

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ  
УКРАЇНКИ**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ**

**Кафедра практичної психології та психодіагностики**

На правах рукопису

**ХАРЬКОВСЬКА ВАРВАРА ОЛЕКСАНДРІВНА**

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ  
У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Спеціальність: 053 «Психологія»  
Освітньо-професійна програма «Практична  
психологія» Робота на здобуття освітнього  
ступеня «Бакалавр»

Науковий керівник:

**ШКАРЛАТЮК КАТЕРИНА ІВАНІВНА,**  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри  
практичної психології та психодіагностики

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол №

засідання кафедри практичної психології та  
психодіагностики від 2024 р.

Завідувач кафедри

Прізвище, ініціали

\_\_\_\_\_  
(підпис)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>6</b>
1.1. Феномен відповідальності в психологічній літературі.....	6
1.2. Відповідальність та її особливості у сучасних студентів .....	16
1.3. Фактори впливу соціальних мереж на відповідальність студентів .....	26
Висновки до першого розділу.....	36
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....</b>	<b>37</b>
2.1. Організація та методи дослідження .....	37
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	39
Висновки до другого розділу .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>55</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>60</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасному світі соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя молоді, особливо студентів. Вони змінили спосіб спілкування, навчання, отримання інформації та проведення дозвілля. Разом з тим, активне використання соціальних мереж може мати не лише позитивні, а й негативні наслідки для особистісного розвитку та формування важливих якостей, таких як відповідальність.

Відповідальність є однією з ключових якостей зрілої особистості, яка забезпечує успішну самореалізацію людини в різних сферах життя - навчанні, роботі, стосунках тощо. Особливо важливим є розвиток відповідальності у студентському віці, коли молода людина активно формує свою ідентичність, життєві цінності та стратегії поведінки.

Проблема відповідальності особистості широко висвітлена в психологічній літературі. Різні аспекти відповідальності розглядаються в роботах як зарубіжних (А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, Ж. Піаже, В. Франкл та ін.), так і вітчизняних вчених (І. Бех, М. Савчин, В. Татенко та ін.). Дослідники відзначають, що відповідальність є інтегральною якістю особистості, яка проявляється в усвідомленні та прийнятті людиною наслідків своїх дій, здатності робити моральний вибір та відповідати за нього перед собою та суспільством.

Разом з тим, вплив соціальних мереж на розвиток відповідальності студентської молоді залишається недостатньо вивченим. Існуючі дослідження (Н. Елліссон, Д. Койфман, С. Рейнеке та ін.) показують, що використання соціальних мереж може як сприяти, так і перешкоджати формуванню відповідальної поведінки у студентів. З одного боку, соцмережі надають нові можливості для самовираження, реалізації соціально значущих проектів, волонтерства. З іншого - можуть провокувати процеси деіндивідуалізації, знецінення реального спілкування, інтернет-залежність та прокрастинацію.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена:

- зростанням ролі соціальних мереж у житті сучасного студентства;
- необхідністю розвитку відповідальності як ключової особистісної компетенції студентів;
- недостатньою вивченістю психологічних механізмів впливу соцмереж на відповідальність молоді;
- потребою в розробці науково обґрунтованих рекомендацій щодо формування здорової та відповідальної поведінки студентів в онлайн-просторі.

**Об'єкт дослідження** – відповідальність студентської молоді.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості впливу соціальних мереж на відповідальність студентів.

**Мета роботи** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості впливу соціальних мереж на розвиток відповідальності студентської молоді.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми відповідальності особистості в психологічній науці.
2. Розкрити психологічні особливості розвитку відповідальності у студентському віці.
3. Проаналізувати основні фактори впливу соціальних мереж на відповідальність студентів.
4. Емпірично дослідити особливості використання соцмереж сучасними студентами та їх зв'язок з рівнем відповідальності.
5. Розробити практичні рекомендації щодо формування відповідального ставлення студентів до використання соціальних мереж.

**Методи дослідження**: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел), емпіричні (анкетування,

психодіагностичне тестування, математико-статистичні методи обробки даних).

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

- поглиблено уявлення про психологічні механізми впливу соціальних мереж на розвиток відповідальності студентської молоді;
- отримано нові дані щодо особливостей використання соцмереж сучасними українськими студентами та їх зв'язку з рівнем відповідальності;
- визначено конкретні позитивні та негативні фактори впливу онлайн-активності на формування відповідальної поведінки студентів;
- запропоновано практичні рекомендації для студентів, викладачів та адміністрації ЗВВ щодо розвитку здорових моделей використання соцмереж та відповідального ставлення до своєї поведінки онлайн.

**Практичне значення дослідження** визначається можливістю використання його результатів у процесі професійної підготовки студентів, для організації психологічного супроводу їх особистісного та професійного розвитку, при розробці тренінгових програм з медіаграмотності та формування відповідальності. Отримані дані можуть бути корисними для підвищення обізнаності студентів щодо впливу соцмереж на їх особистість та поведінку, а також для батьків та викладачів - при наданні психологічної підтримки молоді в процесі дорослішання.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ

#### 1.1. Феномен відповідальності в психологічній літературі

Термін «відповідальність» походить від латинського слова «respondere», що означає «відповідати». У різних мовах, таких як німецька («verantwortlichkeit»), французька («responsable») та англійська («responsibility»), цей термін має подібні значення - «нести відповідь» або «бути вимушеним відповідати».

Англійський історик Арнольд Джозеф Тойнбі запровадив поняття «виклику», вказуючи на те, що світ постійно кидає людині виклики у формі завдань, які потребують обов'язкового вирішення та відповіді. У цьому контексті початкове значення слова «відповідальність» виглядає логічно як право, здатність і прагнення відповідати на виклики світу. У науковій літературі термін «відповідальність» протягом свого існування мав багато визначень і значень.

Однією з найбільш детально розроблених моделей відповідальності є шестикомпонентна модель Ленка (Lenk 1992; Lenk & Maring 1993). Вона включає питання: кому (суб'єкту відповідальності) приписується відповідальність, за що (об'єкт відповідальності), по відношенню до кого (адресат), ким (керуюча інстанція), відповідно до яких (нормативних) критеріїв і в якій сфері (відповідальності чи дії)?

Ця модель відповідальності була розширена Лауерманом та Карабеніком (2011), які досліджували компоненти та теоретичний статус відповідальності, аби зрозуміти складність її різних значень. Один із ключових аспектів їхньої роботи полягав у розрізненні відповідальності та підзвітності, де остання виявилася явним формальним розподілом завдань. Відповідальність визначалась як «почуття внутрішнього обов'язку і

прихильності досягати або уникати певних результатів». Це визначення включає два погляди на відповідальність: ретроспективний (що щось мало статися), часто пов'язаний з питаннями провини, і перспективний (що щось має статися), який визначає зобов'язання суб'єкта перед певними людьми, речами або станами.

Ці передбачувані обов'язки можуть виникати двома різними способами. Незважаючи на те, що деякі дослідники вважають, що почуття відповідальності є результатом тільки особистої схильності (Bierhoff, 1995, 2000) [24; 25] або соціальної атрибуції (Bayertz, 1995) [22], зазвичай передбачається, що відповідальність може бути результатом атрибуції з боку інших людей або власної особистості, результатом почуття обов'язку (Auhagen, 2001; Vason, 1991; Kammerl, 2008) [20; 21; 33]. Ці дві точки зору дуже часто перетинаються (Fischman et al., 2006). Широке обговорення професійної поведінки та етики показує відсутність традиційних засобів визначення відповідальності фахівців, котрі часто стикаються тільки з широким описом області діяльності, і на них покладається головна відповідальність за визначення своїх конкретних завдань і того, за що вони відчують себе відповідальними (Werner, 2006) [43]. Ґрунтуючись на теорії самовизначення, це можна вважати позитивним, оскільки можна припустити, що внутрішнє відчуття відповідальності викликає більш позитивні мотиваційні реакції, оскільки ця людина сприймає можливість самовизначення, що збільшує залученість (Berkowitz & Daniels, 1963; Ryan & Deci, 2000) [23; 41] і задоволеність роботою (М Пер, 2009) [39], тоді як людей, на яких покладається відповідальність тільки з зовнішніх інстанцій, потрібно буде контролювати на предмет відповідності (Lauermann & Karabenick, 2011) [34].

Однак передбачається, що прийняття на себе великої відповідальності у відповідь на спільні або неіснуючі керівні принципи дій може викликати вигоряння (Fischman et al., 2006) [28].

Відповідальність як стійку систему ставлень особистості до різних сторін дійсності, що виявляється в типових для особистості способах прояву цих ставлень в її повсякденній поведінці [9, с. 17]. Відповідальність визначається як система властивостей особистості, її суб'єктивних ставлень до інших людей, самої себе, які постійно реалізуються в суспільній поведінці, та які закріплені в способі життя [1, с. 135].

Аналізуючи психологічну літературу, можна помітити, що термін «Відповідальність», хоча і затребуваний, часто несе безліч різних, іноді суперечливих визначень. Незважаючи на багаторічні дослідження, феномена відповідальності єдиного визначення поняття в психологічній літературі не наведено. На сьогоднішній день поняття відповідальності в науковій літературі найчастіше використовується для позначення підзвітності (Accountability) або осудності (immutability), також, дане поняття використовують для позначення юридичної відповідальності, тобто караності (Punishability). Подібне розуміння відповідальності істотно збіднює пояснювальні можливості науки, а також призводить до певних деформацій в сфері соціальних взаємодій. Сам же феномен відповідальності включає в себе набагато більше значень, таких як, необхідність відповіді (liability), Здатність відповідати (answerability), доцільність (reasonability), точність (precision), надійність, залежність (dependability), авторство, джерело (authorship) і ін.

Чисельні дослідження зарубіжних науковців зазначають, що відповідальність є однією із сутнісних властивостей особистості, яка не тільки проявляється у конкретній діяльності, відносинах різного рівня, але й виступає внутрішньою умовою організації життя і діяльності людини, істотно впливає на особливості становлення особистості в цілому; а також сприяє ефективному перебігу процесів саморозвитку і життєздійснення особистості.

Однією з найважливіших особистісних передумов відповідальності є установка суб'єкта на те, що він буде відповідальною особою ще до початку здійснення діяльності, свого роду готовність до відповідальності, прагнення



взяти її на себе. Такого роду готовність є досить стійкою особистісною особливістю, яка, як правило, проявляється у всіх життєвих ситуаціях і характеризує суб'єкта з точки зору того, чого чи кому спочатку приписується відповідальність в певних умовах [4].

Проблематика відповідальності фігурує в більшості психологічних шкіл і напрямків, з часів зародження психології як науки. Це цілком зрозуміло, тому що визначення відповідальності дозволяє відповісти на досить складний психологічний питання про свободу і детермінованість людини. І якщо представники гуманістичного та екзистенційного підходів сходяться на тому, що прийняття відповідальності забезпечує свободу людини, то представники психодинамічного напрямку пояснюють відповідальність як наслідок соціального тиску і страхів.

3. Фрейд, описуючи життя древніх людей і примітивних спільнот, дотримується перш за все карального змісту поняття відповідальності, надаючи йому значення якоїсь ноші, яку суспільство покладає на людину для управління її поведінкою за допомогою механізмів санкціонування [14]. Далі, говорячи вже про сучасне суспільство в своїй статті «Психологія мас і аналіз людського «я»» Фрейд зазначає, що людина, яка знаходиться в натовпі (в масі), втрачає відповідальність, тому що вона діє в злитті і за правилами групи. Відповідальність також є стримуючим соціальним фактором [14].

У міру розвитку психоаналізу змістове наповнення також змінювалося. Неофрейдист Гаррі Салліван в своїй інтерперсональній теорії в психіатрії вже розглядає відповідальність не як соціальний страх, а й як певну перспективу, яку можна свідомо обрати або відмовитися, кажучи: «З прийняттям відповідальності, яка раніше лежала на батьку, юнак значною мірою скорочує власні перспективи подальшого навчання і кар'єри» [12].

Карен Хорні, яскрава представниця неофрейдизму однією з перших починає розглядати відповідальність як обов'язкову умову особистісного зростання. Відмова пацієнта приймати відповідальність за власне життя представляється як одна з головних причин стагнації і розвитку неврозу «Ми

бачили, як невротик покладає відповідальність на всіх і вся, крім себе, як він робиться відстороненим спостерігачем над собою, як майстерно він відокремлює себе від свого неврозу ». Роботи Хорні справили великий вплив не тільки на розвиток психоаналізу як практичного спрямування психології і психотерапії, але і на більшість нині існуючих психотерапевтичних шкіл [18].

Створюючи свою теорію психотерапії Перлз неодноразово вдавався до ідей Хорні і її послідовників [10].

Ще один яскравий представник неофрейдизму - Еріх Фромм, продовжуючи ідеї Карен Хорні, одним з перших починає пов'язувати відповідальність зі свободою. У своїй книзі «Втеча від свободи», Фромм висловлює ідею, що свобода дана людині від початку, однак, свобода тотожна ізоляції, тому породжує тривожність, безсилля. Згідно з основною ідеєю Фромма, людина починає існувати, коли звільняється від своїх інстинктів і отримує владу над своїми потягами, досягнення цієї свободи, на думку автора, можливо тільки через прийняття на себе відповідальності за своє життя. Крім того, Фромм розрізняє два види волі: «свобода від» і «свобода для», відповідно, для досягнення кожної з них, людині доводиться брати на себе відповідальність [15].

Положення, викладені у «Втечі від свободи», Фромм поклав в основу свого терапевтичного підходу. У книзі «Гуманістичний психоаналіз» Фромм розвиває свої ідеї, висловлюючи припущення проте, що свобода і відповідальність - є сліdstва самопізнання і здатності людини до передбачення. Людина спочатку відчуває свободу в собі, свободу обирати, будувати і здійснювати свої плани, людина радіє, усвідомлюючи свою незалежність, «але почуття відповідальності обмежує цю радість» [16]. Фромм пов'язує відповідальність не тільки із саморегуляцією, а й міжособистісними відносинами. Автор говорить про те, що нормальні відносини неможливі без прийняття на себе відповідальності за партнера, при цьому спочатку необхідно взяти на себе відповідальність за себе і за своє життя [16].

Ідеї Еріха Фромма знайшли відгук не тільки в психоаналітичному співтоваристві, але і в інших, навіть конкуруючих психотерапевтичних школах. Таке розуміння і трактування проблеми свободи і відповідальності було покладено в основу безлічі гуманістичних і екзистенційних психотерапевтичних напрямків. Цей факт обумовлений тим, що зазначена теорія має сильні пояснювальні і прогностичні здібності. Психологічні дослідження в когнітивній парадигмі також прагнули операціоналізації поняття відповідальності. Насамперед, відповідальність розглядається тут в аспекті морально-етичного розвитку людини.

Ж. Піаже у своїй теорії моральної відповідальності виділяє дві стадії розвитку відповідальності: об'єктивна і суб'єктивна. У своєму експерименті Піаже пропонував дітям різного віку оцінити типові розповіді з точки зору дотримання їх героями моральних норм. Було відзначено, що діти молодшого віку оцінюють вчинки героїв «об'єктивно», тобто з точки зору наслідків, що наступили в результаті цих вчинків. Діти більш старшого віку, формулюють свою оцінку спираючись на аналіз не тільки наслідків, а й мотивів [7].

Ідеї Піаже отримали подальший розвиток у роботах Л. Колберга. В своєму лонгитюдному дослідженні автор пропонував випробуванним в різного віку і соціального статусу вирішити певні морально-етичні дилеми, учасники отримували це завдання в школі, коледжі, університеті і на різних етапах професіогенеза. В результаті дослідження Колберг робить висновок про те, що із дорослішанням моральна система особистості стає все більш узгодженою, автор виділяє п'ять стадій морального розвитку особистості.

Колберг вважає, що досягнення людиною моральної зрілості можливо тільки після прийняття на себе моральної відповідальності. На стадії моральної зрілості на перший план виходять індивідуальні права, людське життя тут має виняткову цінність. Однак, моральне судження, хоча і є необхідним, але недостатнім для здійснення моральної дії, тому Колберг і його послідовники розробляють теорію багатоступінчастого переходу від моральних суджень до моральних дій. Автори виділяють два судження, які

забезпечують рух людини від свідомості до дії. Перше судження - «деонтологічне», визначення об'єкта і дії, яка є щодо нього вірною. Друге направлено на прийняття на себе відповідальності за наслідки вчиненої дії [2].

Відповідальність в теорії Колберга є певним регулятором діяльності, несучи на собі не тільки каральну або регламентуючу, але і прогностичну і спонукальну функції.

Розвиваючи ідеї Колберга, К. Хелкама стверджує, що тільки на двох останніх стадіях морального розвитку особистості людина здатна брати на себе відповідальність. Цей феномен автор вважає одним з визначальних факторів морального розвитку особистості [17].

Таким чином, з точки зору когнітивної науки, формування відповідальності особистості нерозривно пов'язане з інтелектуальним і моральним розвитком, більш того, відповідальність є регулятором моральної поведінки людини, таким собі містком від свідомості до дії.

У теорії соціального навчання Альберта Бандури відповідальність розглядається як регулятор поведінки. Досягнення людини може бути результатом зовнішньої ситуації і причин, або результатом власних зусиль людини. Якщо людина усвідомлює свою відповідальність за невдачі, то вона проявляє велику готовність до саморегуляції. Регуляція поведінки здійснюється за допомогою санкцій - зовнішніх громадських, або внутрішніх персональних, які працюють через ситуативне включення і відключення внутрішнього контролю. Внутрішній контроль відключається в ситуації, коли відповідальність поділяється на велику кількість людей або переміщується з себе на будь-які зовнішні обставини. Применшення і зняття з себе відповідальності, на думку А. Бандури, можливо, іншими способами: шляхом ігнорування або применшення наслідків поведінки і діяльності, а також за рахунок зарахування (привласнення \ покладання на) провини жертві наслідків поведінки [3].

Ще один автор теорії соціального навчання, Джуліан Роттер розробляє теорію локусу контролю та виділяє два його типи: екстернальний і інтернальний. При екстернальному локусу контролю людина пояснює свої дії зовнішніми причинами і факторами, в той час як при інтернальному локусу контролю людина приймає свою відповідальність за причинність того, що відбувається, також пояснюючи події і ситуацію своєю поведінкою [7]. Важливо відзначити, що ідеї Бандури про зовнішні і внутрішні санкції добре співвідносяться з теорією локусу контролю Дж. Роттера. Обидва дослідники відзначають віднесення людиною причинності своїх досягнень або до зовнішніх чинників, з перенесенням відповідальності, або до внутрішніх, але все-таки не ототожнюють локус контролю з відповідальністю

Варто згадати роботи Гордона Олпорта. Автора можна віднести до будь-якого з трьох напрямків, однак, його ідеї затребувані як когнітивістами, так і гуманістичними психологами. У своїй теорії особистості, Олпорт розглядає взяття на себе відповідальності як найважливіший фактор особистісного зростання. Олпорт розглядає відповідальність не тільки як рефлексивний феномен, але і як відповідальність за планування власного життя. Таким чином деяка частина такої важливої, з точки зору теорії Олпорта, «динамічної організації», поміщається під контроль «Я» [18].

Говорячи про проблематику відповідальності в зарубіжній психології не можна залишити без уваги представників гуманістичного і екзистенціального напрямку. Феномен відповідальності, як втім і свободи виходить на передній план не тільки як критерій визначення норми, а й як один з основних інструментів психотерапії. Пов'язано це з тим, що представники цього напрямку, в своїх дослідженнях, як правило, спираються на власний клінічний досвід. Засновник гуманістичної психології Абрахам Маслоу пов'язує відповідальність з практично усіма суспільними відносинами особистості, наприклад - любов'ю, дружбою або партнерством. Маслоу, посилаючись на Е. Фромма, стверджує, що через відповідальність (за іншого) відбувається ототожнення потреб між партнерами, партнери

стають відповідальними не тільки за себе самого, але й за добробут іншого [6].

На думку Роджерса, терапевт повинен бути безоціночним і емпатичним, подібні умови допомагають пацієнту усвідомити, що центр відповідальності за своє життя знаходиться в ньому самому, Людина сама має визначити зміст і цінність свого життєвого досвіду. Таким чином, людина сама починає відповідати за власні вчинки. Ситуація ускладнюється тим, що рух до свободи бути собою супроводжується величезною відповідальністю, тому клієнт рухається на цьому шляху вкрай обережно. Роджерс стверджує, що подолавши цей шлях в терапії, клієнт подолає його і у власному житті [11].

Роджерс також вважав, що відповідальність є одним з ознак психічного здоров'я, кажучи: «... здорова людина відкрита для переживання (тобто не захищається), приймає відповідальність за власну поведінку і оцінює переживання за допомогою своїх почуттів » [11].

Американський екзистенційно-гуманістичний психотерапевт Ролло Мей також розглядає відповідальність, як невід'ємнаумову свободи. Розгляд цих феноменів окремо один від одного просто позбавлений сенсу. Мей визначає відповідальність як «форму свідомості, що рухає людину до самоздійснення, цілісності, зрілості». Автор, говорячи: «Відповідальність означає відповідь» підкреслює, що відповідальність, є перш за все діяння, якийсь процес, а не проста однойменна дія [38]. Автор підкреслює, що тривога (побічно - вина), є «суб'єктивне переживання нереалізованої відповідальності, тобто нереалізації в житті наших власних можливостей, в тому числі, можливостей у відносинах з іншими людьми і групами (наприклад, любові і дружби)» [8].

Віктор Франкл у своїй роботі «Людина в пошуках смисла» також приділяє проблемі відповідальності особливу увагу [13]. Говорячи про відповідальність, Франкл виділяє два основних аспекти відповідальності: 1) те, за що несуть відповідальність; 2) те, перед чим (ким) несуть

відповідальність. Наприклад, за реалізацію особистісних смислів і особистих цінностей людина несе відповідальність сама, а відповідальна вона перед своєю совістю. Відповідальність у Франкла нерозривно пов'язана з волею. Д.О. Леонтьев так наводить слова Віктора Франкла: «... по аналогії зі статуєю Свободи на східному узбережжі Сполучених Штатів він запропонував поставити статую Відповідальності де-небудь на західному узбережжі» [5]. Розуміння свободи у Франкла багато в чому співвідноситься з ідеями Фромма. Франкл також висловлює ідею про те, що свобода потрібна людині для індивідуального прийняття рішень, також, Франкл згадує про «свободу для», замість «свободи від». Людина, на думку Франкла, має усвідомлювати свою відповідальність за реалізацію особистих смислів. Відповідальність безпосередньо взаємопов'язана з унікальністю людської особистості, чим більш унікальна особистість, тим більшою є відповідальність.

Продовжуючи ідеї своїх попередників-екзистенціалістів, Франкл звертає увагу на відхід від відповідальності в натовп, до масових цінностей і сенсів. З точки зору Франкла, сенс - є щось суб'єктивне, зміст не можна вигадати або створити, його можна тільки знайти. Автор виділяє три шляхи знаходження людиною сенсу: 1) творення; 2) отримання нового досвіду або зустріч з кимось на життєвому шляху; 3) знаходження сенсу в стражданні. Тим самим, автор підкреслює особисту відповідальність кожної людини у виборі свого шляху. Франкл говорить про те, що свобода і відповідальність - є те, що робить людину духовною. Відповідно, обмеження свободи і відповідальності - є замах на духовність людини [13].

Ірвін Ялом описує відповідальність, спираючись, перш за все на роботи екзистенціальних філософів, однак, врешті-решт, приходять до подібного з Фроммом, Франклом і Перлзом розуміння цього феномена. Автор, формулює відповідальність як «авторство власного життя», таке розуміння є досить типовим для екзистенціального підходу. Ялом визнає безумовну цінність роботи з відповідальністю в психотерапії, однак ця цінність для нього не виняткова, автор підкреслює: «Для деяких пацієнтів це надзвичайно важко і

становить основний тягар терапевтичного завдання: після прийняття ними відповідальності терапевтична зміна настає майже автоматично і без подальших зусиль, інші визнають свою відповідальність швидше, але застряють, і не раз, на інших стадіях терапії» [19]. У своїй книзі «Екзистенціальна психотерапія», автор наводить багато способів і прикладів відходу людини від реальної відповідальності, таких як «уникнення», «перекладання», «заперечення», «компульсивність», перенесення тощо. Прийняття на себе відповідальності, в розумінні Ялома, є необхідною умовою для успішної терапії і повноцінного життя людини. Ялом, ніби резюмуючи роботи своїх попередників, говорить про те, що, незважаючи на всю привабливість свободи, на всю конструктивність ідеї авторства свого життя, відповідальність є страшним фактором. Нездатність або небажання брати на себе відповідальність призводить до різних, іноді деструктивних змін в психічному і фізичному здоров'ї людини.

## **1.2. Відповідальність та її особливості у сучасних студентів**

Провідними рушійними силами розвитку особистості в юнацькому віці виступають властиві людині мотиви розвитку, які спонукають її до постійного пошуку творчого напруження, постановки і досягнення нових і все більш складних цілей.

Розвиток особистості на юнацькому етапі характеризується подоланням вікової кризи, протягом якої в особистості відбуваються багатовимірні складні процеси отримання дорослої ідентичності і нового ставлення до світу, тобто особистість у цей період сама активно прагне до формування такої єдності й подолання суперечностей та конфліктів. При вдалому протіканні кризи ідентичності в молодій людині формується відчуття тотожності свого Я, з'являється відчуття того, хто вона є і в якому напрямі вона розвивається. Конструктивні варіанти подолання юнацької кризи передбачають також тонке і складне узгодження індивідуально й



соціально значущих форм продуктивного функціонування (причому ініціатива в цьому узгодженні належить молодій людині).

Несприятливе розв'язання кризи супроводжується відчуттям тривоги, страху, ізоляції, різкими коливаннями за шкалою самооцінки, болісними сумнівами відносно себе, свого місця в групі, у суспільстві, неясністю життєвих перспектив.

Тому місце безпосередніх психолого-педагогічних дій на юнацькому етапі розвитку повинні займати заходи щодо створення умов для становлення й розвитку особистості, і наукове дослідження закономірностей психічного розвитку людини, психічних властивостей її особистості стає необхідною умовою подальшого вдосконалення всіх форм, методів і засобів роботи з людьми. У такому разі дослідження і розробка відповідної системи психологічного супроводу навчання студента стає актуальною науковою проблемою.

Мета нашої роботи – визначити соціально-психологічні і психологічні особливості студентського віку і розглянути питання їх урахування в реалізації системи психологічного супроводу професійно-особистісного розвитку студентів.

Термін «студентство» означає власне студентів як соціально-демографічну групу, що характеризується чисельністю, статовіковою структурою, територіальним розподілом, суспільним станом, роллю і статусом; як особливу фазу, стадію соціалізації (студентські роки), яку проходить значна частина молоді та яка характеризується певними соціально-психологічними особливостями [14].

Не зважаючи на відмінності свого соціального походження і матеріальних спроможностей, студентство об'єднує спільний вид діяльності і воно являє в цьому сенсі єдину соціально-професійну групу. Спільна діяльність породжує в студентства певну спільність інтересів, групову самосвідомість, специфічну субкультуру і спосіб життя, причому це доповнюється і підсилюється віковою однорідністю, якої не мають інші

соціально-професійні групи. Соціально-психологічна спільність закріплюється діяльністю цілої низки політичних, культурно-просвітницьких, спортивних і побутових студентських організацій.

Студентство не посідає самостійного місця в системі виробництва, студентський статус є тимчасовим, а суспільне становище студентства і його специфічні проблеми визначаються характером суспільного устрою і конкретизуються залежно від рівня соціально-економічного і культурного розвитку країни, включаючи і національні особливості системи вищої освіти.

За своїм суспільним станом студентство ближче стоїть до інтелігенції, є її резервом і призначене в майбутньому до занять висококваліфікованою працею в різних галузях соціальної сфери, науки, техніки, управління, культури.

Сучасне студентство має наступні специфічні риси:

а) соціальна функція студентства зумовлюється суспільною необхідністю забезпечувати приток фахівців до різних галузей соціальної сфери, науки, виробництва, техніки, управління, культури;

б) особливий характер основної діяльності студентів полягає в навчанні як специфічній формі засвоєння знань у певній галузі науки, а також у накопиченні спеціальних знань, умінь і навичок для конкретної професії, що вимагає вищої освіти;

в) склад студентства утворюється із представників усіх верств населення, молодих людей приблизно однакового віку з певним рівнем освіти і суспільного розвитку. У ЗВО склад студентів не залишається постійним, оскільки щороку він оновлюється на одну п'яту у зв'язку зі вступом першокурсників і випуском дипломників. Таким чином, студентство є динамічною, мобільною групою [7].

Разом із загальними рисами, властивими студентству, привертає до себе увагу його складна, багат шарова структура. Диференційними чинниками, що перебувають у специфічному взаємозв'язку, є зокрема: стать, специфічні особливості сімейного виховання, соціальне і матеріальне

становище, рівень освіти і діяльності до початку навчання у виші, успіхи в навчанні, світоглядна позиція, життєві та професійні плани особистості [16]. У той же час для студентства є характерною і протилежна тенденція - гомогенізація, основою якої є єдність соціальних функцій і становище студентів, єдність освітнього процесу.

Соціальні функції, стан і основна діяльність студентів породжують певні труднощі, пов'язані зі специфічними умовами їх життєдіяльності: ломка звичних стереотипів життя і навчання після вступу до ЗВО; збільшення обсягу навчального матеріалу; численні навчальні та суспільні обов'язки; різні учбові заходи (самостійна робота, практика); непостійне навантаження – за змістом, формою і витратою часу протягом дня, тижня, семестру, навчального року; періодичні стресоподібні ситуації у вигляді заліків і іспитів, що викликають зміни внутрішнього стану і психічних функцій; певний простір для ініціативних дій і прийняття самостійних рішень, для більшої відповідальності і самодисципліни; високі вимоги до рівня професійної підготовки студентів у поєднанні з частою матеріальною і побутовою невлаштованістю;

Розширення сфери оточення студентів, до якої входять професорсько-викладацький склад, студентська група і так далі, у зв'язку з чим виховна ситуація у вищих навчальних закладах має ряд особливостей у порівнянні зі шкільною.

Студентський вік - це той період життя людини, коли досягає свого оптимуму велика частина психофізіологічних функцій – сенсорно-перцептивні, мнемічні, психомоторні і, особливо, мисленнєві, період становлення характеру й інтелекту, розвитку загальних і спеціальних здібностей, перетворення мотивації, ціннісно-смиислової сфери особистості [1,11].

Особистісною властивістю саморозвитку є рефлексія. Рефлексію життя людини в цілому та окремих її етапів, відзначимо, що студентський вік є найбільш сензитивним до розвитку рефлексивних здібностей, осмисленню

себе і своїх особливостей у співвідношенні з довколишніми. Найефективніше в цьому віці може розвиватися здібність до конструктивної рефлексії, до рефлексивної роботи з проблемами.

Характерні для сучасного українського суспільства зміни, обумовлюють радикальні зміни внутрішнього світу сучасного студентства, диктують більшості студентів, що навчаються у ЗВО, інші, ніж раніше, цілі, які сприяють перестановкам в їхній ціннісній структурі. Деякі дослідники вважають, що сучасне покоління молоді у своїй більшості може бути охарактеризоване як маргінальне, таке, що не засвоїло цінності «старого» світу і що не має можливості за відносно короткий термін сприйняти цінності світу «нового». У зв'язку з цим справедливою є думка І.С. Кона про те, що хоча загальні властивості юнацької психології не змінилися, але в конкретних соціальних умовах вони звичайно ж виявляються по-іншому [4].

Навчання у виші вимагає великих витрат часу й енергії, що обумовлює деяку затримку соціального становлення студентів у порівнянні з іншими групами молоді. В результаті цього останні десятиліття спостерігається зрушення піку становлення самосвідомості з віку 17-19 років на вік 23-25 років [4].

Затримці соціального становлення студентства сприяє і той факт, що сучасна студентська молодь закінчує свою освіту в основному тільки у 22-23 роки, тому настання зрілості як індивіда (фізична зрілість) і як особистості (громадянська зрілість) не співпадають у часі. Дисгармонія фізичного і психічного розвитку проектується молодого людиною на навколишній світ, який сприймається нею як особливо напружений і конфліктний [12].

Інтервал навчання, що затягується, неможливість накопичити власний життєвий досвід у період навчання у ЗВО, пізніший початок власного трудового життя породжують конформістську орієнтацію в студентській молоді, виникає реальна небезпека її штучної обмеженості засвоєнням знань, відірваних від майбутніх професійних завдань, небезпека соціального інфантилізму.

Особливістю нового часу для студентської молоді є проблема свободи особистісного і професійного вибору (свобода самовизначення). У психологічному сенсі ця проблема є не менш складною, ніж проблеми, пов'язані з обмеженням свободи людини.

Свобода вибору вимагає від молодих людей необхідності ухвалювати самостійні рішення і бути відповідальними за них, оскільки у наш час людина набуває будь-якого статусу внаслідок власних зусиль. Розвинене суспільне виробництво і зростання соціальної мобільності розширили рамки і масштаб індивідуального вибору [4].

Сучасна ситуація вимагає від фахівця високих адаптивних здібностей, які в соціально-економічних умовах, що складаються, інколи мають навіть більше значення, ніж професійна компетентність. Це виражається в тому, що в умовах ринкової економіки студентська молодь повинна проявляти якості зрілого члена суспільства, проте в психологічному плані часто демонструє ознаки психологічного інфантилізму, несамостійності щодо прийняття рішень, розгубленість, безпорадність, претензійність, знижену критичність у відношенні до себе, підвищену вимогливість до турботи інших про неї, різноманітні компенсаторні реакції.

Враховуючи вікові та соціальні особливості сучасних студентів, сьогодні акцент в освітній діяльності ЗВО повинен ставитися на саморозвитку особистості, підкріпленому формуванням самостійності в стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілеукладання і планування. Конкретно принцип саморозвитку особистості виражається в її активності і самовдосконаленні особистісних особливостей.

Головний зміст розвитку в юнацькому віці полягає в становленні властивостей і якостей особистості в складній системі її функціональних зв'язків і відносин на етапі дорослішання. У центрі уваги, таким чином, перебувають не лише змістовні і результативні моменти розвитку особистості (становлення свідомості і самосвідомості, особистісне і професійне самовизначення), але важливого значення набуває розкриття

структур і механізмів процесу розвитку особистості, що забезпечують перетворення сукупності психічних елементів в інтегровані властивості й якості особистості.

Проблема розвитку, самопізнання і самоосвіти, прагнення до самостійності, усвідомлення індивідуальності – є основоположною для процесу розвитку особистості на юнацькому етапі [15].

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що юність є найбільш важливим і критичним етапом розвитку особистості. Віковий період, позначений як «студентський вік» (в основному 17-21 роки) хронологічно співпадає з другою фазою юності – зріла юність, за іншими класифікаціями – з фазою «ранньої зрілості», це має особливе значення для виявлення специфіки, властивої цьому віковому періоду розвитку особистості [10].

Період зрілої юності розглядається Е. Шпрангером як період пошукового експериментального самовизначення, що носить спочатку дифузний, попередній, «ескізний» характер [15]. Молода людина пробує себе в різних видах практичних або теоретичних занять, заводить знайомства з представниками протилежної статі в пошуках стійких інтимних відносин або з метою укладення шлюбу. Створюються версії, плани подальшого життєвого шляху. Перед лицем вибору найбільш значущих життєвих цілей і способів їх досягнення юнак відчуває розгубленість, невпевненість, і в той же час «жадає великих справ» [10].

На думку Л. Виготського, психічне життя людини на різних етапах її розвитку визначається соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, психічними новоутвореннями, які перебудовують і зовнішнє, і внутрішнє життя людини [цит. за 17].

Соціальна ситуація розвитку в юності визначає той факт, що цей вік характеризується як «концептуальна соціалізація, коли виробляються стійкі властивості особистості», стабілізуються всі психічні процеси. В молодості

людина найбільш здібна до творчості, до формулювання евристичних гіпотез та є максимально працездатною [1].

Провідним, специфічним видом діяльності в студентському віці є навчально-професійна діяльність - основа професійного становлення майбутнього фахівця [5, 6].

Грунтуючись на проаналізованих роботах, можна зробити висновок, що новоутвореннями зрілого юнацького віку є професійна спрямованість, формування мотивів і цілей, намірів і цінностей, вироблення власного світогляду, становлення нового рівня розвитку самосвідомості. У зоні найближчого розвитку на юнацькому етапі - професійна підготовка за обраною спеціальністю, професійна проба і «проектування себе в професії».

Період здобування освіти, професійна підготовка, як правило, співпадає за часом з періодом становлення людини як особистості, а це означає, що надбані студентом в процесі навчання у ЗВО риси характеру, зразки поведінки можуть визначити його життєву позицію, поведінку протягом всього життя. Саме з цієї причини вивчення розвитку студента у виші набуває такого великого значення.

Розвиток особистості як процес характеризується безперервністю і переривчастістю одночасно: прогресивний розвиток йде декількома шляхами, у кожного з яких є свій характерний набір послідовних, таких, що перекривають одна одну стадій, – у цьому сенсі розвиток є безперервним. Водночас кожна стадія володіє унікальною організацією з певними домінуючими характеристиками, які не можна передбачити виходячи з попередніх стадій, – у цьому сенсі розвиток є переривистим.

Прояв якісно нових характеристик (новоутворень), а не хронологічний вік, є критерієм поступального розвитку особистості студента. Це означає, що кожна молода людина має свій власний темп розвитку, який слід оцінювати не тільки порівняно з нормою, виділеною на великій популяції, а відповідно до власних минулих досягнень індивіда. У природі людини закладені потенції до безперервного саморозвитку,

спрямованість в майбутнє. Тому пізнання особистості молодої людини, її розвитку повинно бути зосереджене не лише на вивченні її минулого і сьогодення, але й на аналізі того, чого вона прагне, як вона уявляє собі своє майбутнє.

У психології «розвиток» розуміється «як спрямована, закономірна, кількісно-якісна, конструктивна зміна і формування матеріальних та ідеальних об'єктів, пов'язана з перетворенням їх структури, ідеальним результатом якого є вдосконалення і самовдосконалення» [13, с. 46-47].

Висунутий у вітчизняній психології і педагогіці методичний принцип, згідно з яким особистість (і психіка) виявляється і розвивається в діяльності, у праці, є особливо важливим для цілей нашого дослідження, оскільки пов'язує особистісний розвиток і професійний, віддаючи безперечний пріоритет у розвитку особистості людини в її діяльності [5,6 та ін.].

Особистісний розвиток є невід'ємним від професійного – в основі того і іншого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Зміст поняття «професійний розвиток» інтегрує в собі і розвиток світу професій, і розвиток світу освіти, і розвиток внутрішнього світу людини. Саме на рівні внутрішнього світу людини відбувається об'єднання конкретики світу професії і світу освіти, на цьому рівні вирішується питання індивідуального професійного розвитку: яким чином поєднати, з одного боку, суспільну значущість професії, з іншого боку, – її привабливість і цікавість для конкретної людини.

У зарубіжній літературі загально визнаними є декілька груп методологічних концепцій професійного розвитку, пов'язаних з іменами А.Маслоу, Д.Сьюпера, Дж. Холланда й ін. [8, 9 та ін.].



У різних теоріях професійного розвитку в основі ефективної реалізації процесу розвитку вбачається дія різних психологічних механізмів. Так теорії, що спираються на психологію прийняття рішення, основну увагу приділяють зіткненню людини з проблемними ситуаціями професійного розвитку і процесу їх вирішення. Професійний вибір і професійний розвиток, у межах теорії рішень, визначаються як система орієнтування в різних професійних альтернативах. Критерієм для вибору є очікуваний успіх, який співвідноситься зі значущістю мети і з вірогідністю її досягнення, готовності до поразки та ризику.

Є.Гінзберг постулював, що професійний вибір є тривалим процесом, що продовжується більше десяти років та включає ряд взаємопов'язаних рішень. Цей процес є безповоротним, оскільки ранні рішення обмежують подальші можливості, і закінчується він компромісом між зовнішніми (кон'юнктура, престиж) і внутрішніми чинниками (індивідуальні особливості і тому подібне) [цит. за 8,9]. Він представив професійний розвиток як послідовність якісно специфічних фаз, де розділовим критерієм виступають зміст і форма переведення індивідуальних імпульсів у професійні бажання.

На основі цієї стадіальної моделі Д.Сьюпер створив найпопулярнішу за кордоном теорію професійного розвитку.

Основні положення теорії Д.Сьюпера [цит. за 8, 9] є наступними:

1. Люди характеризуються за їхніми здібностями, інтересами та властивостями особистості.
2. На цій основі кожна людина підходить ряду професій, а професія – ряду індивідів.
3. Залежно від часу і досвіду змінюються як об'єктивні, так і суб'єктивні умови професійного розвитку, що обумовлює множинний професійний вибір.
4. Професійний розвиток має ряд послідовних стадій і фаз.

5. Особливості цього розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда, його професійними можливостями і т. ін.
6. На різних стадіях розвитком можна управляти, з одного боку, сприяючи формуванню в індивідів інтересів і здібностей та, з іншого, – підтримуючи індивіда в його прагненні «спробувати» реального життя і в розвитку його Я-концепції.
7. Професійний розвиток полягає, по суті, в розвитку і реалізації його Я-концепції. Взаємодія Я-концепції і реальності відбувається при програванні і виконанні професійних ролей.

Задоволеність роботою залежить від того, якою мірою індивід знаходить адекватні можливості для реалізації своїх здібностей, інтересів, властивостей особистості в професійних ситуаціях, що значною мірою визначається можливістю грати ту роль, яка здавалася відповідною на стадії професійного розвитку. У віковому періоді 14-25 років стадію професійного розвитку Сьюпер визначає як «дослідження» – апробацію своїх сил [Цит. за 9].

### **1.3. Фактори впливу соціальних мереж на відповідальність студентів**

Соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя сучасної молоді, особливо студентів. Вони змінили спосіб спілкування, навчання та проведення дозвілля. Дослідження показують, що використання соціальних мереж серед студентів є надзвичайно поширеним явищем у всьому світі [1].

Згідно з дослідженням, проведеним у США, 90% студентів коледжів використовують соціальні мережі [2]. Найпопулярнішими платформами серед американських студентів є Facebook, Instagram, Snapchat та Twitter. Подібна ситуація спостерігається і в інших країнах. Дослідження, проведене

серед університетських студентів Малайзії, показало, що 99% з них є користувачами соціальних мереж [3].

Така висока популярність соціальних мереж серед студентів пояснюється їх доступністю, зручністю та різноманітністю функцій. Вони дозволяють молоді залишатися на зв'язку з друзями та родиною, знаходити однодумців, обмінюватися ідеями та інформацією, а також розважатися [4].

Дослідники виділяють кілька основних мотивів використання соціальних мереж студентами. Одним з головних є спілкування та підтримка соціальних зв'язків [5]. Через соціальні мережі студенти можуть спілкуватися з друзями, знайомитися з новими людьми, ділитися своїми думками та почуттями.

Іншим важливим мотивом є пошук інформації та навчання. Студенти використовують соціальні мережі для обміну навчальними матеріалами, обговорення групових проектів, отримання порад щодо навчання тощо [6]. Соціальні мережі також дають доступ до освітніх ресурсів, онлайн-курсів та професійних спільнот. Не менш значущим мотивом є розваги та проведення дозвілля. Студенти використовують соціальні мережі для перегляду цікавого контенту, прослуховування музики, участі в іграх та вікторинах [7]. Це допомагає їм розслабитися та відволіктися від навчальних стресів.

Дослідження свідчать, що студенти проводять значну кількість часу у соціальних мережах. За даними опитування, проведеного серед студентів США, в середньому вони витрачають близько 6 годин на день на активність у соціальних мережах [8]. Інше дослідження показало, що майже половина студентів перевіряють свої акаунти в соцмережах щонайменше кожні дві години [9].

Така інтенсивність використання соціальних мереж може мати як позитивні, так і негативні наслідки для академічної успішності та особистісного розвитку студентів. З одного боку, соцмережі дають доступ до корисної інформації та ресурсів для навчання. З іншого боку, надмірне

захоплення ними може призводити до прокрастинації, втрати концентрації та зниження продуктивності [10].

Отже, соціальні мережі відіграють значну роль у житті сучасних студентів, впливаючи на різні аспекти їх діяльності - від спілкування до навчання і дозвілля. Розуміння особливостей використання соцмереж студентами є важливим для розробки стратегій щодо їх ефективного та відповідального застосування.

Незважаючи на потенційні ризики, соціальні мережі можуть мати і позитивний вплив на розвиток відповідальності у студентів. Вони надають нові можливості для самовираження, доступу до інформації та усвідомлення наслідків своїх дій в онлайн-просторі. Соціальні мережі дають студентам простір для творчого самовираження та реалізації власних ідей. Вони можуть створювати та ділитися своїми текстами, фото, відео, музикою тощо [1]. Це дозволяє їм розвивати свої таланти, отримувати зворотний зв'язок та будувати професійні мережі.

Дослідження показують, що активна участь у створенні контенту в соцмережах позитивно впливає на розвиток відповідальності. Коли студенти публікують власні творчі роботи, вони більше замислюються над їх якістю та впливом на аудиторію [2]. Вони вчаться нести відповідальність за свої ідеї та слова. Соціальні мережі відкрили для студентів безпрецедентний доступ до величезної кількості інформації та освітніх ресурсів. За допомогою таких платформ, як Facebook, Twitter, LinkedIn та інших, студенти можуть легко знаходити і отримувати доступ до навчальних матеріалів, онлайн-курсів, вебінарів, наукових статей та інших джерел знань [3].

Крім того, соціальні мережі дають можливість студентам приєднуватися до професійних спільнот та груп за інтересами, де вони можуть спілкуватися з експертами в своїй галузі, обмінюватися знаннями та досвідом з колегами з усього світу. Це дозволяє їм розширювати свої професійні контакти, дізнаватися про нові можливості для навчання та

розвитку, а також отримувати підтримку та поради від більш досвідчених фахівців [3].

Така широка доступність інформації та ресурсів через соціальні мережі сприяє розвитку у студентів важливих навичок самостійного навчання та відповідальності за власний освітній процес. Маючи доступ до різноманітних джерел знань, студенти можуть самі обирати, які саме знання і навички їм потрібні для досягнення своїх цілей, та активно шукати шляхи їх здобуття [4]. Це спонукає їх брати на себе більше відповідальності за своє навчання, адже вони вже не є пасивними споживачами знань, а стають активними учасниками освітнього процесу. Студенти вчаться самостійно визначати свої освітні потреби, ставити цілі, шукати та критично оцінювати інформацію, а також застосовувати здобуті знання на практиці [4].

Така самостійність та відповідальність у навчанні є надзвичайно важливими якостями для успішної професійної діяльності в сучасному світі, де знання швидко застарівають, а потреба в постійному самовдосконаленні та здобутті нових компетенцій стає нормою. Завдяки розвитку цих якостей через використання соціальних мереж, студенти стають більш підготовленими до викликів реального життя та здатними брати на себе відповідальність за власний професійний розвиток і кар'єрне зростання.

Таким чином, доступність інформації та ресурсів для навчання через соціальні мережі не лише розширює освітні можливості студентів, а й сприяє формуванню в них таких важливих особистісних якостей, як самостійність, ініціативність та відповідальність за результати свого навчання і розвитку. Це, в свою чергу, закладає міцний фундамент для їх успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Соціальні мережі роблять дії та висловлювання студентів публічними та видимими для широкої аудиторії. Це може спонукати їх до більш відповідального ставлення до своєї поведінки онлайн. Коли студенти усвідомлюють, що їхні пости, коментарі та реакції можуть мати реальні

наслідки для їхньої репутації та стосунків, вони стають обережнішими та виваженішими [5].

Дослідники відзначають, що публічність соцмереж може сприяти розвитку «цифрової емпатії» - здатності розуміти та враховувати почуття і потреби інших людей в онлайн-комунікації [6]. Студенти вчаться брати відповідальність за свої слова та дії, щоб не завдати шкоди іншим. Отже, соціальні мережі мають потенціал позитивно впливати на розвиток відповідальності студентів, надаючи можливості для самовираження, навчання та усвідомлення наслідків своїх дій. Однак, щоб реалізувати цей потенціал, необхідно розвивати у студентів навички критичного мислення, самоконтролю та етичного використання цифрових технологій.

Поряд з позитивними можливостями, використання соціальних мереж може мати і негативні наслідки для розвитку відповідальності у студентів. Серед основних ризиків - формування залежності, зниження відповідальності через анонімність, інформаційне перевантаження та прокрастинація.

Однією з найбільш серйозних проблем, пов'язаних з надмірним використанням соціальних мереж студентами, є ризик формування психологічної залежності. Численні дослідження показують, що значна частина молоді відчуває сильну тривогу, стрес та навіть симптоми, подібні до withdrawal syndrome, коли вони не мають доступу до своїх акаунтів у соцмережах протягом певного часу [1]. Це свідчить про те, що для багатьох студентів соціальні мережі стали не просто засобом комунікації чи розваги, а невід'ємною частиною їхнього життя, без якої вони не можуть нормально функціонувати.

Така залежність від соцмереж може мати серйозні негативні наслідки для психічного здоров'я та соціального функціонування студентів. По-перше, вона значно знижує їхню здатність контролювати свою поведінку та розпоряджатися своїм часом. Студенти, які страждають на залежність від соцмереж, часто проводять в онлайні набагато більше часу, ніж планували, нехтуючи при цьому своїми реальними обов'язками - навчанням, роботою,

домашніми справами тощо. Це, в свою чергу, може призводити до зниження академічної успішності, проблем на роботі, конфліктів з близькими людьми.

По-друге, залежність від соцмереж часто супроводжується постійним відчуттям тривоги та страху пропустити щось важливе (так званий FoMO - Fear of Missing Out). Студенти, які відчувають FoMO, постійно перевіряють свої акаунти в соцмережах, щоб бути в курсі всіх подій та не пропустити жодного повідомлення чи сповіщення [2]. Це створює величезне психологічне напруження та не дозволяє повноцінно зосереджуватись на інших справах, відпочивати та насолоджуватись реальним життям.

Ще одним проявом залежності від соцмереж є номофобія - страх залишитися без мобільного телефону або бути поза зоною досяжності мобільного зв'язку [2]. Для студентів, які страждають на номофобію, думка про те, що вони можуть пропустити важливий дзвінок, повідомлення або не матимуть змоги скористатися соцмережами, викликає сильне занепокоєння та дискомфорт. Вони постійно тримають телефон при собі, перевіряють його навіть вночі, не можуть вимкнути його навіть на важливих заходах або під час спілкування з реальними людьми. Всі ці прояви залежності від соцмереж свідчать про серйозні проблеми з саморегуляцією та самоконтролем у студентів. Замість того, щоб свідомо керувати своєю поведінкою та нести відповідальність за свої дії, вони дозволяють своїм звичкам та імпульсам контролювати їхнє життя. Це призводить до викривлення життєвих пріоритетів, коли віртуальна активність стає важливішою за реальні стосунки, обов'язки та цілі.

Для подолання залежності від соцмереж та розвитку здорових навичок відповідальності студентам необхідно в першу чергу усвідомити наявність проблеми та її можливі наслідки. Далі важливо виробити стратегії контролю над своєю онлайн-поведінкою, такі як встановлення часових обмежень, визначення пріоритетів, пошук альтернативних способів проведення часу та взаємодії з людьми. Також корисними можуть бути техніки майндфулнесу та

медитації, які допомагають розвинути навички саморегуляції та усвідомленості.

Однією з особливостей спілкування в соціальних мережах, яка може негативно впливати на розвиток відповідальності у студентів, є анонімність та фізична дистанційованість учасників комунікації. На відміну від реального спілкування, де люди бачать одне одного,чують інтонації та спостерігають за невербальними реакціями співрозмовника, онлайн-комунікація часто позбавлена цих важливих соціальних сигналів [3]. Така знеособленість та відсутність безпосереднього контакту можуть створювати у студентів ілюзію безкарності та всюдозволеності. Ховаючись за екранами своїх гаджетів, вони можуть відчувати себе захищеними від реальних наслідків своїх слів та дій. Це може спонукати їх до проявів агресії, булінгу, тролінгу, поширення неправдивої інформації та інших форм деструктивної поведінки, яку вони навряд чи дозволили б собі в реальному житті [3]. Крім того, анонімність в соцмережах дозволяє студентам створювати альтернативні онлайн-ідентичності, які можуть суттєво відрізнятись від їхньої реальної особистості. Це може призводити до своєрідного «роздвоєння» особистості, коли студент веде себе в онлайні не так, як у реальності. В результаті, відповідальність за дії та слова онлайн-персони може сприйматися як щось відокремлене від реальної ідентичності та реальних обов'язків [4].

Ще однією проблемою, пов'язаною з дистанційованістю онлайн-спілкування, є ризик знецінення та дегуманізації співрозмовників. Коли студенти спілкуються з іншими людьми виключно через тексти та зображення на екрані, вони можуть забувати, що за кожним акаунтом стоїть реальна людина з власними почуттями, думками та потребами. Це може призводити до зниження емпатії, співчуття та відповідальності за вплив своїх слів на інших [4].

В результаті, студенти можуть дозволяти собі в онлайн-спілкуванні те, що ніколи б не дозволили в реальному житті - ображати, принижувати, ігнорувати почуття інших людей. Вони можуть не усвідомлювати реальних



наслідків своїх дій для психологічного стану та благополуччя своїх співрозмовників, адже не бачать їхніх емоційних реакцій та не відчувають безпосередньої відповідальності за свої слова.

В сучасному цифровому світі соціальні мережі стали одним з основних джерел інформації для студентів. Щодня вони стикаються з величезним потоком новин, постів, коментарів, фото та відео, які безперервно оновлюються та змінюються. З одного боку, такий широкий доступ до інформації відкриває нові можливості для навчання та розвитку. Але з іншого боку, він несе в собі серйозні ризики інформаційного перевантаження та розсіювання уваги [5]. Інформаційне перевантаження виникає тоді, коли обсяг інформації, яку повинен обробити студент, перевищує його когнітивні можливості. Мозок просто не встигає ефективно фільтрувати, аналізувати та засвоювати весь інформаційний потік, який надходить з соціальних мереж. В результаті студент починає відчувати тривогу, розгубленість, безпорадність, адже він не може впоратися з таким обсягом даних та виокремити з нього найбільш важливе та корисне [5].

Постійне інформаційне перевантаження може призводити до хронічної інформаційної втоми - стану, коли людина відчуває постійну напругу, дратівливість, неможливість сконцентруватися та приймати рішення. Це негативно впливає не лише на когнітивні здібності, але й на емоційний стан та загальне благополуччя студента.

Ще однією серйозною проблемою, яка виникає внаслідок надмірного споживання інформації з соціальних мереж, є розсіювання уваги. Студенти, які звикли до постійної стимуляції та переключення між різними джерелами інформації, можуть втрачати здатність до тривалої концентрації на одному завданні [6]. Їм стає все складніше зосереджуватись на читанні навчальної літератури, слуханні лекцій, виконанні складних проектів, адже ці види діяльності вимагають глибокого занурення та утримання уваги протягом тривалого часу. Натомість, студенти можуть відволікатися на перевірку

соцмереж, повідомлень, сповіщень, що розбиває їхній робочий процес на короткі фрагменти та знижує ефективність навчання.

Така фрагментація уваги може призводити до зниження академічної успішності, адже студенти не можуть повноцінно засвоювати матеріал, запам'ятовувати важливу інформацію, глибоко аналізувати проблеми. Крім того, розсіяність та неуважність можуть негативно впливати на здатність студентів брати на себе відповідальність за свої навчальні результати [6]. Коли увага постійно перескакує з одного об'єкта на інший, важко планувати свою діяльність, ставити цілі та послідовно їх досягати. Студенту може здаватися, що він постійно щось робить, але насправді його діяльність є хаотичною та неструктурованою, а результати - незадовільними.

Одним з найбільш поширених негативних наслідків надмірного використання соціальних мереж студентами є прокрастинація - відкладання важливих справ та обов'язків на потім. Прокрастинація є серйозною проблемою для багатьох студентів, адже вона не лише знижує академічну успішність, але й негативно впливає на психологічний стан, самооцінку та загальне благополуччя [7].

Соціальні мережі є особливо привабливим засобом прокрастинації, адже вони пропонують безліч можливостей для відволікання та уникнення реальних завдань. Замість того, щоб працювати над навчальним проектом, готуватися до іспиту чи займатися саморозвитком, студенти можуть годинами гортати стрічку новин, переглядати меми, спілкуватися з друзями в чатах, дивитися смішні відео тощо [7]. Все це створює ілюзію насиченого та продуктивного життя, адже студент постійно чимось зайнятий та залучений до комунікації. Але насправді така активність є лише ерзац-діяльністю, яка не наближає до реальних цілей та здобутків, а лише відволікає та розпорошує увагу.

Проблема полягає в тому, що соціальні мережі є дуже стимулюючим середовищем, яке постійно надсилає нові тригери та заохочення затриматись довше. Кожне нове повідомлення, лайк, коментар, сповіщення створює

маленький сплеск дофаміну в мозку, що змушує студента знову і знову повертатися до соцмереж, навіть коли він розуміє, що має займатися зовсім іншими речами [8]. Так формується своєрідна «петля прокрастинації», вирватися з якої стає дедалі складніше. Студент може щиро хотіти почати працювати над важливим завданням, але кожного разу знаходить виправдання, щоб відкласти це на потім і зануритися в більш приємну онлайн-активність.

Така хронічна прокрастинація може призводити до серйозних негативних наслідків для академічної успішності та професійного розвитку студентів. Вони можуть не встигати вчасно здавати роботи, пропускати важливі дедлайни, не готуватися якісно до занять та іспитів. В результаті, їхні оцінки знижуються, вони не отримують необхідних знань та навичок, втрачають можливості для розвитку своєї кар'єри [7].

Але окрім практичних наслідків, прокрастинація має й серйозний вплив на психологічний стан та самосприйняття студентів. Постійне відкладання важливих справ на потім може викликати хронічне відчуття провини, тривоги, незадоволеності собою [8]. Студенти можуть почуватися некомпетентними, неорганізованими, нездатними контролювати своє життя. Це негативно позначається на їхній самооцінці, впевненості у власних силах, мотивації до саморозвитку.

В крайніх випадках, прокрастинація може призводити до серйозних психологічних розладів, таких як депресія чи тривожні розлади. Коли людина постійно не виконує те, що має робити, вона починає сприймати себе як невдачу, яка не здатна нічого досягти. Це може спровокувати розвиток вивченої беспорядності - стану, коли людина відмовляється навіть намагатися щось змінити, бо не вірить у свої сили [8].

## Висновки до першого розділу

Відповідальність є однією з ключових особистісних якостей, що забезпечує успішну самореалізацію людини в різних сферах життя. Особливо важливим є розвиток відповідальності у студентському віці, коли активно формується ідентичність, цінності та стратегії поведінки молодої людини.

У психологічній науці відповідальність розглядається як інтегральна властивість особистості, що проявляється в усвідомленні та прийнятті людиною наслідків своїх дій, здатності робити моральний вибір та відповідати за нього перед собою та суспільством. Різні аспекти відповідальності висвітлені в роботах як зарубіжних (А. Адлер, Е. Еріксон, В. Франкл та ін.), так і вітчизняних вчених (І. Бех, М. Савчин, В. Татенко та ін.).

Студентський вік характеризується інтенсивним особистісним та професійним розвитком. Провідною діяльністю студента є навчально-професійна. Важливими новоутвореннями цього періоду є професійна спрямованість, самовизначення, становлення Я-концепції та розвиток рефлексії. Формування відповідальності є одним із ключових завдань особистісного розвитку студента.

Соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя сучасної молоді і можуть суттєво впливати на розвиток особистості студентів. Вони відкривають нові можливості для спілкування, самопрезентації, доступу до інформації, але разом з тим несуть ризики надмірного захоплення, залежності, безвідповідальної поведінки.

Вплив соціальних мереж на відповідальність студентів має неоднозначний характер. З одного боку, публічність онлайн-середовища може спонукати молодь замислюватись над наслідками своїх дій та слів. Проте анонімність та опосередкованість спілкування можуть знижувати відчуття відповідальності. Надмірне захоплення соцмережами здатне відволікати від реальних обов'язків та сприяти прокрастинації.

## РОЗДІЛ 2

# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

### 2.1. Організація та методи дослідження

Організація і проведення дослідження було спрямоване на досягнення наступної мети: виявити особливості впливу соціальних мереж на відповідальність студентської молоді та запропонувати шляхи формування відповідального ставлення до життя в умовах інформаційного суспільства. Методологічну основу дослідження склали концептуальні положення теорії особистості та її розвитку в процесі навчання і виховання; положення системного, особистісно-діяльнісного, синергетичного підходів; концептуальні засади професійної підготовки студентів.

Дослідження проводилось упродовж 2023-2024 років на вибірці студентів закладу вищої освіти. У дослідженні брали участь 60 студентів факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки. Віковий діапазон респондентів варіюється від 17 до 22 років.

Дослідження проходило в кілька етапів:

1. На першому етапі були сформульовані мета та завдання дослідження, підібрані методики дослідження і розроблена анкета для студентів.

2. Наступний етап роботи включав експериментальну частину - збір даних і їх обробку за допомогою описових методів. На даному етапі ми використали такі методики:

- метод анкетування «Визначення ролі соціальних мереж в житті студентської молоді», метою якого було з'ясування того, як студенти розуміють вплив соціальних мереж на їх життя та формування

відповідальності. Студентам було запропоновано відповісти на відповідні питання (Додаток А).

- методика «Q-сортування» (В. Стефансон), яка дозволяє вивчити уявлення студента про себе, особливості його взаємодії з оточуючими, а також визначити переважаючі тенденції поведінки в групі.
- методика «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком), яка спрямована на дослідження таких психічних станів як тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, що можуть впливати на формування відповідальності особистості.
- опитувальник багатовимірно-функціонального аналізу відповідальності, який дозволяє визначити цілісні характеристики відповідальності за різними параметрами.

Для спостереження з метою визначення рівня мотивації учасників дослідження до формування відповідальності в умовах активного використання соціальних мереж, були виділені наступні ознаки:

- усвідомлення студентами впливу соціальних мереж на їх життя та необхідності формування відповідального ставлення до їх використання;
- прояв ініціативи та готовності студентів до саморозвитку та самовдосконалення в напрямку підвищення власної відповідальності;
- розуміння студентами важливості критичного мислення та медіаграмотності при взаємодії з інформаційним простором соціальних мереж;
- готовність студентів приділяти час реальному спілкуванню та діяльності поза межами віртуального світу;
- здатність студентів до саморегуляції та контролю часу, проведеного в соціальних мережах.

## 2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

На першому етапі дослідження ми запропонували студентам анкету «Визначення ролі соціальних мереж в житті студентської молоді», за допомогою якої вдалося з'ясувати, якими соціальними мережами користуються студенти, скільки часу вони проводять в них, з якою метою використовують, та як це впливає на їх життя і формування відповідальності.

Всі респонденти (100% досліджуваних) користуються щонайменше однією з популярних соціальних мереж. Розподіл використання різних соціальних мереж представлений в Таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1**

### Використання соціальних мереж студентами

Соціальна мережа	Кількість користувачів	Відсоток
Instagram	54	90%
Facebook	32	53.3%
TikTok	28	46.7%
Twitter	12	20%
LinkedIn	4	6.7%

*Примітка. Загальний відсоток перевищує 100%, оскільки респонденти могли обрати кілька варіантів.*

Як видно з Таблиці 2.1, найбільш популярною соціальною мережею серед студентів є Instagram (90%), далі йдуть Facebook (53.3%) та TikTok (46.7%). Twitter та LinkedIn використовують значно менше студентів (20% та 6.7% відповідно).

Щодо часу, який студенти проводять в соціальних мережах щодня, результати представлені в таблиці 2.2.

**Час, який студенти проводять в соціальних мережах щодня**

<b>Тривалість</b>	<b>Кількість студентів</b>	<b>Відсоток</b>
Менше 1 години	6	10%
1-2 години	18	30%
2-3 години	24	40%
Більше 3 годин	12	20%

Як показують дані з Таблиці 2.2, більшість студентів (60%) проводять в соціальних мережах від 1 до 3 годин на день. При цьому досить значна частка (20%) витрачає на соцмережі більше 3 годин щодня.

Основними цілями використання соціальних мереж студентами є: спілкування з друзями (85%), перегляд новин (60%), розваги (58.3%), навчання та пошук інформації (50%). Значно менше студентів використовують соцмережі для стеження за життям знаменитостей (15%).

На питання, чи вважають студенти, що соціальні мережі впливають на їхнє реальне життя, 55% відповіли, що так, значно впливають, 40% - що частково впливають, і лише 5% вважають, що не впливають.

У 65% студентів траплялися ситуації, коли через соціальні мережі вони відклали важливі справи чи навчання (20% - часто, 45% - інколи).

35% студентів часто або інколи відчувають тривогу чи стрес, коли не мають доступу до соціальних мереж.

При цьому більшість (60%) вважає, що соцмережі більше відволікають від навчання, ніж допомагають у ньому. І лише 35% завжди або інколи перевіряють інформацію з соцмереж перед тим, як поширити її.

У 30% студентів траплялися конфлікти в реальному житті через непорозуміння в соціальних мережах. Але попри це, тільки половина (50%) вважає за потрібне контролювати час, проведений онлайн.

Щодо питання, чи сприяють соціальні мережі формуванню відповідальності у студентів, більшість (55%) вагалася з відповіддю, 30% вважають, що ні, і лише 15% дали ствердну відповідь. При цьому 75%



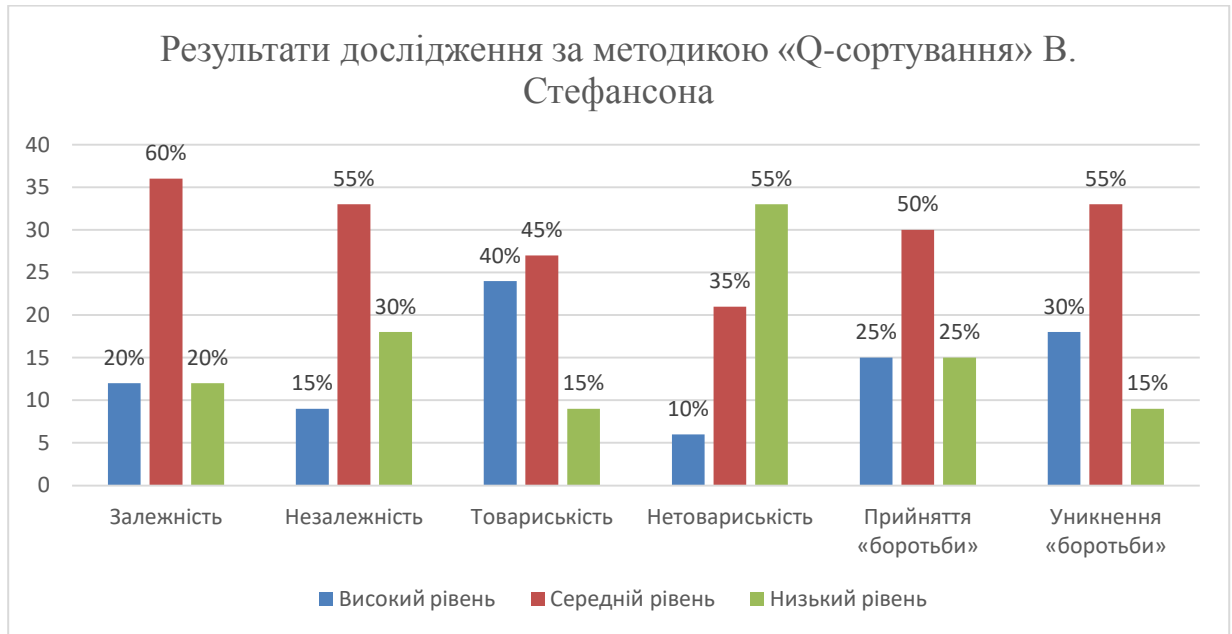
студентів погодилися, що в навчальну програму варто включити теми медіаграмотності та відповідального використання соціальних мереж.

Таким чином, результати анкетування показали, що соціальні мережі відіграють значну роль у житті сучасного студентства. Вони використовуються дуже активно і займають вагомую частку вільного часу молоді. Разом з тим, більшість студентів усвідомлює вплив соцмереж на своє життя, але не завжди може його контролювати. Часто це призводить до відволікання від важливих справ, прокрастинації, емоційних проблем. Також виявилось, що студенти не дуже замислюються над зв'язком між користуванням соцмережами та формуванням такої важливої особистісної риси як відповідальність. Проте вони розуміють важливість відповідального ставлення до соціальних медіа та необхідність розвитку навичок медіаграмотності.

Отже, результати анкетування підтверджують актуальність вивчення впливу соціальних мереж на особистість студента, зокрема на розвиток відповідальності, та пошуку шляхів формування здорових моделей онлайн-поведінки у молоді.

Для вивчення особливостей взаємодії студентів в групі та їх уявлень про себе була використана методика «Q-сортування» В. Стефансона. Ця методика дозволяє виявити основні тенденції поведінки людини в групі: залежність, незалежність, товариськість, нетовариськість, прийняття «боротьби» і уникнення «боротьби».

Результати дослідження за методикою представлені в Рис. 2.3



*Рис. 2.3 Результати дослідження за методикою «Q-сортування» В. Стефансона*

Аналізуючи дані таблиці 2.3, можна відзначити наступне:

За шкалою «залежність» більшість студентів (60%) мають середній рівень вираженості цієї тенденції. Це означає, що вони можуть проявляти як конформність, так і самостійність, залежно від ситуації. По 20% мають високий та низький рівні залежності відповідно.

Схожа картина спостерігається і за шкалою «незалежність»: 55% мають середній рівень, 30% - низький і лише 15% - високий. Тобто, більшість студентів демонструють помірну самостійність та незалежність у групі.

За шкалою «товариськість» переважають високий (40%) та середній (45%) рівні. Це свідчить про те, що для більшості студентів характерне прагнення до взаємодії, встановлення емоційних контактів з оточуючими.

Відповідно, за шкалою «нетовариськість» у більшості (55%) виявлено низький рівень. Тобто, студенти загалом не схильні уникати взаємодії чи триматися відсторонено в групі.

Щодо шкали «прийняття боротьби», то тут половина студентів (50%) має середній рівень, а високий та низький - по 25%. Це може вказувати на те,

що значна частина студентів готова відстоювати свою думку, вступати в дискусії, але не завжди схильна до конфронтації.

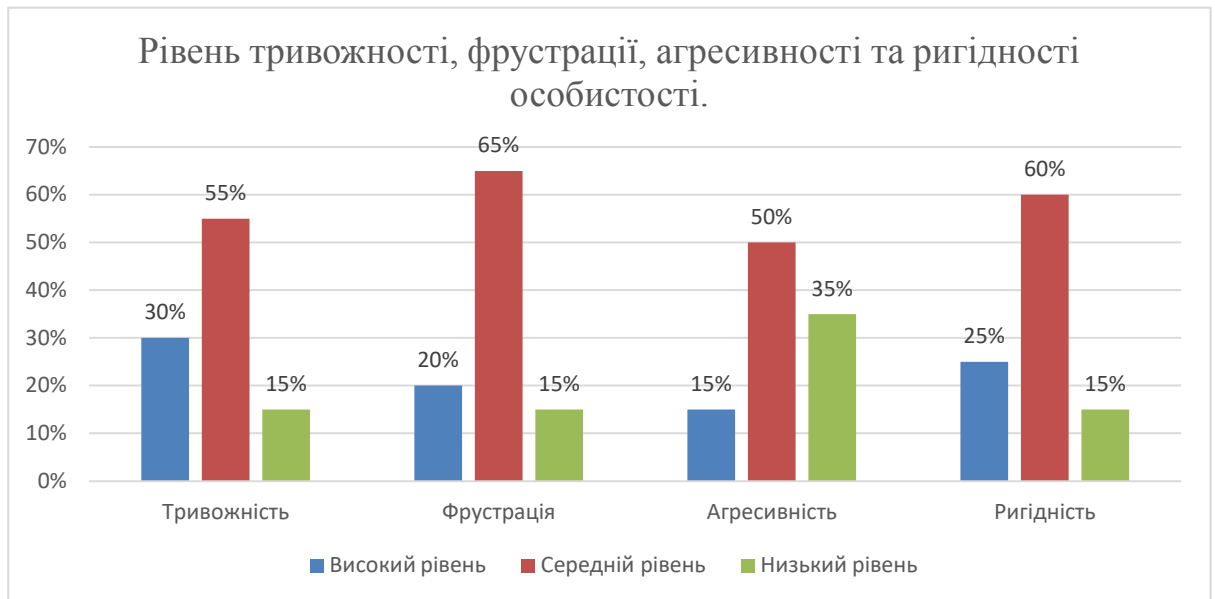
За шкалою «уникнення боротьби» у більшості (55%) спостерігається середній рівень, у 30% - високий і лише у 15% - низький. Тобто, студенти загалом намагаються уникати конфліктів та протистояння в групі, хоча й не завжди це вдається.

Загалом, результати за методикою «Q-сортування» показали, що для більшості студентів характерні середні показники за основними тенденціями поведінки в групі. Це свідчить про досить гармонійне поєднання самостійності та конформності, товариськості та поміркованості у взаємодії. Студенти прагнуть до встановлення контактів, готові відстоювати свою думку, але при цьому намагаються уникати відкритих конфліктів.

Разом з тим, активне використання соціальних мереж може впливати на особливості взаємодії студентів у реальному житті. Звичка до онлайн-спілкування, де є можливість контролювати свій образ та уникати прямої конфронтації, може знижувати готовність до відкритого обговорення проблем віч-на-віч. Також, надмірна залежність від зовнішньої оцінки та схвалення в соцмережах може підвищувати конформність та знижувати незалежність думок у реальній групі.

Для дослідження особливостей психічних станів студентів, які можуть впливати на формування відповідальності, було використано методику «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком). Ця методика дозволяє оцінити рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності особистості.

Результати дослідження за методикою представлені в Рис. 2.4.



*Рис. 2.4 Результати дослідження за методикою «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком)*

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.4, дозволяє зробити наступні висновки:

- За шкалою «тривожність» у більшості студентів (55%) виявлено середній рівень. Це свідчить про те, що вони можуть відчувати помірне занепокоєння та невпевненість у певних ситуаціях. Високий рівень тривожності спостерігається у 30% студентів, що може негативно впливати на їх емоційний стан та поведінку. Низький рівень тривожності характерний лише для 15% досліджуваних.
- Щодо шкали «фрустрація», то тут також переважає середній рівень (65%). Це вказує на те, що більшість студентів мають достатню стійкість до невдач та здатні справлятися з труднощами. Однак, 20% мають високий рівень фрустрації, що може проявлятися у розчаруванні, зниженні мотивації та самооцінки при зіткненні з перешкодами. Низький рівень фрустрації виявлено у 15% студентів.
- За шкалою «агресивність» половина студентів (50%) демонструє середній рівень, 35% - низький і лише 15% - високий. Тобто, для більшості

досліджуваних не характерні прояви ворожості, конфліктності чи прагнення до домінування. Разом з тим, наявність високого рівня агресивності у частини студентів може негативно позначатися на їх міжособистісних стосунках.

- За шкалою «ригідність» переважає середній рівень (60%). Це свідчить про те, що більшість студентів мають достатню гнучкість мислення та здатність адаптуватися до змін. Проте, 25% мають високий рівень ригідності, що може проявлятися в труднощах при зміні звичних схем поведінки, впертості та нездатності переглядати свої погляди. Низька ригідність виявлена у 15% студентів.

Отримані результати свідчать про те, що для значної частини студентів характерні підвищені показники тривожності, фрустрації та ригідності. Це може бути пов'язано, зокрема, з особливостями використання соціальних мереж. Постійне порівняння себе з іншими, страх не відповідати очікуванням, залежність від зовнішньої оцінки можуть підвищувати тривожність та знижувати стійкість до невдач. Велика кількість інформації, часті зміни трендів та віртуальних образів можуть сприяти розвитку ригідності мислення.

Разом з тим, соціальні мережі дають можливість для самовираження, отримання підтримки та зворотного зв'язку, що може знижувати фрустрацію та агресивність. Проте, важливо, щоб це не перетворювалося на залежність від зовнішнього схвалення.

Загалом, отримані дані вказують на необхідність розвитку у студентів емоційної стійкості, здатності справлятися з труднощами та невдачами, гнучкості мислення та поведінки. Важливо допомогти їм сформувати адекватну самооцінку, що не залежить надмірно від думки оточуючих в соцмережах. Це сприятиме розвитку зрілої, відповідальної особистості, здатної ефективно функціонувати як у віртуальному, так і в реальному просторі.

Для вивчення особливостей відповідальності студентів було використано опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності. Ця методика дозволяє оцінити різні компоненти відповідальності: динамічний, мотиваційний, когнітивний, результативний, емоційний та регуляторний.

Результати дослідження за методикою представлені в Рис. 2.5

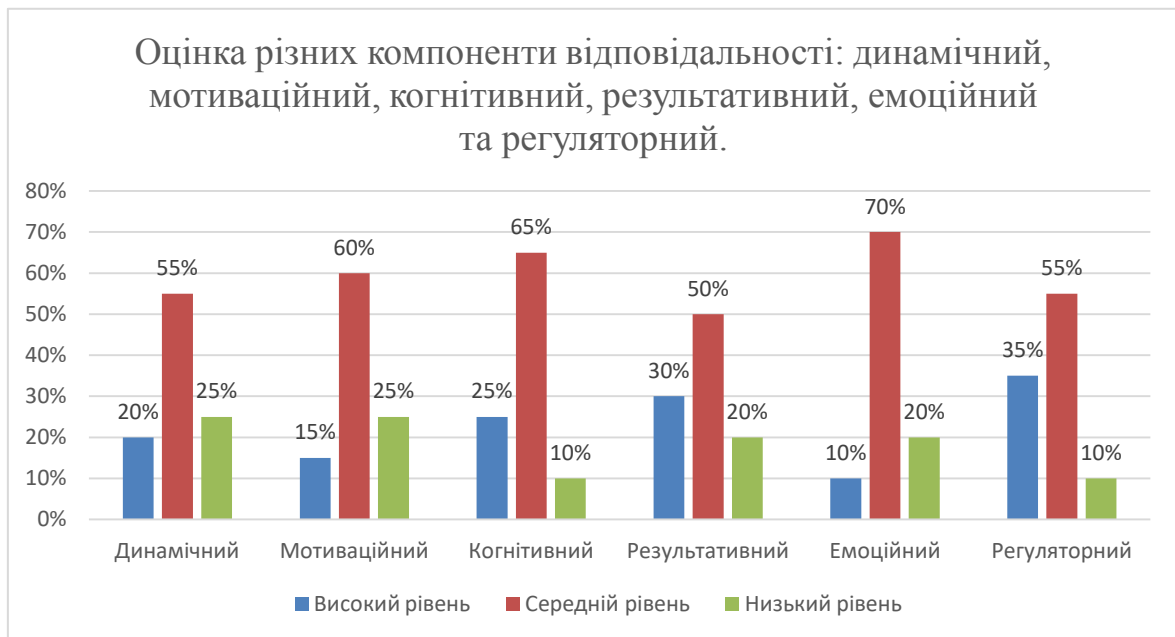


Рис. 2.5 Результати дослідження за опитувальником багатомірно-функціонального аналізу відповідальності.

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.5, дозволяє зробити такі висновки:

- За динамічним компонентом відповідальності, який характеризує її стійкість та постійність, більшість студентів (55%) мають середній рівень. Це означає, що вони загалом схильні проявляти відповідальність, але не завжди роблять це послідовно. 25% мають низький рівень, тобто їх відповідальна поведінка має ситуативний характер. І лише 20% демонструють високу стабільність відповідальності.

- Щодо мотиваційного компонента, який відображає спрямованість відповідальності та її місце в ієрархії мотивів, то тут також переважає середній рівень (60%). Тобто, для більшості студентів

відповідальність є важливим, але не завжди пріоритетним мотивом. По 25% мають високий та низький рівні мотивації відповідальності відповідно.

- За когнітивним компонентом, який характеризує розуміння сутності відповідальності та її значення, спостерігається найвищий відсоток студентів з високим рівнем (25%). Тобто, чверть досліджуваних має чітке усвідомлення відповідальності як важливої особистісної риси. 65% мають середній рівень, а 10% - низький.

- За результативним компонентом, який відображає орієнтацію на результат діяльності та готовність відповідати за наслідки, 30% студентів мають високий рівень, 50% - середній і 20% - низький. Тобто, для більшості досліджуваних характерна помірна орієнтація на результат та прийняття відповідальності за нього.

- Емоційний компонент, який характеризує переживання при виконанні відповідальних справ, у більшості студентів (70%) знаходиться на середньому рівні. Це означає, що вони відчувають помірні позитивні або негативні емоції при необхідності проявляти відповідальність. По 10% мають високий та низький рівні емоційного компоненту відповідно.

За регуляторним компонентом, який відображає здатність до самостійного та ініціативного виконання відповідальних справ, 35% студентів мають високий рівень, 55% - середній і лише 10% - низький. Тобто, більшість досліджуваних демонструють достатню здатність до саморегуляції та самоконтролю при виконанні відповідальних завдань.

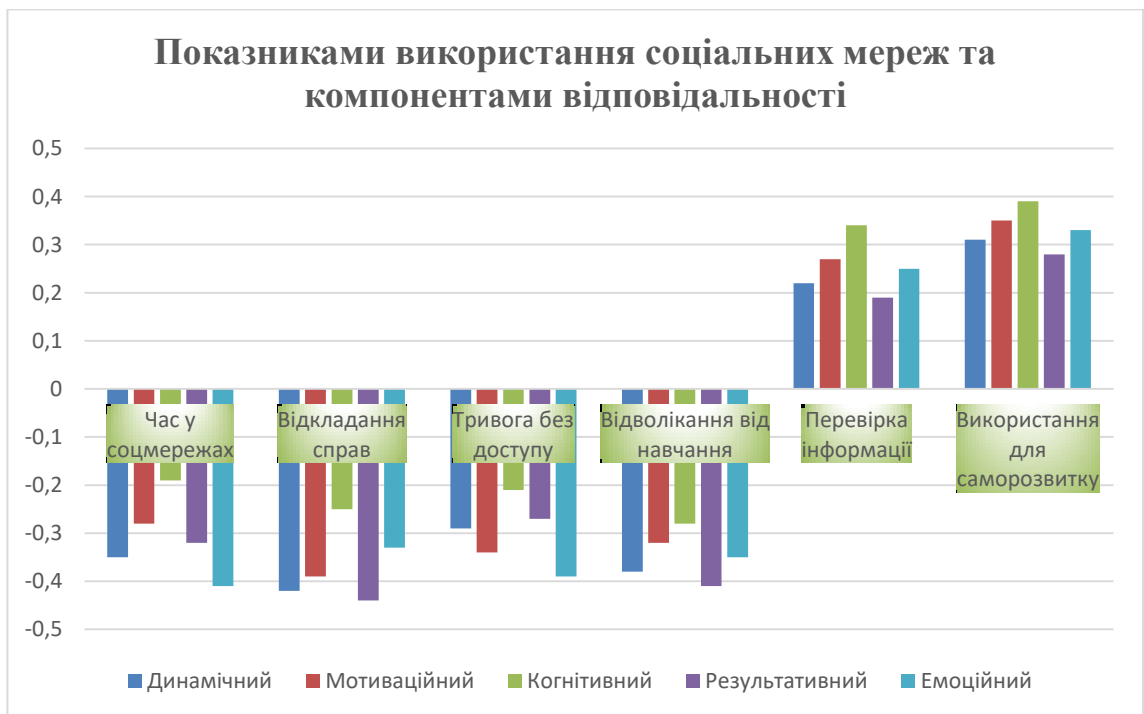
Загалом, результати за опитувальником В.П. Прядеїна свідчать про те, що у більшості студентів компоненти відповідальності сформовані на середньому рівні. Це може бути пов'язано з віковими особливостями, адже в період навчання у ЗВО особистість ще активно формується. Разом з тим, активне використання соціальних мереж може як сприяти, так і перешкоджати розвитку відповідальності.

З одного боку, соцмережі дають можливість для самовираження, реалізації творчих проектів, волонтерської діяльності, що може підвищувати

мотивацію до відповідальної поведінки. Публічність віртуального простору може спонукати до більш відповідального ставлення до своїх дій та слів.

Проте, з іншого боку, анонімність та дистанційованість онлайн-спілкування може знижувати відчуття відповідальності за сказане чи зроблене. Велика кількість інформації та можливостей може розпорошувати увагу та знижувати здатність доводити розпочаті справи до кінця. Також, надмірне захоплення соцмережами може відволікати від реальних справ та обов'язків.

Для більш глибокого розуміння взаємозв'язків між особливостями використання соціальних мереж та різними компонентами відповідальності студентів було проведено кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. Результати представлені в Рис. 2.6.



*Рис 2.6 Результати кореляційного аналізу між показниками використання соціальних мереж та компонентами відповідальності*

Аналіз результатів, представлених у таблиці 2.6, дозволяє зробити наступні висновки:



1. Час, проведений у соціальних мережах, негативно корелює з усіма компонентами відповідальності. Особливо сильний зв'язок спостерігається з емоційним та регуляторним компонентами. Тобто, чим більше часу студенти проводять онлайн, тим нижчою є їх здатність до саморегуляції та менш позитивними є емоції щодо відповідальної поведінки.

2. Відкладання важливих справ через соцмережі має негативні кореляції з усіма компонентами, особливо з регуляторним, результативним та динамічним. Це означає, що студенти, які частіше відволікаються на соцмережі замість виконання обов'язків, мають нижчу здатність до самоконтролю, менше орієнтовані на результат та менш стабільні у проявах відповідальності.

3. Відчуття тривоги при відсутності доступу до соцмереж негативно корелює з усіма компонентами, найсильніше - з емоційним. Тобто, залежність від соцмереж пов'язана з негативними переживаннями щодо відповідальності.

4. Відволікання соцмережами від навчання має негативні кореляції з усіма компонентами, особливо з регуляторним, результативним та динамічним. Студенти, які частіше відволікаються онлайн під час навчання, гірше контролюють свою поведінку, менше орієнтовані на результат та менш послідовні у відповідальності.

5. Перевірка інформації з соцмереж позитивно корелює з когнітивним, регуляторним та мотиваційним компонентами. Тобто, студенти, які критично ставляться до інформації онлайн, краще розуміють сутність відповідальності, більш вмотивовані та здатні до саморегуляції.

6. Використання соцмереж для саморозвитку позитивно корелює з усіма компонентами, найсильніше - з регуляторним та когнітивним. Студенти, які шукають у соцмережах корисну інформацію для особистісного зростання, краще усвідомлюють значення відповідальності та більш здатні регулювати свою поведінку.

Таким чином, проведений кореляційний аналіз дозволив виявити

значущі взаємозв'язки між особливостями використання соціальних мереж та рівнем сформованості різних компонентів відповідальності у студентів. Загалом, надмірне та нецільове використання соцмереж негативно пов'язане з відповідальністю, тоді як свідоме та саморозвивальне - позитивно.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі дипломної роботи було проведено емпіричне дослідження особливостей впливу соціальних мереж на відповідальність студентської молоді. В ході дослідження були використані такі методики: авторська анкета «Визначення ролі соціальних мереж в житті студентської молоді», методика «Q-сортування» В. Стефансона, методика «Самооцінка психічних станів» за Г. Айзенком та опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності В.П. Прядеїна. Вибірку склали 60 студентів віком від 17 до 22 років.

Аналіз результатів анкетування показав, що соціальні мережі відіграють значну роль у житті сучасних студентів. Найпопулярнішими серед них є Instagram, Facebook та TikTok. Більшість опитаних проводить у соцмережах від 1 до 3 годин на день, використовуючи їх переважно для спілкування, перегляду новин, розваг та навчання. При цьому 55% студентів вважають, що соцмережі значно впливають на їхнє реальне життя, а 65% зізнаються, що через них відклали важливі справи чи навчання.

За методикою «Q-сортування» було виявлено, що для більшості студентів характерні середні показники за основними тенденціями поведінки в групі: залежністю / незалежністю, товариськістю / нетовариськістю, прийняттям / уникненням «боротьби». Це свідчить про гармонійне поєднання самостійності та конформності, прагнення до контактів та поміркованість у взаємодії.

Результати методики «Самооцінка психічних станів» показали, що для значної частини студентів характерні підвищені показники тривожності, фрустрації та ригідності. Це може бути пов'язано з особливостями

використання соціальних мереж: постійним порівнянням себе з іншими, страхом не відповідати очікуванням, залежністю від зовнішньої оцінки та великою кількістю інформації.

За опитувальником було встановлено, що у більшості студентів компоненти відповідальності (динамічний, мотиваційний, когнітивний, результативний, емоційний, регуляторний) сформовані на середньому рівні. Це може бути пов'язано як з віковими особливостями, так і з впливом соціальних мереж, які можуть як сприяти, так і перешкоджати розвитку відповідальності.

Кореляційний аналіз виявив значущі взаємозв'язки між особливостями використання соцмереж та компонентами відповідальності. Зокрема, час, проведений онлайн, відкладання справ, тривога без доступу та відволікання від навчання негативно корелюють з більшістю компонентів. Натомість перевірка інформації та використання соцмереж для саморозвитку позитивно пов'язані з когнітивним, мотиваційним та регуляторним компонентами.

Отже, проведене дослідження підтвердило значний вплив соціальних мереж на життя та особистість сучасних студентів, зокрема на формування їх відповідальності. З одного боку, соцмережі надають нові можливості для спілкування, навчання та самореалізації, але з іншого - можуть сприяти розвитку залежності, тривожності, прокрастинації та безвідповідальності.

## ВИСНОВКИ

Дослідження було присвячене вивченню психологічних особливостей впливу соціальних мереж на розвиток відповідальності студентської молоді. Актуальність цієї проблеми зумовлена зростанням ролі онлайн-комунікації в житті сучасних студентів, необхідністю розвитку відповідальності як ключової компетенції особистості та недостатньою вивченістю взаємозв'язків між активністю в соцмережах та формуванням відповідальної поведінки.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що відповідальність є інтегральною властивістю зрілої особистості, яка проявляється в усвідомленні людиною наслідків своїх дій та готовності відповідати за них перед собою та суспільством. Студентський вік є сензитивним для розвитку відповідальності, оскільки провідною діяльністю студента стає навчально-професійна, відбувається активне самовизначення та побудова життєвих планів. Разом з тим, сучасне студентство активно включене у віртуальний простір соціальних мереж, що може мати суперечливі наслідки для особистісного становлення.

У ході роботи були виділені основні психологічні механізми як позитивного, так і негативного впливу соцмереж на відповідальність студентів. Серед конструктивних факторів - можливості для саморозвитку, реалізації просоціальних ініціатив, усвідомлення впливу своїх дій на широку аудиторію. До деструктивних факторів відносяться ризики надмірного захоплення, інтернет-залежності, безвідповідальності через анонімність, прокрастинації та витіснення реальних обов'язків.

Емпіричне дослідження, проведене на вибірці 60 студентів, дозволило підтвердити значущість впливу соціальних мереж на відповідальність молоді та конкретизувати його прояви. Встановлено, що переважна більшість студентів щодня витрачають значну кількість часу на онлайн-активність, при цьому усвідомлюють її вплив на реальне життя. Проте студенти не завжди

здатні регулювати своє перебування в соцмережах, що призводить до відволікання від важливих справ та обов'язків.

За допомогою психодіагностичних методик було виявлено особливості групової взаємодії, психічних станів та структурних компонентів відповідальності досліджуваних студентів. Зокрема, встановлено, що активні користувачі соцмереж схильні до конформності та уникання конфліктів у реальній групі, мають підвищені показники тривожності, фрустрованості, ригідності. У них переважає середній рівень різних компонентів відповідальності при недостатній сформованості регуляторного та результативного компонентів.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність значущих взаємозв'язків між показниками інтенсивності використання соцмереж та рівнем відповідальності студентів. Негативні кореляції виявлено між проведеним онлайн часом, відволіканням від обов'язків, емоційною залежністю від соцмереж та різними компонентами відповідальності. Натомість усвідомлене використання соцмереж для саморозвитку та критичне ставлення до інформації позитивно пов'язані з когнітивним, мотиваційним та регуляторним компонентами.

Таким чином, проведене дослідження дозволило розширити та поглибити наукові уявлення про психологічні особливості впливу соціальних мереж на розвиток відповідальності сучасних студентів. Було виявлено конкретні взаємозв'язки між показниками онлайн-активності та проявами відповідальної поведінки, розкрито конструктивні та деструктивні механізми такого впливу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні впливу соціальних мереж на розвиток відповідальності студентів різних спеціальностей, поглибленому аналізі гендерних та вікових особливостей, розробці та апробації корекційно-розвивальних програм для оптимізації відповідальної поведінки студентської молоді в умовах інформаційного суспільства. Важливим напрямком є також дослідження конкретних

соціально-психологічних практик використання онлайн-середовища для розвитку соціальної відповідальності та проактивної громадянської позиції студентів.

Підсумовуючи, можна констатувати, що розвиток відповідальності студентської молоді в епоху цифрових технологій стає пріоритетним завданням вищої освіти. Соціальні мережі є потужним фактором впливу на особистість студента, і цей вплив може бути спрямований як на посилення, так і на зниження відповідальності. Завдання психологічної науки і освітньої практики - створити умови для перетворення онлайн-середовища на простір саморозвитку та реалізації відповідального ставлення студентів до себе, своєї діяльності та суспільства.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Балакирева, О. М., & Яременко, О. О. (1996). Проблеми соціального розвитку молоді на сучасному етапі. *Молодь: стан, проблеми, шляхи розв'язання*, (Вип. 5), 231-256. Київ: АЛД.
2. Власенко, Л. В. (2001). Концепція соціально-психологічного супроводу студентів вищих навчальних закладів. *Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, Т. IV, Ч. 2, 54-61. Київ.
3. Кобильченко, В. В. (2001). Формування особистості як психолого-педагогічна проблема. *Нові технології навчання*, (Вип. 31), 3-12.
4. Ортинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи: навч. посібник (для студ. вищих навч. закл.)*. Київ: Центр учбової літератури, 337-352.
5. Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Кондор, 350-427.
6. Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Академвидав, 32-45.
7. Чорний, Г. М., & Ястреб, М. П. (2008). *Організація навчально-виховного процесу у ЗВО: Навчальний посібник*. Київ: НУБіП України, 28-41.
8. Auhagen, A. E., & Bierhoff, H.-W. (2001). *Responsibility—The many faces of a social phenomenon*. London: Routledge, 202 p.
9. Bacon, C. S. (1991). Being held responsible versus being responsible. *The Clearing House*, 64, 395-398.
10. Bayertz, K. (1995). Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. In K. Bayertz (Ed.), *Verantwortung* (S. 3-71). Darmstadt: Wiss. Buchges.
11. Berkowitz, L., & Daniels, L. R. (1963). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(5), 429-436. doi:10.1037/h0049250
12. Bierhoff, H. W. (2000). Skala der sozialen Verantwortung nach Berkowitz und Daniels: Entwicklung und Validierung. *Diagnostica*, 46(1), 18-28. doi:10.10260012-1924.46.1.18

13. Bierhoff, H. W. (1995). Verantwortungsbereitschaft, Verantwortungsabwehr und Verantwortungszuschreibung. In K. Bayertz (Ed.), *Verantwortung* (S. 217-240). Darmstadt: Wiss. Buchges.
14. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation 1990* (Vol. 38). University of Nebraska Press, Lincoln and London.
15. Del Schalock, H. (1998). Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 237-246. doi:10.1023/A:1008063126448
16. Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383-398. doi:10.1080/03057640600866007
17. Grotlüschen, A. (2008). Verantwortung und Verantwortungsabwehr bei der Zusammenarbeit mit bildungsfernen Schichten. In H. Patzold (Ed.), *Verantwortungsdidaktik: Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 95-112). Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
18. Guskey, T. R. (1982). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7(1), 70-80. doi:10.1016/0361-476X(82)90009-1
19. Hamilton, L. (1978). Who is responsible? Toward a social psychology of responsibility attribution. *Social Psychology*, 41(4), 316-328. doi:10.2307/3033584
20. Höffe, O. (2008). Verantwortung. In O. Höffe (Ed.), *Lexikon der Ethik* (S. 326-327). München: Beck.
21. Kammerl, R. (2008). Divergente Verantwortungszuschreibungen als Problemfeld beruflicher Aus- und Weiterbildung. In H. Patzold (Ed.), *Verantwortungsdidaktik: Zum didaktischen Ort der Verantwortung in Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 31-48). Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.



22. Lauer mann, R., & Karabenick, S. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140. doi:10.1080/00461520.2011.558818
23. Lenk, H. (1992). *Zwischen Wissenschaft und Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 307 S.
24. Lenk, H., & Maring, M. (1999). Types of Responsibility and Responsibility Conflicts in Science and Technology: An Analysis of Codes and Ethics and Responsibility Problems in Engineering. *Argumentos de Razon Tecnica*, (2), 51-68.
25. Lenk, H., & Maring, M. (1993). Verantwortung - Normatives Interpretationskonstrukt und empirische Beschreibung. In L. H. Eckensberger (Ed.), *Ethische Norm und empirische Hypothese* (S. 222-243). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
26. May, R. (1967). *Psychology and the Human Dilemma*. Princeton: Van Nostrand, 168-181.
27. Muller, F. (2009). Verantwortung für sich selbst übernehmen: Arbeitsmotivation und Spielräume im Berufsalltag. *Pädagogik*, 61(10), 32-33.
28. Rose, J., & Medway, F. (1981). Teacher locus of control, teacher behaviour and student behaviour as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 74(6), 375-381.
29. Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
30. Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
31. Werner, M. (2006). Verantwortung. In M. Düwell (Ed.), *Handbuch Ethik* (S. 541-548). Stuttgart, Weimar: Metzler.
32. Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media*. Babson Survey Research Group.

33. Perrin, A., & Anderson, M. (2019). *Share of U.S. adults using social media, including Facebook, is mostly unchanged since 2018*. Pew Research Center.
34. Al-Rahmi, W. M., & Othman, M. S. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 4(12), 1-10.
35. Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30.
36. Whiting, A., & Williams, D. (2013). Why people use social media: a uses and gratifications approach. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 16(4), 362-369.
37. Sharma, S. K., Joshi, A., & Sharma, H. (2016). A multi-analytical approach to predict the Facebook usage in higher education. *Computers in Human Behavior*, 55, 340-353.
38. Maqableh, M., Rajab, L., Quteshat, W., Khatib, T., & Karajeh, H. (2015). The impact of social media networks websites usage on students' academic performance. *Communications and Network*, 7(4), 159-171.
39. Alhabash, S., & Ma, M. (2017). A tale of four platforms: Motivations and uses of Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat among college students? *Social Media+ Society*, 3(1), 1-13.
40. Sponcil, M., & Gitimu, P. (2013). Use of social media by college students: Relationship to communication and self-concept. *Journal of Technology Research*, 4(1), 37-49.
41. Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 187-198.
42. Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.

43. Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
44. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.
45. Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434-443.
46. Benselin, J. C., & Ragsdell, G. (2016). Information overload: The differences that age makes. *Journal of Librarianship and Information Science*, 48(3), 284-297.
47. Lau, W. W. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286-291.
48. Meier, A., Reinecke, L., & Meltzer, C. E. (2016). "Facebocrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*, 64, 65-76.
49. Przepiorka, A., Błachnio, A., & Díaz-Morales, J. F. (2016). Problematic Facebook use and procrastination. *Computers in Human Behavior*, 65, 59-64.

## ДОДАТОК А

Анкета «Визначення ролі соціальних мереж в житті студентської молоді»  
Шановний студенте! Просимо Вас дати відповіді на питання анкети з метою визначення ролі соціальних мереж у Вашому житті. Анкета є анонімною, результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді.

1. Якими соціальними мережами Ви користуєтесь? (можна обрати кілька варіантів)
  - Facebook
  - Instagram
  - Twitter
  - TikTok
  - LinkedIn
  - інше (вказіть)
2. Скільки часу в середньому на день Ви проводите в соціальних мережах?
  - менше 1 години
  - 1-2 години
  - 2-3 години
  - більше 3 годин
3. З якою метою Ви найчастіше використовуєте соціальні мережі? (можна обрати кілька варіантів)
  - спілкування з друзями
  - перегляд новин
  - навчання, пошук інформації
  - розваги (ігри, меми, гумор)
  - стеження за життям знаменитостей
  - інше (вказіть)
4. Чи вважаєте Ви, що соціальні мережі впливають на Ваше реальне життя?
  - так, значно впливають
  - частково впливають
  - ні, не впливають
5. Чи траплялося з Вами таке, що через соціальні мережі Ви відклали важливі справи, навчання?
  - так, часто
  - інколи
  - ні, ніколи
6. Чи відчуваєте Ви тривогу або стрес, коли не маєте доступу до соціальних мереж?
  - так, завжди
  - інколи
  - ні, ніколи
7. Як Ви вважаєте, соціальні мережі допомагають Вам у навчанні чи відволікають?

- допомагають
  - більше відволікають
  - ніяк не впливають
8. Чи перевіряєте Ви інформацію, яку бачите в соціальних мережах, перед тим як поширити її?
- так, завжди перевіряю
  - інколи перевіряю
  - ні, не перевіряю
9. Чи були у Вас конфлікти в реальному житті через непорозуміння в соціальних мережах?
- так, часто
  - інколи траплялися
  - ні, ніколи
10. Чи вважаєте Ви, що потрібно контролювати час, який Ви проводите в соціальних мережах?
- так, потрібно встановлювати ліміти
  - ні, не потрібно себе обмежувати
11. Чи використовуєте Ви соціальні мережі для саморозвитку, пошуку корисної інформації?
- так, часто знаходжу щось корисне
  - інколи трапляється
  - ні, використовую лише для розваг
12. Чи змінюється Ваш настрій після перебування в соціальних мережах?
- так, покращується
  - так, погіршується
  - ніяк не змінюється
13. Чи вважаєте Ви, що соціальні мережі сприяють формуванню відповідальності у студентів?
- так
  - ні
  - важко сказати
14. Як на Вашу думку, чи потрібно включати в навчальну програму теми медіаграмотності та відповідального використання соціальних мереж?
- так, це важливо
  - ні, в цьому немає потреби

Ваш вік: \_\_\_\_\_ Ваша стать: Ч Ж

Щиро дякуємо за участь в опитуванні!

### МЕТОДИКА «Q-СОРТУВАННЯ» В. Стефансон

Випробуваному пропонується набір карток, що містять твердження чи назви властивостей особистості. Їх необхідно розподілити по групах від «найбільш характерних» до «найменш характерних» для нього. Завдання можуть бути приготовані відповідно до цілей діагностики. Перевагою методики є те, що при роботі з нею випробуваний виявляє свою індивідуальність, реальне «Я», а не «відповідність-невідповідність» статистичним нормам і результатам інших людей. Можлива і повторне сортування того ж набору карток, але в інших відношеннях:

«Соціальне" Я "» (Яким мене бачать інші?);

«Ідеальне" Я "» (Яким би я хотів бути?);

«Актуальне" Я "» (Який я в різних ситуаціях?);

«Значимі інші» (Яким я бачу свого партнера?);

«Ідеальний партнер» (Яким би я хотів бачити свого партнера?).

Методика дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність, незалежність, товарицькість, нетоварицькість, прийняття «боротьби» і «уникнення боротьби». Тенденція до залежності визначена як внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних. Тенденція до товарицькості свідчить про контактності, прагненні утворити емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Тенденція до «боротьби» - активне прагнення особистості брати участь в груповому житті, домагатися більш високого статусу в системі міжособистісних взаємин; на противагу цій тенденції уникання «боротьби» показує прагнення піти від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень. Кожна з цих тенденцій має, на наш погляд, внутрішню і зовнішню характеристику, тобто залежність, товарицькість і «боротьба» можуть бути істинними, внутрішньо притаманними особистості, а можуть

бути зовнішніми, своєрідною «маскою», що приховує справжнє обличчя людини. Якщо число позитивних відповідей у кожній сполученій парі (залежність - незалежність, товариськість - нетовариськість, прийняття «боротьби» - уникання «боротьби») наближається до 20, то ми говоримо про справжній перевазі тієї чи іншої стійкої тенденції, властивій індивіду, і виявляється не тільки в певній групі, а й за її межами.

Дослідження проводиться наступним чином. Випробуваному пред'являється картка тверджень і пропонується відповісти "так", якщо воно відповідає його уявленню про себе як члені даної конкретної групи, або «ні», якщо воно суперечить його поданням, і лише у виняткових випадках дозволяється відповісти: «сумніваюся», т. е. розкласти на три групи відповідей. Відповіді випробуваного розносяться по відповідним ключам і підраховується тенденції по кожній зі сполучених пар. Так як заперечення однієї якості є визнанням полярного якості, кількість відповідей «так» складається з кількістю відповідей «ні» протилежних тенденцій.

В результаті ми отримуємо сумарну кількість визначення для кожної з перерахованих тенденцій. Для відомості результатів в межі від +1 до -1 отримане число ми ділимо на 10. Передбачається, що відповідь «так» має позитивний знак, а відповідь «ні» - негативний. Три-чотири відповіді «сумніваюся» по окремих тенденціям розцінюються нами як ознака нерішучості, ухильності, астенічності, проте в інших випадках це може свідчити про відому вибірковості в поведінці, про тактичну гнучкість, стенічність.

Ці якості можна варифікувати, аналізуючи їх у сукупності з іншими особистісними особливостями,

Можлива і нульова оцінка, коли суми відповідей «так» і «ні» збігаються. Саме таке положення може з'явитися джерелом внутрішнього конфлікту особистості, що знаходиться у владі мають однакову вираженість протилежних тенденцій.

Певний інтерес представляє використання даної методики як

взаємооцінки для порівняння уявлень про самого себе з думкою кожного про кожного всередині групи.

**ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА:**

1. Критичний до оточуючих товаришів.
2. Виникає тривога, коли в групі починається конфлікт.
3. Схильний слідувати порадам лідера.
4. Не схильний створювати занадто близькі відносини з товаришами.
5. Подобається дружність у групі.
6. Схильний суперечити лідеру.
7. Відчуває симпатії до одного - двох членів групи.
8. Уникає зустрічей і зборів в групі.
9. Подобається похвала лідера.
10. Незалежний у судженнях і манері поведінки.
11. Готовий стати на чийсь сторону в суперечці.
12. Схильний керувати товаришами.
13. Радіє спілкуванню з одним - двома друзями.
14. Зовні спокійний при прояві ворожості з боку членів групи.
15. Схильний підтримувати настрій своєї групи.
16. Не надає значення особистим якостям членів групи.
17. Схильний відволікати групу від її цілей.
18. Відчуває задоволення, протиставляючи себе лідеру.
19. Хотів би зблизитися з деякими членами групи.
20. Віддає перевагу залишатися нейтральним у спорі.
21. Подобається, коли лідер активний і добре керує.
22. Віддає перевагу холоднокровно обговорювати розбіжності.
23. Недостатньо стриманий у вираженні почуттів.
24. Прагне згуртувати навколо себе однодумців.
25. Незадоволений занадто формальними відносинами.
26. Коли звинувачують - втрачається і мовчить.
27. Віддає перевагу погоджуватися з основними напрямками в групі.



28. Прив'язаний до групи в цілому більше, ніж до певних товаришів.
29. Схильний затягувати і загострювати суперечку.
30. Прагне бути в центрі уваги.
31. Хотів би бути членом більш вузького угруповання.
32. Схильний до компромісів.
33. Відчуває внутрішній неспокій, коли лідер надходить всупереч його очікуванням.
34. Болісно відноситься до зауважень товаришів.
35. Може бути підступним і вкрадливим.
36. Схильний прийняти на себе керівництво в групі.
37. Відвертий у групі.
38. Виникає нервово занепокоєння під час групового розбіжності.
39. Віддає перевагу, щоб лідер брав на себе відповідальність при плануванні робіт.
40. Не схильний відповідати на прояв дружелюбності.
41. Схильний сердитися на товаришів.
42. Намагається вести інших проти лідера.
43. Легко знаходить знайомства за межами групи.
44. Намагається уникати бути втягненим у суперечку.
45. Легко погоджується з пропозиціями інших членів групи.
46. Чинить опір утворенню угруповань у групі.
47. Глузливий і іронічний, коли роздратований.
48. Виникає неприязнь до тих, хто намагається виділитися.
49. Віддає перевагу меншу, але більш інтимну групу.
50. Намагається не показувати свої справжні почуття.
51. Стає на сторону лідера при групових розбіжностях.
52. Ініціативний у встановленні контактів у спілкуванні.
53. Уникає критикувати товаришів.
54. Віддає перевагу звертатися до лідера частіше, ніж до інших.
55. Не подобається, що відносини в групі занадто фамільярні.

56. Любить затівати суперечки.
57. Прагне утримувати своє високе становище в групі.
58. Схильний втручатися в контакти товаришів і порушувати їх.
59. Схильний до «перепалок», «здрастуй».
60. Схильний виражати невдоволення лідером.

### **КЛЮЧ**

Залежність - 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54

Незалежність - 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60

Товариськість - 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52

Нетовариськість - 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 40, 55, 58

Прийняття боротьби - 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59

Уникання боротьби - 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53

## Методика «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком)

Вік досліджуваного: з 12 років

№ з/п	Психічні стани	Підходить	Не дуже	Не підходить
		2	1	0
1	Не відчуваю у собі впевненості			
2	Часто червонію без причини			
3	Мій сон мене непокоїть			
4	Легко починаю нудьгувати			
5	Непокоюся через неприємності, які є тільки в уяві			
6	Мене лякають труднощі			
7	Люблю аналізувати свої недоліки			
8	Мене легко переконати			
9	Я підозріливий			
10	Важко перенешу час очікування			
11	Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, із яких можна знайти вихід			
12	Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом			
13	У неприємних ситуаціях я схильний без поважних причин звинувачувати себе			
14	Нещастя та невдачі нічому мене не вчать			
15	Я часто відмовляюся від боротьби, вважаю її даремною			
16	Я часто почуваю себе беззахисним			
17	Іноді у мене буває стан відчаю			
18	Відчуваю розгубленість перед труднощами			
19	У важкі хвилини життя іноді поведжуся як дитина, хочу,			

	щоб мене пожаліли			
20	Вважаю недоліки свого характеру невинними			
21	Залишаю за собою право вирішального голосу			
22	Часто при розмові перебиваю співрозмовника			
23	Мене легко розсердити			
24	Люблю робити зауваження іншим			
25	Хочу бути авторитетом для оточуючих			
26	Не задовольняюсь малим, хочу більшого			
27	Коли розгніваюсь, погано себе стримую			
28	Більше люблю керувати, ніж підкорятися			
29	У мене різка, грубувата жестикуляція			
30	Я злопам'ятний			
31	Мені важко змінювати звички			
32	Нелегко переключати увагу			
33	З обережністю ставлюся до всього нового			
34	Мене важко переконати			
35	Нерідко у мене з голови не виходять думки, яких потрібно позбутися			
36	Нелегко зближуюся з людьми			
37	Мене розчаровує навіть незначні зміни плану			
38	Я проявляю впертість			
39	Неохоче йду на ризик			
40	Різко реагую на відхилення від прийнятого мною режиму			

### Методика оцінювання

Підраховується кількість балів за кожну з чотирьох груп питань:

**I** - 1-10-те питання - *тривожність*;

II - 11-20-те питання - *фрустрація* (психологічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження, що виникає в конфліктній ситуації);

III- 21-30-те питання - *агресивність*;

IV - 31-40-ве питання - *ригідність* (тенденція до збереження своїх стереотипів, способів мислення, нездатність змінити власну точку зору).

### **Інтерпретація результатів**

#### ***Тривожність:***

0-7 балів - низька тривожність;

8-14 балів - тривожність середня, допустимого рівня;

15-20 балів - висока тривожність.

#### ***Фрустрація:***

0-7 балів - висока самооцінка, стійкість до невдач, ви не боїтеся труднощів;

8-14 балів - середній рівень самооцінки, має місце фрустрація;

15-20 балів - низька самооцінка, ви уникаєте труднощів, боїтеся невдач.

#### ***Агресивність:***

0-7 балів - ви спокійні, стримані;

8-14 балів - середній рівень агресії;

15-20 балів - ви агресивні, нестримані, маєте труднощі в стосунках з людьми.

#### ***Ригідність:***

0-7 балів - ригідності нема;

8-14 балів - середній рівень;

15-20 балів - сильно виражена ригідність, вам протипоказані зміна місця роботи, зміни в сім'ї.