яка тісно пов'язана із відповідальністю професійною. Характер її реалізації відбувається під час практичної діяльності.	Професійне удосконалення
5. П'ятий рівень	Особистість є соціально-зрілою, вона чітко займає тверду громадянську позицію у колективній суспільно-трудова діяльності [70, с. 38–87].	Потреба особистості

У дослідженнях західних психологів варто згадати когнітивну теорію (соціального наuczіння) Дж. Роттера, який трактує соціальну відповідальність, як певну властивість інтернальності поведінки особистості (тобто схильності визначати відповідальність за події внутрішньо детермінованим рушіям – своєї діяльності, стану, характеру). Інтернальність протистоїть екстернальності (мається на увазі певна «здатність» до приписування відповідальності за події зовнішнім факторам) [91].

Один із засновників гуманістичної психології – К. Роджерс, трактує феномен соціальної відповідальності як провідну ознаку сформованої особистості спеціаліста, вказуючи на те, що кожна людина є відповідальною за те, чого вона досягла, таким чином самовизначившись. Науковці Н. Бордовська та А. Реан дійшли висновку, що, завдяки відповідальності існує можливість відрізнити соціально зрілу особистість від соціально незрілої [7].

Таким чином, науковці розглядають два типи соціальної відповідальності майбутніх фахівців. Під змістом соціальної відповідальності першого типу розуміється той випадок, коли особистість покладає на себе всю відповідальність за події з нею в житті. Під відповідальністю другого типу людина вважає відповідальними за все, що відбувається з нею або соціум, або будь-які зовнішні обставини. Часто до т.зв. «зовнішніх обставин» відносяться рідні, батьки, педагоги, а в майбутньому – колеги, начальство, знайомі. Легко помітити, що мовою життєвих понять другий тип відповідальності позначається не інакше як безвідповідальність.

В цілому в якості ознак сформованості соціальної відповідальності у науковій літературі виділяються:

- здатність діяти і робити це протягом тривалого часу;
- вміння управляти не тільки власною діяльністю, а й діями інших;
- вміння делегувати повноваження;
- вміння самостійно вирішувати власні проблеми, використовуючи можливості держави, оточення;

• вміння візуалізувати проблеми, створювати т.зв. «маленькі фільми» про те, як все може скластися, але обов'язково з благополучним кінцем [8].

Трактуючи соціальну відповідальність у полі ставлення медичної сестри до професійних обов'язків, умовно такі види (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Види соціальної відповідальності медичних сестер

Вид соціальної відповідальності	Зміст	Характеристика
1. Соціальна відповідальність перед соціумом і своєю країною.	Вимагає від фахівця застосування професійних знань, умінь та навичок, таланту і певних душевних якостей, обов'язкове визнання рекомендацій з боку державної політики у сфері охорони здоров'я	Забезпечує вибір пріоритетів і шляхів реалізації цілей на основі розуміння їх важливості, конкретності завдань професії та соціального змісту діяльності медичної сестри.
2. Відповідальність і обов'язок медичної сестри перед професією.	Медичні сестри несуть у суспільство кредо своєї професії як потужної та невід'ємної галузі життєдіяльності соціуму, що необхідна для благополуччя та добробуту всіх його груп.	Характер обов'язків визначається у максимальній турботі про підвищення власного престижу та статусу медсестринської діяльності.
3. Відповідальність та обов'язок медичної сестри перед колективом (колегами).	Медична сестри несе відповідальність за ефективність діяльності усього колективу.	Обов'язком медичної сестри щодо співпраці з колективом є підпорядкування і узгодженість своїх дій та поведінки з єдиними для всього колективу цілями.
4. Відповідальність і обов'язок медичної сестри перед пацієнтом і його близькими.	Медична сестра зобов'язана докласти максимум зусиль для ефективного виконання професійного обов'язку.	Професійний обов'язок медичної сестри полягає у сприянні одужанню пацієнта.
5. Відповідальність і обов'язок медичної сестри перед собою.	Медична сестра повинна виконувати свої професійні обов'язки в першу чергу задля реалізації особистого внутрішнього потенціалу.	Обов'язок медичної сестри – підтримка своєї професійної честі та гідності, прагнення завоювати високий авторитет, постійно професійно і морально вдосконалюватися.

Науковець М. Савчин розуміє під соціальною відповідальністю наявність певних стійких ціннісних орієнтацій, які виникають на етапі зрілої юності (18-20 р.), коли з'являється така соціальна ситуація розвитку, коли людина як еталон свого життя ставить самостійність та перспективу, а саме реалізацію у

обраній професійній галузі, здійснення життєвих задумів тощо. У процесі цього, в особи відбувається досить посилений розвиток самосвідомості; така особа здатна саморегулювати соціальну поведінку на основі самовизначення в системі моральних орієнтирів та норм поведінки, глибоко усвідомлюючи особисту соціальну відповідальність та на основі цього бути готовим до самостійної діяльності на користь соціуму [60, с. 257].

Крім того, М. Савчин вважає феномен соціальної відповідальності проявом певної різнопланової активності індивіда. Науковець ініціював розроблену ним функціональну схему соціально-відповідальної поведінки особистості; здійснив класифікацію мотивів такої поведінки, склав базисні типи, рівні розвитку та основні компоненти відповідальної поведінки особистості. Саму соціальну відповідальність науковець бачить у якості провідного критерію оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому [61, с. 36].

У західній думці, соціальна відповідальність має дещо інше смислове наповнення. Так, Дж. Гарднер розглядає відповідальність, як «відношення залежності людини від чогось, що сприймається нею, як визначальна підстава для прийняття рішень і вчинення дій» [88, с. 336]; М. Зімерманн вказує, що відповідальність обумовлена статусом, усвідомлюється людиною як певне покликання та обумовлена своєрідною угодою-обов'язком [98]; К. Хелкман виділив три основні періоди становлення соціальної відповідальності особистості:

- 1) самостійна суб'єктивна відповідальність;
- 2) відповідальність як суспільний обов'язок;
- 3) відповідальність, що є заснованою на основоположних правилах моралі.

Інша типологія (за Ф.Хайдером) виділяє п'ять рівнів соціальної відповідальності:

- 1) «асоціація» - особа здатна відповідати за будь-який результат, який хоча б якось пов'язаний з нею;

2) «причинність» - особа є відповідальною навіть у тому випадку, коли не могла критично передбачити певний результат;

3) «передбачуваність» - відповідальність за всі передбачувані наслідки дій;

4) «інтенціональність» - відповідальність тільки за ті дії, які особа мала свідомий намір здійснити;

5) «виправданість» - відповідальність за вчинені дії людини розділяється з оточуючим середовищем.

Говорячи про формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер в умовах студентського середовища, слушну думку має вітчизняний науковець І. Бех. Він вважає, що відповідальність особистості створює передумови оцінювання особою основної активної залученості до суспільного і природного світів, й при цьому, що це оцінювання є, окрім результату сприйняття індивіда соціумом, її особистісним еталоном, глибоким моральним орієнтиром, а також підсумком самоусвідомлювальних процесів. Тому й особа є не пасивним спостерігачем будь-яких соціальних подій. Вони завжди аналізуються нею з позицій сторони участі. Соціально-відповідальна особистість повинна стверджувати, що вона відповідає всім своїм життям, що кожен її акт та внутрішні переживання є моментом її життя як соціальної відповідальності. При цьому, внутрішній світ відповідальної людини є завжди відкритим для потреб, що мають соціальний зміст, таких же пріоритетів, людських ціннісних орієнтирів тощо [5, с. 116].

Схожі думки були і у Л. Божович, яка відносить соціальну відповідальність до якості особистості, що набувається та перетворюється у процесі перетворювальної та усвідомленої діяльності. Направленість діяльності повинна реалізовуватись вдосконаленням стосунків та життєдіяльності. Так, ставлення людини до своєї професії, як процесу вирішення суперечностей між соціально-професійними запитами до особистості та її бажаннями, корелюється із можливостями у їх реалізації [39, с. 140].

К. Муздибаєв диференціював певні вектори у процесі еволюції соціальної відповідальності:

- вектор напрямку від колективного до індивідуального. З розвитком суспільства за вчинок та поведінку особи несе відповідальність не соціальна група, до якої належить дана людина, що скоїла певний вчинок, а вона сама;

- перехід від зовнішньої до внутрішньої, коли людина здатна прийти до усвідомлення та критичного ставлення до відповідальності, поступова трансформація від зовнішнього до внутрішнього аспекту контролю за своєю поведінкою;

- вектор переходу від ретроспективного плану до перспективного – відповідальність не тільки за певні дії у минулому часі, а й за майбутні події; людина повинна передбачати не тільки результати своїх дій, але й також прагнути їх досягати;

- відповідальність і т.зв. «термін давності» - певна можливість здійснення впливу відносин, що були у минулому між людьми на їх взаємовідносини у реальному часі, де враховується аспект їхнього справжнього наповнення, коли вони вже інші.

Натомість М. Сметанський вважає, що під час різних етапів, які мають свої специфічні особливості у формуванні особистості потрібно застосовувати системність та поступальність [65, с. 13]. Спираючись на дослідження науковців (М. Сметанського [64], О. Дробницького [20] та ін.), можна зробити висновок, що процес формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер є доволі складним, а також безперервним.

1.3. Зміст феномену соціальна відповідальність в структурі студентського потенціалу в медичному коледжі

Рівень соціальної відповідальності студентства неповною мірою відповідає сучасним вимогам суспільства: більшість із них характеризується недостатньо стійкими, внутрішньо-суперечливими ціннісними орієнтаціями,

неповним усвідомленням вимог до майбутньої професії та власних особистісних якостей, відсутністю мотивації до професійно-особистісного вдосконалення, нестійким ставленням до майбутньої професії загалом. Їхня діяльність регулюється переважно зовнішніми стимулами та спонуканнями, недостатньо виявляється внутрішня мотивація, переважає орієнтація на особисті інтереси, спочатку лише незначна кількість студентів орієнтує власну діяльність на соціально значущий результат.

Наслідки даних негативних тенденцій цілком очевидні – молоді фахівці не зацікавлені в удосконаленні своїх навичок, рівень їхньої підготовки є недостатньо високим, відсутній мотиваційний компонент, ігнорування досягнення продуктивних результатів у діяльності. Та головне, страждає сама державна інституція – більшість випускників не реалізують себе у сфері діяльності, де була здобута освіта, і як наслідок – соціальний престиж певних професій падає, навчання у ЗВО мотивується отриманням стипендій, відбувається перенасичення фахівців у одних галузях і їхня катастрофічна нестача у інших тощо. Наприклад, у 2014 році у вищих навчальних закладах по Тернопільській області (тобто в це число входить 20 т.зв. самостійних вишів: 12 закладів - I–II рівнів акредитації та 8 установ – III–IV рівнів акредитації) всього було здійснено підготовку 3,8 тис. спеціалістів, 2,9 тис. магістрів, 7,2 тис. бакалаврів і 3,8 тис. молодших спеціалістів. З цієї кількості було підготовлено у відповідності із вищезгаданими ступенями 2,8 тис. осіб, 3,8 тис. осіб, 2,1 тис. осіб та 3,4 тис. осіб. З сумарної кількості усіх випускників лише 23,2% (тобто 2,8 тис. осіб) отримали направлення на роботу [42].

Сучасна ситуація в професійному просторі України вимагає від молодого фахівця відповідального ставлення до власного вибору, його наслідків. У зв'язку з цим, одним із найважливіших завдань вищої школи є розвиток у студентської молоді соціальної відповідальності. Особливо гостро дана проблема постає в системі підготовки кадрів у галузі сестринської освіти.

Наявність високого рівня соціальної відповідальності створює умови для глибокої усвідомлюваності значущості своєї професії, зумовлює ефективність

навчальної, а згодом професійної діяльності майбутнього фахівця й суттєво здійснює вплив на особистісно-професійний саморозвиток, що є необхідним в організації цілеспрямованої роботи з розвитку означеної якості у студентів.

Тому нами, під соціальною відповідальністю майбутніх фахівців сестринської справи розуміється комплекс стійкого потенціалу особистості, спрямованість якого орієнтована на сумлінне виконання своїх обов'язків в аспекті глибокої мотивованої усвідомлюваності значення виконуваних дій та здійснених обов'язків для суспільства, орієнтацію на позитивний результат, здійснення діяльності в творчому та результативному напрямі.

Виховання соціальної відповідальності студента здійснюється в процесі навчальної діяльності [4, с. 13] і передбачає такі напрямки:

- удосконалення форм навчально-виховного процесу шляхом моделювання навчальних ситуацій для прояву відповідальності;
- удосконалення форм, методів контролю, виробничого потенціалу; орієнтацію на самореалізацію особистості;
- використання фундаментальних знань для активізації духовних інтенцій студентів;
- розвиток внутрішньої відповідальності [10, с. 20-21].

Формування соціальної відповідальності у студентському середовищі передбачає врахування таких важливих рекомендацій:

- необхідне застосування проблемних методів навчання та виховання;
- розвиток міжсуб'єктної довіри на основі здатності до емпатії в ході реалізації спеціальних програм;
- удосконалення форм організації навчально-виховної роботи;
- збільшення кількості форм, що орієнтовані на діалог, співробітництво та самореалізацію;
- моделювання навчальних і виробничих ситуацій, що зв'язані з необхідністю вільного вибору способу дій, форм контролю та оцінки прийнятого рішення [10, с.16].

Дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів стверджують, що навіть при спеціально спрямованих на людину соціально-виховних та інших впливів, їхній успіх залежатиме від таких умов та ситуації, коли здійснюється опосередкування їх людиною. Ми згодні з твердженнями психологів, що ніяка діяльність, включно й навчальна не може, протягом досить тривалого часу проходити тільки на основі примусу або ж самопримусу. Слід створити умови, які були б здатні створити ситуацію постійної зацікавленості студентів у процесі навчання, а в майбутньому – в процесі праці та її продуктивних результатах. Студентське середовище повинно бути наповнене критичними вимогами, а також умовами їхньої реалізації: внутрішня налаштованість особистості на навчання, усвідомлення суспільної значущості сестринської діяльності і з послідовним її переростанням у внутрішню потребу її реалізації.

Важливо, щоб ці вимоги і це спеціально створюване смислове наповнення у студентському середовищі було не чимось нав'язане зовні – а були також передбачені механізми для повсюдного прояву творчості, ініціативності та об'єктивної оцінки продемонстрованих результатів. Не винятково, що нами були обрані, у якості експериментального дослідження, саме інтерактивні технології, зокрема комп'ютерна гра, де студент, в умовах запрограмованих систем дій, має поле вибору для обрання того чи іншого виду поведінки та можливості моніторингу настання наслідків обраних варіантів дій.

Отже, незважаючи на достатню розмитість поняття «соціальна відповідальність», яке стосується студентського простору, базовими складовими соціальної відповідальності студентів є їхня особиста відповідальність (що включає професійний та моральний контексти). Формування ж соціальної відповідальності буде ефективним за умов активізації основних її структурних компонентів, які, на нашу думку, представляються у взаємозв'язку трьох компонентів (Додаток Г): когнітивного, мотиваційно-ціннісного, поведінкового (який об'єднує діяльнісний і особистісний компоненти). Це потребує залучення студентів до такої діяльності, яка б сприяла активізації їх емоційної сфери в напрямі

актуалізації особистісних і соціально значущих внутрішніх мотивів, впливала на їхню свідомість і дії, стимулюючи до вдосконалення знань, умінь, власних особистісних якостей й спонукаючи до активної діяльності щодо запобігання та вирішення соціально-педагогічних проблем.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент відображає мотиваційну складову до здійснення діяльності, що супроводжуються глибоким осмисленням майбутніми медсестрами цінності своєї професії.

Когнітивний компонент є певною формою осмислення норм, запитів та вимог соціуму до відповідальності медичної сестри.

Поведінковий визначає вектор прояву готовності кожного студента (особистісний компонент) до виконання оптимальних професійних дій (діяльнісний компонент).

Ці компоненти визначають необхідність реалізації певних вимог, до яких віднесено:

- створення необхідного середовища по достатньо виваженій та цілеспрямованій і структурованій направленості навчально-виховного процесу на майбутню професійну діяльність для розвитку внутрішньої мотивації майбутніх медичних сестер;
- використання творчих, проблемних завдань, форм, методів і напрямів алгоритмізованого та активного планування і моделювання професійної діяльності майбутньої медичної сестри на заняттях;
- організація взаємодії та посередництва між особами, які безпосередньо здійснюють професійну діяльність у сфері охорони здоров'я;
- залучення студентів до активної практичної та дослідницько-пошукової діяльності з вирішення актуальних професійних проблем;
- організація студентського самоврядування для набуття досвіду відповідальної поведінки.

Показовим у цих питаннях є досвід зарубіжних країн. Так, у Польщі існує спеціальна програма «SOS – Студентська соціальна відповідальність». Вона проводиться Департаментом міжнародного менеджменту у співпраці з

територіальними громадами, вишами міста Кракова. Мета такого проекту полягає в залученні студентів до майбутньої професійної діяльності вже під час навчального процесу, постійно здійснюючи моніторинг поточної ситуації із зацікавленістю студентів процесом навчання. Показово, що цим самим освітні установи намагаються продемонструвати, що питання формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців є важливим, щоб розвивати чутливість, майстерність та ініціативність у бажанні постійного самовдосконалення. Як вважають автори цієї програми, студенту потрібна допомога у формуванні найголовнішої якості, яка визначає усю його майбутню діяльність. Для цього студентів залучають у соціальні аспекти життя, організації вільного часу, а під час навчального процесу – традиційними і новітніми засобами навчання – міні-лекціями, семінарами, науковими заходами тощо [83].

Провідним підходом до організації педагогічного процесу в медичному коледжі є моделювання умов професійної діяльності, що реалізується в таких педагогічних принципах:

- оптимізації педагогічного процесу, підлаштування структури всіх навчальних дисциплін у взаємодоповнюючу відповідність із сучасними підходами до їх змісту і мінливими цілями підготовки фахівців;
- поєднання гармонійного розвитку особистості та її професіоналізації;
- професійної спрямованості організованого педагогічного процесу, що сприяє ефективному професійному становленню майбутнього фахівця;
- системності, поступальності і цілісності у формуванні особистості, реалізації міждисциплінарного підходу, встановлення міжпредметних зв'язків.

Другим підходом педагогічного процесу у медичному коледжі є відповідність діяльності педагогів пізнавальним можливостям і морально-духовним потребам студентів, що відображено в таких принципах:

- єдності вимогливості і поваги до майбутніх медичних сестер;
- відповідності цілей і технологій педагогічного процесу потребам і мотивам професійної діяльності сучасного фахівця та професійного становлення і самовдосконалення;

- оптимального поєднання диференційованого та індивідуального підходів у процесі підготовки медичних сестер, створення та забезпечення умов для формування творчої індивідуальності та активності.

В якості третього підходу можна прийняти положення про прямо пропорційну залежність підвищення якості та результативності процесу підготовки майбутніх МС у медичному коледжі, що базується на таких принципах:

- гармонійного управління професійним становленням студентів;
- цілісного та гармонійного розвитку особистості фахівця, створення умов для розкриття та всебічного формування його сутнісних сил;
- формування позитивного ставлення до професії, розвиток необхідних навичок професійної діяльності та поведінки.

Четвертим важливим педагогічним підходом процесу підготовки майбутніх МС у медичному коледжі є закон забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку, освіти, психологічної підготовки і самовдосконалення майбутніх фахівців. Основними принципами є:

- принцип виховуючого навчання;
- принцип розвиваючого навчання;
- принцип реалізації багаторівневої вищої освіти;
- принцип психологічної підготовленості до професійної діяльності;
- принцип самоосвіти і самонавчання студентів, самовдосконалення себе як особистості і як фахівця.

Перераховані вище педагогічні принципи підготовки фахівців спрямовують діяльність адміністративного та викладацького складу медичного коледжу на науково визначене управління освітнім процесом.

Створення відповідних умов для формування соціальної відповідальності майбутніх МС може вирішитися через інклюзію студентів у процес соціального проектування, що поєднує три взаємопов'язаних етапи:

1. Всебічне інформування студентів щодо прав і обов'язків, про керівні положення, норми і правила, що детермінують поведінку людини в соціумі та способи її реалізації.

2. Актуалізація життєвого досвіду особистості, що передбачає мотивацію соціально-відповідальної поведінки, моральні прагнення до здійснення соціально-відповідальних вчинків, підштовхуючи свідомо-регульовану діяльність та створення ситуацій, що вимагають усвідомлення вибору необхідної лінії поведінки особистості, прийняття певних рішень і оцінювання їх наслідків за рахунок організації навчального середовища та відповідних взаємодій. Наслідком цього (і в ході цього процесу) повинна стати суспільно-значима діяльність майбутнього фахівця.

3. Затвердження власного досвіду у його різноманітних проявах та формах просуспільницької значимої діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, громадської тощо), включення в діяльність соціально-професійних груп.

До педагогічних умов, що сприяють ефективності формування соціальної відповідальності у майбутніх медичних сестер віднесено:

- організацію навчання основам необхідних знань про соціальну відповідальність фахівця, про сутність прав і обов'язків, норм і правил поведінки особи в соціумі, про цінності, моралі і моральності, про припустимі і неприпустимі наслідки прийняття рішень медичної сестри, про соціальні наслідки певних взаємодій з пацієнтами та їхніми родичами тощо;
- всебічне забезпечення інклюзії навчальної та суспільно-значущої діяльності студентів, їхньої активної позиції у даному процесі;
- створення необхідного професійно-педагогічного середовища для формування соціальної відповідальності шляхом включення майбутніх медичних сестер в спеціальний процес проектування і реалізацію соціальних програм з навчально-виховної роботи.

Отже, для ефективного і керованого процесу підготовки майбутніх медичних сестер та виховання соціально відповідальної особистості є

важливою характерна тенденція широкого застосування новітніх інформаційних технологій і форм, нових видів занять та активної педагогічної взаємодії як викладачів, так і студентів. Це можуть бути такі напрями:

- 1) апробація творчо-проблемного і проблемно-діяльнісного підходів у навчально-виховному процесі медичного коледжу;
- 2) розробка та використання певних концептуальних положень теорії поетапного формування розумових дій;
- 3) узагальнення в ході навчального процесу професійно значимої інформації;
- 4) застосування керівних основоположних ідей навіювання в опануванні професійними знаннями, навичками і вміннями;
- 5) алгоритмізація та програмування новітніх інформаційних програм, що забезпечують навчально-виховний процес;
- 6) змістовне вивчення найбільш важливих розділів навчального плану комбінованим принципом – із застосуванням інформаційних технологій та традиційних, де були б реалізовані ідеї інтелектуального та емоційного «занурення»;
- 7) використання професійно орієнтованих ідей щодо педагогічної співпраці та співробітництва;
- 8) реалізація сучасних комп'ютерних ігрових форм організації навчальних занять, виховного процесу та інші.

1.4. Наукові підходи до розробки моделі формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер

Питання формування та розвитку соціальної відповідальності молоді – стає актуальним в умовах навчання студентів у медичних коледжах. Вища освіта покликана до формування майбутніх які зобов'язані нести відповідальність за свою професійну діяльність. У зв'язку з цим, наше

магістерське дослідження було направлено на визначення певного структурного змісту соціальної відповідальності у майбутніх медичних сестер.

Використання методик дослідження стану сформованості соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер зумовлено теоретичними основами концепцій та напрацювань, проаналізованих у попередніх питаннях.

Так, у процесі дослідження використовувалися такі методики, як:

- «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК) Дж. Роттера;
- «Здатність до самоуправління» (РСУ) Н.М. Пейсахова;
- Шкала G з 16-факторного особистісного опитувальника Кеттела;
- Тест опису поведінки в конфліктній ситуації К. Томаса;
- Вісбаденський опитувальник Н. Пезешкіана;
- Опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу

відповідальності (ОДЛСО) Л.І. Дементій, спрямованого на вимірювання вираженості трьох компонентів відповідальності: когнітивного, емоційного і поведінкового.

Отримані дані оброблялися за допомогою методу математичної статистики: визначався непараметричний критерій U Манна-Уїтні.

Так, основною методикою у дослідженні соціальної відповідальності студентів медичних коледжів була методика «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК) Дж. Роттера, яка складена на основі концепції Дж. Роттера. Згідно з нею, локус контролю – це певна якість, що характеризує особистісну схильність осіб приписувати причини та відповідальність за результати своїх дій зовнішнім силам (екстернальність), або власним здібностям і зусиллям (інтернальність).

Сам локус контролю зароджується та формується в процесі соціалізації людини. При цьому, спостерігається значима кореляція екстернальності – інтернальності з такими якостями, як відкритість, налаштованість на товариство із ближніми, реалізація поставлених цілей, особистісна впевненість у своїх здобутках та здібностях [50].

Певні якості та параметри, властиві медичним сестрам (справедливість, чесність, пунктуальність, виваженість тощо) є якісною стороною соціальної відповідальності, яка супроводжується їхньою наявністю.

На основі зарубіжних та вітчизняних досліджень виведено [3, с. 4], що соціальна відповідальність якнайтісніше пов'язана саме з інтернальністю особистості, акцент на якій, поряд із екстернальністю, і робить концепція Дж. Роттера. Уявлення людини про те, що все з нею детермінується та визначається в плані професійного досвіду та діяльності власним потенціалом і набором її особистих якостей (компетентність, цілеспрямованість, здібності тощо), є закономірним результатом її власної діяльності (тобто інтернальності) і вважання своїх дій найважливішими у колективі. Якщо досягаються досить високі показники цього феномену у міжособистісних взаємовідносинах, то це показує рівень людини щодо особистісно-спрямованої діяльності по здійсненню контролю над офіційними та неофіційними взаємовідносинами із соціумом, а також викликає атракцію, шанування, прив'язаність та відповідну оцінку себе.

Щодо інтернальності у сфері досягнень, то основний її зміст полягає в тому, що людина вважає: вона сама досягла всіх результатів та значимих подій, які відбулися і продовжують відбуватися в її житті. Ті студенти, які в процесі дослідження виявилися найбільш соціально-відповідальними за навчання, відносини, майбутню професійну діяльність, здатні краще інтегруватися та адаптуватися, досягають великих успіхів у професійній кар'єрі (у цьому випадку аналізувалася їхня успішність, поточна зайнятість, аналіз їхньої діяльності на базах практики, відгуки колег тощо) [40].

Діагностика сформованості соціальної відповідальності у майбутніх медичних сестер здійснювалася відповідно до основних компонентів, які перекликаються із наведеною нами структурою соціальної відповідальності студентів [Додаток Г].

Ці компоненти представлені нами у таблиці 1.3. Сукупність цих компонентів і складає соціально-відповідальний потенціал особистості майбутнього сестринської справи.

Таблиця 1.3

Компоненти сформованості соціальної відповідальності у студентів

Компоненти	Сутнісна характеристика
Когнітивний	сформованість знань про соціальну відповідальність.
Мотиваційно-ціннісний	сформованість мотивів соціально-відповідальної поведінки в навчально-професійній діяльності та спілкуванні, моральні пориви до реалізації відповідальних вчинків, вибір особистісно значимої системи ціннісних орієнтацій.
Діяльнісний	спрямованість на результат своїх дій і вчинків у навчальній та громадській роботі, вираз причетності до спільної справи.
Особистісний	потреба в саморозвитку, прагнення до самоактуалізації

Розподіл сформованості всіх компонентів і загалом соціальної відповідальності можливо представити у вигляді таких рівнів:

I рівень – низький рівень професійної відповідальності – маніпулятивний

II рівень – середній рівень професійної відповідальності – стандартизований;

III рівень – рівень соціальної відповідальності вище середнього – діловий;

IV рівень – високий рівень творчої професійної відповідальності – духовний.

Зауважимо, що дослідження деяких зарубіжних авторів [86, 93, 96] показали, що соціально-відповідальна людина не цинічна, не ворожа, витривала, товариська, спокійна, розважлива, успішно навчається, здатна до асертивності. В інших роботах, сформованість соціальної відповідальності характеризується вмінням фахівців швидше та краще справляються з труднощами [58]. Підсумовуючи їх, можна зробити висновок, що загальними для всіх згаданих якостей є прихильність особистості до існуючих норм, її лояльність до групових стандартів та старанність у виконанні своїх обов'язків.

Соціальна відповідальність особистості виникає при виконанні різних цивільних, службових, сімейних, суспільних і особистих обов'язків. Перед студентами виникає обов'язок виконувати графік навчального процесу [53].

Загалом показниками сформованості соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер є: альтруїстичні мотиви; просоціальні цінності; соціально-відповідальна поведінка; здатність до прояву ініціативи і здійснення соціально-корисної діяльності у просторі медичного коледжу і за його межами; прийняття додаткових обов'язків; уміння передбачити і прогнозувати наслідки своїх дій; здатність до рефлексії власної поведінки; здатність до емпатії; характер атрибуції відповідальності; знання про базові соціально-схвалювальні стратегії рольової поведінки і норми; знання змісту основних соціальних цінностей.

Соціальна відповідальність формується не тільки як морально-ціннісне стійке особистісне утворення, що включає стратегію соціальної поведінки особистості, де основою виступає свідомо установка на добровільне, активне виконання соціальних ролей у відповідності зі своїми діями і їх наслідками з цінностями і нормами суспільства, а також в готовності відповідати за отриманий результат.

Враховуючи соціальний статус студентської молоді, можна стверджувати, що певні соціальні ролі студенти вже виконують у достатньому обсязі. Це такі ролі як студент, громадянин та ін. Разом з тим деякі соціальні ролі молоді люди тільки починають освоювати: професійні ролі, деякі сімейні ролі та ін. Отже, в предметному змісті соціальної відповідальності студентів відображені як реально виконувані соціальні ролі і зумовлюють їх соціально значущі цінності-цілі і норми суспільства, а також освоюються соціальні ролі в процесі соціального виховання в медичному коледжі. Доречно зазначити, що соціальна відповідальність студентів проявляється не тільки в реалізації актуальних соціальних ролей, але і як активно й усвідомлено освоюються потенційні соціальні ролі, інтеріоризуються соціальні норми суспільства.

Доволі скорочена демонстрація соціальної поведінки розкривається як алгоритм та комплекс соціально-схвалювальних дій, при використанні яких окрема особа чи соціальна спільність здійснює співробітництво у суспільницьких відносинах, а також налагоджує контакт із соціумом та його системами. Соціальна поведінка містить дії особи щодо соціуму та його членів, а також об'єктивного світу. Такі дії регулюються суспільством і відносяться до зовнішньої регуляції і свідомістю особистості, що представляє внутрішню регуляцію.

Соціальні норми виступають цілеспрямованою константою по демонструванні впливу соціальних факторів, які визначають поведінку людини. За своїм змістом вони поділяються: за сферами впливу, за змістом, за характеристиками з охоплення, за формами стимулів та санкцій, за психологічними механізмами дії. Моральні норми, що виступають визначником поведінки особистості, є правила поведінки людини. У соціальних нормах, які виступають суспільними установками, зверненими до особистості, полягають суспільні потреби, умови для їх задоволення, тобто реалізація та готовність до дії з боку суспільства, держави, групи, виражена у формах контролю, заходи заохочення чи примусу, оцінки, по відношенню до суб'єктів, які виконують вимоги соціальної норми. Результатом застосування громадських установок стає соціально схвалювана активна поведінка людей.

Слід зазначити, що засвоєння студентами прав, обов'язків, відповідних конкретним соціальним ролям і їх соціальним нормам дозволяє прогнозувати результати власної соціальної поведінки, дає їм можливість бути соціально обізнаними. Показником соціальної обізнаності як критерію оцінки соціальної відповідальності студентів медичного коледжу в магістерському дослідженні виділяємо знання про базові соціально схвалювані стратегії рольової поведінки і їх норми.

Позначаючи черговий показник соціальної обізнаності як критерію оцінки соціальної відповідальності студентів – знання про зміст основних соціальних цінностей і усвідомлення особистого і соціального значення їх

норм, ми враховували те, що при плануванні та контролі соціальної поведінки особистість використовує вже накопичені суспільством знання про зміст, способи і соціальні значення дії. Найважливішими орієнтирами особистості в певних ситуаціях виступають соціальні цінності. Для того щоб соціальні цінності і норми стали реальними орієнтирами соціальної поведінки, студентам необхідно засвоїти зміст самої соціальної цінності і норми [14].

Спрямованість соціальної поведінки студентів може бути позитивною – просоціальною, нейтральною – асоціальною, негативною – антисоціальною. «До просоціальної поведінки належить допомога, альтруїстична поведінка, яка являє собою цілеспрямовану, свідому, добровільну, не засновану на розрахунку надання допомоги іншим людям, групам, суспільству» [2, с. 80].

Сама просоціальна спрямованість задає відповідний вектор соціальної поведінки людини, а її зміст визначається мотивами, стійкими відносинами і ціннісними орієнтаціями. Одним з показників просоціальної спрямованості студентів як критерію оцінки їх соціальної відповідальності є альтруїстичні мотиви соціальної поведінки. В їх основі лежать прагнення охорони інтересів інших людей, суспільства, колективу, почуття обов'язку, бажання принести користь людям, безкорисливе прагнення до надання підтримки і допомоги, прагнення втішати, опікати, захищати, дбати про нужденних.

Важливими ознаками соціальної відповідальності є соціальна самостійність, яка проявляється в таких показниках: уміння передбачати і прогнозувати особисті та соціально значущі наслідки своїх дій; здатність до рефлексії власної поведінки; здатність до емпатії; характер атрибуції відповідальності. Значущим показником соціальної самостійності як критерію оцінки соціальної відповідальності студентів слід вважати і здатність до емпатії.

У визначеннях дефініції «емпатія» поєднано три аспекти: ясне і точне розуміння почуттів, думок, потреб людей, ціннісне «відчуття» в подіях, що відбуваються і надійний афективний співчутливий зв'язок з іншими. Без емпатії нездійсненні ні спільні соціальні емоції, ні злагоджена колективна дія, ні

згуртована спільність групи, колективу, ні боротьба за справедливість, ні великі почуття, у тому числі почуття патріотизму, соціальної відповідальності.

Уміння передбачати і прогнозувати наслідки власних дій для себе і для суспільства є показником соціальної самостійності, що спирається на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між певними способами рольової поведінки і його наслідками для себе і для суспільства, тобто, є здатністю до рефлексії своєї поведінки. Завдяки рефлексії студент має здатність цілеспрямовано й усвідомлено регулювати свою соціальну поведінку, довільно управляти нею, контролювати її хід. Самостійність без опори на рефлексію веде до імпульсивної, односторонньої активності, до ігнорування об'єктивних закономірностей соціального розвитку.

У разі усвідомлення студентом своїх цілей як нездійснених і таких, що значно перевищують його можливості, його рефлексивні здібності можуть надати гальмівну дію на волю, блокувати апробацію. Разом з тим, усвідомлення себе здатним до діяльності, до досягнення зазначених цілей призводить до мобілізації волі. Адекватне уявлення студента вишу про особисті можливості для здійснення своєї волі і про межі її прояву дозволяє більш повно реалізувати поставлені цілі і розширити свободу, а отже, і відповідальність. Тільки в тому випадку, коли особистість усвідомлено вважає себе причиною подій свого власного життя і діяльності, її можна закликати до відповідальності. Тому між внутрішнім типом атрибуції особистості і визнанням авторства, власної «самості» і внутрішнім локусом контролю існує певна кореляція. В основі відповідальної диспозиції соціальної поведінки людини, готовності відповісти, переконаності в здатності контролювати події свого життя і поведінки лежить внутрішній тип атрибуції.

Ще одним критерієм соціальної відповідальності студентів медичного коледжу виступає соціальна активність, що виявляється в таких показниках: здатність до прояву ініціативи та здійснення соціально корисної діяльності в освітньому просторі медичного коледжу і за його межами; здатність до

прийняття на себе додаткових обов'язків. Саме за типом поведінки студента можна визначити ступінь сформованості його соціальної відповідальності.

Отже, соціальна відповідальність – це вимога до людини, яка полягає в спроможності прогнозувати наявні результати свого вибору, здійснювати об'єктивну оцінку своїх дій у соціумі та інтерпретувати їх. Соціальна відповідальність є необхідним механізмом існування суспільства, існування та ефективної взаємодії в ньому конкретної людини [37].

Висновки до першого розділу

Аналіз поняття «соціальна відповідальність» привертає велику увагу вчених і є об'єктом вивчення різних наук: педагогіки, етики, психології, соціології, філософії, юриспруденції. У кожній науці є своє бачення і підходи до розгляду цього поняття. Встановлено, що соціальна відповідальність є інтегральним міждисциплінарним поняттям, яке по-різному трактується фахівцями різних наук. Соціальна відповідальність може проявлятися на різних рівнях: рівні особистості (мікрорівень), соціальної групи (мезорівень), конкретного суспільства (макрорівень), людства в цілому (мегарівень). Можна виділити індивідуальну, групову, громадянську соціальну відповідальність. Соціально-відповідальна поведінка закладається як результат зовнішніх впливів, які до нього пред'являє сучасна освіта, соціум, найближче мікросередовище тощо. Усвідомлені людиною, останні перетворюються у механізм внутрішньої основи мотиваційної поведінки людини в напрямі її соціальної відповідальності, регулюючим фактором якої служить совість.

Проведений аналіз змісту соціальної відповідальності доводить його специфічність, а також той факт, що вона носить нестійкий характер і залежить від ситуації та проявляється в перевазі відповідати тільки за свої вчинки і небажанні брати відповідальність за інших людей.

У дослідженні встановлено необхідність вираженого наукового підходу до процедури встановлення стану сформованості соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

2.1. Комп'ютерні технології як вагомий педагогічний аспект формування соціальної відповідальності студентів

Питання формування соціальної відповідальності потребує переосмислення та адаптації до особливостей розвитку сучасної молоді поряд із здобутками науково-технічної революції.

На практиці ж існує думка, що в основному виховання студентів у педагогічному процесі здійснюють куратори чи викладачі з кафедр гуманітарних дисциплін, які в силу специфіки навчального предмета мають великі можливості для формування правосвідомості, переконань, поглядів, світогляду, і як наслідок, формування соціально-відповідальної моделі поведінки студентів. Слабке використання саме виховних можливостей дисциплін соціально-педагогічного циклу, пояснюється великим обсягом навчального матеріалу, інформаційним перевантаженням студентів. Одним з інструментів вирішення даних проблем є впровадження у виховання молодого покоління сучасних технічних засобів навчання та педагогічних технологій.

У провідних джерелах ЮНЕСКО під технологією навчання розуміють системний метод побудови, апробації та алгоритмізації цілеспрямованого процесу викладання і учіння з боку об'єкта з обов'язковим урахуванням технологічних, матеріальних та трудових можливостей і їхнього співробітництва. Зазначимо, що дане визначення не є педагогічно спрямованим. В даному випадку технологія виховання розглядається як чітка та спеціально визначена сукупна система всіх педагогічних форм, засобів та методів, обґрунтована їхня поетапність і направленість на виконання конкретних виховних завдань.

З появою ж комп'ютерних технологій у педагогів виявився потужний інструмент якісно змінити методологію проведення навчальних і виховних занять. Традиційні технічні засоби навчання (різні проектори, аудіо- і відеоапаратура тощо) призначені в основному для навчальних, демонстраційних та імітаційних дидактичних матеріалів, рідше контролюючих та інформаційних. Найбільш перспективною, на наш погляд, властивістю обчислювальної техніки в навчальному процесі є інтерактивність – поняття, яке розкриває характер і ступінь взаємодії між об'єктами. Використовується в теорії інформації, інформатиці та програмуванні, системі телекомунікації, соціології та ін. Інтерактивність – це принцип організації системи, при якому мета досягається інформаційним обміном елементів цієї системи [64].

Поняття: «інтерактивний діалог», що є «активним обміном повідомленнями між користувачем та інформаційною системою в режимі реального часу» [63, с. 106], поступово включається в обіг педагогічної взаємодії.

Так, інтерактивний діалог розуміється як «взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, що характеризується (на відміну від діалогової, яка передбачає обмін текстовими командами, запитами та відповідями, запрошеннями) реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу (наприклад, можливість задавати питання в довільній формі з обмеженим набором символів та ін.); при цьому забезпечується можливість вибору змісту навчального матеріалу, режиму роботи з ним [67]. Інтерактивний режим взаємодії користувача з продуктами віртуального навчально-виховного простору характерний тим, що будь-який його запит викликає у відповідь дію програми і, навпаки, репліка останньої вимагає реакції користувача [6, с. 9].

Аналіз літератури дозволив визначити, що поняття «інтерактивний» може означати взаємодію чи існування (в режимі бесіди, під час діалогу тощо), або чим-небудь (наприклад, технічними засобами навчання – комп'ютером тощо). Тому інтерактивне навчання – це таке навчання, в основу якого покладений

принцип діалогового інтерактивного зв'язку, під час якого виникає інтеракція викладача і студента.

Вітчизняними педагогами накопичений досить багатий науково-теоретичний і практичний досвід інтерактивних діалогових методик навчання типу «людина-людина». Поняття «інтерактивний діалог» не зовсім точне, так як поняття «діалог» (грец. dialogos-бесіда) вже має на увазі розмову (усну взаємодію) між двома або кількома особами [67]; [75].

Проте, найбільш перспективними для саморозвитку студентства та виховання соціальної відповідальності майбутніх фахівців є, на наш погляд, інтерактивні комп'ютерні технології з ігровими елементами, які мають масове поширення серед усіх верств населення, проте в освітньому просторі широкого застосування не отримали. Найбільш змістовно проблему використання комп'ютерних ігор у навчально-виховному процесі та впровадження їх у теорію методики навчання і виховання, займалися К. Беккер [85], Р. Гарріс [87], Й. Каффай [90], Г. Дженкінс [89], а з вітчизняних, частково цієї проблеми торкалися лише Н. Кириленко [31], [29], [30], М. Кларін [32], Савчук Л. [64]. Але проблемі комп'ютерної дидактичної гри як одного із засобів активних технологій навчання та виховання соціальної відповідальності в підготовці майбутніх МС ще не було приділено достатньо уваги.

Серед переваг, які відзначають використання гри у навчальних цілях, слід відзначити збільшення мотивації, стимулювання ініціативи та творчого мислення, включення в навчальну діяльність практично всіх студентів, набуття досвіду співробітництва, встановлення міжпредметних зв'язків, створення «неформального середовища» для учіння та сприятливих передумов для формування різноманітних стратегій розв'язання завдань, «структурування» знань, які можуть застосовуватися в різноманітних галузях, об'єднання розрізнених уявлень у «складну та збалансовану картину світу» [54, с. 2].

Суть комп'ютерної дидактичної гри полягає не тільки у здатності слугувати цілям навчання і виховання, а також у тому, що вона переводить цілі в реальні результати. Здатність ця укладена в ігровому моделюванні в умовних

ситуаціях основних видів діяльності особистості, спрямованих на відтворення і засвоєння соціального і професійного досвіду, в результаті чого відбувається накопичення, актуалізація і трансформація знань в уміння і навички, накопичення досвіду особистості та її розвиток.

Нині розроблений досить об'ємний спектр ігрових комп'ютерних стратегічних симуляторів, які можна використовувати у сфері освіти для вироблення практичних навичок з різних дисциплін (соціальна педагогіка чи робота, економіка, менеджмент, технології, маркетинг та ін.). Враховуючи привабливість ігор, їх можливості в саморозвитку, нами були виділені психолого-педагогічні характеристики, які можна вважати сприятливими мотиваторами у професійно зорієнтованих іграх:

- а) задоволення від демонстрації своїх можливостей не лише як гравця, а як виконавця професійних ролей;
- б) очікування непередбачених професійних ситуацій;
- в) необхідність приймати рішення в складних невизначених умовах змодельованих професійних ситуацій;
- г) оперативне виявлення наслідків прийнятих рішень;
- д) задоволення від успіху – проміжного або остаточного;
- е) наявність ситуації безпеки при виборі несприятливої моделі поведінки.

Демократизація і загальнодоступність інформаційних та комп'ютерних технологій дозволяють педагогам самостійно розробляти електронні дидактичні матеріали для навчання і виховання майбутніх МС – як у професійному аспекті, так і в аспекті формування характеристик особистості. У ході нашого дослідження ми обрали соціальну відповідальність, як одного з важливих складників портрету сучасного фахівця медсестринства.

Виходячи із специфіки діяльності майбутньої МС і необхідності формування соціальної відповідальності, як генералізуючої якості особистості, нами були розроблені основні принципи використання електронних дидактичних матеріалів у комп'ютерній професійно-зорієнтованій грі в ході навчання та виховання майбутнього фахівця у студентському середовищі:

- **наочність:** ілюстрування процесу або явища дозволяє найбільш міцно закріпити отримані теоретичні знання, підвищує ефективність навчально-виховного матеріалу;
- **проблемність:** студенти, вирішуючи конкретні завдання у комп'ютерній грі, повинні на практиці застосувати наявні знання, а також самостійно освоїти нові, тобто більш вмотивовано вивчати навчальний матеріал;
- **індивідуальна спрямованість:** матеріал та сценарій гри підбирається з урахуванням досягнутого рівня знань і вмінь студентів, диференціюючи їх складність, темп засвоєння і кількість;
- **доступність:** дидактичний матеріал не повинен бути як занадто складним, так і надмірно спрощеним, в іншому випадку це призводить до зниження мотивації у ході комп'ютерної гри;
- **структурованість:** матеріал не тільки ілюструє і визначає однозначність рішення задачі, але і дозволяє виробляти варіанти оптимальних стратегій поведінки в залежності від початкових умов.

Виходячи з цих принципів, ми можемо виділити наступні складові: активізація пізнавальної діяльності; підвищення мотивації навчання; створення оптимальних (комфортних) умов самоосвіти в ході комп'ютерної професійно-зорієнтованої гри; демонстрація та імітація декількох варіантів поведінки та відповідного результату залежно від початкових заданих умов; самоконтроль зі зворотним зв'язком і віртуальне діагностування за результатами дій; формування інформаційної кібер-культури; вивільнення навчального часу за рахунок можливості обробки комп'ютером дій у ході гри з аналізу результатів студентів. Проте головним залишається педагог, який зобов'язаний грамотно і доцільно використовувати сучасні інформаційні технології та комп'ютерну гру [45, с. 41].

Загальновідомо, що всі комп'ютерні програми, які застосовуються у рамках незмінної традиційної системи навчання, сприяють подоланню найголовнішого недоліку освіти, а саме звичного пасивного сприйняття нового

матеріалу. Постійним супроводжувачем цього процесу є слабка мотивованість студентів до роботи. Саме комп'ютерна дидактична програма, на наш погляд, є тим основним рушієм у сучасних умовах, який здатний до ефективного формування позитивної мотивації та активності індивіда.

Враховуючи сказане вище, вважаємо за можливе спроектувати будь-яку ігрову ситуацію на виховний, а також освітній процес. У своїй педагогічній практиці педагог може розробити невеликі ігрові інтерактивні елементи з окремих тем, занять або навчальних модулів, що дозволять майбутнім медичним сестрам поспробувати себе у ролі фахівця будь-якого закладу; набути якість чи знання під час рекреативної діяльності тощо. Існуюче прикладне програмне забезпечення дозволяє самостійно освоювати і створювати інтерактивні дидактичні ігри, орієнтовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

2.2. Основні принципи та підходи до розробки авторської інтерактивної комп'ютерної програми – «Медична сестра»

Програмне забезпечення комп'ютерних дидактичних ігор засноване на принципах творчого моделювання. Комп'ютер виступає в якості засобу моделювання об'єктів для освоєння предметного світу; узагальнених алгоритмізованих способів дій (які мають достатню вагу та визначають особливості поведінки щодо вирішення певної професійної проблеми), організації в навчальному змісті особистісної активності студентів. Це може здійснюватися у вигляді накопичення інформації стосовно досягнутих студентом результатів, статистичного аналізу цих даних для оцінки набутих студентами знань.

Під час розробки освітніх дидактико-виховних комп'ютерних продуктів розробники повинні ретельно вибрати певний матеріал. Цей процес включає знаходження необхідного матеріалу у певній галузі знань, яка охоплює конкретний об'єкт вивчення та виявлення її елементів базової структури, тобто

системи. Зазначимо, що студенти повинні бути активним учасником процесу навчання. За статистикою, близько 80% лекцій організовано у т.зв. системі: «педагог каже – студент слухає». Проте доведено, що люди пам'ятають 20% того, що вони почули, 30% того, що було переглянуто, і понад 50% того, що вони бачать і чують одночасно. Таким чином, одночасний потужний вплив на два важливих органи сприйняття (а саме зір і слух), дозволяє створити якомога кращий та потужніший ефект. Тому студентам необхідно створити сприятливі умови для особистісної дослідницької діяльності. Адже для сучасних студентських кіл традиційні підручники, методи викладання чи виховного впливу давно втратили свою надзвичайну вагу. Їхнє існування та ефективність можлива лише при використанні новітніх технологій, постійно комбінуючи та маневруючи новими засобами та методами педагогічної діяльності.

Це означає, що традиційні джерела інформації стають застарілим анахронізмом. Сьогодні навіть діаграми, звичні таблиці та фотографії не можуть конкурувати по всіх вищезгаданих параметрах із комп'ютерною дидактичною грою. Це створює ситуацію необхідності розвитку різних компетенцій студентів, у тому числі соціально-відповідальної культури розвитку студентів [25].

Розвиток сучасних інформаційних технологій і їхньої більшої доступності призводить до більш частого використання комп'ютера в якості гри. Комп'ютерна дидактична програма виконує функції перевірки гри, постановки завдань і дотримання правил у процесі їх реалізації, а також виставлення остаточної або поточної оцінки. Основними завданнями в комп'ютерних іграх є:

- Технологічні – детальна розробка алгоритму роботи пацієнтом тощо.
- Діагностичні – полягають у вивченні стану й пацієнтів; візуальне вивчення умов життєдіяльності та коло спілкування пацієнта у грі з певними персонажами тощо.
- Едукаційні – полягають у навчанні та доведенні до відома гравців щодо сутності основних термінологічних понять, які описані у вигляді певних

прикладів та живих «кібердій» (наприклад, адиктивна поведінка, а саме проміжна адикція – булімія і анорексія – може продемонструватися шляхом показу ботів із відповідною фігурою та основними рисами, характерними для даного виду поведінки, а у випадку спілкування з ними – ще й їхній стан та причини, які до цього привели).

- Контрольні – завдання полягають у перевірці здобутих та наявних знань (тестові завдання після виконаної місії, успішне проходження якої гарантує перехід на новий рівень).

- Ознайомлюючі – полягають у знайомстві гравця з сутністю медсестринської діяльності, що можливо апробувати шляхом показу відеороликів.

- Логічні – на основі показу основних проблем та готових варіантів їхнього вирішення, вибір найбільш сприйнятливої стратегії вирішення проблеми, контролю ефективності та здійснення відповідної модифікації.

- Комбіновані – найбільш сприйнятливі завдання, оскільки поєднують у собі традиційні та інноваційні методи.

- Посередницькі – виконання місій спільно з іншими віртуальними фахівцями (наприклад, місія у психлікарні, де медичну сестру по закладу водить психіатр та показує всі синдроми та психопатологічні стани клієнтів).

Процес створення та апробації комп'ютерних ігор навчально-виховного характеру включає в себе інклюзію таких знакових систем, які дають можливість відтворювати сутнісні зв'язки авторського задуму як у плані візуалізації на екрані, так і поєднанням звукових ефектів та прийомів, із максимальною наближеністю до реальності ігрових ситуацій. Повинна бути надана можливість щодо вибору різних типів динамічних моделей, які дають змогу змінити, перетворити і побудувати об'єкт дослідження у певній місії (це і предметні, і візуалізовані, особистісно-характерні моделі), що передбачає визначення та опис тих завдань, які забезпечуватимуть засвоєння предмета шляхом моделювання. Тобто, це повинні бути проблемні завдання, щоб надати студентам необхідний ігровий інструментарій для виконання завдань та

забезпечити цей інструментарій необхідними методами, способами та широтою дій у межах визначеного напрямку сценарію.

Головною ж особливістю розробки таких комп'ютерних ігор повинен стати принцип руху та досягнення нових і творчих висот. Глибина і складність проблем, які покладені в основу проходження сюжету комп'ютерної дидактичної гри, можуть і мають бути розмаїтими: від самих простих, які адресовані першокурсникам та нефахівцям до більш важчих та глибших для спеціалістів, магістрів. Суттєвою особливістю комп'ютерних дидактичних ігор виступає змога використовувати гру студентами з різним рівнем досягнень та успішності, а також їхнього загального розвитку та компетенцій. Ефективність такого процесу навчання підвищується, коли студенти-гравці самостійно виробляють технологію роботи з віртуальним пацієнтом, а не отримують їх у готовому вигляді. Операційний процес може проводитися у двох основних напрямках: вибору готових сценаріїв гри по певній технології, або ж їхня авторська модифікація та реструктуризація.

Використання на семінарах комп'ютерних ігор у вивченні фахових дисциплін полегшує роботу самого педагога, оскільки комп'ютерна програма повинна обов'язково включати у себе функцію контролю над діями студентів.

Наприклад, використовуючи в грі розділ «Конфліктологія», бажано використовувати конфліктні ситуації, здійснюючи, тим самим, діагностику, власне роботу в запропонованих варіантах і спостереженні за результатами.

Отже, використання дидактичних комп'ютерних ігор є важливим у плані формування професійних умінь та навичок, формування соціальної відповідальності майбутніх МС. Велика кількість ігрових алгоритмів у вигляді різних завдань створює ситуацію зацікавленості, дослідницького фону та мотиваційного поля. До них ми віднесемо внутрішню настроюваність особистості на навчання, усвідомлення суспільної значущості професійної діяльності МС і з послідовним її переростанням у внутрішню потребу у її реалізації. Важливо, щоб ці вимоги і це спеціально створюване смислове наповнення у студентському середовищі було не чимось нав'язане зовні – а

були також передбачені механізми для повсюдного прояву творчості, ініціативності та об'єктивної оцінки продемонстрованих результатів. Тому нами були саме інтерактивні технології у комп'ютерній дидактичній грі, де студент, в умовах запрограмованих систем дій, має поле вибору для обрання того чи іншого виду поведінки та можливості моніторингу настання наслідків обраних варіантів дій.

При створенні дидактичної комп'ютерної гри до уваги були взяті такі важливі операції: вивчення сфери професійної діяльності МС; розробка сценарію гри; проектування алгоритму програми; розробка програми; тестування програми [82].

У своїй педагогічній практиці викладач може розробити невеликі ігрові інтерактивні елементи з окремих тем занять або навчальних модулів, що дозволять майбутнім медичним сестрам апробувати себе в ролі фахівця будь-якого закладу; відтворити професійну ситуацію та миттєво дізнатися результат. Існуюче прикладне програмне забезпечення дозволяє самостійно освоювати і створювати комп'ютерні дидактичні ігри, орієнтовані на формування соціально-відповідальної поведінки майбутніх медичних сестер. Прикладом такої гри є розроблений та впроваджений нами у навчально-виховний процес підготовки майбутніх медичних сестер проект комп'ютерної гри (додатки Д та Е).

Мета цієї програми мета полягає у демонстрації можливості апробації альтернативних шляхів становлення особистості майбутнього фахівця у бік соціально-відповідальної поведінки шляхом залученості інтерактивних комп'ютерних програм у навчально-виховний процес. У програмі демонструється професійна діяльність МС у вигляді певних місій, процес проходження та результати яких гравець може досконало вивчити та проаналізувати, а у реальному житті уникнути тих помилок, які були допущені у віртуальному світі. тим самим глибше усвідомити відповідальність за свої дії.

Наприклад, головний герой, ідучи по віртуальному місті бачить, як біля церкви з протягнутою рукою сидить жебрак; підійшовши поближче, можна

послухати його історію, і опісля комп'ютер запропонує типи клієнтів, одним з яких і є цей жебрак; напрями роботи соціальних і медичних служб, які необхідно залучити і які студенту теж необхідно обрати і побачити: вірний вибір чи ні. Або ж, проводячи комунікацію з членами неблагополучної сім'ї, надати гравцю вибір прийняття того чи іншого рішення по відношенню до кожного із її членів, що призведе до певного результату. Цінність такого методу полягає у тому, що окрім рекреативної функції, реалізується і навчально-виховна, де гравець бачить реальні результати своєї діяльності, а проходження до наступних рівнів гри можливе тільки через вибір соціально-відповідальних сценаріїв поведінки у грі.

Крім того, комп'ютерна гра, окрім відомих недоліків, здатна активізувати логічне та просторове мислення студентів; швидкість їхньої реакції, уваги тощо, і саме головне, на мотивацію і пропагування їхньої майбутньої професійної діяльності.

Слід констатувати, що реалізація даного методу у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу будь-яких дисциплін характеризується наявністю безліч проблем. Так, існує проблема сприйняття на методичному та практичному рівні комп'ютерної гри, як методу навчання та виховання педагогічним колективом; відсутній механізм програмування навчальних ігор, а також системи віртуального контролю та оцінювання тощо.

Вважаємо, що підготовка навчальної гри є багатоступінчастою процедурою і залежить від низки суб'єктивних та об'єктивних чинників.

З метою полегшення процесу конструювання моделі дидактичної гри та надання їй гнучкості використовують модульний принцип, який складається з послідовних блоків та операцій, які в них входять; кожний блок характеризується своїми завданнями, цілями та результатами. Підготовча операція – це однорідна, логічно зумовлена частина блоку, яка спрямована на досягнення відповідних даному блоку завдань, цілей та результатів.

Будь-яка операція блоку пов'язана з прогнозуванням. Ігрові дії учасників неминуче призведуть до змін в ігрових ситуаціях (складний комплекс реакцій

гравців). Тому гра повинна аналізуватися педагогом з різних позицій, щоб діяльність студентів не стала непередбаченою та некерованою. Чим більше ігрових варіантів, тим більш ідеальною буде модель. Разом з тим знижується ймовірність допущення помилок самим викладачем [24].

Отже, уся підготовча діяльність повинна будуватися на прогностичних заходах. Прогнозування при підготовці дидактичної комп'ютерної гри надає викладачу можливість знайти проблемну ситуацію, провести багатоваріантний аналіз ходу та результатів рольових дій студентів; виявити ймовірні типові помилки; визначити серію прийомів, які спрямовані на стабілізацію психологічного режиму заняття.

При створенні дидактичної комп'ютерної гри важливо виокремити наступні операції:

1. Вибір теми та діагностика вихідної ситуації. Темою може бути практично будь-який розділ навчального курсу сестриської справи;

2. Формування цілей та завдань. Цілі і завдання формуються не тільки з урахуванням теми, але і вихідної ситуації. В одній ситуації, але з різноманітними цілями можна по-різному побудувати гру. Для цього потрібно відповідним чином розставити акценти та сформулювати цілі на кожному етапі чи операції.

3. Визначення структури. Структура визначається з урахуванням цілей, завдань, теми, складу учасників.

4. Діагностика ігрових якостей учасників комп'ютерної навчальної гри. Проведення занять з використанням комп'ютерних ігор буде ефективнішим, якщо дії викладача звертатимуться не до абстрактного студента, а до конкретної людини.

5. Діагностика об'єктивних обставин. У даному випадку розглядається питання про те, де, як, коли, при яких умовах і з якими предметами буде проходити навчальна гра, тобто оцінюються її зовнішні атрибути.

При підготовці до навчального заняття з використанням комп'ютерних дидактичних ігор слід дотримуватися таких методичних вимог: комп'ютерна

гра повинна бути логічним продовженням та завершенням конкретної теоретичної теми (розділу) навчальної дисципліни, практичним доповненням до теми (розділу) чи завершенням вивчення дисципліни в цілому; максимальна наближеність до реальних навчальних вимог; створення атмосфери пошуку та невимушеності; ретельна підготовка навчально-методичної документації; чітко сформульовані завдання, умови та правила гри; наявність необхідного обладнання. Професійно-спрямовані дидактичні комп'ютерні ігри дозволяють підвищити мотивацію навчання, надати заняттю більш емоційного фону, що сприяє прийняттю нестандартних рішень щодо розв'язування професійних проблем, а разом з цим і дозволяють підвищити рівень засвоєних знань через розвиток у студентів пошуково-творчого мислення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці проблеми формування вмінь самостійної роботи у майбутніх медичних сестер засобами комп'ютерних ігрових форм.

2.3. Організація констатувального етапу дослідження

Зупинимося на характеристиці технічних моментів організації та висвітлимо основні етапи нашого практичного дослідження на констатувальному етапі. Основною експериментальною базою дослідження на констатувальному та формувальному етапах став медичний коледж. До проведення констатувального етапу експериментального дослідження нами було долучено 81 студентів. У дослідженні була апробована шкала «Соціальна відповідальність» з опитувальника СМІЛ, що є однією з модифікацій ММРІ, в якій, всього, включено 32 питання, сутність яких зводиться до того, що припускаються відповіді «вірно – невірно» [69]. Респондентам запропоновано 44 твердження, що стосуються різних сторін життя і ставлення до нього. Ступінь своєї згоди чи незгоди з наведеними твердженнями вони оцінювали за 6-бальною шкалою за допомогою методики Дембо-Рубінштейн [62].

У процесі дослідження, ми мали змогу здійснити оцінку реальної та ідеальної соціальної відповідальності студентів. Від опитуваного вимагалось чітко вказати на вертикальному відрізьку (10 см) місце, яке він займає за реальною та ідеальною соціальною відповідальністю. Для статистичної обробки даних застосовувався критерій Х-квадрата (χ^2). Відбір випробовуваних у вибіркoву сукупність був здійснений методом гніздової вибірки [22]. Вона передбачає відбір в якості одиниць дослідження не окремих респондентів, а студентських груп [16] з наступним суцільним опитуванням у відібраних групах. Характеристика різних методик здійснювалась у попередньому розділі.

Отримані дані оброблялися за допомогою методу математичної статистики: визначався непараметричний критерій U Манна-Уїтні.

Зупинимося на аналізі отриманих результатів дослідження.

1. **За опитувальником Кеттела** ми досліджували значення фактора G (Додаток В), спрямований на виявлення внутрішніх детермінант особистості щодо моральних норм, ступеня усвідомлення та прийняття їх людиною, а також виявляє усвідомленість прийнятих рішень, завзятість у досягненні мети, відповідальність, обов'язковість, прагнення дотримуватися встановлених правил і діяти у відповідності з усіма ціннісними орієнтаціями.

За отриманими даними виявляється динаміка середніх показників: рівень відповідальності підвищується з 8,7 стевів у першокурсників до 9,6 стевів у випускників. Так як показники є наближеними до 10, це говорить про те, що з переходом на новий етап розвитку зростає усвідомлення прийнятих рішень, завзятість у досягненні мети, обов'язковість, ділова спрямованість, розумність, відповідальність, стабільність, врівноваженість, зростає прагнення дотримуватися ціннісних орієнтирів.

2. Результати проведення **опитувальника УСК Дж. Роттера** [79] (Додаток А) показали, що середні значення загальної інтернальності наступні: першокурсники – 24 бали, випускники – 44 бали, що свідчить про те, що випускники медичного коледжу мають схильність покладати відповідальність

більше власним діям та вчинкам, ніж зовнішнім обставинам (тобто, екстернальності), ніж респонденти-першокурсники, які пояснюють свої успіхи і невдачі через вплив незалежних від людини чинників.

Порівняння отриманих даних інтернальності щодо галузі досягнень з інтернальністю невдач продемонструвало, що першокурсники схильні приписувати досягненні успіхи у навчанні своїм здібностям та бажанням взаємодіяти у соціумі – 9,8 балів, інтернальність щодо невдач є доволі меншою (5,55 балів), а у випускників – 10,7 та 9,8 відповідно. Це означає, що невдачі дані категорії студентів схильні приписувати зовнішньому фактору (наприклад, долі), але аж ніяк власній суб'єктивній діяльності. До зовнішніх обставин самі студенти часто відносять ситуації невизначеності, відсутності мотиваційного поля для діяльності тощо. У причинах майбутні МС вказали розчарування у обраній професії, а також безлічі зовнішніх причин за результати діяльності (несправедливості, соціальною ситуацією в країні, бажанням реалізуватися у інших сферах тощо). Показники інтернальності в галузі міжособистісних відносин знаходяться у всіх студентських групах майже на однаковому рівні (2,4 – 3,5 балів). Інтернальність у сфері здоров'я є високою у всіх. Опитані респонденти вважають себе відповідальними за власне здоров'я, а також здоров'я оточуючих і майбутніх пацієнтів.

3. Результати дослідження за методикою «Здатність до самоуправління» (РСУ) Н.М. Пейсахова [19], [48] (Додаток Б).

Всі результати за даною методикою розподілялися за певними шкалами. Шкали дозволяють розглянути ступінь усвідомленості та підготовленості людини до різних ситуацій, а також готовність контролювати себе і управляти собою (1. Аналіз суперечностей (орієнтування в ситуації). 2. Прогнозування. 3. Цілепокладання. 4. Планування. 5. Критерії оцінки якості. 6. Прийняття рішення. 7. Самоконтроль. 8. Корекція). За отриманими результатами показники всіх шкал мають високі значення. Це пов'язано з тим, що чим старше респонденти, тим відповідальніші вони стають більш орієнтованими в різноманітних життєвих ситуаціях, вміють чітко та послідовно планувати свою

діяльність, у них досить розвинений рівень самоконтролю, вони самі здатні виправляти свої помилки

4. **За допомогою тесту К. Томаса «Опис поведінки в конфліктній ситуації»** (Додаток Д), нами виявлялися стратегії поведінки в конфліктній ситуації: у всіх студентів розповсюджені такі форми вирішення конфліктних ситуацій, як компроміс і співробітництво. Але частіше таких стратегій дотримуються студенти старших курсів, адже студентський вік є завершальним етапом переходу від юності до дорослості, коли переважають вже зважені і розумні рішення.

5. **Вісбаденський опитувальник Н. Пезешкіана [47]** (Додаток Е);

Проводилась оцінка вираженості таких характерологічних та особистісних якостей: пунктуальність; чесність; старанність/діяльність; обов'язковість, точність, сумлінність; справедливість; терпіння. Результати дослідження показали, що в учасників обстеження найбільш яскраво проявляються такі якості особистості: обов'язковість, точність, сумлінність і терпіння. Що необхідно в професії медичної сестри.

6. **Опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності (ОДЛСО) Л.І. Дементія** спрямований на вимірювання вираженості усіх трьох компонентів відповідальності, а саме: когнітивного, емоційного і поведінкового. Встановлена все та ж тенденція до загального зростання результатів. А саме з кожним переходом на новий курс, тобто на новий рівень розвитку у студентства все більш розвиваються дані компоненти.

7. Завдяки шкалі **«Соціальна відповідальність» з опитувальника СМІЛ**, що є однієї з модифікацій ММРІ, в якій, всього, включено 32 питання і сутність яких зводиться до того, що припускаються відповіді «вірно – невірно», нами був визначений цікавий феномен. У першо- та старшокурсників намітилася тенденція у різкому спаді активності та посилення невпевненості у власних діях. Це можна пояснити, по відношенню до першокурсників, наявністю нової обстановки, інтеграційними процесами у студентське

середовище, а по відношенню до випускників – невизначеністю та невпевненістю у завтрашньому дні (таких студентів 8 з 13-ти).

Таким чином аналіз та інтерпретація результатів дослідження на констатувальному етапі дала підстави для констатації того факту, що з переходом на новий етап розвитку (від першого до випускного курсів) особистість стає більш соціально-відповідальною.

2.4. Організація та проведення формувального етапу експериментального дослідження та його результати

У процесі дослідження висунуто припущення, що в процесі виконання завдань в авторській комп'ютерній грі «Медична сестра» рівень соціальної відповідальності студентів підвищується. Щоб перевірити цю гіпотезу, проведено формувальний етап експериментального дослідження та чітко встановити, чи є відмінності в рівнях названих вище компонентів соціальної відповідальності студентів до і після впровадження у навчально-виховний процес комп'ютерної гри. У формувальному етапі експериментального дослідження нами було задіяні студенти першого курсу загальною кількістю 15 осіб. Зроблено відповідні зрізи щодо сформованості всіх компонентів соціальної відповідальності на початку формувального етапу експерименту а також у кінці його проведення.

Кожному студенту була вручена комп'ютерна дидактична гра «Медична сестра» на диску у вигляді файлу autorun.inf, який застосовується у віртуальному середовищі для автоматичного запуску програми на носії інформації. Окрім того, на диску був розміщений файл README, який містив усю необхідну покрокову інформацію про порядок інсталяції. Фактично, установка даної програми була автоматичною. Крім того, студентам були надані роздруковки щодо опису самої гри, її анотації та загального сценарію. На протязі кожного дня, згідно плану, студент повинен був пройти певний ігровий мінімум гри, що полягав у виконанні окремих місій та переходів на інший

рівень. Щоправда самі студенти мали право коригувати даний план на свій розсуд. Проте студентам надавалася можливість і не грати в дану комп'ютерну гру, надаючи можливість вибору користування традиційними засобами навчання та виховання, в даному випадку, підручника «Соціальна конфліктологія» та необхідного забезпечення у електронній системі MOODLE. Проте такою можливістю – а саме використання комп'ютерної гри, скористалися усі 15 осіб групи. Тут же ж проходило й оцінювання виконаної діяльності. Зазначимо, для кожного студента воно здійснювалося індивідуально. Це було здійснено таким чином, що у комп'ютерній грі, наприкінці виконання місії, існував певний тест, з виконанням якого студенту відкривалося ключове слово, яке у кожному примірнику гри було різним і появлялося воно у випадковому порядку. Наприклад, після проходження місії «Соціалізація і я» гравцю потрібно було пройти тест із 5-ти питань. Зазначимо, що і питання з'являються студентам у випадковому порядку та по своїй сутності різняться. Після цього, студентові відкривалося ключове слово (у базі даних їх 30 і з певним смисловим значенням – наприклад «Медична сестра», «професія», «хвороба» тощо) і вірогідність однакових ключових слів у контрольній групі з 15-ти чоловік дорівнювала 1%. Це допомагало визначити, хто насправді здійснював гру, а хто «запозичив» ключове слово в іншого гравця. Ми свідомо цього не говорили, зазначивши тільки, що кожний студент після тесту повинен зберегти ключове слово для оцінювання. Саме оцінювання базується на рівні проходження гравцем місії, прийнятих рішень, часу та порядку виконаних завдань (алгоритму дій соціального педагога), і саме головне, кількість спроб на виконання підсумкового тесту (питання як відкриті, так і закриті). Спеціальним скриптом дані заходи зчитувалися, реєструвалися і аналізувалися та опісля тесту видавалися спеціальним вищевказаним ключовим словом: 10 слів відповідали оцінці 5, 10 слів оцінці 4 і 10 слів оцінці 3. Якщо гравець грав на оцінку 2, то комп'ютер пропонував пройти місію ще раз. Відзначимо, що студенти до такої практики поставилися досить позитивно та з певним ентузіазмом.

Згідно з опитувальником діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності (ОДЛСО) Л.І. Дементія, який спрямовується на вимірювання вираженості трьох складників соціальної відповідальності, а саме: когнітивного, емоційного і поведінкового. В цій місії потрібно було пройти квести і з персонажами, вислухати кожного із віртуальних пацієнтів. Під час оцінювання бралася до уваги просторова розміщеність головного героя, чи він до кінця дослуховував розповіді персонажів і чи брав участь у квестах. Крім того, у даній місії були застосовані різноманітні комбіновані завдання – наприклад, по дорозі до клієнта, потрібно було оминати розлючену собаку, не завдавши їй ніякої шкоди, а під час входу медичної сестри в будівлю з'являлося поле із питанням та введенням спеціального ключа (питання стосувалися досліджуваної теми), і лише тоді можна було пройти на необхідну локацію.

Наступна місія – професійна діяльність «віртуальної медичної сестри». Зазначимо, що суто спеціалізації у фахівця не було – як правило, у різних місіях медична сестра здійснювала роботу у всіх сферах професійної діяльності: освіта, вирішення сімейних проблем, менеджмент сестринської діяльності, соціально-правовий захист, професійне навчання, історичні пошуки тощо. У цій місії, яка складається із комплексу певних завдань нами діагностувалися такі особистісні та професійні риси майбутнього фахівця, як цілепокладання, планування, орієнтування в ситуації, прогнозування, прийняття рішення, самоконтроль тощо. Ці компоненти, на даному етапі, в основному, ми виділили через базовані риси соціально-відповідальної поведінки особистості, які запропонував в опитувальнику РСУ («Здатність до самоуправління») Н.М. Пейсахова.

Загалом, студенти себе продемонстрували у даних місіях (у різний час) доволі в загальній тенденції. На початковому етапі, коли вони познайомилися із такими видами завдань спостерігалася висока частота відвідування гри з короткими відрізками часу. Цьому є багато пояснень – спершу студенти не мали відповідних вмінь до виконання поставлених на них завдань, і після отриманих вказівок виходили з гри з метою пошуку пояснення та найбільш

оптимального алгоритму дій. На пізніх етапах ці навички вже були, тому і частота «входу-виходу» з ігор була мінімальною.

Варто відзначити й існування т.зв. «відкритих» завдань у грі, мета яких сконструювати та реалізувати у грі відповідний сценарій-технологію професійної діяльності МС. Завдяки цьому, нами визначалася у студентів їхня здатність до наполегливості, здатності до більш змістовного орієнтування в різноманітних життєвих ситуаціях, умінь чітко та послідовно планувати свою діяльність. Наприклад, у циклі місій «Я маю це знати», головний герой повинен вивчити, а також по бажанню виконати місії персоналізованих психопатологічних станів, девіацій, адикцій, тенденцій тощо.

Даний експеримент відбувався у період, коли студенти вивчали навчальну дисципліну «Конфліктологія», і сама програма була проникнута відповідним методичним забезпеченням по кожній темі цієї дисципліни. Крім діагностики та головне, формування соціальної відповідальності за допомогою комп'ютерної дидактичної гри, переслідувалася і дидактична ціль по навчанні окремим предметам через їхнє програвання.

Окремо ми оцінювали сформованість соціальної відповідальності згідно методик «Вісбаденський опитувальник» Н. Пезешкіана [47] (Додаток Е) та за методикою «Здатність до самоуправління» (PCY) Н.М. Пейсахова. В основному, діагностувалися такі характерологічні та особистісні якості, що є властивими соціальній відповідальності: аналіз суперечностей (орієнтування в ситуації); прогнозування; цілепокладання; планування; прийняття рішення; самоконтроль; корекція; пунктуальність; чесність; старанність/діяльність; справедливість; вірність; терпіння; активність.

Як правило, вище перелічені компоненти соціальної відповідальності, після пройденої гри діагностувались, і компоненти соціальної відповідальності (інтернальність в області ділових (виробничих) відносин, інтернальність у сфері міжособистісних відносин, інтернальність у сфері досягнень, а також активність, усвідомлюваність покладених обов'язків тощо) збільшували своє значення у середньому майже на 25 %.

Відповідно до результатів проведеного практичного дослідження, ми виявили, що по відношенню до всіх груп опитуваних необхідна цілеспрямована діяльність, в ході якої можливо подолати наступні проблеми в існуючій професійній підготовці майбутніх медичних сестер:

1) низький рівень готовності студентів до застосування отриманих професійних знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності;

2) ізольованість професійної підготовки майбутніх фахівців від сучасних потреб суспільства і запитів потенційних роботодавців;

3) низька професійна мотивація у студентів, обумовлена відсутністю у них бачення ролі своєї майбутньої професії в суспільстві;

4) відсутність у процесі професійної підготовки тимчасових методів, які формують громадянську, соціально-відповідальну поведінку майбутніх фахівців в суспільстві та бажанням до здійснення впливу новітніх технологій навчання і виховання;

5) низький ступінь володіння студентами аналізом оточуючого світу як простору майбутньої професійної самореалізації.

Перелік цих труднощів дозволив сформулювати нам етапи діяльності, що могли би бути спрямовані на підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця сестринської справи у медичних коледжах:

- попередня робота з викладачами медичних коледжів щодо проектування в змісті навчальних предметів професійних знань, які можна використовувати для рішення актуальних проблем у професійному співтоваристві;

- розробка новітніх інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних дидактичних ігор та кіберпросвітництво викладачів і студентів;

- навчання студентів основам професійного проектування.

Результати експериментального дослідження показали, що при новітньому підході у раціональній організації навчально-виховного процесу та створенні атмосфери доброзичливості та поваги до особистості кожного студента, ретельному відборі навчального матеріалу і виборі методів та форм

роботи зі студентами ми можемо домогтися зміни рівня сформованості соціальної відповідальності у студентів.

Таким чином, експериментальна робота підтвердила гіпотезу про недостатньо стійкі та внутрішньо-суперечливі ціннісні орієнтації, неповне усвідомлення вимог до майбутньої професії та власних особистісних якостей, відсутністю мотивації до професійно-особистісного вдосконалення, спроможність виявлених нами інформаційних, соціокультурних та педагогічних умов успішності розвитку соціальної відповідальності у студентів – майбутніх медичних сестер.

Висновки до другого розділу

1. У процесі дослідження практичних аспектів організації діяльності, ми дійшли до усвідомлення того, що розвиток соціальної відповідальності студентства, поряд із створенням відповідних педагогічних умов (введення спецкурсів щодо формування компетенцій; супроводу активної роботи студентства; створення єдиного соціокультурного простору у внутрішній життєдіяльності медичного коледжу задля найповнішого залучення майбутніх медичних сестер до соціально-значимої діяльності; методик організації різноманітних ділових ігор, мета яких спрямована на ефективне вирішення навчальних та професійних завдань; методик проектної направленості студентства, що спрямовані на вирішення навчальних, соціальних, професійних та моральних проблем тощо) можливий і при використанні прихованого потенціалу комп'ютерних дидактичних ігор та новітніх технологій.

2. Результати проведеного констатувального етапу експериментального дослідження підтвердили висунуту гіпотезу про те, що соціальна відповідальність особистості притаманна такій соціальній групі як студентство, хоча рівень її низький, проте вона й має свої особливості. По-

перше, вона носить нестійкий характер і залежить від ситуації, по-друге, проявляється в перевазі відповідати тільки за свої вчинки і не бажанні брати відповідальність за інших людей. Дослідження також показало, що показники соціальної зрілості, а отже, усвідомлення соціальної відповідальності, у першокурсників недостатньо розвинені. Випускники ж в більшою мірою усвідомлюють відповідальність перед оточуючими людьми і собою, відчуваючи при цьому повагу до себе як до людини. Загалом, серед соціально значущих якостей, студентська молодь особливо виділяє таку якість, як соціальна відповідальність особистості, розуміючи, що соціальна відповідальність – це відповідальність перед суспільством, пов'язана з виконанням соціальних ролей і статусів, з дотриманням соціальних норм.

3. Встановлено що соціальна відповідальність займає вагоме місце в системі цінностей і життєвих орієнтацій даної соціальної групи. У студентів складається система як професійних, так і соціальних цінностей. Однією з переважаючою для них стає соціальна відповідальність, яка служить для студентів підставою для розвитку власної самосвідомості, що сприяє становленню майбутнього фахівця медичної галузі та позитивного відношення до майбутньої професії.

4. Ефективність процесу формування та розвитку соціальної відповідальності у студентів – майбутніх медичних сестер зросте при дотриманні ряду соціально-педагогічних умов, а саме: використання загальнокультурних компетенцій для формування духовно-морального потенціалу студентів; організація процесу спілкування у навчально-виховній роботі відповідно до етичних норм поведінки; створення єдиного соціокультурного середовища внутрішньої життєдіяльності медичного коледжу для залучення студентів у соціально значиму діяльність. При цьому, головною тезою є той факт, що під час організації навчального на соціокультурного процесу студентства необхідне створення умов для розвитку соціальної відповідальності, що стає реальним при оптимальній організації навчальної та позааудиторної роботи, орієнтованої на активну діяльність студентів з

використанням сучасних інформаційних технологій. Спрямованість саме новітніх освітніх технологій на розвиток загальнокультурних компетенцій студентів – майбутніх соціальних педагогів допомагає їм у вирішенні світоглядних, пізнавальних, моральних та інших проблем. Ми дійшли до розуміння того, що новітні технології не повинні орієнтуватися суто на когнітивний компонент, а на якісну зміну особистості студента, шляхом дозвіллевої, виховної та активізаційної характеристик, що дозволяє виховати фахівця соціально-відповідальним. Організація процесу спілкування у навчально-виховній роботі відповідно до етичних норм поведінки допомагає становленню фахівця, формує відповідальне ставлення до виконання своїх виробничих обов'язків, сприяє вихованню людини, яка у своїй професійній діяльності керується високими моральними нормами поведінки. Зазначимо, що створення єдиного соціокультурного середовища внутрішньої життєдіяльності у медичному коледжі для залучення студентства у соціально-значиму діяльність стимулює активність студентів у моральному, соціальному і творчому відношенні, допомагає студентам не тільки усвідомити своє місце в загальній справі, а загалом до руху вперед, переймаючись розумінням особистої відповідальності за загальний успіх.

5. Результати організації та проведення формувального етапу дослідження підтвердили початкові припущення щодо ролі сучасних інтерактивних методів формування соціальної відповідальності особистості, зокрема, і комп'ютерних ігор. Це створює перспективи подальшого дослідження у даному напрямку та можливих шляхів апробації запропонованої практики.

Завдяки проведеному експериментальному дослідженні було суттєво вдосконалено показники соціальної відповідальності студентів – майбутніх медичних сестер.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури дозволив нам визначити сутність і структуру соціальної відповідальності студентів. Встановлено, що соціальна відповідальність є інтегральним міждисциплінарним поняттям, яке по-різному трактується фахівцями різних наук. Визначити поняття «соціальна відповідальність» за допомогою однієї дефініції складно. Суспільство і особистість, впродовж століть, у своєму розвитку знаходяться в діалектичній єдності і взаємодіють через опосередковану діяльність людини, основою якої є взаємна відповідальність. Інтегруючись один з одним, вони утворюють нове в змістовному і структурному плані поняття «соціальна відповідальність», яка може проявлятися на різних рівнях: рівні особистості (мікрорівень), соціальної групи (мезорівень), конкретного суспільства (макрорівень), людства в цілому (мегарівень). Уточнено визначення поняття «соціальна відповідальність», яке розглядається як інтегративна якість особистості, що визначає поведінку особистості студента на основі усвідомленості і прийняття соціальних норм і

цінностей, здатності оцінювати наслідки та результати власних дій. Проведена психолого-педагогічна характеристика та типологія соціальної відповідальності особистості доводить існуючий складний і багатоплановий характер даного феномену. Можна виділити індивідуальну, групову, громадянську соціальну відповідальність. В особи соціально-відповідальна поведінка закладається як результат зовнішніх впливів, які до висуває сучасна освіта, соціум, найближче мікросередовище тощо. Усвідомлені людиною, останні перетворюються у механізм внутрішньої основи мотиваційної поведінки його соціальної відповідальності, де регулюючим фактором якої служить совість. Формування особистості відбувається шляхом виховання у неї стійкого почуття соціальної відповідальності, яка стає її якістю. Сама відповідальність будується на основі методологічного аналізу проблем співвідношення свободи і необхідності, взаємовідносин особистості і суспільства і як історично обумовлене суспільне явище. Соціальна відповідальність виконує різноманітні функції: ціннісно-орієнтаційну (орієнтує в нормах, цінностях, традиціях даного суспільства), нормативно-регулюючу (висловлює моральні відносини, комплекс моральних вимог і способів регуляції поведінки в даному співтоваристві) і перетворюючу (сприяє перетворенню наявних знань у переконання, систему поглядів на світ і своє місце в цьому світі). Таким чином, соціальну відповідальність можна характеризувати з різних позицій, як: зовнішню, внутрішню, індивідуальну або колективну залежно від суб'єкта відповідальних дій.

2. У контексті проведеного дослідження нами розроблено модель формування соціальної відповідальності майбутніх медичних сестер, яка складається з концептуальної (мета, завдання, принципи, критерії, умови), змістовної (види, функції, компоненти) і процесуальної (етапи, результати) частин.

3. Ефективність процесу формування та розвитку соціальної відповідальності у студентів – майбутніх медичних сестер зросте при дотриманні ряду соціально-педагогічних умов, а саме: використання загальнокультурних компетенцій для формування духовно-морального

потенціалу студентів; організація процесу спілкування у навчально-виховній роботі відповідно до етичних норм поведінки; створення єдиного соціокультурного середовища внутрішньої життєдіяльності медичного коледжу для залучення студентів у соціально значиму діяльність. Під час організації навчального на соціокультурного процесу необхідне створення умов для розвитку соціальної відповідальності, що стає реальним при оптимальній організації навчальної та позааудиторної роботи, орієнтованої на активну діяльність студентів з використанням сучасних інформаційних технологій. Ми дійшли до розуміння того, що новітні технології не повинні орієнтуватися суто на когнітивний компонент, а на якісну зміну особистості студента, шляхом дозвіллевої, виховної та активізаційної характеристик, що дозволяє виховати фахівця соціально-відповідальним. Організація процесу спілкування у навчально-виховній роботі відповідно до етичних норм поведінки допомагає становленню фахівця, формує відповідальне ставлення до виконання своїх виробничих обов'язків, сприяє вихованню людини, яка у своїй професійній діяльності керується високими моральними нормами поведінки. Зазначимо, що створення єдиного соціокультурного середовища внутрішньої життєдіяльності у медичному коледжі для залучення студентства у соціально-значиму діяльність – стимулює активність студентів у моральному, соціальному і творчому відношенні, допомагає студентам не тільки усвідомити своє місце в загальній справі, а загалом – руху вперед, переймаючись розумінням особистої відповідальності за загальний успіх.

4. Результати організації та проведення формувального етапу дослідження підтвердили початкові припущення щодо ролі сучасних інтерактивних методів формування соціальної відповідальності особистості, зокрема, комп'ютерних ігор. Це створює перспективи подальшого дослідження у даному напрямку та можливих шляхів апробації запропонованої практики. Завдяки проведеному експериментальному дослідженні було суттєво вдосконалено показники соціальної відповідальності студентів.

Дослідження може бути продовжено в наступних напрямках: визначення змісту підготовки адміністративного та професорсько-викладацького складу ВНЗ до процесу формування соціальної відповідальності студентів – майбутніх фахівців медичної галузі; розробка новітніх комп'ютерних програм та методик, що сприяють профілактиці безвідповідальної поведінки майбутніх фахівців; заходів, спрямованих на протидію зниження активності студентів та вироблення і нормативного закріплення вимог соціальної відповідальності в професійних стандартах діяльності медичних сестер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т. 4. / Под общ. ред. А.И. Доватурь. — М.: Мысль, 1967. — С. 85–95.
2. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Здра́вый смысл и достоинство в школе: Современные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков: Материалы Всерос. научн.-практ. конф. – М.: «Генезис», 1998. – 123 с.
3. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткид А.М. Метод исследования субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5 – С.4.
4. Бобкова Е.Н. Педагогічні умови виховання соціальної відповідальності у старших школярів: Автореф. Дис.. ...канд..пед.наук. – Кострома, 2004.
5. Божович Л. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды: Изд.2-е, стереотипное: Под редакцией Д.

Фельдштейна/ 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

6. Большой энциклопедический словарь (БЭС) [Эл. ресурс] // Словopedia. URL: <http://www.slovoedia.com/2/196/222977.html>

7. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.

8. Булатников И.Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ССУЗа: Дис. ... канд. пед. наук. - Курск, 2010. - 219 с.

9. Была ли эпоха Петровских реформ перерывом в развитии русской культуры? // Петр Великий: pro et contra: личность и деяния Петра I в оценке русских мыслителей и исследователей: антол. / редкол.: Д. М. Бурлака [и др.]. — СПб., 2003. — С. 708–712. — (Сер. «Русский путь»).

10. Васильев С.Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза: Автореф. Дис.. ...канд..пед.наук. – Кострома, 2006. – С.16.

11. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : „Норма”, 2005. – 344 с.

12. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/interac_ren_ped. – Дата останнього доступу: 01.02.2015. – Назва з екрану.

13. Гаврилишин Б. Корпоративна ефективність: відповідність стратегії, структури та стилю управління// Постметодика. – Київ: 1998. – №3 (21).

14. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука: избр. психол. труды / П. Я. Гальперин; под ред. А. И. Подольского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. - 330 с.

15. Гладишова І.А. Педагогічні умови виховання соціальної відповідальності у студентів недержавного вишу: Дис. ...канд.пед.наук. – Кострома, 2006.

16. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Как провести социологическое исследование. М.: Политиздат, 1990.
17. Григорий Неокесарийский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orthlib.ru/GregoryNeokes/christm.html> – Дата останнього доступу: 01.02.2015. – Назва з екрану.
18. Грищук В.К. Соціальна відповідальність: навчальний посібник. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – С. 21.
19. Діянова В.С. Самосвідомість особистості. - Іркутськ: видавництво "Іркутськ" 1993.
20. Дробницкий О. Мир оживших предметов/ Гл. 3; М. – 1967, С.188.
21. Дружинин В. «Психологические типы семьи в европейской культуре – М. 1995.
22. Елисеев Е.С. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков: ППИ, 1994.
23. Естетика: Підручник для студ. гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів/ Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк. - 2-ге вид., доп. і перероблене. - К.: Вища школа, 2005. - 431 с.
24. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 3. – 326 с.
25. ІКТ-потужний стимул навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL:<http://charaevka-szh.jimdo.com/2013/10/30/ікт-потужний-стимул-навчання/>. – Назва з екрана.
26. История восточной философии. Отв. ред. М.Т.Степанянц. М.: ИФРАН, 1998 - С. 30-33.
27. Кабусь Н. Д. Формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів як умова їхнього особистісного саморозвитку / Н. Д. Кабусь // Пробл. інж.-пед. освіти. - 2012. - № 37. - С. 319-323.

28. Кант И. Критика практического разума / И. Кант. — М. : Мысль, 1965. — 544 с. — (Сочинения в шести томах / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана ; т. 4).
29. Кириленко Н. М. Методичні рекомендації щодо розробки і практичного застосування комп'ютерних дидактичних ігор у професійній підготовці майбутніх учителів математики й інформатики / Н. М. Кириленко / — Вінниця: ГЛОБУС-ПРЕС, 2009. — 36 с.
30. Кириленко Н. М. Педагогічні умови ефективного застосування комп'ютерних ігор / Н. М. Кириленко // Наукові записки. — Випуск 72. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. — Частина 1. — С. 54–58.
31. Кириленко Н.М., Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. №2 (16). - с.4. Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. - Дата доступу: 20.11.2014.
32. Кларин М.В. Игра в учебном процессе. // Сов. педагогика. — 1985. - №6. — С.57-61.
33. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2000. — 176 с.
34. Кочерга О. Проблема формування соціальної відповідальності вчителя в спадщині педагогів-класиків другої половини ХІХ століття / О. Кочерга // Історико-педагогічний альманах . - 2010. - Вип. 1. - С. 11-14. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ipa_2010_1_4.pdf
35. Кочетова, И.Д. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов высших учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Дмитриевна Кочетова. — Комсомольск-на-Амуре, 2009. — 170 с.
36. Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996. — 436с.

37. Кручек В. А. Відповідальність у формуванні культури педагогічної взаємодії / В. А. Кручек // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2012. - № 22(4). - С. 138-143.
38. Локк Дж. Элементы натуральной философии. Соч. в трех томах. Т.2. / Дж. Локк. — М.: Мысль, 1985. — 560 с.
39. Муздыбаев К. Ответственность личности в производственном коллективе // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. – Москва : Наука, 1995. – № 5.
40. Муздыбаев К. Психология ответственности. - Л.: Наука, 1983. - 240 с.
41. Мясоед Т. Интерактивные технологии обучения: спец. семинар для учителей. - М., 2004.
42. Навіть не чверть випускників вишів отримують направлення на роботу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://realno.te.ua/povnyu/navit-ne-chvert-vypusknykiv-vyshiv-ot/> – Назва з екрана.
43. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков А. М. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
44. Ориген. О началах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://krotov.info/acts/03/1/origen_18.htm/ – Дата останнього доступу: 06.02.2015. – Назва з екрану.
45. Осетрин К. Е., Пьяных Е. Г. Методические особенности повышения квалификации учителей в области информационно-коммуникационных технологий на базе свободного программного обеспечения // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 9 (87). С. 41-43.
46. Пазина О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: дисс... канд. философ, наук. – Нижний Новгород, 2007. – 165 с.
47. Пезешкіан М. Психотерапія повсякденному житті. / Пезешкіан Н. СПб: видавництво "Мова" 2002.

48. Пейсахов Н.М. Здатність до самоврядування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://www.rcio.rsu.ru/psy/psy_ipk/ – Дата останнього доступу: 18.03.2015. – Назва з екрану.
49. Петров Ю.П. Студент педвуза: поиск стимулов к развитию интеллигентности // Проблемы воспитания студентов в современном вузе. Екатеринбург, 1997. № 1.
50. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. М: Политиздат, 1990.
51. Платон. Георгий / Платон; [пер. с древнегреч. С. Маркиш] // Платон. Сочинения: в 3 т. – М.: Мысль, 1968. – Т. 1. – С. 257–365.
52. Платон. Федон / Платон ; общ. ред. А. Ф. Лосева, Я. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегр. С. А. Ананьина, С. К. Апта, Т. В. Васильевой [и др.]. — М. : Мысль, 1993. — С. 80. — (Б-ка «Философское наследие»; т. 2).
53. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : закон України [прийнято Верхов. Радою. 2004 № 37-38]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
54. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. 255 с.
55. Психологія професійної діяльності та спілкування / За ред. Л.Е. Орбан, Д.М. Гриджук. – Київ : Преса України, 1997.
56. Радугин А . А. Філософія: курс лекцій. - 2-е вид., Перераб. і додатк. - М.: Центр, 2004. - С. 53.
57. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Самара: "БАХРАХ-М", 2000. – С.35.
58. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № I.
59. Розанова В. Учебное пособие. изд., 5-е, перераб. и доп. — М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2007. — 384 с.

60. Савчин М.В. Вікова психологія [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Савчин М.В., Василенко Л.П. - К. : Академвидав, 2005. – С. 257.
61. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія]. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – С. 36.
62. Савчук, Л.М. Розробка та використання комп'ютерних ігор на практичних заняттях із загальної фізики / Л. М. Савчук // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. - 2003. - № 13. - С. 2-75.
63. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г., Коджаспиров А. М.: ИКЦ «Март», 2005.
64. Сметанский Н. И. Формирование социальной ответственности учителя в системе «школа-вуз-школа»: дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Сметанский. – К., 1994. – 371 с.
65. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя. / М.І. Сметанський – Вінниця, 1993. – 91 с.
66. Собчик Л.М. Стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості. / Собчик Л.Н. - СПб: видавництво "Мова".
67. Сопівник І.В. Формування громадянськості студентів вищих аграрних навчальних закладів [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Сопівник Ірина Віталіївна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. - Т., 2006. - 20 с.
68. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект [Текст] : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.13 / В. Н. Подшивалов ; Уральский ин-т бизнеса. - Челябинск, 2009. – С. 25.
69. Спарчевський Р.М., Шапар В. Б. Практична психологія. Інструментарій. / Шапар В. Б. - Ростов на Дону: видавництво "Фенікс", 2002.
70. Сперанский В.Й. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: Изд. МГУ, 1987– С. 38–87.
71. Субарський М.Н., Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори [Текст] / К. Д. Ушинський: У 2 т. – Т. 1. – К., 1983.

72. Субботина О. Образ "Благородного мужа" в учении Конфуция о человеке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : http://www.taby27.ru/sdachi-rabot/sdacha_rabot_po_folosofii/705.html /. – Дата останнього доступу: 23.05.2008. – Назва з екрану.

73. Тернопільська В. І. Відповідальність старшокласників: історико-педагогічний аспект [Текст], 2000. - (Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту) // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту.- С.102-105.

74. Тертуллиан. Апология/ Тертуллиан. – М.: ООО«Изд-во АСТ»; СПб: «Северо-Запад Пресс», 2004. – С. 105–106.

75. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2009. – С. 96.

76. Топоренко О.В. Сучасні інтерактивні підходи до формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання / О.Ю. Топоренко, С.М. Калаур // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 37 – Ужгород, 2015. – С. 70–74.

77. Топоренко О.Ю. Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 лютого 2015 р. – Одеса, : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – С. 245.

78. Топоренко О.Ю. Соціальна робота та соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Матеріали доповідей та повідомлень Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів / за заг. ред.. В. А. Поліщук, Г.І. Слезанської – Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2015. – 258 с.

79. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. М.: Наука, 1987.

80. Якобсон С.Г. Проблемы этического развития// Хрестоматия по возрастной и периодической психологии/ под ред. И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 174–179.

81. Sadr, Karim. *The Development of Nomadism in Ancient Northeast Africa*, University of Pennsylvania Press, 1991.
82. *Social Studies : Content and Learning strategies. Teacher's Education.* – 1993. – 115 p.
83. SOS - Społeczna Odpowiedzialność Studentów [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://katzm.uek.krakow.pl/sos---spoleczna-odpowiedzialnosc-studentow>. - Title from the screen.
84. *International symposium on the relationship between general education, vocational training and further training in higher education.* – Sofia : UNESCO, CEPEC, 1987. – 114 p.
85. Becker, K. *Pedagogy in Commercial Video Games*. In D. Gibson, C. Aldrich & M. Prensky (Eds.), *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks*: dea Group Inc 2006.
86. Berkoviz L., Lutterman K. *The traditionally socially responsible personality // Public Opinion Quarterly.* 1968. №32.
87. Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (). *Games, motivation, and learning: A research and practice model.* *Simulation & Gaming*, 33(4), 2002, pp 441-467.
88. Hart H.L.A. *Punishment and Responsibility.* Oxford, 1969. –336 p.
89. Jenkins, H. *Game theory: How should we teach kids newtonian physics? Simple. Play computer games., Technology Review. New modern society.* [Електронний ресурс]. MIT. – 2002. – Режим доступу: <http://www.technologyreview.com/index.asp>: Дата доступу: 20.11.2014.
90. Kafai, Y. B. *The educational potential of electronic games: From games–to–teach to games–to–learn, Playing by the Rules.* Cultural Policy Center, University of Chicago. - 2001.
91. McKeon R. *The development and the significance of the concept of responsibility // Revue Internationale de Philosophie — Bruxelles, 1957. — An 11 n. 39 — P. 3.*

92. Menzel H., Lazarsfeld P. On the relation between individual and collective properties. in Amitai Etzioni (ed.), *Complex Organizations: A Sociological Reader*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1961. - pp 214–249.
93. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1991.
94. Pan-Chiu Lai. *Towards a Trinitarian theology of religions: a study of Paul Tillich's thought*. — Peeters Publishers, 1994. — Т. 8. — Р. 33-42.
95. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monography*. 1966. № 80(1).
96. Schaie K.V., Parham LA. Social responsibility in adulthood: Ontogenetic and kultural change // *Journal of Personality and Social Psychology*. № 3. - 1974.
97. Sorensen M. Principes de droit international public Sorensen / M. Sorensen // *Recueil des cours de Academie de droit international de La Haye*. — 1960.— №3. — P. 217.
98. Zimmerman M. *An Essay on Moral Responsibility*. Totowa, 1988. – pp.120-126.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інтерпретація шкал УСК.

1. Шкала загальної інтернальності УСК.

Високий показник за шкалою загальної інтернальності (34-44) відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Люди з таким показником вважають, що більшість подій в їх житті було результатом їх власних дій, що вони можуть керувати ними і, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Низький показник (22-27) за шкалою Іо відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі учасники випробування не бачать зв'язку між своїми діями і значущими для них подіями їхнього життя, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток і вважає, що більшість з них є

результатом випадку або дії інших людей. Середній результат (28-33) свідчить про середній ступінь інтернальності.

2. Шкала інтернальності в галузі досягнень. Максимальний бал – 12. Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Такі люди вважають, що вони добилися всього хорошого, що було і є в їх житті, і що вони здатні з успіхом переслідувати свої цілі в майбутньому. Низькі показники за шкалою Ід свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам, везінню, щасливій долі або допомогі інших людей.

3. Шкала інтернальності в області невдач. Максимальний бал – 12. Високі показники за цією шкалою говорять про розвинене почуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій, що проявляється у схильності звинувачувати самого себе у різних невдачах, неприємності та страждання. Низькі показники Ін свідчать про те, що випробуваний схильний приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати їх результатом невезіння.

4. Шкала інтернальності в області сімейних відносин. Максимальний бал – 10. Високі показники означають, що людина вважає себе відповідальною за події сімейного життя. Низький показник вказує на те, що суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів, батьків або дітей причиною значущих ситуацій, що виникають у його родині.

5. Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин. Максимальний показник – 8. Високий показник свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим фактором в організації власної професійної діяльності, а також у створених відносин в колективі, у своєму просуванні і т.д. Низький Іп вказує на те, що випробуваний більш схильний надавати значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невдачі.

6. Шкала інтернальності в міжособистісних відносин. Максимальний бал – 4. Високий показник свідчить про те, що людина вважає себе в змозі

контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію тощо. Низький показник, навпаки, вказує на те, що він не вважає себе здатним активно формувати своє коло спілкування, і схильний вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів.

7. Шкала інтернальності в сфері здоров'я. Шкала інтернальності стосовно здоров'я та хвороби (З). Найвищий бал – 4. Високий показник З свідчить про те, що особа вважає себе багато в чому відповідальною за своє здоров'я: якщо вона хвора, то звинувачує в цьому самого себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від його дій. Людина з низьким З вважає здоров'я і хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, перш за все лікарів.

Додаток Б

Інтерпретація шкал РСУ (методика Пейсахова)

Містить 8 шкал, що дозволяють розглянути ступінь підготовленості людини до різних ситуацій, а також готовність контролювати себе і керувати собою в них.

Всього в опитувальнику 48 тверджень, тобто по 6 на кожен шкалу. Отже, 0-1 бал характеризувався як низький результат, 2-3 нижче середнього, 4 – середній показник, 5 – вище середнього, 6 – високий показник.

1. Аналіз суперечностей (орієнтування в ситуації) – розумовий процес, результатом якого є S – на модель ситуації, сформована на основі відповідей на запитання: чим дана ситуація відрізняється від попередніх, який реальний стан речей?

2. Прогнозування – розумовий процес результатом якого є модель – прогноз (спроба заглянути в майбутнє, передбачити хід подій і дій в разі можливого втручання в ситуацію, або невтручання)

3. Цілепокладання – розумовий процес, результатом якого є формування моделі бажаного або належного. В основі лежить прогнозування. (Приміряючи можливі результати, людина вирішує чого хоче більше).

4. Планування – розумовий процес, результатом якого є модель засобів досягнення мети і послідовності їхнього застосування. (Стратегічні, тактичні, оперативні.)

5. Критерії оцінки якості – розумовий процес, результатом якого є показники, що дозволяють стверджувати відповідність засобів поставленій меті. (Має пряме відношення до системи цінностей студентів).

6. Прийняття рішення – перехід від плану до дії, самонаказ до початку дії.

7. Самоконтроль, збір інформації про те, як іде виконання плану відповідно до бажаної мети в реальному спілкуванні, поведінці, діяльності. Корекція зміни реальних дій, поведінки, спілкування, переживань на основі результатів самоконтролю.

Додаток В

Тест Кеттела

Фактор G спрямований на виявлення внутрішнього ставлення особистості до моральних норм, рівнем прийняття їх людиною, зокрема, на виявлення соціальної відповідальності особистості [66].

Висока оцінка (10) – усвідомленість прийнятих рішень, наполегливість у досягненні мети, відповідальність, обов’язковість, прагнення дотримуватися встановлених правил, а також діяти у відповідності з усіма ціннісними орієнтаціями. Середня оцінка (6-9) – середні дані. Низька оцінка (3-5) – схильність до непостійності, схильність до впливу з боку випадків, прагнення не пов’язувати себе правилами, бажання ізолюватися від впливу колективу.

Додаток Д

Тест К. Томаса «Опис поведінки в конфліктній ситуації»

5 стратегій поведінки в конфліктній ситуації:

1. Суперництво
2. Пристосування
3. Уникнення
4. Компроміс
5. Співробітництво

Додаток Е

Вісбаденський опитувальник Н. Пезешкіана

Складається з 27 шкал, спрямованих на виявлення різних якостей особистості. Кожне твердження оцінюється за шкалою: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – часто, 4 – майже завжди. Таким чином, оцінюється вираженість характерологічних та особистісних якостей студентства з можливістю порівнювати результат на протязі усього навчання (12 – максимальна, 3 – мінімальна).

- 1.Пунктуальність;
- 2.Чесність;
- 3.Активність/діяльність;
- 4.Обов'язковість, точність, сумлінність;
- 5.Справедливість;
- 6.Вірність;
- 7.Терпіння.

Додаток Г

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

