

**Міністерство освіти і науки України
Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка**

**СУЧАСНА МОЛОДЬ
У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ
ВИМІРІ:
*здобутки чернігівських психологів***

Монографія

*Пам'яті засновника чернігівської
соціально-психологічної школи М. А. Скока (1948-2016)*

Чернігів
Видавництво «Десна Поліграф»
2017

УДК 159.922 : 316.6

ББК 88.5

С 91

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Чернігівського національного педагогічного університету
імені Т. Г. Шевченка
(протокол № 12 від 10.05.2017 р.)*

Рецензенти:

Бондарчук О. І. – доктор психологічних наук, професор;

Васютинський В. О. – доктор психологічних наук, професор.

С 91 Сучасна молодь у соціально-психологічному вимірі: здобутки чернігівських психологів: монографія / За наук. ред. А. Г. Скок, О. Ю. Дроздова, Т. В. Данильченко. – Чернігів: Десна Поліграф, 2017. – 376 с.

ISBN 978-617-7491-50-6

Колективна монографія містить результати теоретико-емпіричних досліджень, проведених у 2000-х рр. співробітниками кафедри загальної, вікової та соціальної психології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, що була заснована відомим чернігівським психологом М. А. Скоком. Наведено дані стосовно соціально-психологічних особливостей сучасної вітчизняної молоді, специфіки її політичної, правової та економічної свідомості, проблем соціального благополуччя та адаптації.

Для науковців та студентів психологів, педагогів, соціологів, соціальних працівників, а також усіх, хто цікавиться проблемами психології молоді та соціально-психологічного розвитку особистості.

УДК 159.922 : 316.6

ББК 88.5

ISBN 978-617-7491-50-6

© Автори, 2017

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	---

РОЗДІЛ 1. З наукової спадщини М. А. Скока – засновника чернігівської соціально-психологічної школи

1.1. Тенденції зміни ціннісних орієнтацій студентської молоді	7
1.2. Психологічна освіта як фактор соціалізації особистості.....	13
1.3. Особистість студента в дзеркалі протиріч процесу дорослішання.....	18
1.4. Прийняття рішень як реалізація здатності людини впливати на хід подій	23
1.5. Психологія поведінки керівника в ситуації прийняття рішення	27
1.6. Прийняття рішень в управлінській діяльності	35
Література.....	43

РОЗДІЛ 2. Соціально-психологічні особливості сучасної молоді

2.1. Толерантність: сутність та особливості прояву і формування серед молоді (А. Г. Скок).....	44
2.2. Психологічні особливості студентів з різним рівнем соціального інтелекту (Л. О. Ляховець).....	64
2.3. Психологічні особливості емоційної креативності студентської молоді (С. П. Дерев'янка).....	84
2.4. Соціальні уявлення про сім'ю та шлюб у сучасної молоді (Ю. В. Примак).....	97
2.5. Психологічні особливості комунікативної компетентності студентів-психологів (О. А. Низовець-Кропта).....	116
2.6. «Покоління селфі»: соціалізація молоді у сфері публічної інтимності (М. М. Махній)	135
2.7. Психологічні особливості життєстійкості молоді (В. О. Панченко).....	153
Література.....	170

РОЗДІЛ 3. Молодь у політичному, правовому та економічному вимірах

3.1. Масова геополітична свідомість чернігівських студентів: змістовні та динамічні аспекти (О. Ю. Дроздов)	174
3.2. Особливості уявлень про політиків у політичній свідомості молоді (М. А. Дроздова).....	191
3.3. Еміграційні настрої студентської молоді (А. О. Лісневська)	212
3.4. Особливості правової свідомості сучасної молоді (Т. С. Панченко).....	231
3.5. Психологічна готовність студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності в організації у ринкових умовах (І. Б. Волеваха).....	249
3.6. Соціально-психологічна гра як технологія економічної соціалізації дітей та молоді (С. В. Фера).....	266
Література	283

РОЗДІЛ 4. Психологічні аспекти благополуччя та адаптації молоді

4.1. Особливості суб'єктивного соціального благополуччя у студентської молоді (Т. В. Данильченко).....	287
4.2. Самовизначення як механізм особистісної адаптації молоді в умовах соціальних змін (І. М. Ющенко).....	304
4.3. Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ (Т. М. Позняк)	317
4.4. Місце довіри в стратегіях соціально-психологічної адаптації студентів (С. А. Ворожбит)	332
4.5. Психологічні особливості переживання самотності у юнацькому віці (В. Г. Щербата).....	346
Література	360

ПІСЛЯМОВА..... 366

Про авторів..... 370

Біографія М. А. Скока..... 374

ПЕРЕДМОВА

Будь-яку науку, психологію зокрема, завжди можна розглядати у двох вимірах. Перший варто визначити як «когнітивний», що охоплює сукупність всіх наукових знань (різні теорії, концепції, погляди тощо). Але за будь-якими знаннями завжди стоять люди, причому не лише в абстрактному, а й у конкретному розумінні: науковці, котрі були «першопрохідцями» або послідовниками їх. Саме це складає другий (умовно «гуманітарний» або «соціальний») вимір науки.

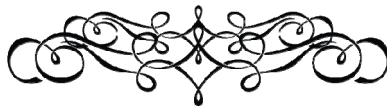
Не буде перебільшенням сказати, що сучасна чернігівська психологія завдячує своїм розвитком Миколі Андрійовичу Скоку – Людині, Психологу, Науковцю, Організатору, Педагогу. Саме з його діяльністю пов'язані формування і розвиток чернігівської соціально-психологічної школи – одного з яскравих наукових осередків Північної України. Відправною точкою тут слід вважати відкриття 1991 р. у складі історичного факультету Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка подвійної спеціальності «історія та практична психологія». Згодом значна частина чернігівських психологів-науковців будуть випускниками саме цієї спеціальності. У 1993 р. на історичному факультеті педінституту відкриється кафедра психології, яку багато років очолюватиме М. А. Скок. Кафедра стане одним з основних структурних підрозділів створеного 2004 р. психолого-педагогічного факультету (фундатором та деканом якого буде Микола Андрійович). З роками вона змінюватиме свою назву, але за будь-яких табличок на дверях кафедри її науково-дослідна діяльність присвячуватиметься досить актуальній у науковому та практичному значенні темі – «Соціально-психологічні особливості сучасної молоді». Саме молодь, не лише як одна з соціально-демографічних груп, але як майбутнє будь-якого суспільства («прогностична вибірка»), стане реальним об'єктом більшості кафедральних теоретичних та емпіричних досліджень.

Як учень лєнінградської психологічної школи М. А. Скок привніс у чернігівську психологію традиції системного «людинознавчого» підходу до вивчення психологічних проблем. Він добре розумів всю обмеженість формальних

«вузькодисциплінарних» підходів до науки, і це буде добре видно на прикладі робіт його колег та учнів. Соціально-психологічна проблематика на кафедрі розвивалася на стикові з іншими галузями психології – загальною, віковою, педагогічною, політичною, економічною, етнічною, юридичною, організаційною тощо. Зокрема, Микола Андрійович ніколи не вимагав від своїх аспірантів пов'язувати тематику їхніх дисертаційних досліджень зі сферою його інтересів. Він завжди схвально ставився до бажання своїх учнів вивчати нові перспективні проблеми психологічної науки. Все вищесказане можна помітити й на прикладі змісту цієї монографії.

Структурно дана робота складається з чотирьох розділів, кожен із яких відображає певні напрями наукової діяльності кафедри. Зміст першого розділу складають вибрані праці М. А. Скока, присвячені окремим проблемам соціальної психології, психології управління, професійної підготовки студентів-психологів. Але, як відомо, найціннішим спадком будь-якого педагога та вченого є не власні праці, а учні. Отже, у наступних трьох розділах містяться роботи колег та учнів Миколи Андрійовича (останні, до речі, складають переважну більшість співавторів монографії). У цих розділах розглядаються соціально-психологічні особливості сучасної вітчизняної молоді, специфіка її політичної, правової та економічної свідомості, проблеми соціального благополуччя та адаптації.

На жаль, Микола Андрійович рано пішов із життя. Але частина його Особистості залишилася у матеріальних та нематеріальних результатах багаторічної діяльності (його кафедра, факультет, учні, наукові праці). Та головне – він залишився у пам'яті й серцях людей, котрих навчав та з якими працював...



РОЗДІЛ 1.
З наукової спадщини М. А. Скока –
засновника чернігівської соціально-психологічної школи

**1.1. Тенденції змін ціннісних орієнтацій
студентської молоді¹**

Ціннісні орієнтації – складне утворення, що вибирає в себе різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості, певні форми взаємодії внутрішнього і зовнішнього для особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навколишнього світу, свого минулого, теперішнього і майбутнього, а також сутності власного «Я».

Один із найвизначніших вітчизняних психологів Б. Г. Ананьєв звернув увагу на те, що ціннісна орієнтація особистості є центральним її компонентом, у котрому збігаються дослідницькі інтереси соціологів, філософів, соціальних психологів і психологів [Ананьєв, 1968]. Вивчення ціннісних орієнтацій дозволяє не лише описати і пояснити поведінку особистості, але й з високою точністю прогнозувати її дії на майбутнє.

Ціннісні орієнтації особистості детерміновані домінуючою в суспільстві системою цінностей, яка змінюється впродовж історичного розвитку. Ця зміна, більшою або меншою мірою, обов'язково позначається на структурі ціннісних орієнтацій кожного громадянина, хоча і не помічається зазвичай індивідуальною свідомістю.

Інша справа, коли у суспільстві проголошуються прямо протилежні раніше існуючим цілі суспільного розвитку. Після офіційної відмови у 1991 році від комуністичної ідеології і від пов'язаних з нею цілей виховання неминуче зруйнувалися основоположні ціннісні орієнтації та настанови багатомільйонної маси громадян Радянського Союзу.

¹ Оpubліковано у «Віснику Чернігівського державного педагогічного університету». – 2005. – Вип. 31, Т. 3. – С. 79-82 (переклад з рос. М. А. Дроздової).

Розтоптавши соціалістичні цінності, ідеологи «дикого капіталізму» не зуміли запропонувати нічого замість турботи про людину, соціального захисту, суспільних фондів споживання.

Проблема ціннісних орієнтацій набуває все більшого значення для долі України, оскільки від ціннісних орієнтацій залежить розв'язання ідеологічних, політичних, соціальних проблем, які сьогодні гостро постають перед кожним окремим громадянином і суспільством у цілому. Під загрозою сьогодні перебуває саме життя, існування індивіда в природному, біологічному, фізіологічному значенні. До того ж ми є не лише свідками, але й учасниками кризи моралі і правосвідомості, соціальної невизначеності, політичної дезорієнтації, деморалізації молоді.

Матеріалом для написання даної статті є результати досліджень ціннісних орієнтацій особистості, проведені за період з 1983 по 2003 рік за безпосередньої участі автора і за його науковим керівництвом (виконано вісім дипломних робіт). Загалом у дослідженні брали участь понад 1200 досліджуваних, переважну більшість яких складає студентство. Вік досліджуваних – від 17 до 25 років. Приблизне співвідношення чоловіків і жінок у вибірці склало 2/3.

У дослідженні було використано адаптовану В. О. Ядовим методику «Ціннісні орієнтації», розроблену американським дослідником М. Рокичем. Результати ранжування термінальних та інструментальних цінностей студентами наводяться в таблицях 1-2.

Порівняльний аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій у студентів доперебудовного часу (студенти Далекозахідного університету) та у студентів післяперебудовного періоду (студенти Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка) показує, що в ціннісних орієнтаціях відбулися істотні зміни.

Сучасному студентові притаманні домінування індивідуалістичної спрямованості й орієнтації на власні вольові зусилля. Така загальнолюдська цінність як «рівність» опинилася на останньому місці і, ймовірно, втрачає свою функцію регулятора поведінки особистості в суспільстві.

Втрачають своє значення для особистості сучасного студента й такі цінності, як: «творчість», «пізнання», «загальна гарна обстановка в країні». Особливо турбує панівне місце у структурі цінностей особистості такої цінності як «здоров'я». Навіть пенсіонери цю цінність не ставили вище від четвертого місця [Ядов, 1979]. Ймовірно, стан здоров'я об'єктивно настільки поганий, що на «психологічному» рівні особистість постійно цим стурбована і змушена діяти у напрямі захисту і збереження свого здоров'я.

Актуальними для сучасного студента залишаються базові орієнтації особистості на сім'ю, вірних друзів і кохання. Це цілком закономірно, оскільки сім'я сьогодні, як і раніше, залишається надійним джерелом морально-психологічної підтримки, позитивних емоцій для стривоженої суспільними катаклізмами особистості. Сім'я – єдиний інститут, що (всупереч прогнозам песимістів) більш-менш зберігся серед зруйнованих інституцій суспільства. Незважаючи на трансформацію цінностей сучасної особистості в бік індивідуалістичної спрямованості, вона залишається істотою соціальною і, відчуваючи дискомфорт і страх, шукає компенсації, захисту в сім'ї та серед друзів.

Ціннісно-орієнтаційний портрет нинішнього студента виглядає приблизно так: «Головне в житті – це міцне здоров'я, сім'я – джерело морально-психологічної підтримки. Кохання і спілкування з друзями прикрашає життя. Творчість, пізнання, суспільне визнання є бажаним, але не всім щастить. Задоволення – велика втіха, і хочеться отримати сьогодні і всі одразу. Матеріально забезпечене життя постає домінуючою метою існування».

Так звані матеріальні цінності відіграють помітну роль у нашому житті. Недооцінка їх загрожує прикрощами. Однак, ще небезпечніше для суспільства і, в кінцевому підсумку, для особистості багатоманітну життєдіяльність людей цілеспрямовувати на матеріальні цінності. Формується особистість, для якої сенс життя концентрується на споживанні, а домінуючими рисами стають корисливість, заздрощі, егоїстична прагматичність. На жаль, це стало гіркою правдою життя, особливо характерною для дітей і молоді. Виросло

покоління, яке навчилося сміятися над тим, що завжди, за будь-яких режимів, воістину святе і серйозне для чесної людини. Багато молодих швидше, ніж старші покоління, пристосувалися до ринкової економіки. І швидше потрапили під її жорно, поповнивши мафіозні та інші злочинні структури.

Цінність праці витіснена зі свідомості молоді цінністю матеріальної вигоди, забезпеченості. «Гроші – будь-яким шляхом!» – цим принципом керується багато молодих людей. Основні мотиви – «дуже хочеться», «в інших є, а в мене немає».

Віками вистраждана істина «праця – джерело матеріального благополуччя» небезпечно нехтується. Молодь постійно бачить, як збагачуються далеко не найпрацелюбніші і не найчесніші і зовсім не виробники. Чесна, сумлінна праця перестала бути гарантом гідного життя.

За останні 15 років наше суспільство замислилося над покращенням соціально-економічних умов життя, розпочало грандіозну перебудову всього і вся. Виховання гуманістичної особистості, котра здатна і вміє жити у цивілізованому суспільстві, фактично було виведене із зони впливу, позбавлене системності і цільового забезпечення. Наше суспільство потребує сьогодні захисту духовно-морального середовища, у якому виховується і формується людина, яке лише й здатне дати їй відчуття повноти та осмисленості власного буття як головної умови досягнення особистістю стану щастя.

Таблиця 1

Результати ранжування термінальних цінностей

Студенти Далекосхідного ун-ту (1980-і рр.)			Студенти Чернігівського пед. ун-ту (к. 1990-х - 2000-і рр.)		
Ранг	Т-цінності	Індекс	Ранг	Т-цінності	Індекс
1	Гарне становище в країні	3,75	1	Здоров'я	4,00
2	Вірні друзі	6,65	2	Вірні друзі	5,20
3	Активне діяльне життя	7,15	3	Кохання	5,60
4	Цікава робота	7,15	4	Матеріально забезпечене життя	7,20
5	Кохання	8,00	5	Цікава робота	7,70
6	Здоров'я	8,70	6	Щасливе сімейне життя	8,00
7	Пізнання	8,75	7	Впевненість у собі	8,70
8	Рівність	9,15	8	Свобода	8,80
9	Творчість	9,45	9	Активне діяльне життя	8,90
10	Щасливе сімейне життя	9,60	10	Життєва мудрість	9,30
11	Суспільне визнання	9,90	11	Самостійність	9,80
12	Самостійність	9,95	12	Гарне становище в країні	11,20
13	Впевненість у собі	10,10	13	Суспільне визнання	11,30
14	Життєва мудрість	10,70	14	Задоволення	11,80
15	Свобода	10,90	15	Пізнання	12,30
16	Краса природи і мистецтва	11,15	16	Творчість	12,50
17	Матеріально забезпечене життя	12,95	17	Краса природи і мистецтва	12,80
18	Задоволення	17,20	18	Рівність	13,20

Таблиця 2

Результати ранжування інструментальних цінностей

Студенти Далекохідного ун-ту (1980-і рр.)			Студенти Чернігівського пед. ун-ту (к. 1990-х - 2000-і рр.)		
Ранг	І-цінності	Індекс	Ранг	І-цінності	Індекс
1	Чесність	5,45	1	Вихованість	6,40
2	Відповідальність	6,45	2	Незалежність	6,50
3	Тверда воля	6,70	3	Чесність	7,80
4	Освіченість	7,85	4	Освіченість	8,01
5	Широта поглядів	8,40	5	Життєрадісність	8,05
6	Самоконтроль	8,60	6	Акуратність	8,50
7	Чуйність	8,75	7	Тверда воля	8,60
8	Незалежність	8,90	8	Відповідальність	8,70
9	Життєрадісність	9,00	9	Самоконтроль	8,80
10	Сміливість у відстоюванні поглядів	9,05	10	Сміливість у відстоюванні поглядів	10,20
11	Вихованість	9,25	11	Терпимість	10,40
12	Ефективність у справах	10,10	12	Чуйність	10,61
13	Нетерпимість до недоліків	10,60	13	Широта поглядів	10,63
14	Раціоналізм	10,70	14	Ефективність у справах	10,80
15	Акуратність	10,90	15	Ретельність	11,70
16	Терпимість	11,35	16	Раціоналізм	12,10
17	Ретельність	12,40	17	Нетерпимість до недоліків	12,80
18	Високі запити	15,30	18	Високі запити	13,90

1.2. Психологічна освіта як фактор соціалізації особистості ²

XXI століття проголошене ЮНЕСКО «століттям освіти». Знання, інтелект, культура, всебічна освіченість, інтелігентність повинні стати пріоритетними в житті людства. Освічена людина володіє більшою кількістю шляхів самоствердження, високою психологічною стійкістю. Традиційними ознаками високоосвіченої людини вважаються ерудованість, знання фундаментальних праць з тієї або іншої сфери, володіння іноземними мовами, сформованість точок зору та переконань і вміння їх відстоювати, участь у практичній діяльності, висока культура і справжня інтелігентність. Характерною особливістю сучасного стану суспільної свідомості є утвердження безперечної думки про те, що суспільству, кожній конкретній людині необхідний певний мінімальний рівень розвитку психологічної культури – психологічна грамотність, тобто певний мінімальний рівень знань людини про явища психіки, саму себе, відносини між людьми.

Психологічна грамотність як така, що розглядається в контексті культури, не зводиться до елементарної обізнаності людини про факти і закономірності, що характеризують її суб'єктивний світ, разом з тим передбачає специфічну вихованість особистості і певний склад, спрямованість розуму. Психологічна грамотність – це не просто наукова інформованість про психіку, душевний склад сторонньої людини, але й уміння використовувати знання про ці феномени на практиці..

Орієнтовна програма психологічної грамотності, запропонована відомим спеціалістом-психологом С. О. Клімовим [Клімов, 1998], така:

- «душевна» спрямованість мислення;
- інтерес до сторонньої людини;
- володіння елементами психологічного пізнання (спостереження, бесіди);

² Оpubліковано у «Віснику Чернігівського державного педагогічного університету». – 2006. – Вип. 41, Т. 2. – С. 139-142 (переклад з рос. – Т. С. Панченко).

– толерантність до індивідуальної неповторності інших людей, «несхожості» на певний очікуваний в даному соціальному прошарку стандарт;

– правильне ставлення до хворобливих порушень психіки (ці страждання потребують не обезцінюючого і, тим більш, репресивного підходу, як це спостерігається в малокультурному середовищі, а лікувального або, в будь-якому випадку, зберігаюче-розуміючого);

– оптимістична переконаність у тому, що для розвитку і формування психологічних властивостей, якостей існують великі можливості, тобто переконаність у тому, що людина як особистість перетворюється, змінюється в діяльності, що здібності її розвиваються;

– справжня наукова обізнаність про факти і закономірності, що характеризують суб'єктивний світ людини, дозволяє констатувати наявність природних відмінностей між людьми. Важливо розташувати ці відмінності не за перевагою, не за шкалою «краще-гірше», а згідно з якісною своєрідністю, вважаючи їх рівноцінними;

– мінімальне психологічне знання про самого себе, більш-менш чіткий і деталізований «Я-образ» є необхідною умовою і самоаналізу, і саморегуляції, і самовиховання, а отже, й оптимальної взаємодії з іншими людьми;

Очевидно, що реалізація даної програми потребує грамотно організованих дій спеціально підготовлених людей. Таким чином, виникла гостра потреба у психологічній освіті, яку покликані здійснювати психологи – спеціалісти унікальної професійної галузі. Психологи виконують достатньо рідку місію: підвищення психологічної грамотності людей і передачу психологічної культури нинішнім і подальшим поколінням.

Мета даної статті: проаналізувавши професійно значущі якості особистості психолога і мотиви вибору цієї професії, визначити проблему формування особистості психолога в навчально-виховному процесі.

Вибір професії – доволі складний мотиваційний процес. Мотиви професійної діяльності – це ті спонукальні причини, котрі заставляють людину займатися даним видом діяльності [Ильин, 2002]. Ці причини можуть бути різними. Протягом

багатьох років я прошу першокурсників-психологів відповісти на низку питань, серед яких є й таке: «Чому ви обрали цю професію?». Найчастіше студенти відповідають таким чином: «Хочу краще розібратися в собі», «Хочу допомагати людям», «Хочу навчитися володіти собою», «Хочу навчитися краще спілкуватися», «Цікава наука».

До середини першого семестру першокурсники відповідають ще на низку питань, відповіді на які дозволяють переконатися, що вони не розчарувалися у своєму виборі професії. Виходячи з усього, бажання стати професійним психологом нашим першокурсникам не бракує.

Основна задача навчання у виші – отримання необхідного рівня професійної підготовки, в тому числі формування психологічної системи майбутньої діяльності. Успішність виконання будь-якої професійної діяльності багато в чому залежить не стільки від набутих знань, умінь та навиків, скільки від психологічної готовності [Парыгин, 1999; Ломов, 1984], формування якої багато в чому обумовлене активною життєвою позицією людини по відношенню до свого професійного становлення, прийняттям відповідальності за обраний професійний шлях, адекватним ставленням до себе і своїх професійних можливостей, розвитком самосвідомості. Сутність освіти при такому підході – становлення особистості, яка здатна до вільного вибору життєвої позиції й професійного самовизначення.

Це є надважливим для професій, в яких домінує соціальний інтерес, інтерес до людини, до людей, до взаємодії між ними. Підготовка професіоналів-спеціалістів передбачає наявність професіограми та психограми.

Тривалий час розвиткові вітчизняної психології відповідав вираз – «чоботар без чобіт», оскільки найменше уваги було приділено психологічному опису професії психолога. Однак, останнім часом ситуація змінилася, і ми можемо скористатися результатами зробленої психологами роботи для створення професійно особистісного портрета спеціаліста – психолога. [Верняева, 1997; Романова, 2003].

Професійно-особистісний портрет психолога. Базові знання спеціаліста-психолога складають суспільні, природничі

науки, психологія і педагогіка. Успішність навчання і майбутньої професійної діяльності забезпечують добре розвинені здібності, а також виражені здатності, інтереси та особистісні якості.

До необхідних здібностей відносяться:

- концентрація і стійкість уваги;
- переключення й розподіл уваги;
- образна й словесно-логічна пам'ять;
- образне мислення;
- короткочасна та довготривала пам'ять;
- комунікативні здібності – спілкування і взаємодія з людьми, вміння встановлювати контакт, вміння слухати;
- вербальні здібності – вміння говорити чітко, ясно, виразно, грамотно виражати свої думки;
- ораторські здібності – вміння переконувати й аргументувати;
- здатність до самоконтролю.

Значущі інтереси та схильності:

- інтерес і повага до іншої людини;
- здатність до співпереживання;
- допитливість і здатність до навчання;
- творче начало.

Психологічна допомога людям, участь у прийнятті відповідальних рішень, пов'язаних з безпекою людини, тягнуть за собою високий рівень моральності, особистої відповідальності за наслідки професійної діяльності.

До необхідних особистісних якостей психолога можна віднести:

- високий ступінь особистої відповідальності;
- терпимість (толерантність);
- тактовність і вихованість;
- ініціативність;
- прагнення до самореалізації, саморозвитку;
- оригінальність, винахідливість, всебічність інтересів;
- цілеспрямованість, наполегливість;
- інтуїцію, вміння прогнозувати події;
- ерудованість;
- вміння зберігати таємницю.

Однак існує й низка якостей, що заважають ефективній професійній діяльності в галузі психології. Це:

- психічна та емоційна нерівноваженість;
- агресивність;
- замкнутість;
- нерішучість;
- відсутність здатності до роботи з людьми;
- невміння зрозуміти позицію іншої людини;
- ригідність мислення, нездатність змінювати способи вирішення задач у відповідності до умов середовища, що змінюється;
- низький інтелектуальний рівень розвитку;
- низький рівень психологічної культури.

У професійній освіті психологів існує невирішена проблема. Майже всі викладачі й теоретики розуміють, що виховувати необхідно саме особистість професіонала, але як це здійснити на практиці? Важко собі уявити, щоб студентів на лекціях, семінарах або на практичних заняттях «вчили бути справжніми особистостями». Особистістю людина становиться завдяки активній участі в ситуаціях прийняття рішень, в яких формується, розвивається і проявляється здатність людини впливати, суб'єктивно втручатися в об'єктивний хід розвитку подій, що робить її вільною а, отже, особистістю. В реальному навчальному процесі основний акцент робиться на формуванні знань, умінь і навиків. Питання про особистісний розвиток студентів вирішується ними самостійно. Викладачі ж можуть впливати на ці процеси лише опосередковано, наприклад, мимохідь торкаючись на своїх заняттях найскладніших ціннісно-сміслових питань професійного й особистісного самовизначення.

Б. Г. Ананьєв, один із засновників Ленінградської психологічної школи й організатор професійної підготовки психологів в СРСР на факультеті психології ЛДУ ввів обов'язкові зустрічі всіх викладачів кафедр зі студентами у гуртожитку. Відбувалося це у вигляді виїзного засідання кафедри (як правило, ввечері), змістом якого було безпосереднє людське спілкування. Пройшло багато років, десятиліття, а відчуття найвищої задоволеності від зустрічі з «корифеями»

психології, почуття вдячності долі залишилися й живуть у душах студентів 1970-х років і по сей день. У підготовці психологів визріла гостра необхідність виходу на найвищий рівень професійної освіти – освіти й розвитку **особистості** майбутнього психолога.

1.3. Особистість студента в дзеркалі протиріч процесу дорослішання³

Особистість є субстанцією, що розвивається, і по мірі збільшення кількості її контактів, соціальних інститутів і груп, культур і субкультур, до яких вона належить, збільшується кількість можливостей і ролей людини. Об'єднати їх в одну цілісну структуру – центральна задача особистості. В період дорослішання ця задача представляється в контексті знаходження себе самого і усвідомлення власних можливостей та перспектив в певних соціальних умовах і ситуаціях. Традиційно цей процес розглядають як соціалізацію.

В психології існують два підходи до розуміння сутності соціалізації. Згідно одному з них, людина є об'єктом соціалізації, згідно з другим – суб'єктом. В процесі соціалізації вирішуються дві групи задач: інтегрування людини з суспільством (соціальна адаптація) і диференціювання людини і суспільства (соціальна автономізація). Вирішити задачі соціальної адаптації й соціальної автономізації для особистості – означає знайти відповідь на питання: «бути як всі або бути самим собою».

Особливо актуальним це питання постає в юнацькому віці, в період активного дорослішання. Дорослішання об'єктивно пред'являє людині задачі, вирішення яких вимагає від неї прояву або відповідальності й самостійності, або залежності й згоди.

Дорослішання відкриває в людині здатність самостійно приймати відповідальні рішення або підмінювати їх психологічними захистами. Вирішення задач дорослішання

³ Оpubліковано у «Віснику Чернігівського державного педагогічного університету». – 2009. – Вип. 74, Т. 2. – С. 140-142.

здійснюється через подолання суперечностей між адаптацією й адаптивністю.

Соціальна адаптація – це ефективне функціонування особистості в умовах існуючої ситуації. Механізмом соціальної адаптації є адаптивність. Адаптивність – це спосіб засвоєння соціальних норм і вироблення стратегії поведінки, яка не суперечить цим нормам.

Період навчання студента у вищій школі – важливий період соціалізації його особистості. По-перше, в цей період завершується соціалізація особистості через систему освіти, по-друге, закладаються основи соціалізації в самостійній професійній діяльності, по-третє, коригуються життєві цілі. У студентському віці залучені всі основні механізми соціалізації:

- прийняття та засвоєння нових соціальних ролей – роль студента, лідера, майбутнього фахівця та ін.;

- професійно-рольова ідентифікація («Я-студент», «Я-майбутній фахівець» тощо);

- порівняння себе з іншими студентами;

- орієнтація на соціальні очікування викладачів і однокурсників, що дозволяє досягнути бажаного соціального статусу в групі.

Очікуваний результат соціалізації студента включає в себе:

- вироблення власної системи поглядів на життя, трансформація системи ціннісних орієнтацій, формування професійного ідеалу;

- засвоєння соціально-професійних функцій;

- засвоєння культури людських взаємин;

- опанування професійною діяльністю та формами ділового спілкування;

- формування власної моделі моральної поведінки.

Кожен вищий навчальний заклад має своє особливе соціокультурне середовище. На думку таких авторів, як Е. Ф. Зеєр, В. Я. Пиліповський, В. П. Беспалько, освітнє середовище – це система, яка включає в себе такі структурні елементи, як освітні технології, матеріально-технічне оснащення, взаємодію з зовнішніми освітніми й соціальними інститутами. Оскільки професійне становлення особистості

відбувається в конкретному освітньому середовищі, воно може суттєво вплинути на оволодіння професією на етапі навчання у вузі.

Результати дослідження по виявленню впливу компонентів середовища на професійне становлення студентів показали, що факторами, які впливають на інтерес до професії, являються: якість учбових занять, спілкування з товаришами по навчанню й навчальна практика. Меншою мірою, на думку студентів, здійснюють вплив такі фактори, як спілкування з викладачами й підготовка кваліфікаційної роботи. Опитування студентів 1-5 курсів спеціальності «Психологія» показало, що в процесі професійного самовизначення особливу роль на етапі навчання у вузі відіграють професійні очікування. Так, у студентів першого і другого курсів найзначущими виявилися такі аспекти діяльності, як можливість забезпечення професійного зростання і кар'єри, зміст і характер повсякденної роботи і перспективи вдалого працевлаштування. У студентів 3-4 курсів значущими виявилися такі аспекти, як можливості особистісного зростання, зміст і характер діяльності, корисність й необхідність професії. У студентів-п'ятикурсників – відповідність професії особистісним можливостям, авторитет і престижність професії, зміст і характер професії. Дані результати відображають прагнення сучасного студента до особистого зростання й самоствердження.

В процесі навчання, шляхом проходження етапів адаптації й індивідуалізації, інтеграції завершується процес професійного становлення студента. Формуються спрямованість особистості на виконання професійної ролі, професійні здібності в сукупності професійних якостей. Крім того, у студентів формуються громадянські якості і модель майбутньої професійної діяльності. Студент набуває соціально-психологічної зрілості. Підтримка, допомога, увага з боку викладачів і куратора в цей період має вирішальне значення. Викладачі й куратор можуть допомогти рекомендаціями по організації й виконанню самостійної навчальної роботи (розповісти, як конспектувати лекцію, як опрацьовувати наукову літературу тощо). Вони можуть допомогти в налагодженні ділових і дружніх стосунків у групі; допомогти в працевлаштуванні студента, якщо у останнього виникає

необхідність через тяжке матеріальне становище суміщувати навчальну діяльність з трудовою. Викладачі та куратор можуть також посприяти роботі активу груп й роботі студентського самоуправління.

Студент, який активно включається в навчально-виховні структури групи, факультету та університету, має більше можливостей бути успішним у професійній діяльності, до того ж така позиція сприяє розвитку його особистісних якостей (інтересів, самостійності, творчості).

У психології широко використовується типологія особистості – класифікація людей на групи за певними істотними ознаками. Щодо типології сучасного студента існують різні її варіації.

М. І. Дяченко, Л. А. Кандилович пропонують типологію студентів за рівнем професійної спрямованості: перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю. Вони характеризуються високим рівнем навчально-пізнавальної активності. Другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Ці студенти характеризуються непостійністю активності у навчально-пізнавальній роботі, чергуванням спадів і підйомів. Третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Показники навчально-пізнавальної активності невисокі і дуже нестійкі [Подоляк, 2008].

В. Т. Лісовський виділив наступні типи студентів: «Гармонійний», «Професіонал», «Академік», «Організатор громадської роботи», «Любитель мистецтва», «Творчий», «Богемний» [Подоляк, 2008].

Опитані нами студенти запропонували наступну типологію: відмінники-«зубрили», відмінники-«розумні», студенти-«трудоги», випадкові, студенти-«трутні».

На наш погляд, особистість являє собою не щось задане наперед, а «відкриту можливість» унікальної самоактуалізації. В умовах вищої професійної освіти відбувається особистісно-професійне становлення людини, що проявляється в конструюванні професійного образу світу, який визначається вирішенням задач для суспільства і самого себе, в результаті чого мислення людини поступово перетворюється на

професійне. Професійне мислення, залишаючись формою пізнання, бере участь у забезпеченні цілісності й системності професійної картини світу, що складається, і саморозвитку особистості. У зв'язку з цим викликають інтерес особливості професійного образу світу студентів. Н. В. Козлова вивчала особливості професійного образу світу на основі методу кластерного аналізу, в результаті чого отримала три типи професійного образу світу студентів. Перший тип характеризується використанням ригідних форм поведінки, що може приводити до трансформації ціннісно-сислової сфери і утруднювати особистісно-професійне становлення. У студентів цього типу наразі життєві плани не мають реальної опори і не підкріплені особистою відповідальністю за їх реалізацію. Пріоритетними цінностями таких студентів виступають соціальна влада, задоволення, багатство, впливовість. Відмінні риси студентів даного типу – прагнення керувати людьми, впливати на них, досягнення особистого успіху й вищості, прагнення до необмеженого задоволення своїх бажань.

Другий тип характеризується складним емоційним реагуванням на нові, що виникають в процесі вищої професійної освіти ситуації, які потребують змін в поведінці, самооцінці, системі цінностей. Даному типу властива невизначена життєва орієнтація, побоювання перед реальністю, потреба в соціальній стабільності, вибори визначаються соціальними стереотипами, точками зору авторитетних людей. Найбільш виражені цінності – безпека, соціальний порядок, підтримка традицій. Вони також характеризуються складністю прийняття рішень, прогнозування майбутнього, низькими мотивацією досягнень і творчим потенціалом.

Третій тип характеризується психологічною готовністю до певного ступеню стійкості й гнучкості в ситуаціях, які цього потребують. Студентам цієї групи властивий високий ступінь відповідальності в організації власної навчальної діяльності, у взаєминах, у власному навчально-професійному просуванні. Цінності, які у них переважають, – гармонійна стратегія ціннісних орієнтацій, конструктивний синтез між розвитком власної індивідуальності й відповідності запитам суспільства – творчість, широта поглядів, успіх, компетентність, зрілість.

Звичайно, в роботі зі студентами потрібно враховувати психологічні особливості особистісного розвитку студента, які зумовлені й соціальною ситуацією розвитку студентства і основними індивідуально-психологічними особливостями юнацького віку. Однак, задача викладачів враховувати особливості особистості студента в її неповторному вияві та визнавати за ним право власного вибору.

Головне завдання вищої школи – професійна підготовка студентів, формування фахівців з вищою освітою, здатних до творчості, прийняття рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання.

Для виконання цієї задачі викладачам необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості сучасного студента, знати психологічні закономірності професійного становлення студента, знати, що нинішнє покоління студентів має як переваги перед своїми попередниками (вибір форми навчання, змісту освіти, відкритий доступ до різних джерел інформації, зокрема мережі Інтернет), так і труднощі – формування сучасного студентства відбувається в умовах трансформації всіх сфер суспільного життя в Україні.

1.4. Прийняття рішень як реалізація здатності людини впливати на хід подій ⁴

Процес прийняття рішення виступає складовою пізнавальної і практичної діяльності людини. Що означає «прийняти рішення»?

В найбільш узагальненому вигляді прийняти рішення означає здійснити вибір. Людина постійно стикається з проблемою вибору між кількома способами поведінки. Об'єктивно існуюча численність альтернативних способів поведінки у ситуаціях життєдіяльності людини і безліч можливостей наступного розвитку цих ситуацій породжує

⁴ Оpubліковано у «Віснику Чернігівського національного педагогічного університету». – 2010. – Вип. 82, Т. 2. – С. 200-201 (переклад з рос. – Л. О. Ляховець).

необхідність робити вибір. Процес здійснення вибору одного з декількох (і суб'єктивно, й об'єктивно) альтернативних варіантів розвитку ситуації життєдіяльності – це процес прийняття рішення. Зазначений вибір ґрунтується на оцінці й співставленні результатів прийняття тих чи інших альтернатив з позиції цілей, актуальних для суб'єкта на даний момент. Приймаючи рішення, людина визначає ціль, застосовує правило вибору альтернатив і знає сценарій розвитку подій після прийняття рішення.

Зважаючи на суперечливість дійсності, з одного боку, і наявність у людини складної ієрархії різноманітних, часто суперечливих, потягів, з іншого боку, її діяльність супроводжується, як правило, боротьбою між «хочу» і «можу», «хочу» і «повинен». «Действию, – пише С. Л. Рубінштейн, – предшествует учет его последствий и осознание его мотивов, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана для его осуществления. ... В действительности всякое подлинно волевое действие является *избирательным* актом, включающим *сознательный* выбор и решение» [Рубинштейн, 1946; курсив – наш, М. С.].

Прийняття рішення як особливий вольовий процес відбувається в умовах, коли рішення на користь однієї альтернативи приймається не тому, що дієва сила решти вичерпана, що інші варіанти втратили свою привабливість, а тому, що усвідомлена необхідність або доцільність пожертвувати ними.

Ситуація прийняття рішення нагадує про себе станом незадоволеності, в якому перебуває людина, коли вона чогось хоче і в неї є кілька альтернатив отримати задоволення. Зусиллям волі людина обирає і задачі, і засоби їх досягнення. Проблемна ситуація для індивіда – це ситуація вибору, що характеризується незадоволеністю індивіда ситуацією в тому вигляді, в якому він її змодельовав, і сумнівами стосовно способів дій, спрямованих на вирішення проблемної ситуації. Якщо в ситуації вибору немає незадоволеності, то немає й потреби у виборі. Якщо є незадоволеність, але немає сумніву в тому, що робити далі, то немає й проблеми, оскільки вибір очевидний. Проблема постає перед індивідом бажанням вирішити, як саме усунути своє незадоволення.

Позбавитись проблеми можна трьома шляхами: усунення, вирішення і розв'язання (разрешение).

Усунення проблеми. Незадоволеність індивіда викликана факторами, які не можуть бути об'єктивно усунені. У цьому випадку змінюється ціль, усувається незадоволеність, тим самим знімається проблема.

Розв'язання (разрешение) проблеми. Усунення індивідом проблемної ситуації шляхом довільного вибору способу поведінки (з кількох доступних, таких, що мають однакову цінність), який приведе до досягнення цілі й усуне незадоволеність.

Вирішення проблеми. Усунення незадоволеності індивіда відбувається завдяки вибору кращого з варіантів вирішення проблемної ситуації.

У процесах прийняття рішень особистість або готує суб'єктивні й об'єктивні умови розв'язання проблеми, або загальмовує, зволікає з її розв'язанням. Розв'язання проблемної ситуації пов'язується з творчою, перетворюючою діяльністю суб'єкта, причому прийняття рішення включається до цієї діяльності як об'єктивна необхідність поведінки суб'єкта в умовах, коли безпосередньо ситуація не розв'язується, а вимагається вольове зусилля. Приймаючи рішення, людина обирає певну лінію поведінки і свідомо позбавляє себе можливості реалізувати на практиці інші варіанти розвитку подій.

Процес прийняття рішення є вольовою поведінкою людини у проблемній ситуації, особливість якої полягає в:

1) у людини є альтернативні можливості впливу на хід подій;

2) суттєвий інтерес для людини становить те, яка саме з альтернатив буде реалізована;

3) жодна з досягнутих людиною можливостей розвитку подій не задовольняє її повною мірою;

4) людина усвідомлює залежність розвитку проблемної ситуації від свого впливу, тобто усвідомлюється, що подальший хід подій залежить від поведінки людини.

Сутність проблеми прийняття рішення полягає у протиріччі між усвідомленням суб'єктом своєї здатності

впливати на хід розвитку подій в ситуаціях життєдіяльності і незадоволеністю усвідомлюваними наслідками альтернативних можливостей цього впливу. Саме це протиріччя виступає рушійною силою, мотивом діяльності суб'єкта в процесі прийняття рішень.

У цій діяльності людина може:

1. «Розв'язати проблему», тобто виявити причини виникнення проблемної ситуації, знайти її рішення. У цьому випадку проблемна ситуація перетворюється, змінює свій характер, і зникає необхідність приймати рішення.

2. «Ухилитися від вирішення проблеми», тобто відмовитися від можливості впливу на хід подій, відстрочити у часі своє втручання у розвиток подій.

3. «Прийняти рішення», тобто реалізувати певним чином (особливим вольовим актом) свою здатність впливати на хід подій, здійснивши за будь-яким правилом (критерієм) вибір одного з декількох можливих й досягнутих способів поведінки.

Таким чином, у процесі прийняття рішень, людина реалізує свою здатність вплинути на хід подій у проблемних ситуаціях в умовах, коли жодна з альтернатив, досягнутих суб'єктом, не є цілком задовольняючою. Здатність впливати на хід подій виступає вихідною умовою, джерелом діяльності суб'єкта з прийняття рішень.

Що ж таке «здатність впливати на хід подій» у життєдіяльності людини? Мати цю здатність – значить володіти і розпоряджатися ініціативою, бути ініціатором у суспільних відносинах. Здатність впливати на хід подій можна тлумачити як уміння суб'єкта посісти таке місце в системі суспільних відносин, завдяки якому саме його дії виступають в якості причин подій суспільного життя, визначаючих дії соціуму. Впливати на хід подій – значить відігравати визначну, детермінуючу роль, а простіше кажучи, керувати своїм життям і життям свого оточення.

У розумінні сутності здатності впливати на хід подій важливо знати, що ця здатність передбачає адекватне досягнення об'єктивної *можливості* впливати на перебіг подій. Ця можливість задається статусом і визначається індивідуальними особливостями людини, а конкретизується, актуалізується її

безпосередньою діяльністю в проблемних ситуаціях. Функцією свідомої діяльності людини є осягнення (відображення) цієї можливості та її реалізація у виборі альтернатив розвитку в проблемних ситуаціях. Якщо людина не використовує об'єктивно існуючу можливість впливати на події, вона може бути використана іншими, або залишитися взагалі не реалізованою.

Отже, здатність впливати на хід подій передбачає:

а) адекватне і повне осягнення можливості впливати на перебіг подій;

б) розпорядництво ініціативою (можливість впливати на хід подій, що полягає або у свідомому її використанні, або у свідомому її делегуванні іншим людям).

Предметне вивчення здатності людини впливати на хід подій, ймовірно, може відгорнути покров містичної таємниці над вічною проблемою, відомою як доля людини. Приймаючи рішення, людина творить власну долю. Результативність процесу прийняття рішення дозволяє визначити ступінь суб'єктивного втручання в хід подій й по-іншому поглянути на «фатальний вплив долі на людину».

Зрозуміло, що дослідження закономірностей поведінки людини в прийнятті рішень, дозволить пояснити численні суперечності у життєдіяльності людей.

1.5. Психологія поведінки керівника в ситуації прийняття рішення⁵

У структурі індивідуальної діяльності керівника процеси прийняття рішень посідають провідне місце. З одного боку, вони ґрунтуються на всіх інших – когнітивних, регулятивних, комунікативних процесах, а з іншого, – самі виступають основою для наступних управлінських дій. Саме тому вони являють собою своєрідний «міст» між орієнтацією в проблемі та

⁵ Оpubліковано у «Віснику Чернігівського національного педагогічного університету». – 2012. – Вип. 103, Т. 2. – С. 126-128 (переклад з рос. – Л. О. Ляховець).

діями з її вирішення; виступають переходом від пізнання ситуації до дії в ній. Від того, наскільки вдало керівник приймає рішення, залежить успіх всієї управлінської діяльності. «Удачливість» у даному випадку залежить від багатьох факторів і, не в останню чергу, від здатності людини впливати на хід подій. Припускається, що керівник, приймаючи рішення, формує, розвиває і реалізує свою здатність впливати на перебіг подій у проблемних ситуаціях. Оптимізація цього процесу ґрунтується на дослідженнях процедури організації процесу прийняття рішення і психологічних закономірностей поведінки керівника в ситуаціях прийняття рішення. У теорії управління відомі дві провідні концепції поведінки керівника в ситуаціях прийняття рішення – «нормативна» і «адміністративна».

У рамках першої концепції розроблений чіткий математичний апарат процедури вибору найкращого рішення в умовах *невизначеності*. Вона ґрунтується на посиленнях характерних для теорії «економічної людини», яка припускає, що людина під час прийняття рішення, знає всі альтернативи, доступні для неї в даній ситуації, а також наслідки кожної з них. Припускається, що людина поводить себе раціонально, тобто вона здатна впорядкувати свої вподобання відповідно до своєї системи цінностей і завжди робить такий вибір, який веде до максимізації певної бажаної цінності.

Останнє припущення засновано на поведінковій аксіомі – ціль людської поведінки полягає в пошуках задоволення й уникненні страждань. Корисність предмету чи дії оцінюється суб'єктом на основі співвідношення між отриманим задоволенням і відчутими муками, а індивідуальна поведінка визначається розрахунком таких дій, які приводять до максимуму задоволення й мінімуму страждань. Це означає, що «економічна людина» завжди максимізує корисність.

У рамках нормативної концепції розроблені методи вибору курсів дій, які будуть найкращими, виходячи з завданого критерію, а також передумов ідеалізованої моделі ситуацій прийняття рішень. При цьому процес прийняття рішення, що формально моделюється, не обов'язково адекватний реальному процесу прийняття рішення керівником.

Свою корисність для управління нормативна концепція демонструє там, де виправдовуються додаткові зусилля у пошуку й аналізі можливих альтернатив (наприклад, під час обґрунтування рішень при створенні довготермінових комплексних програм розвитку), або там, де домінують техніко-технологічні й економічні, а не соціальні фактори та зв'язки (наприклад, проблеми регулювання запасів ресурсної бази). У рамках нормативної концепції розроблені оптимальні процедури і способи реалізації функції прийняття рішення. Нормативний аналіз не розкриває реальних механізмів управлінських рішень, а приписує й регламентує поведінку керівника в ситуаціях вибору. Він характеризує нормативну структуру, процес і вимоги до управлінських рішень. Даний підхід, будучи найважливішим з організаційного погляду, залишає, однак, на другому плані реальні психологічні закономірності управлінських рішень.

Дослідження психологічних закономірностей поведінки керівника в процесі прийняття рішення здійснюється у межах «адміністративної концепції», яка сформувалася у результаті критики теорії «економічної людини» і нормативної концепції. У Г. Саймона [Simon, 1957] це відбувається у двох напрямках: по-перше, посилення нормативної концепції недійсні в реальних ситуаціях, і, по-друге, питання про граничні цінності альтернатив прийняття рішення ставиться людиною, яка приймає рішення, а не теоретиком. Тому слід обмежитися швидше позитивним, аніж нормативним аналізом, тобто тим, що є, а не тим, що повинно бути. У реальному житті може бути відомою невелика кількість альтернатив, а їхня майбутня цінність може бути передбачена тільки як проекція уяви. Отже, замість принципу *раціональності* було висунуто принцип *обмеженої раціональності*. Можливості людського розуму при розв'язанні складних проблем дуже малі, порівняно з масштабами проблеми, вирішити яку необхідно для об'єктивно раціональної поведінки в реальному світі і навіть для розумного наближення до такої об'єктивно раціональності. Вибір завжди здійснюється з урахуванням приблизної, спрощеної моделі реальної ситуації. Людина поводиться раціонально тільки стосовно власної абстракції реального світу і лише на основі

своїх дуже обмежених знань про альтернативи та їх наслідки. Замість «об'єктивної» існує «обмежена», «суб'єктивна» раціональність, яка залежить від особистих цінностей індивіда та від його унікальних способів сприйняття, пізнання і мислення.

«Адміністративна людина», будучи обмеженою у своєму знанні стосовно альтернатив і часто не маючи можливості встановити критерії для вибору оптимальної альтернативи, швидше *задовольняється*, ніж оптимізує свій вибір у більшості проблемних ситуацій. «Задоволення» ми розуміємо як пошук можливих альтернатив та інформації стосовно наслідків кожної з них у проблемній ситуації. Людина продовжує пошук до того моменту, поки не знаходить альтернативу, що відповідає її суб'єктивному мінімальному стандарту задоволення стосовно речей, які вона прагне отримати. Іншими словами, замість того, щоб продовжити пошук і знайти оптимальну альтернативу, людина його припиняє, як тільки знаходить задовольняючу.

Альтернатива є оптимальною, якщо, по-перше існує набір критеріїв, який дозволяє порівнювати всі альтернативи і, по-друге, якщо альтернативі, що розглядається на підставі цих критеріїв, надається перевага. *Альтернатива є задовольняючою*, якщо по-перше, існує набір критеріїв, який дозволяє виділити мінімально задовольняючі альтернативи і, по-друге, якщо альтернатива, що розглядається, відповідає всім цим критеріям або перевершує їх. Таким чином, щоб оптимізувати, людина повинна знати всі альтернативи, наслідки кожної з них та їх вірогідності. Маючи цю інформацію, вона повинна визначити цінність (корисність) кожної з них, її вірогідність, а також знайти суму всіх факторів для визначення того розвитку подій у проблемній ситуації, який дасть найбільшу корисність для досягнення цілі. Ці розрахунки величезні за обсягом, навіть за умови визначеності, і практично неможливі для прийняття рішення за умови ризику.

Поведінка керівника в реальних ситуаціях прийняття рішень, відповідно до адміністративної концепції, може виглядати наступним чином:

1. Вибір способу поведінки завжди здійснюється на підставі спрощеної моделі реальної ситуації прийняття рішення.

Це положення стосується того факту, що вибір курсу дій багато в чому визначається здатністю людини віднести проблему до класу стандартних, стратегії вирішення яких вже відомі. Одним з механізмів такого спрощення може виступати механізм формування стереотипів.

2. На процес прийняття рішення здійснюють постійний вплив психологічні характеристики керівника. Власне тому елементи проблемної ситуації є результатом сприйняття і являють собою суб'єктивну раціональність.

3. Невдоволеність або існуючим становищем, або наявними (доступними) альтернативами, стимулює пошук, генерацію додаткових альтернатив. Пошук починається після визначення керівником проблеми, для вирішення якої немає задовольняючого вибору. Інтенсивність пошуку залежить від значущості рішення, що приймається. Поведінка керівника в ситуації прийняття рішень звужується до пошуку і знаходження задовольняючих альтернатив їх вирішення.

Аналіз основних концепцій («нормативної» та «адміністративної») поведінки керівника в ситуаціях прийняття рішення демонструє, що закономірності поведінки змінюються залежно від характеристик ситуацій. Таким чином, дослідження закономірностей поведінки керівника вимагає встановлення *класу ситуацій*, в яких ця поведінка вивчається.

У практичній діяльності для прийняття рішення керівнику необхідно визначитись з полем, встановити правила вибору між альтернативами (способами) поведінки, знати фактори, що визначають результат того чи іншого рішення. У цьому випадку керівник усвідомлює вибір та його наслідки, тобто усвідомлює свій вплив на хід розвитку подій.

У психологічному аспекті прийняти рішення означає здійснити вибір. Керівник постійно стикається з проблемою вибору між альтернативними способами поведінки, які необхідно оцінити й надати порівняльну оцінку наслідків кожного з варіантів. Об'єктивно існуюче розмаїття альтернативних способів поведінки в ситуаціях життєдіяльності керівника та множинність можливостей розвитку цих ситуацій породжує необхідність робити *вибір*. Процес здійснення вибору з багатьох можливих (і суб'єктивно, і об'єктивно)

альтернативних способів розвитку ситуацій життєдіяльності – це процес прийняття рішення. Ситуації, що потребують прийняття рішення, отримали назву **проблемних ситуацій**. Проблемна ситуація для індивіда – це ситуація вибору, яка характеризується невдоволеністю індивіда ситуацією у тому вигляді, в якому він її змодельовує і сумнівами стосовно способів дії, спрямованих на вирішення проблемної ситуації. Якщо в конкретній ситуації життєдіяльності керівника відсутня незадоволеність від того як саме вона розвивається, то потреби у виборі немає. Якщо незадоволеність є, але керівник знає, що саме робити і відсутні сумніви у правильності вибору дій, то немає й проблеми, оскільки вибір очевидний.

Позбавлення від проблеми у практиці керівництва здійснюється трьома шляхами: усунення, вирішення, розв'язання (разрешение).

Усунення проблеми відбувається у тому випадку, коли незадоволення суб'єкта управління не може бути об'єктивно усунено, оскільки воно викликано об'єктивними факторами. У цьому випадку проблема знімається шляхом зміни цілей.

Розв'язання проблеми. Усунення проблемної ситуації керівником відбувається шляхом довільного вибору способу поведінки (з кількох доступних, що мають однакову цінність), який приводить до досягнення цілей, тобто такого, що усуває незадоволеність.

Вирішення проблеми здійснюється шляхом пошуку варіантів поведінки, здатних усунути незадоволеність й зупинитись на одному з них, застосувавши критерій оцінки.

Процес прийняття рішення є **вольовою поведінкою людини** у проблемній ситуації, особливості якої полягають в наступному:

1) у людини є альтернативні можливості впливу на хід подій;

2) суттєвий інтерес для людини становить те, яка саме з альтернатив буде реалізована (тобто їй не байдуже, який спосіб поведінки обрати для вирішення проблеми);

3) жодна з досягнутих людиною можливостей розвитку подій не задовольняє її повною мірою;

4) людина усвідомлює залежність розвитку проблемної ситуації від свого впливу на неї, тобто усвідомлюється, що подальший хід подій залежить від поведінки людини.

Сутність проблеми прийняття рішення полягає у протиріччі між усвідомленням суб'єктом своєї здатності впливати на хід розвитку подій в проблемній ситуації й незадоволеністю усвідомлюваними наслідками альтернативних можливостей впливати на хід подій. Саме це протиріччя виступає рушійною силою, мотивом діяльності керівника в процесі прийняття рішення.

У цій діяльності керівник може:

1. **«Розв'язати проблему»**, тобто виявити причини виникнення проблемної ситуації, знайти її рішення. У цьому випадку проблемна ситуація перетворюється, змінює свій характер, і власне необхідність приймати рішення зникає.

2. **«Уникнути вирішення проблеми»**, тобто відмовитися від можливості впливу на хід подій; така поведінка є окремим випадком прийняття рішення.

3. **«Прийняти рішення»**, тобто реалізувати певним чином (особливим вольовим актом) свою здатність впливати на хід подій, здійснивши за будь-яким правилом (критерієм) вибір одного з декількох можливих й досягнутих способів поведінки.

Звідси випливає, що поведінка керівника в ситуаціях прийняття рішення – це реалізація його **здатності впливати на хід подій** у проблемних ситуаціях. Мати цю здатність – значить володіти й розпоряджатися ініціативою, бути ініціатором у суспільних відносинах. Її можна тлумачити як уміння суб'єкта посісти таке місце в системі суспільних відносин, завдяки якому саме його дія виступає в якості причини подій в житті суспільства, в якості визначальних моментів дій людських спільнот. Впливати на хід подій – значить відігравати визначальну, детермінуючу роль, іншими словами, – керівну роль. Зазначена здатність проявляється в тому, що більшість значущих рішень, якщо й не приймаються керівником безпосередньо, то визначаються й контролюються за результатами. Керівник може делегувати володіння ініціативою підлеглим, але продовжує нею розпоряджатися.

Здатність впливати на хід подій передбачає адекватне осягнення об'єктивної *можливості* впливати на перебіг подій. Ця можливість задана статусом керівника й визначається його індивідуальними особливостями, а конкретизується, актуалізується, безпосередньо міститься, представлена в проблемній ситуації. Процес становлення («перетворення») звичайної людини на людину-керівника відбувається завдяки осягненню цієї можливості та її реалізації у практичній діяльності.

Нами була розкрита найбільш загальна закономірність поведінки керівника в ситуації прийняття рішення [Скок Н., 1981], яка може бути представлена в такому вигляді:

1. Якщо ви здатні особисто, прямо, безпосередньо, незалежно ні від кого визначити хід подій в проблемній ситуації, то й дійте особисто, прямо й безпосередньо.

2. Якщо ви бачите, що хід подій безпосередньо залежить не від вас, а від дій інших людей, але ви спроможні визначити умови діяльності цих людей (обумовити їх поведінку), то саме в цьому й полягає ваша здатність впливати на хід подій, яку ви зобов'язані реалізувати.

3. Використати систему владних повноважень ви зобов'язані у тому випадку, якщо не бачите іншої можливості вплинути на хід подій.

Дотримуючись даного алгоритму, керівник у прийнятті рішень буде успішним, його здатність впливати на хід подій постійно розвиватиметься, а діяльність все більше набуватиме рис цілеспрямованої поведінки в проблемних ситуаціях. Результатом цієї діяльності буде вироблене суб'єктом в його досвіді керівництва *свідоме ставлення до своєї здатності впливати на хід подій*. Адекватна реакція цього ставлення полягає в осягненні й реалізації об'єктивно існуючої й актуалізованої у проблемній ситуації можливості впливати на хід подій.

1.6. Прийняття рішень в управлінській діяльності ⁶

У процесі прийняття рішень люди реалізують свою здатність впливати на хід подій. Ця здатність виступає вихідною умовою, джерелом діяльності суб'єкта з прийняття рішень. Найбільш рельєфно вона проявляється у діяльності керівника, як специфічна функція прийняття рішення. Справа в тому, що здатність впливати на хід подій в проблемних ситуаціях у керівника закріплена його правами і повноваженнями, а суттєвість, небайдужість до результатів реалізації цієї здатності гарантується відповідальністю керівника за доручену справу. Інакше кажучи, у керівника функція «прийняття рішень» задана його соціальним статусом.

У теорії управління «прийняття рішень» розглядається як центральна ланка всієї діяльності керівника, яка відрізняє керівника від некерівника. Зміст діяльності керівника в тому й полягає, що він зобов'язаний вирішувати, він для того й потрібен у системі управління, щоб приймати рішення й брати на себе відповідальність за них. Загальним мірилом реальної влади і впливу керівника виступає те, наскільки він зосереджує функції прийняття рішення, наскільки йому належить останнє слово у вирішенні проблем організації.

Буденна праця керівника пов'язана з необхідністю приймати рішення в умовах підвищеного напруження та ризику, дефіциту часу й інформації, постійної зміни соціальної, економічної, політичної і психологічної атмосфери. Відсутність однотайного алгоритму і стандартів, які забезпечують ефективність процесів прийняття рішень, компенсується у практичній діяльності керівника неформальними, суб'єктивними, а часто й інтуїтивними факторами.

Процес прийняття рішень – це проблема і теорії управління, і психології. Це – тією ж мірою організаційна проблема, якою й психологічна. Аналіз змісту функції прийняття рішень тому й містить два провідні, відмінні один від

⁶ Оpubліковано у «Віснику Чернігівського національного педагогічного університету». – 2012. – Вип. 105, Т. 2. – С. 125-128 (переклад з рос. – Л. О. Ляховець).

одного і міцно пов'язані, аспекти – організаційний і психологічний.

На сьогодні в теорії управління існують два провідних підходи до вивчення процесу прийняття рішень: нормативний і дескриптивний.

Нормативний підхід досліджує процеси прийняття рішень при абстрагуванні від суб'єктивних, психологічних факторів і спрямований на розробку правил, процедур, свого роду – ідеальних способів прийняття рішень керівником. Дескриптивний підхід, навпаки, вимагає врахування цих факторів як провідних. Перший підхід вважає своїм основним завданням дослідження того, як повинні прийматися рішення; другий – як це відбувається реально. Розкриття змісту *функції* прийняття рішення як компонента управлінської діяльності вимагає організаційно-нормативного розгляду, що й становить основну *ціль* даної статті.

Організаційно-нормативний аналіз функції прийняття рішення в управлінській діяльності складається з наступних провідних напрямків:

- характеристика *місця* і *ролі* процесів управлінських рішень в загальній структурі управлінської діяльності, а також їх взаємодії з іншими управлінськими функціями;

- аналіз основних *параметрів* зовнішнього і внутрішнього середовища, які обумовлюють необхідність в *реалізації* цієї функції та здійснюють на неї найбільший вплив;

- опис *нормативної структури* процесу вироблення прийняття рішення; визначення його основних етапів та фаз;

- характеристика основних *видів* і *класів* управлінських рішень, систематизація форм реалізації цієї функції;

- визначення основних *нормативних вимог* до управлінських рішень.

Стосовно *ролі* даної функції в загальній структурі управлінської діяльності, то саме функція прийняття рішень розглядається як найбільш важлива й очевидна прерогатива керівника. Місце даної функції в загальному процесі управління визначається трьома провідними обставинами.

По-перше, прийняття рішення виступає одним з найважливіших етапів планування. Ця функція локалізується

між фазами аналізу стратегічних альтернатив і власне реалізацією стратегії. Вироблені при цьому рішення мають найбільше значення для всього функціонування організації.

По-друге, функція прийняття рішення входить в якості необхідного компоненту до реалізації всіх інших управлінських функцій. Власне тому вона й виступає своєрідним *механізмом* їх здійснення. Наприклад, визначення цілей організації поєднано з їхнім *вибором* з певної альтернативної їх множини. Функція організації також має на увазі *вибір* її структури. Функція планування вимагає *вибору* певного варіанту розвитку. Реалізація контрольної функції знову-таки органічно пов'язана з *вибором* форм, методів і періодичності контролю.

По-третє, будь-який значущий етап діяльності керівника завжди пов'язаний з необхідністю оцінки ступеню досяжності завдань та проблем, які на ньому вирішуються. Тому наприкінці кожного етапу керівник також обов'язково приймає рішення про те, досягнуті чи ні початкові цілі, чи можна, вважати його завершеним і переходити до наступних етапів. Тим самим функція прийняття рішення відіграє й роль своєрідного «мосту» від одних етапів і фаз управлінської діяльності до інших. Саме тому функцію прийняття рішень вважають сполучною.

Фактори управлінських рішень. Поняттям факторів управлінських рішень позначаються основні параметри зовнішнього і внутрішнього середовища організації, які здійснюють на них найбільш сильний вплив. Керівник діє в конкретних виробничих, технічних, технологічних, соціальних, економічних, психологічних, культурних умовах середовища. У теорії управління склалися певні уявлення про існування трьох інтегральних параметрів середовища, що впливають на прийняття керівником рішень. До них відносять: невизначеність, складність і динамічність.

Під *невизначеністю* розуміють недостатність адекватної інформації для вибору управлінських альтернатив. Керівник практично завжди діє в умовах певного ступеню невизначеності – як стосовно оцінки поточного стану системи, так і стосовно потенційно можливих варіантів розвитку подій. Невизначеність має багато причин. Головними з них виступають два фактори – відсутність (або недостатність) необхідної для прийняття

рішення інформації та надмірність інформації, яка породжує великі труднощі у розпізнаванні у величезному інформаційному потоці інформації, релевантної проблемній ситуації і необхідної для виходу з неї. Наступною важливою і характерною причиною невизначеності виступає те, що керівник отримує інформацію переважно від людей. Їм, як відомо, властива здатність, а інколи й потреба, викривлювати (свідомо чи ні) об'єктивні дані, фальсифікувати їх, приховувати ту чи іншу інформацію. Це породжує недостовірність суттєвої частини управлінської інформації, що також призводить в результаті до невизначеності.

Під **складністю** середовища прийняття рішень розуміють дуже велику кількість факторів, які необхідно враховувати в процесі прийняття рішення, а також їх міцний взаємозв'язок і взаємовплив один на одного. Особливо великі труднощі у цьому плані створює те, що міцний взаємозв'язок факторів призводить до змін всіх факторів при будь-якій, навіть незначній, зміні якогось одного з них.

Під **динамічністю** середовища прийняття рішень розуміють постійний і високий ступінь мінливості внутрішньо- і зовнішньоорганізаційних факторів. Через це практично будь-яке управлінське рішення повинно бути не тільки діагностичним, але й прогностичним. Воно має враховувати ті зміни середовища, які відбудуться найближчим і віддаленим часом. Крім того, динамічність обумовлені суттєві і добре відомі в практиці управління часові обмеження на реалізацію функції прийняття рішень – умови хронічного цейтноту при її здійсненні.

Поряд з трьома розглянутими загальними параметрами середовища в діяльності керівника існує ще один специфічний параметр. Це – ступінь **конфліктності** середовища. У зв'язку з цим управлінські рішення набувають ряд специфічних особливостей, провідною з яких виступає їх компромісність.

Нормативна структура процесу прийняття управлінського рішення. У теорії управління прийняття рішення розглядається як багатостадійний процес, складний акт людської діяльності. Структурно процес прийняття рішення складається з кількох етапів.

Визначення проблемної ситуації, яка вимагає виходу з неї за допомогою реалізації функції прийняття рішення. Воно передбачає діагностику – виявлення ситуації як такої; визначення її специфіки; встановлення взаємозв'язків з іншими сторонами діяльності керівника; характеристику особливостей її змісту; встановлення її ключових протиріч і постановку цілей передбачуваного рішення. Тут дається відповідь на три вихідних питання: «Що маємо?», «Чого необхідно досягти?», «У чому труднощі переходу від наявного до бажаного?».

Аналіз змісту проблемної ситуації, включає три основні аспекти.

Перший: інформаційний аналіз ситуації з метою зменшення її невизначеності і приведення до вигляду, більш доступного для контролю над нею.

Другий: визначення основних «обмежувальних факторів», які зазвичай й породжують проблему, що потребує прийняття рішення.

Третій: формулювання основних вимог до рішення – його критеріїв, які пізніше стануть основою для вибору одного з кількох альтернативних варіантів.

Генерування й аналіз альтернатив поєднують в собі пошук, виявлення, а також генерацію нових не заданих нормативно способів дій, які приводять до вирішення проблеми. Дослідження свідчать про те, що підсумкова якість управлінських рішень є прямою функцією кількості альтернатив, доступних керівнику на момент вибору. Якщо проблема стандартна, то завдання керівника полягатиме в оцінці можливості застосувати в даній конкретній проблемній ситуації способи дій, які зберігаються в організаційній пам'яті. Якщо проблема нестандартна, необхідно генерувати нові альтернативи і визначити критерії їх вибору. У стандартних, стереотипних ситуаціях даний етап процесу прийняття рішення може взагалі не усвідомлюватися керівником як самостійний і важливий, оскільки необхідна – шукана альтернатива – йому уявляється досить очевидною. Такі уявлення часто призводять до помилкових рішень. У зв'язку з цим сформульовано «золоте правило» управлінських рішень: якщо здається, що в ситуації є тільки один вихід з неї, то він, швидше за все, хибний. Воно має

наслідки: якщо є лише одна альтернатива, то її не слід ні приймати, ні відкидати, потрібно спробувати сформулювати інші альтернативи. Особливо це стосується найбільш складних проблемних ситуацій, що також відображено у відомому правилі: складні проблеми завжди мають прості, легкі для розуміння неправильні рішення.

Вибір альтернативи виступає основним етапом в усій структурі процесу прийняття рішення, оскільки на ньому робиться ключовий (а часто – незворотній) крок – здійснюється власне прийняття рішення. Основним нормативним принципом даного етапу є *постулат максимізації*: слід обирати ту альтернативу, яка має найбільшу інтегральну «корисність», тобто ту, яка максимізує можливі «виграші» і водночас мінімізує очікувані «програші», збитки.

Реалізація прийнятого рішення. Після вибору альтернативи необхідна розробка спеціальних процедур, спрямованих на її здійснення. Особливістю даного етапу виступає розбіжність між тими, хто приймає і тими, хто реалізує рішення. Завдання даного етапу полягає в тому, щоб по-перше, довести рішення до усвідомлення виконавцями; по-друге, розподілити роботу між виконавцями; по-третє, визначити повноваження і міру відповідальності виконавців. Чотири питання розкривають зміст даного етапу: «Хто повинен знати про прийняте рішення?», «Які дії необхідно здійснити?», «Хто це робитиме?», «Якою по характеру має бути дія, щоб виконавці її реалізували?».

Оцінка виконання. Головним завданням цього етапу виступає виконання функції зворотного зв'язку. Лише у цьому випадку управління як процес може бути ефективним і дієвим. Тільки у цій ситуації з'являється можливість набуття і накопичення досвіду. Зазвичай, будь-який досвід навчає, особливо – досвід невдалих рішень. Нарешті, лише за умови контролю рішень і отримання інформації про їх результати, можлива корекція прийнятих і/(або) прийняття нових рішень (якщо попередні виявилися неправильними). Оцінка і корекція здійснюються шляхом злиття отриманих результатів з тими, які були сформульовані в якості очікуваних на етапі оцінки вихідної

проблемної ситуації. У результаті цього структура процесу прийняття рішення набуває вид *замкненого контуру*.

Дослідження внутрішнього змісту процесу прийняття рішення дозволяє зменшити, пов'язану як з об'єктивними, так і з суб'єктивними факторами, невизначеність. Незалежно від конкретного об'єкта управління, всі керівники здійснюють однакові дії і в однаковому встановленому порядку. Логіка цих дій така, що керівник, приймаючи рішення, відповідає на питання: «У чому суть проблеми?», «Які цілі мають бути досягнуті в ході рішення?», «Як здійснити пошук альтернатив і здійснити остаточний вибір однієї з них?», «Як реалізувати рішення?», «Чи досягнутий визначений результат?».

До всіх управлінських рішень висувається ряд нормативних вимог, які являють собою певний ідеал й забезпечують «хороші рішення». Найбільш універсальними, основними вимогами, які забезпечують успіх у прийнятті рішень, є наведені нижче.

Ефективність рішення. Прийнята альтернатива має забезпечувати конструктивне подолання проблемної ситуації і бути найкращою серед всіх потенційно можливих; тільки за умови дотримання цієї вимоги ефективність управлінської діяльності може бути максимізована.

Обґрунтованість рішення. Альтернатива, що приймається, має не тільки адекватно відображати особливості реальної ситуації й демонструвати конкретні шляхи її подолання, але й бути зрозумілою для виконавців.

Своєчасність рішення. Немає «абсолютно правильних рішень» – всі вони набувають цієї властивості лише у співвіднесенні з конкретними ситуаціями, що склалися в той чи інший період часу, які динамічно і досить швидко змінюють одна одну. Тому гарне само по собі рішення, може бути помилковим просто через несвоєчасність його прийняття – або запізнення, або забігання наперед.

Можливість реалізувати, виконати рішення виступає найважливішою вимогою до управлінських рішень. Будь-яке, навіть найкраще, обґрунтоване, своєчасне і взагалі – таке, що має всі можливі переваги – рішення буде марним, якщо його неможливо реалізувати. На практиці ключова роль властивості

«можливість реалізувати рішення» приводить до того, що управлінське рішення фактично завжди виступає продуктом компромісу між абстрактно-кращим і реально-виконуваним варіантами.

Конкретність і регламентованість рішення. Хороше рішення надає не тільки загальне – принципове вирішення проблемної ситуації, але містить ще й план конкретних способів його реалізації та їхню послідовність. Воно регламентує виконання окремими підрозділами і окремими працівниками. Це водночас виступає і передумовою для ефективної реалізації наступного контролю за результатами рішення, без якого воно, в принципі, не може бути дієвим і конструктивним.

Поєднання жорсткості і гнучкості. Існує правило, згідно з яким, якщо рішення прийнято, воно має бути виконано. Тому керівник, як ніхто інший, повинен виявляти жорсткість, непохитність у ході реалізації рішення. Однак межа між твердістю як позитивною рисою і консерватизмом дуже тонка і рухлива. Як свідчить практика, переважна більшість управлінських рішень не є незворотними в плані можливого виправлення тих наслідків, які виникають у випадку їх хибності. Через це найважливішим стає вміння керівника вчасно розпізнати і визнати помилковість прийнятого рішення, виявити гнучкість стосовно внесення необхідних коректив. Крім того, вже у процесі прийняття рішення досвідчені керівники, як правило, обмірковують «запасні варіанти». Це один із способів поєднання жорсткості і гнучкості рішень.

Функція прийняття рішень виступає ключовою, центральною в усій структурі управлінської діяльності; вона в найбільшому ступені визначає її якість та ефективність. Головною перспективою наступного розвитку науки і практики управління виступає дослідження процесів прийняття управлінських рішень. Знання закономірностей процесу прийняття рішень – це водночас і ключ та засіб для розуміння багатьох закономірностей життєдіяльності людини.

Література:

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968.
- Ананьевские чтения – 2007: Материалы научно-практической конференции / Под ред. Л. А. Цветковой. – СПб., 2007.
- Верняева Т. А. Профессионально-личностный портрет психолога: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т. А. Верняева. – СПб., 1997.
- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб., 2002.
- Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1998.
- Лисовский В. Т. Российская интеллигенция: культура и нравственность / В. Т. Лисовский // Человек и образование в современной России. – СПб., 1998.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М., 1984.
- Парыгин Б. Д. Социальная психология / Б. Д. Парыгин. – СПб., 1999.
- Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-е вид. – К., 2008.
- Предвечный Г. П. Социальная психология / Г. П. Предвечный, Ю. А. Шерковин. – М., 1975.
- Романова Е. С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – СПб., 2003.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946.
- Скок Н. А. Поведение руководителя в ситуациях принятия решений: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н. А. Скок. – Л., 1981.
- Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105-111.
- Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л., 1979.
- Simon H. Models of man / H. Simon. – NY., 1957.

РОЗДІЛ 2. Соціально-психологічні особливості сучасної молоді

2.1. Толерантність: сутність та особливості прояву і формування серед молоді

В умовах глобалізації економіки, інтеграції, розвитку комунікації, з одного боку, і збільшення інтенсивності агресивних проявів під час виникнення розбіжностей, – з іншого боку, стає очевидною необхідність формування толерантного мислення, яке передбачає увагу, прийняття, розуміння багатоманіття культур, способів прояву людської індивідуальності, форм самовираження. Основним питанням у такій ситуації є формування соціальної толерантності в стосунках між громадянами нашого суспільства та виховання підростаючого покоління у дусі толерантності. Толерантність завжди залишалася універсальною загальнолюдською цінністю й основою для розбудови власне людських контактів на різних рівнях: у взаєминах між окремими особистостями, між різними соціальними групами тощо.

Проблема толерантності є предметом уваги значного кола дослідників. Ця проблема досить широко відображається у роботах, присвячених з'ясуванню сутності терпимості і толерантності в онтології суспільної свідомості й самосвідомості (В. Золотухін, О. Кондаков, В. Красиков), місця толерантності у процесі набуття особистісної цілісності (О. Асмолов, Є. Казаков, В. Тишков), толерантності у суспільстві з ринковою економікою (Н. Баранова, Г. Бардієр), проблеми міжетнічної толерантності (Н. Лебедева, О. Петрицький, М. Пірен, Г. Солдатова, Т. Стефаненко), толерантності як категорії стосунків (О. Клепцова, В. Маралов, В. Ситаров), толерантності як особистісної риси (С. Бондирева, Д. Колесов), комунікативної толерантності (В. Бойко), толерантності як етико-психологічної проблеми діяльності педагогічних працівників вищих навчальних закладів (О. Винославська, С. Ярмійчук).

У психологічній науці існує декілька підходів щодо розуміння сутності толерантності, зокрема психофізіологічний, інтеракційний, особистісний, гуманістичний, соціально-психологічний.

У межах психофізіологічного підходу толерантність розглядається як психофізіологічна особливість людини. Так, С. Головін дає наступне визначення толерантності – це відсутність або послаблення реагування на якийсь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. Деякі автори виходять із того, що існує природна толерантність, яка розвивається на основі біологічного фактору становлення особистості. Його вплив з'ясований у численних роботах видатних психофізіологів – Б. Теплова, В. Небиліцина, В. Мерліна, Е. Голубевої, В. Русалова та ін.

Проведені Л. Собчик дослідження показали, що з широкого спектру вражень про оточуючий світ, кожна людина, притаманним саме їй індивідуальним способом сприйняття, обирає і засвоює певну інформацію, акцентуючи свою увагу на одних явищах й ігноруючи інші. Ця індивідуальна вибірковість щодо явищ оточуючого світу і свій особистий стиль засвоєння отриманої інформації, створюють підґрунтя для формування різних, по-своєму неповторних, особистостей за однакових середовищних умов. Основою такого індивідуально-окресленого стилю сприйняття, переробки і відтворення інформації про світ, що пізнається, трансформуючись у думки, переживання і вчинки людини, виступає та провідна тенденція, що пронизує всі рівні особистості: і найнижчі (біологічні), і характерологічну структуру, і найвищі рівні особистості (соціальна спрямованість та ієрархія цінностей людини).

Представники *інтераційного підходу* О. Асмолов, О. Клепцова, А. Садохін, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова зазначають, що у науковій літературі толерантність розглядається, перш за все, як повага та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатовимірності та різноманітності людської культури, норм, вірувань та відмова від зведення цієї різноманітності до одноманітності чи до переважання якоїсь однієї точки зору. Толерантність передбачає готовність сприймати інших такими,

якими вони є та взаємодіяти з ними на основі згоди. Толерантність не зводиться до індивідуальності, нехтування власних інтересів. Вона передбачає взаємність та активну позицію всіх зацікавлених сторін. Толерантність – важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності та інтереси, й готова їх захищати, але водночас з повагою ставиться до позицій та цінностей інших людей. В якості критеріїв толерантності пропонуються: рівноправ'я, взаємоповага, рівні можливості, співробітництво та солідарність у вирішенні спільних проблем тощо. Таким чином, толерантність розглядається як досить абстрактне поняття, про що й свідчать її критерії та соціальні показники.

У межах вищезгаданого підходу, цікавим є погляд на проблему толерантності О. Слєпцовой. Дослідниця вважає, що певну невизначеність у трактуваннях терпимості й толерантності можна усунути, якщо виходити з таких положень. Толерантність можна розглядати в трьох аспектах: по-перше, як оволодіння певною філософією толерантності як цінністю; по-друге, як культуру толерантної свідомості; по-третє, як ставлення до дійсності, що втілюється у реальній поведінці. У межах ідей толерантної свідомості можна виділити категорію взаємин. У системі взаємин поняттями одного ряду можна вважати терпимість, толерантність і нетерпимість. Терпимість й толерантне ставлення актуалізується тоді, коли думки, оцінки, вірування, поведінка інших людей не збігаються з думками, оцінками, очікуваннями суб'єкта взаємодії, що поєднує дані поняття.

Терпимість і толерантність виконують різні функції: толерантність має адаптивний характер, тобто дає можливість пристосуватися до несприятливих чинників (наприклад, толерантність до тривоги, до чужої віри), терпимість виконує адаптивну й активну функції, тобто дає можливість змінювати чужі думки, поведінку іншої людини, не застосовуючи засобів примусу. Зрештою, ці особистісні властивості різняться за психологічними механізмами, покладеними в їх основу. До них О. Слєпцова відносить терпіння і прийняття. Провідним механізмом толерантності є терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль), що дає можливість знизити поріг чутливості до несприятливих факторів. Прийняття, як ще один механізм

толерантності, відступає на другий план і часто не актуалізується. А от провідним механізмом терпимості є, навпаки, прийняття чого-небудь як даності (розуміння, емпатія, асертивність), терпіння відступає на другий план, не втрачаючи свого потенціалу, й активно використовується особистістю. О. Клепцова пропонує наступне визначення толерантності: це властивість особистості, яка актуалізується в ситуаціях розбіжності поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей і виявляється у зниженні чутливості щодо об'єкту за рахунок залучення механізмів терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль). Межі прояву толерантності – від гордовитості, стриманості, терплячості, витримки, самовладання до безпорадності.

А. Садохін вважає, що толерантність можна розглядати як почуття терпимості і поважного ставлення до думок інших людей, що не збігаються з власними. Толерантність визнає право кожного на вільне висловлення своїх поглядів і реальну рівність людей у повсякденному житті. Вона виявляється в тому, що людина не відмовляється від власних переконань, водночас, ставлячись доброзичливо до думок інших людей. Виходячи з цього, показниками толерантності він вважає:

- рівноправ'я між представниками різних народів;
- взаємоповагу, доброзичливість та терпиме ставлення всіх членів суспільства до інакших соціальних, культурних та інших груп;
- співробітництво та солідарність у вирішенні загальних проблем;
- відмову від негативних стереотипів у сфері міжетнічних та міжрасових відносин та у відносинах між статями.

Позитивне розуміння толерантності досягається через усвідомлення її протилежності – інтолерантності або нетерпимості.

Особистісний підхід. На думку С. Бондиревої та Д. Колесова, які ввели до контексту базових понять психології опозицію «толерантність – інтолерантність», ці поняття є головними проявами небайдужості, ставленням, а характер небайдужості визначається характером оцінок. Як особливе

ставлення, толерантність та інтолерантність формуються на основі оцінки об'єкта чи індивіда, завдяки постійному зв'язку з об'єктом чи індивідом. Отже, справедливою є формула: зв'язок – оцінка – ставлення – поведінка (намір) толерантна чи інтолерантна.

Толерантність як ставлення породжує довіру, готовність (установку) до компромісу (співробітництва), радість, комунікабельність, дружелюбність. Інтолерантність як ставлення виявляється у негативізмі, недоброзичливості, негативних емоціях – гніві, досаді, ворожості.

Толерантність – здатність індивіда сприймати без агресії думки, що відрізняються від власних, а також особливості поведінки та зовнішності інших індивідів.

Психологи використовують поняття толерантності для позначення здатності зрозуміти іншу людину, відчувати й розуміти її почуття та емоції. У цьому сенсі толерантність розкривається через поняття дружелюбності, спокою, мирної налаштованості як антиподів агресивності, дратівливості (О. Асмолов, Г. Солдатова, Л. Шайгерова).

Вчення про толерантність І. Гриншпуна *поєднує засади як інтеракційного, так і особистісного підходу*. Згідно з І. Гриншпуном, толерантність означає наявність певного буттєвого простору, в межах якого людина відкрита для взаємодії зі світом без втрати почуття збереження власного «Я». Розглядаючи толерантність як характеристику індивіда, важливо зазначити її багатоаспектність і багатомірність. І. Гриншпун для характеристики індивідуальних особливостей толерантності, виділяє наступні її параметри:

- об'єкту віднесеність толерантності – диференційоване виявлення толерантності відносно різних об'єктів і впливів різноманітного типу;

- діапазон толерантності – індивідуально припустима кількість фруструючих впливів;

- фокус толерантності – типологічна характеристика, що позначає стилістичну близькість або до «відкритості», або до «резистентності», або їх баланс;

- стійкість толерантності – часова характеристика;

– динамічність толерантності – мінливість діапазону толерантності у часі та параметри цієї мінливості.

Зазначені параметри взаємопов'язані. На думку І. Гриншпуна, індивід має деякі можливості (здатності) для взаємодії і збереження та спонукальні сили в тому та іншому напрямку. Відповідно, можна говорити про толерантність, як характеристику індивіда у двох планах: толерантність як тенденцію (потребу) і толерантність як можливість (здатність).

Якщо говорити про толерантність як про певну характеристику взаємодії, то можливі три її варіанти: взаємотолерантна, односторонньо толерантна та взаємоінтолерантна. Толерантність означає наявність певного буттєвого простору, в межах якого людина відкрита для взаємодії зі світом (переважно з іншими людьми) без втрати відчуття цілісності свого «Я» (Его-ідентичності). Толерантність як особистісна властивість передбачає широкий діапазон цього простору, його стійкість у часі, динамічність.

Простір толерантності – інтолерантності багатовимірний, у різних вимірах діапазон може не співпадати. Виділяють наступні взаємопов'язані виміри толерантності: а) установчий; б) взаємин; в) когнітивний; г) рефлексивний; д) вольовий; е) поведінковий.

Установчий вимір співвідноситься з несвідомими еталонами ставлення до себе, до міжособистісних та міжгрупових відносин, які опосередковують формування особистості.

Взаємини являють собою усвідомлені й активні зв'язки людини зі світом – переважно з іншими людьми.

Когнітивний аспект толерантності включає здатність розуміння особистісних особливостей іншого як у змістовному, так і в структурному плані.

Вольовий компонент толерантності визначається сформованістю засобів саморегуляції в ситуації фрустрації.

Поведінковий план толерантності містить вчинки, спрямовані на встановлення контакту, уникнення непродуктивних конфліктів або продуктивне їх вирішення.

Рефлексивна складова толерантності означає здатність до перебудови неадекватних установок, стосунків, вчинків.

Досягнення високого рівня розвитку толерантності в кожному з перелічених вимірів є вкрай складним завданням. Очевидно, ставлення до світу в цілому, в тому числі на рівні міжособистісному і міжгруповому, опосередковане особистісними нормами й цінностями, про оцінку яких і йдеться при обговоренні різних вимірів толерантності. Дуже важко розвести такі поняття, як «толерантна особистість» та «особистість, яка самоактуалізується», як розумів її А. Маслоу. Прийняття себе, прийняття інших, прийняття світу, соціальний інтерес, креативність, демократизм, метамотивованість – більшість з перелічених характеристик «особистості, яка самоактуалізується», за А. Маслоу, близькі толерантній особистості.

Саме тому однією з перспективних методологічних засад вивчення терпимості й толерантності є *гуманістичний підхід*, відображений у працях А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Г. Олпорта. У контексті теорії «здорової особистості» А. Маслоу терпимість виступає одним із провідних принципів, що дає ключ до розуміння сутності людини, пояснює специфіку взаємодії людей. Можна підсумувати, що терпимість – це один з можливих шляхів особистості, яка перебуває в процесі самоактуалізації, особливо, коли йдеться про самоактуалізацію як про можливість вибору, особистісного зростання, можливість приймати себе й інших людей такими, якими вони є, можливість встановлення з оточуючими доброзичливих особистих взаємин.

Принцип терпимості яскраво виражений в руслі концепції «повноцінно функціонуючої особистості» і недирективної терапії К. Роджерса. Надати допомогу іншій людині, зокрема у вирішенні виникаючих у неї проблем, можна не директивно, а спираючись на прагнення людини до свободи й до позитивних змін. Це стає можливим завдяки безумовному прийняттю людини, емпатійному розумінню й конгруентності, в результаті чого стимулюється тенденція особистості до самоактуалізації, реалістичного уявлення про себе, вирішення протиріч між «реальним Я» та «ідеальним Я», і, відповідно, більш терпимому ставленні до себе й оточуючих. Крім того, К. Роджерс терпимість розуміє і як «відсутність гордовитості».

На думку В. Франкла, який показує шлях духовного розвитку людини, як в рухається в бік пошуку й реалізації смислів, терпимості відводиться роль невід'ємної складової даного розвитку, оскільки цей розвиток носить цілісний характер, що виражається в осягненні цілей творення, переживань, ставлення, і розгортається у напрямку оволодіння свободою, незалежністю, гнучким реагуванням на мінливі життєві обставини.

Г. Олпорт толерантність називає особистісною характеристикою людини демократичного суспільства, яка поєднує знання про себе, відповідальність, почуття гумору, автономність, здатність до емпатії. На його думку, є два шляхи особистісного розвитку: толерантний та інтолерантний. Толерантний шлях, обирає людина вільна, доброзичлива, з позитивною Я-концепцією. Інтолерантний шлях, навпаки, характеризується прагненням перекидати відповідальність на оточення, потребою в порядку, бажанням сильної влади, уявленням про власну винятковість. Г. Олпорт дає узагальнену характеристику толерантної особистості за низкою параметрів:

- орієнтація на себе (толерантна людина більш орієнтована на особисту незалежність, менше – на належність до зовнішніх інститутів та авторитетів);
- потреба у визначеності (визнає різноманітність, готова вислухати будь-яку точку зору й відчуває менший дискомфорт у стані невизначеності);
- відносно менша потреба в порядку (толерантна людина менш орієнтована на соціальний порядок, менш педантична);
- здатність до емпатії (схильність давати більш адекватні судження про людей);
- перевага надається свободі, демократії (для неї не має великого значення суспільна ієрархія);
- знання самої себе (толерантна людина добре усвідомлює свої переваги та недоліки й не схильна у всіх бідах звинувачувати оточуючих);
- відповідальність (розвинуте почуття відповідальності, не перекидає відповідальність на інших);
- захищеність (відчуття безпеки та переконання що з загрозою можна впоратись).

Соціально-психологічний підхід. На думку В. Москаленко, соціально-психологічне розуміння толерантності передбачає терпимість до різних думок, неупередженість в оцінці людей і подій. У структурі феномену толерантності особистості можна виділити два компоненти: сенсуальну та диспозиційну толерантність особистості. Сенсуальна толерантність пов'язана зі стійкістю особистості до впливів середовища, з послабленням реагування на якийсь несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості. В основі диспозиційної толерантності лежить принципово інший механізм, який забезпечує терпимість особистості у взаємодії з середовищем. Мова ведеться про готовність особистості до терпимої реакції на середовище.

В. Соколов визначає толерантність як певну світоглядну та морально-психологічну установку особистості на те, якою мірою їй приймати чи не приймати різні, перш за все, – чужі їй ідеї, звичаї, культуру, норми поведінки і т.ін. Суть толерантності – терпимість до чужого, іншого. Толерантність як властивість може бути притаманна не тільки окремії особистості, але й соціальній групі, суспільству в цілому.

Згідно з Г. Бардієр, толерантність – це свідоме прагнення до злагоди. Дослідниця розглядає толерантність у межах соціальної психології і вважає, що толерантність можна розуміти як соціальну установку; як ставлення особистості (включаючи ставлення до себе, до людей, до своєї діяльності); як причину або наслідок дії захисних механізмів особистості (раціоналізації, ідентифікації, заперечення, витіснення, проєкції, заміщення та ін.); як властивість особистості, її ціннісну орієнтацію і світогляд.

Таким чином, спроби етимологічного аналізу поняття «толерантність» і змістових його аспектів демонструють широкий спектр значень з використанням у різних контекстах, зокрема, психологічному та соціально-психологічному.

Використання терміна «толерантність» у психології орієнтує на два розуміння: 1) як позначення індивідуальної властивості (стабільної або ситуативної), що полягає у здатності до збереження саморегуляції при впливах факторів середовища, котрі викликають фрустрацію; 2) як позначення здатності до неагресивної поведінки стосовно іншої людини на основі

відкритості у відносній незалежності від дій іншого. У першому випадку акцент робиться на здатності до самозбереження, у другому – на готовності до взаємодії.

Отже, найбільш узагальненим визначенням толерантності є таке. Толерантність – це повага до інших, відмінних від наших, думок, вірувань, поведінки, якщо вони не являють собою загрози для нашого фізичного й морального стану. А найбільш узагальненими й значущими характеристиками толерантності є наступні:

1) толерантність – специфічна форма особистісного ставлення, яка базується на розумінні й прийнятті іншої культури, факту існування соціокультурного багатоманіття, а також як терпимість, що передбачає допустимість «іншості», і як стійкість суб'єкта до впливу несприятливих факторів оточуючої дійсності;

2) особистісна толерантність виявляється на двох рівнях: на рівні свідомості як особистісне ставлення й на рівні поведінки як свідомо дія чи вчинок;

3) основою толерантності виступає наявність у суб'єкта власної стійкої позиції, яка забезпечує готовність до діалогу;

4) толерантні установки попереджають вільний вибір суб'єкта й відповідальність за нього;

5) толерантність є передумовою для створення суджень, в основі яких лежать моральні цінності;

6) для толерантності властивий динамічний характер, який забезпечує стійкість суб'єкта у взаємодії з соціальним середовищем.

Основна проблема толерантності полягає не в трактовці її понять, функцій та видів, а в її формуванні. В цьому контексті інтерес становить освітній простір вищого навчального закладу, який може стати платформою для оволодіння моделями соціальної поведінки. Це обумовлене тим, що студентський вік є важливим періодом у психосоціальному розвитку людини, який пов'язаний з формуванням системи цінностей щодо себе, інших та світу в цілому. В межах вищої освіти важливо створювати умови для формування у свідомості студентів установок ціннісного толерантного ставлення до інших людей та до життя.

На думку більшості психологів, толерантність необхідно формувати в ході процесів навчання, виховання й самовиховання. Освітній простір вищого навчального закладу може бути однією з умов формування у свідомості студента толерантного ставлення до людей, зокрема до викладачів. Студентство – це мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальній та духовній сфері життя. Студентству властиве активне споживання культури, розвиток пізнавальної мотивації, підвищена потреба в комунікації, соціальна активність, відносна економічна самостійність, підвищений інтерес до власної особистості, самопізнання й прагнення до розширення соціальних зв'язків.

Сьогоднішня висуває до студентів як майбутніх спеціалістів наступні вимоги:

1. Високий професіоналізм, ділові й творчі якості.
2. Політична зрілість.
3. Духовна культура, моральність: відкритість, доброзичливість, уміння працювати з людьми, чуйність та увага до інших, здатність до співпраці, висока культура дискусії тощо.

Сучасні кваліфікаційні характеристики спеціалістів акцентують увагу здебільшого на професійних вимогах. Водночас, вимоги до особистісних характеристик фахівця, представлені недостатньо. На нашу думку, виходом з такої ситуації є трансформація цілей освіти. Вимоги до дипломованого спеціаліста, на наш погляд, повинні містити й духовну складову, яка, в свою чергу, включатиме таку якість як толерантність. Для забезпечення формування таких особистісних утворень потрібно ввести до освітніх програм низку філософських та психологічних дисциплін, зокрема, психологію толерантності.

У результаті проведеного нами емпіричного дослідження [Скок А., 2014], в ході якого вивчалися особливості толерантності студентської молоді, було встановлено недостатній розвиток толерантності, зокрема комунікативної толерантності, студентів соціально-гуманітарного профілю навчання (психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники). Успішне формування толерантності може бути досягнуте

шляхом структурування змісту психологічних дисциплін, різних видів практики з урахуванням специфіки студентської навчальної праці, а також використанням такої технології підготовки як психологічний тренінг. Нами було апробовано тренінг комунікативної толерантності. Його мета – сприяти осмисленню студентами сутності толерантності, її ролі в набутті професіоналізму, в забезпеченні вмінь та навичок подолання інтолерантних проявів у взаємодії з однокурсниками та викладачами; розвинути здатність до емпатії, доброзичливості; розвиток таких елементів толерантності в контексті взаємин «студент-викладач» як поважне ставлення до поглядів іншого, вміння поставити себе на місце іншого, врахувати індивідуальність іншого, подолати стереотипне сприймання викладача, навчити студента прийомам, що дозволяють розвивати в собі якості толерантної особистості.

Тренінг містить ряд завдань: аналіз змісту толерантності, чинників, що впливають на формування у студента толерантних рис, набуття умінь та навичок профілактики й подолання інтолерантності у взаємодії «студент – викладач», набуття умінь і навичок толерантної поведінки й пов'язаних з нею проявів (позитивної комунікативної установки, емпатії, толерантних рис особистості – емоційної зрілості, нормативності, впевненості в собі тощо). Розв'язання завдань формування вмінь толерантності вимагає поряд з тренінговими формами навчання використання широкого кола інноваційних методів. Провідне місце в цьому мають займати творча пошукова діяльність студентів, евристична бесіда, дискусія, діалог, «мозковий штурм», метод круглого столу, метод проєктів, рольові ігри.

У ході тренінгу та в результаті використання зазначених методів студенти набули досвіду розв'язання проблем, пов'язаних з особливостями взаємодії, які спрямовані на формування навичок толерантної взаємодії. В результаті проведення тренінгу та використання інноваційних методів навчання були виявлені наступні зміни. По-перше, зріс рівень загальної та комунікативної толерантності, збільшилася здатність до співчуття, терпимість, довіра та ін. Більшість показників інтолерантності не зазнали змін. Це, на нашу думку, пояснюється тим, що потрібно набагато більше часу та

створення умов, які б сприяли формуванню толерантності не лише в межах вищого навчального закладу, але й в умовах сімейного виховання та інших соціальних інститутів. По-друге, студенти ознайомилися з методами формування толерантності й набули відповідних навичок.

Під професійною підготовкою фахівців соціальної сфери розуміють процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати поставлені завдання в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціального спрямування.

Соціальна діяльність являє собою специфічний вид професійної діяльності, спрямований на захист особистості як вищої цінності, на підтримку й укріплення її морального, психічного й фізичного здоров'я, різностороннього розвитку. Практичними задачами соціальної роботи є покращання соціально-психологічного самопочуття людини, удосконалення умов її життєдіяльності, забезпечення достойного буття.

Специфіка діяльності фахівця соціальної сфери потребує сформованості таких інтегративних якостей особистості, як гуманістичні, толерантні, комунікативні й емоційно-вольові.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило розглянути психологічні аспекти змісту професійної діяльності соціального працівника, на основі чого було сформульоване поняття «психологічна готовність студента до професійної діяльності соціального працівника». Психологічна готовність до професійної діяльності фахівців соціальної сфери як цілісне системне особистісне новоутворення, проявляється в процесі навчання як риса особистості й як психічний стан, що забезпечує цілеспрямований розвиток та зміни особистості для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності. Структурними компонентами психологічної готовності студента до професійної діяльності соціального працівника є мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, рефлексивний, особистісний. У межах нашого дослідження найбільш цікавим є зміст орієнтаційного компоненту психологічної готовності студентів до професійної діяльності, який включає в себе, зокрема, стиль поведінки в конфлікті.

Конфлікт, як і будь-яка взаємодія людей, регулюється нормами соціальної поведінки. Нормативне регулювання конфліктів робить систему більш стабільною, визначає довготривалий порядок розвитку і розв'язання конфліктів. Велике значення при цьому мають моральні норми. Установка толерантності закликає відмовитися від такої позиції, коли єдиним критерієм правоти може бути лише сила.

Якщо людина змогла усвідомити і прийняти толерантність як цінність, то остання дозволяє їй і надалі жити за іншими нормами й цінностями, що допомагають в подальшому посідати таку позицію, яка обумовлює конструктивний вихід з конфліктної ситуації. Тобто людина набуває конфліктної компетентності.

Конфліктна компетентність пов'язується як з результатами діяльності, так і з конкретною діяльністю – розв'язанням конкретних проблем. Компетентність при цьому визначається як результативність сформульованих і вирішених суб'єктом проблемних завдань у певній сфері діяльності. Основним показником результативності розв'язання конфліктної ситуації виступає якість усунутих суб'єктом суперечностей.

Толерантність є складовою частиною конфліктної компетентності, сприяє успішному формуванню вмінь вибудовувати конструктивні взаємини.

Толерантність не можна трактувати як пасивну терпимість. Це активне ставлення до іншої особистості, соціальної групи, яке формується на основі гуманізму, прав, свобод людини. Принцип толерантності є базовим для ідеології, етики та практики соціальної роботи.

Толерантність виявляється тоді, коли соціальна дійсність, поведінка, звички, зовнішність людей піддаються оцінюванню. Від результату цієї оцінки залежить ефективність взаємодії.

Толерантність окремої людини, в тому числі й соціального працівника, залежить від особистісної схильності, в основі якої перебувають певні вроджені якості, а також досвід соціалізації. Межі толерантності у кожного спеціаліста індивідуальні, хоча існують загальні положення, які визначаються нормами суспільства, законами держави, державними нормативними документами; а шкала індивідуальних варіацій толерантності –

від повного відторгнення до повного прийняття особливостей соціальної ситуації, поведінки, які піддаються оцінюванню.

Необхідність толерантного ставлення у фахівців соціальної сфери до різних соціальних груп є професійно сформованою якістю, яка показує, що лише при активній позиції соціального працівника можлива повноцінна життєдіяльність представників згадуваних груп. Без спеціального навчання толерантно ставитися до представників таких соціальних груп, як люди похилого віку, алко- та наркозалежні, сироти, досить складно.

Нами було проведене емпіричне дослідження «Толерантність у соціальній роботі», в ході якого вивчали уявлення студентів соціально-гуманітарного профілю навчання, майбутніх соціальних педагогів (n=46) і психологів (n=46) про зміст толерантності, про толерантність як рису особистості, принцип життєдіяльності та показник психологічної готовності до попередження конфліктів у професійній діяльності. Майбутня професійна діяльність соціальних педагогів та психологів передбачає безпосередні контакти як з людьми «особливими», несхожими на більшість (дезадаптованими, з соціальними й медичними проблемами), так і з пересічними клієнтами, які наразі мають певні психологічні проблеми.

Для вивчення ставлення студентів до різних соціальних груп людей, які потребують особливої уваги, нами було проведено опитування із застосуванням Шкали Д. Фелдса. Перелік соціальних груп, які пропонувалися для оцінювання, містив такі категорії: люди похилого віку, діти-інваліди, ВІЛ-інфіковані, психічно хворі, соціальні сироти, діти-сироти, наркозалежні, алкозалежні та інваліди війни та праці.

Найбільш прийнятими соціальними групами, що потребують особливої уваги, виявилися діти-інваліди, соціальні сироти, інваліди війни та праці, діти-сироти. Соціальними групами, які найменш приймаються, є нарко- та алкозалежні, психічно хворі.

Аналіз отриманих даних за окремими категоріям опитаних засвідчує, що студенти спеціальності «Соціальна педагогіка» не лише найбільш толерантні до певних груп, що потребують особливого ставлення, але й демонструють яскраво виражену диференціацію у ставленні до різних соціальних груп: від

повного прийняття (діти-інваліди, інваліди війни та праці, соціальні сироти) до абсолютного неприйняття (алко- та наркозалежних, психічно хворих).

На відміну від студентів спеціальності «Соціальна педагогіка», у яких у ході навчання особлива увага приділяється формуванню етичних основ професії, що закріплюється завдяки різним навчально-виробничим практикам, у студентів спеціальності «Психологія» не сформовано диференційоване ставлення до соціальних груп, які потребують особливого ставлення. Студенти-психологи демонструють рівень толерантності вищий від середнього стосовно представників всіх вищезгаданих соціальних груп, окрім дітей-соціальних сиріт. До останніх студенти спеціальності «Психологія» виявляють знижений рівень толерантності.

Разом з цим було проведене й дослідження індивідуально-психологічних особливостей студентів вказаних спеціальностей, а також тактики їх поведінки в конфліктній взаємодії [Скок А., 2014]. Конфліктна взаємодія є показником виявлення нетолерантності.

У студентів наявна потреба в інтеграції різних виявів свого «Я», прагнення до особистісної цілісності та соціальної ідентифікації. Також актуалізується прийняття відповідальності за свій соціальний вибір та соціальну роль. У цей період продовжується формування двох найважливіших психологічних утворень: Я-концепції та концепції життя.

Дослідження стратегії поведінки в конфліктній ситуації за допомогою методики К. Томаса показало, що студенти-майбутні соціальні працівники мають уявлення про різні стратегії поведінки в конфлікті, але найчастіше демонструють схильність до таких, як: співробітництво, компроміс та уникнення.

Студенти, які мають середній та високий рівень толерантності, у взаємодії з іншими використовують переважно стратегії компромісу та уникнення. Студенти з низьким рівнем толерантності демонструють весь набір стратегій поведінки у конфлікті, але найчастіше обирають компроміс, уникнення та змагання.

З метою розвитку толерантності необхідно формувати комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних і

групових цінностей, позитивні установки та психологічну стійкість. Для розвитку вказаних якостей можуть використовуватися психологічні технології, зокрема тренінг.

Одним з показників психологічної готовності до попередження конфлікту у професійній діяльності соціального працівника, соціального педагога та психолога є конфліктна компетентність – сприйняття конфлікту як поля для діалогу, дискусії і полеміки. Толерантність охоплює всі аспекти конфліктної компетентності.

В умовах сучасного світу, насиченого міжетнічними контактами, толерантність набуває особливого значення. Від рівня розвитку толерантності, зокрема етнічної, залежить ефективність міжетнічної комунікації, проблеми національної безпеки і стабільності суспільства в умовах інтеграції, взаємодії народів та їх культур. Сьогодні розвиток толерантності по відношенню до іншої культури, представників інших національностей є необхідним та значимим аспектом розвитку суспільства. Науково-практична актуальність проблеми етнічної толерантності молоді полягає в тому, що існуючі в сучасному світі процеси глобалізації поставили його існування в пряму залежність від того, наскільки успішно зможуть співіснувати різні, в тому числі й етнічні, спільноти, які спираються на відмінні, часто протилежні культурні цінності. В наш час загострилися прояви нетолерантності до громадян, які розмовляють іншою мовою, мають інші релігійні погляди чи інші суспільно-демократичні цінності. Глобалізація світових процесів, прискорений розвиток комунікацій та інтеграційних процесів перетворили будь-які прояви нетолерантності в потенційно небезпечну проблему для всього світу та поставили питання формування етнічної толерантності.

Аналіз сучасних досліджень толерантності дозволяє виділити чотири основні підходи до визначення поняття «етнічна толерантність». Перший підхід – історико-еволюційний. Згідно з поглядами Л. Залановської, етнічна толерантність розглядається як складне настановне утворення особистості, яке виражається в терпимості до чужого образу життя, чужих звичаїв, традицій, інших відчуттів, думок та ідей. Другий підхід – культурологічний. Етнічна толерантність – це

терпиме ставлення етнічної спільноти або окремого її представника до будь-якої несхожості: цінностей, норм, образу життя, традицій, відчуттів, ідей, переконань (В. Шпунтов). Третій підхід – соціально-психологічний, суть якого полягає в розуміння етнічної толерантності як соціально-психологічної установки. Зокрема, Ю. Івкова розуміє етнічну толерантність як соціально-психологічну характеристику, що виявляється у мірі прийняття-неприйняття представників інших етнічних груп. Вона виділяє в комплексі установок такі компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Четвертий підхід – етно-психологічний. В межах даного підходу міжетнічні стосунки розглядаються як найбільш складна сфера суспільних стосунків. Етнічна нетолерантність в рамках цього підходу є значущою формою прояву кризових трансформацій етнічної ідентичності (Г. Солдатова).

У нашому дослідженні ми виходимо з положення про те, що етнічна толерантність є інтегральною властивістю індивідуальності людини, яка має різний ступінь вираженості у різних людей, тобто розрізняються рівні етнічної толерантності. Основними компонентами міжетнічної толерантності є когнітивний (сукупність знань та уявлень про психічний склад етносів, етнічні стереотипи, етнічні конфлікти, національний характер), емоційно-комунікативний (зовнішній прояв міжетнічної толерантності, рівні прояву – емоційність, здатність до емпатії, комунікативна толерантність) й особистісно-комунікативний (інтегральна властивість цілісної індивідуальності людини, рівень прояву – мотиваційно-ціннісний – ціннісні орієнтації, етнічна ідентичність, потреби).

В емпіричному дослідженні (2015-2016 рр.), спрямованому на вивчення особливостей етнічної толерантності та її зв'язку з ціннісними орієнтаціями та індивідуально-типологічними особливостями молоді- мешканців різних населених пунктів, взяли участь представники молоді (n=200), які мешкали у сільській місцевості Чернігівської області, обласному центрі (м. Чернігів) та у мегаполісі (м. Дніпропетровськ) [Скок А., 2016]. За допомогою Шкали соціальної дистанції Е. Богардуса виявлялася міра толерантності до представників (громадян) різних країн світу.

Особливості соціальної дистанції молоді до представників різних держав були виявлені за допомогою частотного аналізу. Мінімальний рівень соціальної дистанції взаємодії (прийняття як близьких, рідних, можливість шлюбу) українська молодь демонструє до представників Німеччини, Італії, Іспанії, Польщі, Франції, Беларусі, США та Канади. Така близькість може пояснюватися тим, що українська молодь виїжджає саме в ці країни на заробітки, емігрує та залишається там завдяки тому, що вступає у шлюбний союз. У багатьох українців є рідні або близькі, які проживають у цих країнах.

Більш широкий діапазон представників інших держав українська молодь готова сприймати як друзів, які живуть лише в європейських державах (Бельгія, Італія, Іспанія, Польща, Франція, Чехія, Латвія, Литва та ін.).

Як колег більшість опитаних сприймають тільки громадян Німеччини. На наш погляд, це пов'язано з поширеною думкою про відповідальність, пунктуальність, надійність німців у ділових справах.

Респонденти сприймають представників інших держав і як шлюбних партнерів, і як колег, і як друзів, але бачити їх громадянами своєї країни не бажають. Це, на наш погляд, обумовлено орієнтацією української молоді на життя у більш політично стабільних та економічно потужних державах.

Українська молодь схильна сприймати представників майже всіх держав як туристів (за виключенням росіян). Половина опитуваних не бажають бачити їх у власній державі. Загострені відносини між Україною та Росією, вочевидь, формують таке негативне ставлення до Росії та її громадян.

Сільська та міська молодь частіше, ніж молоді люди мегаполісу, обирали варіант прийняття росіян тільки як туристів ($p \leq 0,05$); молодь мегаполісу та жителі сільської місцевості частіше, ніж молоді люди обласного центру, обирали варіант соціальної близькості з росіянами як з рідними ($p \leq 0,05$). Загалом же переважна більшість молоді обласних центрів бажала б не бачити громадян Росії у своїй країні.

Переважна більшість представників сільської молоді приймають й африканців тільки як туристів, а більшість жителів мегаполісу взагалі не бажали б бачити африканців у своїй країні

($p \leq 0,01$). Це може бути пояснене, з одного боку, відсутністю реальної взаємодії з представниками африканських країн, а з іншого, – упередженим ставленням до них.

Жителів Чорногорії, Сербії, Чехії більшість представників сільської молоді сприймають як колег, сусідів та простих туристів, а більшість жителів мегаполісів сприймають їх як друзів ($p \leq 0,01$), що свідчить про високий рівень їх соціальної близькості до громадян зазначених країн.

Молодь мегаполісу значно частіше, ніж сільська молодь та молодь обласного центру, обирала до британців та ірландців такий варіант близькості, як прийняття їх в якості громадян своєї країни ($p \leq 0,05$). Жителі обласного центру значно частіше обирали варіант соціальної близькості «друзі» до ірландців, що свідчить про вищий рівень близькості, ніж у мешканців інших населених пунктів ($p \leq 0,01$).

Вимірюючи особливості толерантності молоді ми виявили, що у 51% осіб є вираженим соціальний тип толерантності, у 25% – етнічний тип, у 25% – толерантність як риса характеру. Такі результати свідчать про те, що у молоді швидше актуалізується терпимість стосовно осіб з іншим соціальним статусом, ніж щодо осіб іншої національності.

Були виявлені статистично значущі відмінності ($p \leq 0,01$) за всіма типами толерантності у мешканців різних населених пунктів. Зокрема, було виявлено, що у жителів сільської місцевості та обласного центру частіше зустрічається високий рівень толерантності, на відміну від жителів мегаполісу. У жителів мегаполісу та обласного центру частіше зустрічається низький рівень толерантності, на відміну від жителів села. Тобто мешканці сільської місцевості більш толерантні до інших людей, культури, релігії, ніж молодь з інших населених пунктів.

Також було виявлено, що у молоді з сільської місцевості найбільш виражена етнічна толерантність. Скоріш за все це обумовлене дещо ідеалізованим образом іноземців або ж тим, що їм фактично не доводиться зустрічатися з представниками інших країн.

Високий рівень соціальної толерантності зустрічається також серед сільської молоді, а серед мешканців мегаполісу осіб з високим рівнем соціальної толерантності – одиниці ($p \leq 0,01$).

Кореляційний аналіз рівня етнічної толерантності та індивідуально-типологічних особливостей виявив статистично значущі зв'язки між показниками етнічної толерантності та агресивності, ригідності, екстраверсії та інтроверсії (на рівні $p \leq 0,05$). Власне етнічна толерантність пов'язана з низькою агресивністю, відкритістю, спрямованістю на зовнішній світ.

Аналіз зв'язку рівня етнічної толерантності та цінностей молоді виявив такі статистично значущі зв'язки між показниками етнічної толерантності та пізнання, насолоди прекрасним, відпочинку (на рівні $p \leq 0,05$). Чим вищою є для молоді цінність «насолода прекрасним» та «пізнання нового» і чим менше вона цінує відпочинок, тим більше молоді люди схильні до виявлення етнічної толерантності.

Толерантність є складним, багатоаспектним, багатокомпонентним феноменом. Вона є необхідною компетентністю спеціалістів соціально-гуманітарного профілю, етапом на шляху до взаємодовіри, як джерела соціального та психологічного благополуччя суспільства. Необхідною умовою безконфліктної суспільної взаємодії є етнічна толерантність. Високий рівень етнічної толерантності пов'язаний з високим рівнем екстраверсії та низьким рівнем агресивності та ригідності, а також з вираженістю таких цінностей, як пізнання та насолода прекрасним. В умовах вищого навчального закладу соціально-психологічний тренінг є ефективною технологією формування толерантних установок у студентів.

2.2. Психологічні особливості студентів з різним рівнем соціального інтелекту

Велика кількість досліджень у психології присвячена феномену соціального інтелекту (далі – СІ). Незважаючи на те, що його вивчення розпочалося майже 90 років тому, і досі немає однастих відповідей на питання стосовно сутності, особливостей, структури СІ, співвідношення з іншими видами інтелекту та зв'язку з комунікативною компетентністю й соціальною обдарованістю.

Сьогодні українське суспільство переживає низку трансформацій в усіх сферах життєдіяльності. Зміни, що відбуваються, вимагають від сучасної людини формування й актуалізації відповідних вмінь і компетенцій, які сприяють ефективному вирішенню різноманітних життєво важливих завдань. СІ виступає одним з провідних факторів, що визначає високі досягнення людини та її успішну самореалізацію у будь-якій сфері діяльності, а також перебіг та результат процесу соціалізації та соціальної адаптації.

Вперше термін «СІ» був запропонований у зарубіжній психологічній науці ще в 1929 р. Е. Торндайком для позначення «далекоглядності в міжособистісних стосунках». Г. Олпорт пов'язав СІ із здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей та прогнозувати їх найвірогідніші реакції. СІ – це особливий «соціальний дар», який забезпечує безконфліктність у взаєминах з іншими, результат його застосування – соціальне пристосування, а не глибина розуміння інших. Дж. Гілфорд розглядає СІ як систему інтелектуальних здібностей, пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації [Лобанов, 2003].

У сучасній західній психологічній науці існує декілька підходів до вивчення поняття СІ, його функцій, структури, способів дослідження. Найбільш поширеними є наступні [Гілфорд, 1982; Михайлова, 1996; Стернберг, 2002]:

1. СІ як соціально-перцептивна здібність (Е. Торндайк, Ф. Мосс, Т. Хант, Р. Стренг, П. Вернон, Дж. Ведек, Д. Векслер).

2. СІ як прояв соціально-корисної адаптації (Г. Олпорт, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк).

3. СІ як показник когнітивної компетентності та ментальних здібностей (Н. Кентор, Р. Херлоу, Дж. Кілстром, Р. Стернберг, М. Форд, М. Тісак).

У радянській науці феномен СІ особистості почала досліджувати М. Бобнева в останній третині ХХ ст. В її роботах СІ – це здатність вирізняти й помічати складні відносини й залежності в соціальній сфері. На думку авторки, СІ слід розглядати як особливу здібність людини, що формується у процесі її діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальної взаємодії [Социальный интеллект, 2004].

Продовжується розгляд феномену в ракурсі підвищення комунікативної компетентності індивіда в роботах Ю. Ємельянова, який вважає СІ стійкою здатністю розуміти самого себе та інших людей, заснованою на специфіці розумових процесів, афективного реагування та соціальному досвіді. Ця здатність дозволяє прогнозувати вчинки оточуючих, їх взаємини, моделювати міжособистісні події. На думку вченого, СІ включає в себе сензитивність – особливу чутливість до психічних станів, прагнень, цілей, цінностей інших, яка має емоційну природу. Дослідник вдається до уподібнення термінів «СІ» та «комунікативна компетентність». Остання формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів і закріплюється у когнітивних структурах психіки у вигляді вмій і навичок. Розвиток обох феноменів можливий за умови усвідомлення індивідом себе як учасника ситуації соціальної взаємодії, в якій він моделює й прогнозує поведінку інших [Ємельянов, 1985].

Н. Бачманова і Н. Стафуріна розуміють СІ як практичну здатність до розв'язання задваєє на міжособистісне спілкування і власне таланти спілкування [Лобанов, 2003].

З погляду О. Михайлової, досліджуваній феномен – це інтелектуальна здібність, що виступає основою як ефективного спілкування, так і успішної соціальної адаптації; вона пов'язана з прогнозуванням поведінки та розпізнаванням намірів, почуттів, емоцій за посередництва інтерпретації невербальної та вербальної експресії [Михайлова, 1996].

На думку дослідниці В. Куніциної, СІ – це глобальна здібність, яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, включаючи рівень енергетичного забезпечення процесів саморегуляції; прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії й прийняття рішень [Куніцина, 2003].

Найбільш глибокого аналізу явище СІ зазнало в роботах А. Южанінової, яка тлумачить СІ як когнітивну складову комунікативних здібностей особистості, оскільки він забезпечує розуміння вчинків та дій людей, розуміння мовної продукції та невербальних реакцій оточуючих. Дослідниця припускає, що існує як мінімум три виміри СІ: 1) соціально-перцептивні

здібності, які відповідають за адекватне відображення особистісних властивостей партнера по спілкуванню й забезпечують точність в розумінні характеру стосунків з оточуючими. Їм же людина завдячує здатністю до самопізнання (усвідомлення своїх індивідуально-особистісних властивостей, мотивів, поведінки, характеру сприймання себе іншими); 2) соціальна уява – здатність адекватно моделювати індивідуальні й особистісні особливості людей за зовнішніми ознаками та прогнозувати характер поведінки інших; 3) соціальні техніки спілкування – здатність прийняти роль іншого, володіти ситуацією, спрямовуючи її в потрібному напрямку й навіть впливати на психічні стани й прояви оточуючих [Южанинова, 1984].

О. Чеснокова висловлює думку про те, що СІ – пізнавальна здібність, що дозволяє особистості розуміти й орієнтуватися в конкретних ситуаціях, які відображають стосунки особистості з соціальною дійсністю [Чеснокова, 1996].

У дослідженнях Д. Ушакова та його колег СІ визначається як здатність розуміти внутрішній світ інших людей, а також їх поведінку, здатність до пізнання соціальних явищ, яка, в свою чергу, виступає одним з компонентів соціальних вмінь й компетентності, але не вичерпує їх. СІ має низку характерних структурних особливостей: континуальний характер; використання невербальної репрезентації, втрата точності соціального оцінювання під час вербалізації, формування у процесі імпліцитного навчання, використання «внутрішнього досвіду» [Социальный интеллект, 2004].

Останні дослідження (Г. Андреева, В. Куніцина, О. Мудрик, О. Чеснокова) дозволяють вважати, що людина з розвиненим СІ, включена до широких соціальних зв'язків, активна і гнучка, вміє вписатися в нові суспільні структури й умови. Іншими словами, СІ розглядається як інтегральний показник кількості та якості соціальних зв'язків та багатомірна складна структура, до якої входять: 1) комунікативно-особистісний потенціал особистості; 2) характеристики самосвідомості; 3) соціальна перцепція, соціальне мислення; 4) енергетичні ознаки [Куниціна, 2003].

Джерелами розвитку СІ виступають: 1) цілеспрямоване навчання і тренування, які відбуваються переважно в ході вікової соціалізації (Ю. Ємельянов, В. Куніцина, О. Луньова, Н. Чепелева, О. Чеснокова та ін.); 2) власне процес людської діяльності, спілкування та соціальної взаємодії, які активно діють на етапі вторинної – професійної – соціалізації (М. Бобнєва, О. Беляєва, О. Власова, Г. Геранюшкина, С. Руденко та ін.). Вони забезпечують студентам-майбутнім фахівцям можливість накопичення досвіду міжособистісної взаємодії. Але слід зазначити, що проблема співвідношення соціального досвіду та СІ наразі не отримала остаточного вирішення, хоча окремі вчені (В. Куніцина, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, Д. Ушаков та ін.) вважають СІ водночас і засобом розширення соціального досвіду, і результатом його розвитку [Куниціна, 2003; Практический интеллект, 2002; Социальный интеллект, 2004].

Окремими чинниками, що безпосередньо стимулюють формування СІ, в умовах спрямованої соціалізації, вважаються: 1) соціально-демографічні (вік, стать, стаж); 2) соціально-психологічні (формально-статусні характеристики; умови родинної соціалізації, умови отримання освіти); 3) індивідуально-психологічні (своєрідність мотиваційної, когнітивної, емоційної сфер) [Лобанов, 2003; Михайлова, 1996; Чеснокова, 1996].

Отже, наведений стислий аналіз, дозволяє говорити про те, що на сучасному етапі розвитку науки, незважаючи на численні дослідження, феномен СІ не має самостійного статусу в системі соціально-психологічних категорій, одноставного тлумачення і розглядається з різних методологічних позицій.

Поряд з тим, окремої уваги заслуговує вивчення феномену СІ як психологічного ресурсу в професійному становленні та самореалізації спеціалістів комунікативних професій. Фахова діяльність психолога, реалізуючись переважно у сфері спілкування, багато в чому визначається ступенем сформованості спеціальних здібностей (однією з яких виступає СІ). А ступінь розвитку СІ, в свою чергу, обумовлює особливу схильність до психологічної діяльності, формуючи специфічну професійну спрямованість: інтерес до людини як до предмету

пізнання й перетворення. Ряд наукових робіт розкриває залежність між ефективністю праці практичних психологів та рівнем розвитку їхнього СІ (О. Власова, Н. Каліна, В. Куніцина, Н. Хрящева), а от праць, які б детально характеризували особливості встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків особами з низьким (О. Власова, В. Куніцина) та високим (М. Амінов, О. Беляєва, Д. Ушаков) СІ або специфіку взаємозв'язку рівня СІ та індивідуально-особистісних характеристик майбутнього фахівця, доволі мало.

СІ може визначати особливості особистісного зростання й ступінь ефективності реалізації особистого потенціалу в різних сферах життєдіяльності, сприяти досягненню особою благополуччя, гармонії з собою та оточуючим світом. Сенситивний період розвитку соціально-перцептивних здібностей (операційним компонентом яких виступає СІ) припадає на вік 18-22 роки, що власне й обумовило наш інтерес до вивчення СІ студентів. Ми виходили з того, що:

1) у соціально-психологічному аспекті студентська молодь, порівняно з іншими соціально-віковими групами, вирізняється найбільш високим освітнім рівнем, рівнем пізнавальної мотивації, соціальної активності та виступає найактивнішим споживачем культури;

2) студентський вік – визначний в процесі становлення людини як громадянина, тобто максимально важливий у формуванні основних соціальних властивостей особистості;

3) саме в юнацькому віці продовжується активне становлення особи як суб'єкта спілкування та завершується формування основних механізмів пізнання інших людей.

Зважаючи на актуальність зазначених питань, наявність практичного запиту, недостатній рівень наукової розробленості феномену СІ, нами було організовано й проведено емпіричне дослідження (2005-2009 рр.) окремих його аспектів, зокрема особливостей встановлення міжособистісної взаємодії студентами-психологами з різним рівнем розвитку СІ; прояву механізмів захисту у студентів-психологів з різним рівнем розвитку СІ; взаємозв'язку рівнів сформованості СІ та індивідуально-особистісних характеристик студентів-психологів. Дослідження охоплювало студентів (n=200)

психолого-педагогічного факультету Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Було використано тест СІ Дж. Гілфорда-М. Салліван та комплекс методик на діагностику індивідуально-психологічних особливостей. За рівнями сформованості СІ досліджувані розподілилися таким чином: з низьким рівнем – 21,3%, з середнім – 70,3%, з високим – 8,4%.

Особливості встановлення міжособистісної взаємодії студентами-психологами з різним рівнем розвитку СІ. Дані, отримані в ході вивчення особливостей встановлення міжособистісної взаємодії студентів з різним рівнем розвитку СІ, були оброблені за допомогою процедури факторного аналізу. Оптимальною у студентів з ***високим рівнем розвитку СІ*** було визнано п'ятифакторну структуру, яка пояснила 58% загальної дисперсії.

Перший фактор отримав умовну назву «Відкритість в міжособистісних контактах» (внесок до сумарної дисперсії – 19%). Він утворений двома полюсами. Один представлений емоційною стійкістю; готовністю до соціальних контактів; розумінням невербальної поведінки; екстравертованістю; соціальною сміливістю; емоційною зрілістю. Другий репрезентований фрустрованістю; егоцентричною спрямованістю особистості; почуттям провини; підозрілістю; намаганням самоствердитись; тривожністю; інтровертованістю.

Як бачимо, студенти з розвиненим СІ виявляють високу комунікативну активність, їм притаманні соціально бажані риси та сильне «Я», вони впевнені в собі, привабливі й розкуті у спілкуванні, незалежні від зовнішніх оцінок, ініціативні, здатні контролювати власні емоційні та поведінку; готові брати на себе відповідальність за налагодження й підтримання міжособистісних контактів, не прагнуть принизити партнерів по спілкуванню чи домінувати над ними. Вони почуваються впевнено й комфортно в різноманітних комунікативних ситуаціях та отримують задоволення від взаємодії з членами своєї референтної групи, про що свідчить відсутність фрустрованості, почуття провини, тривожності та занурення у власний фантазійний світ.

Другий фактор отримав умовну назву «Особливості індивідуального стилю міжособистісної поведінки» (13%). Він репрезентований такими дескрипторами: розуміння відтінків соціальної взаємодії; активність, наполегливість, агресивність; екзистенційна спрямованість особистості; соціальна сміливість; соціальна гнучкість; спонтанність; прагматичний стиль мислення; наполегливість; синтетичний стиль мислення; гуманістична спрямованість особистості; почуття провини; прагнення до самоствердження.

Студенти з розвиненим СІ схильні до використання активної наступальної тактики налагодження міжособистісних стосунків, в чому їм сприяє наполегливість, соціальна гнучкість, сміливість і спонтанність. Спілкуючись з партнером, вони демонструють бажання приєднатися до вирішення поставленої соціальної задачі. Завдяки наявності екзистенційної спрямованості особистості та використанню прагматичного й аналітичного стилів опрацювання інформації, ці студенти здатні розуміти відтінки ситуацій соціальної взаємодії, потреби й уявлення партнерів, їхні реальні та приховані наміри. Вони однаково успішно пізнають і власний внутрішній світ, і диференціюють поведінку й вчинки інших людей, навіть не намагаючись самоствердитись за рахунок останніх чи виявити зверхне, інтолерантне, жорстоке ставлення до них.

Третій фактор з умовною назвою «Емоційна врівноваженість особистості» (9%) включає в себе афіліативну потребу; прагматичну спрямованість особистості; сумлінність; високий самоконтроль поведінки; прагматичний стиль мислення; спонтанність; відсутність внутрішнього конфлікту; сенситивність; готовність брати відповідальність на себе; потребу в агресивному домінуванні; емоційну невірноваженість; безтурботність; м'якосердість.

Студенти з розвиненим СІ добре поінформовані про власний внутрішній світ, здатні рухатись від центрованості на собі до конструктивної взаємодії з іншими; відповідати за свої почуття, впевнені в собі, орієнтовані на соціально корисні вчинки та вирішення життєвих завдань завдяки спланованій, обміркованій співпраці з оточуючими. Особливо привабливими суб'єктами спілкування їх робить наявність афіліативної потреби,

прихильність дотримуватись ustalених в суспільстві норм і правил, вміння чітко обмірковувати проблемні ситуації та брати відповідальність за їх вирішення на себе. Власне тому цим студентам вдається налагоджувати тривалі, довірливі, емоційно зрівноважені стосунки з іншими.

Четвертий фактор з умовною назвою «Успішність соціальної адаптації» (9%) репрезентує соціальну чутливість, інтуїтивність; загальний рівень СІ; мрійливість; синтетичний стиль мислення; уникнення обов'язків; активна протидія середовищу; ригідність.

Студенти з високим рівнем СІ здатні легко порозумітися з іншими, в цьому їм допомагає соціальна чутливість, емоційна рухливість, потреба в емоційно насичених міжособистісних контактах, розкутість, розвинута соціальна спостережливість й увага. Досить вдало вони прогнозують поведінку оточуючих, з одного боку, спираючись на інтуїтивне осягнення подій, а з іншого, що більш вірогідно, – застосовуючи формальний аналіз та теоретичну систематизацію очевидних фактів. Зазначене вище не заважає їм активно обстоювати свої позиції у спілкуванні, оскільки вони соціально гнучкі, здатні до пристосування та корекції власної поведінки. Успішність їхньої адаптації засвідчується й соціальною пластичністю, яка сприяє передбаченню ролей інших та майстерному виконанню власних.

П'ятий фактор з умовною назвою «Особливості налагодження міжособистісних контактів» (8%) репрезентує аналітичний стиль мислення; гуманістична спрямованість особистості; експресивність; егоцентрична спрямованість особистості; відсутність внутрішньоособистісного конфлікту; намагання самоствердитись; розпізнавання структури міжособистісних ситуацій; підозрілість; домінантність.

Важливу роль у становленні й розвитку особистості юнаків та дівчат відіграє спілкування з однолітками та референтними дорослими. Саме це дозволяє студентам ознайомитись із власним внутрішнім світом, а також інтересами, життєвими перспективами та планами оточуючих. Така форма міжособистісної комунікації вимагає взаєморозуміння та правильної оцінки як самого себе, так і партнерів по спілкуванню. В осіб з розвиненим СІ дещо ускладнена здатність

адекватно оцінювати соціальні ситуації в динаміці. Але вони активно використовують аналітичний стиль мислення, ретельно аналізуючи, систематизуючи й вивчаючи ситуації взаємодії. Супроводжується обраний варіант пізнання поведінки оточуючих емоційною виразністю, щирим інтересом та повагою до інших, турботливістю, підтримкою, незастосуванням захисних та агресивних тактик спілкування.

Під час вивчення особливостей встановлення міжособистісної взаємодії студентами з *низьким рівнем розвитку СІ*, оптимальною було визнано дев'ятифакторну структуру, яка пояснила 64% загальної дисперсії.

Перший фактор отримав умовну назву «Особливості спрямованості особистості» (внесок до сумарної дисперсії – 13%), він репрезентує здебільшого психологічні особливості, зумовлені віком досліджуваних: егоцентрична спрямованість особистості; екзистенційна спрямованість особистості; егоцентрична спрямованість особистості; потреба в незалежності; прагматична спрямованість особистості; загальний рівень СІ; ригідність; потреба в емоційній замученості; потреба в досягненнях; реалістичний стиль мислення.

Як бачимо, у цих студентів СІ відбувається поєднання мотивації вибору професії (екзистенційна, гуманістична спрямованість особистості й прагматичний індивідуальний стиль мислення) та мотивації самопізнання (егоцентрична спрямованість особистості). На нашу думку, це можна пояснити складним процесом онтогенетичної ідентифікації та становленням самовизначення, в т.ч. і професійного. До соціальної активності студентів зазначеної групи, спонукає потреба в незалежності, яка виражається через протест та негативізм щодо втручання будь-яких авторитетів чи тиск ззовні. Це відповідає психологічним особливостям юнацького віку, коли спостерігаються внутрішні конфлікти та певні труднощі у побудові стосунків з оточуючими.

Другий фактор з умовною назвою «Особливості спілкування в групі» (10%) він репрезентує особливості встановлення міжособистісних контактів у референтній групі: екстравертованість; емоційна стабільність; готовність до

соціальних контактів; експресивність; соціальна сміливість; емоційна чутливість; інтровертованість; самостійність; афіліативна потреба; почуття провини.

У студентів з низьким СІ виникають певні труднощі у спілкуванні, викликані їх нерішучістю, сором'язливістю, надмірною чутливістю до соціальної загрози, серйозністю, схильністю до самоаналізу, обережністю, стурбованістю через власне майбутнє. Крім того, ускладнює налагодження контактів необґрунтована самовпевненість, надмірна реалістичність, жорсткість, навіть – суворість, у стосунках. Як наслідок, така особа здається оточуючим не дуже товариською, занадто практичною, дещо цинічною; невдоволеною емоційними стосунками, надмірно емоційно напруженою.

Третій фактор з умовною назвою «Індивідуальний стиль міжособистісної поведінки» (8%) репрезентує особливості налагодження міжособистісної взаємодії: сенситивність; досягнення успіху; тривожність; відчуття провини; інтроверсія; агресивність; прагнення до самоствердження; спонтанність; ригідність; соціальна несміливість; нерозуміння невербальної поведінки.

У міжособистісних стосунках такі студенти характеризуються нездатністю успішно декодувати невербальні сигнали, що змушує їх вдаватися до логічного обмірковування ситуації взаємодії. Це, в свою чергу, забирає багато часу і зменшує вірогідність мобільного реагування на оточуючі події, роблячи студента непривабливим об'єктом спілкування. Намагаючись не втрачати свої позиції в групі, юнаки вдаються до зовнішньої демонстрації самовпевненості та незалежності. Крім того, на думку Л. Собчик, сензитивність у поєднанні з інтровертованістю та тривожністю формують атрибутику «слабкої» конституційної структури. «Слабка» особистість має ряд фрустрованих потреб: афіліативну, в соціальних досягненнях, в теплих емоційних контактах і змушена використовувати захисні варіанти поведінки, в т.ч. оборонно-агресивні.

Четвертий фактор з умовною назвою «Інтелектуальна зрілість» (7%) репрезентує складові здатності до пізнання оточуючого світу: загальна інтелектуальність; загальний рівень

СІ; аналітичний стиль мислення; динаміка міжособистісних ситуацій; передбачення наслідків поведінки; протидія тиску авторитетів; а також відсутність синтетичного стилю мислення, тривожності, емотивності, прагнення до самоствердження.

Студентам з низьким рівнем СІ у пізнанні міжособистісних стосунків сприяють абстрактність мислення, розвинуті розумові здібності, кмітливість, які й забезпечують здатність інтелектуального пристосування до ситуацій спілкування. Слід зазначити, що правильно виконаний аналіз комунікативних ситуацій, дозволяє цим студентам висловлювати доволі точні судження про учасників взаємодії й прогнозувати їх подальшу поведінку.

П'ятий фактор з умовною назвою «Самоконтроль у спілкуванні» (6%), він репрезентує емоційно-вольовий супровід процесу спілкування: висока Его-напруженість; високий самоконтроль поведінки; високе Супер-Его; емоційна нечутливість, а також комунікативні риси: домінантність; експресивність; відсутність дипломатичності; нечутливість до протиріч.

Головним психологічним надбанням юнацького віку виступає відкриття свого внутрішнього світу, побудова образу «Я». У студентів зазначеної групи перебіг цих процесів доволі складний, бо вони емоційно невірноважені й внутрішньо конфліктні. Процес соціальної взаємодії вибудовується ними теж досить своєрідно, про що свідчить аналіз їх комунікативних рис: вони тяжіють до домінування у спілкуванні, проявляючи владність, непоступливість, самовпевненість, негнучкість. Енергійність, імпульсивність та соціабельність в їх поведінці супроводжуються неухважним, нетактовним, надмірно критичним, а деколи й зневажливим ставленням до партнера з комунікацій.

Шостий фактор з умовною назвою «Особливості пізнання процесу міжособистісної взаємодії» (6%) репрезентує особливості когнітивної складової спілкування: реалістичний стиль мислення; емотивність; дипломатичність; аналітичний стиль мислення; помірна відповідальності; відсутність ідеалістичного стилю мислення та емоційної залученості до спілкування.

Спілкуючись з дорослими та однолітками, такі молоді люди здебільшого використовують реалістичний стиль мислення з його конкретністю та опорою на факти, завдяки аналітичному стилю вони постійно поінформовані з будь-якого питання. Так відбувається заміщення емоційного компоненту спілкування раціональним, про що свідчить відсутність потреби у порозумінні з референтною групою, необхідності бути залученим до процесу емоційно насиченого спілкування та бажання брати на себе відповідальність.

Сьомий фактор з умовною назвою «Когнітивна емпатія» (5%). Він репрезентує переважно інтелектуальний аспект взаємодії: передбачення наслідків поведінки; синтетичний стиль мислення; проникливість; готовність до спілкування; а також відсутність прагматичного стилю мислення, прагматичного спрямування особистості, самодостатності.

Студенти з низьким рівнем СІ виявляють здебільшого когнітивну емпатію. Про це свідчить використання синтетичного стилю мислення і відкидання прагматичного. З одного боку, це не гарантує реальної переваги в інтуїтивному передбаченні наслідків поведінки інших, але дозволяє знаходити теоретично правильні стратегії поведінки. З іншого боку, спираючись на теоретичне мислення, студенти можуть вступати в ефективну взаємодію з іншими. Вони приваблюють оточуючих своєю розважливістю, раціональністю, товариськістю, уважністю до проблемних ситуацій, готовністю до спілкування.

Восьмий фактор з умовною назвою «Прагнення до психологічного комфорту» (5%), він репрезентує особливості міжособистісного спілкування: прагнення до психологічного комфорту; чутливість до невербальної експресії; загальний рівень СІ; практичність; емоційна стійкість; гнучкість; емоційна нечутливість; відсутність аналітичного стилю мислення; низька тривожність.

Студенти з низьким рівнем СІ почуваються дискомфортно у ситуаціях соціальної взаємодії, через нечутливість до невербальної експресії та нездатність швидко й точно прогнозувати реакції людей в заданих обставинах.

Дев'ятий фактор з умовною назвою «Потреба у відособленні» (4%). Репрезентує особливості процесу

самопізнання: підозрілість; потреба у відпочинку; розрізнення динаміки міжособистісних взаємин; егоцентрична спрямованість особистості; дипломатичність; вербальна нечутливість; відсутність потреби в незалежності.

Підозрілість, комунікативна пасивність, егоцентрична спрямованість особистості, догматичність, висока вимогливість до оточуючих, обережність у вчинках дозволяє таким суб'єктам спілкування дистанціюватися від оточення. Переважна більшість їх інтересів спрямована виключно на самих себе. Базовою потребою студентів з низьким рівнем СІ виступає потреба у відпочинку.

Особливості прояву механізмів захисту у студентів-психологів з різним рівнем розвитку СІ. На сучасному етапі політичного, соціально-економічного та культурного розвитку українського суспільства яскраво простежується ускладнення процесу особистісного та професійного становлення фахівця, обумовлене цілим рядом причин, зокрема:

1) переважна більшість населення країни щодня стикається з безліччю нездоланих соціально-економічних проблем, які набули у суспільстві, що зазнає трансформаційних змін, «надзвичайного характеру». Це безперечно послаблює у громадян відчуття здатності контролювати події, підсилює почуття безвиході, таким чином знищуючи їхню готовність до боротьби з труднощами;

2) зростанню рівня тривожності, фрустрації, психоемоційної напруги сприяють нові вимоги до майбутніх професіоналів, які з року в рік стають більш високими та жорсткими;

3) домінуючими настроями у сучасному суспільстві є песимізм та невпевненість у майбутньому, викликані соціально-стресовими впливами, які найбільш відчутні саме в юності. На цьому віковому етапі систематизуються основні риси світогляду молодих людей, формуються основи свідомої поведінки, здійснюється перше доросле самовизначення: вибір професії й самореалізація особистості;

4) на старших курсах університету студенти переживають нормативну кризу професійного становлення. На стадії профпідготовки більшість з них відчуває розчарування в

майбутній спеціальності. Виникає невдоволення окремими навчальними дисциплінами та сумніви стосовно правильності фахового вибору, знижується інтерес до навчання. Зазвичай криза ревізії та корекції професійного вибору на цьому етапі не переходить до крайньої фази, але породжує у студентів широкий спектр емоційно негативних переживань.

Успішному подоланню зазначених перешкод на шляху становлення майбутнього спеціаліста сприяє актуалізація внутрішніх психологічних ресурсів особистості. Особливої ваги при цьому набувають засоби адекватного реагування на складні та стресові ситуації, найбільш запитаними серед яких вважаються зрілі, усвідомлювані механізми психологічного захисту та розвинутий СІ.

Порівняння результатів груп студентів з високим та низьким рівнем розвитку СІ (табл. 3) засвідчило, що кожна група має власну специфіку прояву захисних механізмів. Можна побачити, що юнакам з високим рівнем СІ більш характерний захисний механізм компенсація; юнакам з низьким рівнем СІ: витіснення, заперечення, реактивне утворення, раціоналізація.

Таблиця 3
Особливості застосування психологічних механізмів захисту юнаками з високим та низьким рівнем розвитку СІ

№	Механізм психологічного захисту	Середнє значення у студентів з високим СІ	Середнє значення у студентів з низьким СІ	Достовірність різниці за t-критерієм Ст'юдента
1	Витіснення	2,83	3,50	$p \leq 0,05$
2	Заперечення	5,11	6,00	$p \leq 0,05$
3	Компенсація	5,22	4,50	$p \leq 0,05$
4	Реактивне утворення	3,50	4,00	$p \leq 0,05$
5	Раціоналізація	6,60	7,30	$p \leq 0,05$

Студентам з високим рівнем СІ притаманна здатність швидко адаптуватись до нових соціальних умов, але, долаючи кризові життєві ситуації вони часто використовують такий захисний механізм як компенсація. Можна припустити, що

компенсація допомагає їм впоратись із стресовими станами у тому випадку, коли звичні, стереотипні сценарії поведінки не допомагають здолати їх. Часто імпульсивність, відкритість, соціальна сміливість, товариськість, уміння швидко орієнтуватись у нових обставинах взаємодії допомагають їм полегшити кризову ситуацію. Поряд з тим, не слід забувати, що здатність до компенсаторної поведінки, на думку А. Адлера, виступає вдалою спробою людини замінити почуття неадекватності у стані конфлікту на адекватні відчуття (через інтелектуальні навички оволодіння несприятливими умовами спілкування або через емоційне приєднання до учасників взаємодії) [Грановская, 2007]. Власне юнак, здатний до швидкої соціальної адаптації може обрати відповідний варіант компенсаторної поведінки: скористатись внутрішніми резервами чи активізувати міжособистісні зв'язки для виходу із скрутного становища. Зазначені варіанти усунення перешкод у соціальній взаємодії активно застосовуються особами з високим СІ завдяки розвиненим прогностичним здібностям, широкому рольовому поведінковому репертуару та розгалуженим комунікативним зв'язкам.

Студенти з низьким рівнем СІ повільно пристосовуються до нових соціальних ситуацій, а в складних та стресових умовах найчастіше застосовують витіснення (найбільш енергоємний механізм захисту), активно й мотивовано видаляючи неприємну для них інформацію із свідомості. Це дозволяє юнакам мінімізувати негативні переживання (прояви тривоги, страхів) за рахунок їх ігнорування. Поряд з витісненням юнаки зазначеної групи активно використовують заперечення – прагнення уникнути нової інформації, несумісної з існуючими уявленнями про себе як суб'єкта соціальної взаємодії. Цей захисний механізм є різновидом перцептивного захисту, він допомагає людині не помічати неприємних для неї фактів та явищ. Такі особи налаштовані оптимістично й доброзичливо, але знижена самокритичність сприяє виникненню у них внутрішніх конфліктів.

Зважаючи на те, що студентам з низьким рівнем СІ досить складно проаналізувати ситуацію соціальної взаємодії, зорієнтуватись у вербальній та невербальній її складових, то й

визначитись із власним ставленням до змісту та учасників комунікацій їм теж важко. Уникнути фрустрації, пов'язаної із станом невизначеності, допомагає застосування реактивного утворення, яке при необхідності сприяє свідомій трансформації емоційного ставлення до суб'єкта взаємодії на протилежне.

Використання раціоналізації як механізму захисту в ситуації виникнення соціальних ускладнень, можна пояснити наявними труднощами у розумінні та прогнозуванні поведінки оточуючих. Виходом із такої ситуації для осіб з низьким рівнем СІ є ретельний аналіз змісту комунікацій та вибір стратегій поведінки, орієнтованих на досягнення соціальної запитаності і поваги.

Юнаки цієї групи, завдяки описаним вище механізмам захисту, ригідно й автоматизовано думають про себе та світ, не зважають на реальну ситуацію і згідно з цими орієнтирами вибудовують власне ставлення до оточуючих. Нездатність швидко реагувати на реалії соціальної взаємодії зазвичай призводить до рефлексії минулого досвіду стосовно схожих ситуацій.

Особливості взаємозв'язку рівнів сформованості соціального інтелекту та індивідуально-особистісних характеристик студентів-психологів. СІ – глобальна здібність до адекватного розуміння людиною власної поведінки та поведінки оточуючих. Ця здібність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. СІ реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Рівень розвитку СІ практичного психолога багато в чому визначає особливості його взаємодії в групі та ступінь ефективності надання професійної допомоги. Особистісні ж якості фахівця виступають найважливішим фактором оптимізації його професійної діяльності (О. Власова, Ж. Вірна, О. Луньова, В. Куніцина, В. Панок, Н. Пророк, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Н. Чепелева). Зважаючи на цю позицію, доцільно розглянути питання про вивчення зв'язку СІ з особистісними рисами фахівця, що дозволить виявити роль СІ в професійному та особистісному розвитку психолога.

З метою розкриття особливостей взаємозв'язку індивідуально-особистісних характеристик студентів з рівнем розвитку їх СІ, було організоване й проведене відповідне дослідження.

У процесі аналізу отриманих даних, з'ясувалося наступне. Високий рівень розвитку СІ полягає в розвиненій здатності передбачати наслідки поведінки учасників міжособистісної взаємодії в певних ситуаціях, логічно узагальнювати події та факти в процесі спостереження за невербальними реакціями інших; розуміти сказане партнерами за умови зміни контексту подій; пізнавати систему поведінки (логіку ситуацій, враховуючи їх динаміку).

Низький рівень розвитку СІ передбачає труднощі у розумінні й прогнозуванні поведінки людини, нерозвинену здатність декодувати невербальну експресію; неточність в розрізненні смислів, однакових вербальних повідомлень в різних контекстах; невміння аналізувати ситуацію міжособистісної взаємодії.

Особливості взаємозв'язку індивідуально-особистісних рис та рівня сформованості СІ у студентів зазначених груп представлені у табл. 4. Студенти з високим рівнем розвитку СІ (на відміну від студентів з низьким рівнем розвитку СІ) вміють передбачати наслідки поведінки, здатні прогнозувати вчинки оточуючих, спираючись на аналіз реальної ситуації спілкування, почуттів, думок, намірів учасників комунікації (субтест №1). Вони здатні правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їхніми невербальними проявами (субтест №2). Висока чутливість до характеру людських взаємин допомагає їм швидко й правильно розуміти мовну експресію інших в контексті конкретної ситуації (субтест №3). Цим молодим людям вдається розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці; крім того вони здатні логічно добудовувати латентні аспекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії (субтест №4). Можна припустити, що це впевнені в собі реалісти, які добре пристосовуються до змін в оточуючому середовищі (шкала С) й контролюють власні мотиви, інтереси, цілі (емотивність). Вони мають різнобічні інтелектуальні інтереси, не схильні сприймати інформацію на віру (навіть від авторитетів), переважно аналізуючи її

самостійно, згодні опанувувати новий досвід, вільно змінюють власну точку зору (шкала Q₁). Завдяки високому рівню саморегуляції досить терпимі до фрустрації та невизначеності, неконфліктні, намагаються краще зрозуміти як себе, так і оточуючих (екзистенційна спрямованість особистості). Ймовірно, саме висока чутливість до сторонніх впливів, вміння емоційно долучати оточуючих до комунікативної взаємодії та відсутність фізичного й психологічного дискомфорту в міжособистісних стосунках й забезпечують продуктивне спілкування.

Таблиця 4

Взаємозв'язок індивідуально-особистісних рис та рівня сформованості СІ у студентів контрастних груп

№	Назва складової взаємодії	Сер. значення у студентів з низьк. СІ	Сер. значення у студентів з висок. СІ	Достовірність різниці за t-критерієм Ст'юдента
1	Субтест №1 «Історія завершенням», СІ	7,95	11,89	достовірно (p≤0,001)
2	Субтест №2 «Групи експресій», СІ	5,85	9,11	достовірно (p≤0,001)
3	Субтест №3 «Вербальна експресія», СІ	5,31	10,67	достовірно (p≤0,001)
4	Субтест №4 «Історії з доповненням», СІ	3,95	7,78	достовірно (p≤0,001)
5	Шкала С «Сила – Слабкість Я» (16PF)	5,03	6,00	достовірно (p≤0,05)
6	Шкала Q ₁ «Гнучкість – ригідність» (16PF)	6,00	7,06	достовірно (p≤0,05)
7	Емотивність (ІТО)	6,23	6,89	достовірно (p≤0,05)
8	Екзистенційна спрямов. особистості	22,00	25,11	достовірно (p≤0,05)
9	Психологічний дискомфорт	5,87	6,83	достовірно (p≤0,05)

Отже, СІ – це глобальна здібність, яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і

поведінкових рис та рівня енергетичного забезпечення процесів саморегуляції, які власне обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень. В свою чергу, зазначені здібності дозволяють особистості досягти гармонії з собою й оточуючим середовищем.

Студенти з розвиненим СІ у ситуаціях міжособистісної взаємодії характеризуються здатністю приймати рішення стосовно поведінки в конкретній міжособистісній ситуації, спираючись на попередній її аналіз; відкритістю, соціальною сміливістю, недирижуваним стилем комунікативної взаємодії; емоційною врівноваженістю, успішністю соціальної адаптації та ефективністю у вирішенні проблем та конфліктів.

Студенти з низьким рівнем розвитку СІ у ситуаціях міжособистісної взаємодії часто переживають внутрішні конфлікти, фрустровану афіліативну потребу, невдоволення емоційними стосунками; використовують оборонно-агресивний стиль міжособистісних контактів; інтелектуальну гнучкість, що дозволяє теоретично прогнозувати наслідки чужої поведінки, намагаються домінувати у спілкуванні за рахунок владності, зневаги, непоступливості; здатні до когнітивної емпатії, мають базову потребу у відокремленні від оточуючих.

Адаптуватися до ситуації утрудненої соціальної взаємодії студентам з високим рівнем розвитку СІ допомагає застосування такого механізму захисту, як компенсація, а студентам з низьким рівнем розвитку СІ – витіснення, заперечення, реактивне утворення та раціоналізація.

У студентів з високим рівнем розвитку СІ більшою мірою виражені такі індивідуально-особистісні особливості, як емоційна зрілість, розумова гнучкість, чутливість до соціальних протиріч, екзистенційна спрямованість, контактність, активність. Студенти з низьким рівнем розвитку СІ демонструють нечутливість до партнерів по спілкуванню, ригідність поведінки, егоцентричну спрямованість, емоційний дискомфорт і нездатність до соціального самоствердження.

2.3. Психологічні особливості емоційної креативності студентської молоді

Для сучасної науки зв'язок між емоціями та креативністю залишається недостатньо зрозумілим. Протягом 1980-1990-х рр. було проведено чимало досліджень, які підтвердили безсумнівний вплив емоцій на креативність. Зокрема, це дані експериментів Е. Айзен, Г. Кауфмана та С. Восбург стосовно зв'язку настрою та креативності; досліді С. Росс, яка виділила основні параметри емоційності, важливі для творчості [Люсин, 2011]; роботи Т. Любарта, які містять пояснення механізмів впливу позитивних і негативних емоцій на креативне мислення. Разом з тим недостатньо вивченим залишається ряд питань, зокрема, які саме адаптивні можливості містить зв'язок емоцій та креативності? Чи однаковий вплив здійснюють емоції на креативність на різних етапах онтогенезу? Чи має місце при цьому стресозахисний потенціал? Особливо актуальними ці питання стають в сучасних умовах, коли з кожним днем з'являється все більше факторів, які загрожують безпеці функціонування людини в різних сферах її життя.

Саме поняття «емоційна креативність» було введено в психологію Дж. Ейверіллом у 1991 р. Цей феномен було охарактеризовано вченим як здатність переживати і виражати нові оригінальні емоції засобом модифікації звичайних, стандартних емоцій відповідно до впливу різних ситуацій (повсякденних або стресових) [Averill, 1999]. По суті, емоційна креативність – це набір відомих всім емоцій та почуттів (таких як сум, гнів, надія, розчарування тощо), які відчуються у комплексі, одночасно, внаслідок чого з'являється глибоке емоційне переживання.

У цілому, всі спроби представити емоційну креативність як наукове поняття багато в чому схожі з варіантами презентації сутності іншого поняття, яке було введено в психологічний тезаурус майже одночасно з емоційною креативністю, – це емоційний інтелект. Кожне з понять викликало труднощі щодо його категоризації: це емоційні явища, особистісні риси або здібності? Як і емоційний інтелект, вчені пояснювали емоційну креативність і як особистісну якість, властивість, і як когнітивну

здібність. Зокрема К. Валуєва вважає емоційну креативність когнітивною здібністю, яка призначена для вирішення задач з емоційним змістом (тобто передбачає розкодування емоційної інформації стосовно розуміння певних життєвих подій) [Валуєва, 2009]. Т. Березіна розглядає емоційну креативність як складову соціальної креативності та визначає це явище як здібність, котра забезпечує емоційну взаємодію між людьми. Р. Терещенко також пояснює емоційну креативність як здібність в її тісному взаємозв'язку з виконанням певної діяльності, проте вважає цей феномен складовою не соціальної, а художньої креативності. Це означає, що емоційна креативність – здібність, необхідна для успішного функціонування суб'єкта у сфері мистецтва. І. Андреева, підтримуючи погляди Дж. Ейверілла, пов'язує емоційну креативність з особистісними характеристиками та вважає, що емоційна креативність забезпечує, перш за все, новизну емоційної реакції на різноманітні події життя [Андреева, 2012]. Таким чином, стосовно визначення сутності емоційної креативності можна умовно виділити два підходи: діяльнісний (емоційна креативність – це, перш за все, здібність, яка сприяє ефективності виконання діяльності) та особистісний (емоційна креативність – це особистісна якість).

Якщо порівнювати емоційну креативність з іншими спорідненими поняттями (зокрема, «емоційний інтелект» та «емоційна обдарованість») то можна виокремити специфічні риси, властиві тільки цьому феномену. По-перше, спільними рисами емоційної креативності та емоційного інтелекту є здатність до накопичення емоцій та до їх зовнішнього вираження, проте у випадку емоційної креативності йдеться не просто про емоції, а про *нові* емоції, тобто про емоційні переживання як комплекс різноманітних, навіть, несумісних емоцій. Емоційний інтелект оперує тільки емоціями та почуттями, які відомі будь-якій людині, тоді як емоційна креативність пов'язана з продукуванням емоційних переживань, що є індивідуальною творчістю особистості. Отже, емоційна креативність є більш високим рівнем переробки емоційної інформації, ніж емоційний інтелект. По-друге, об'єднувальними рисами для емоційної креативності та емоційної обдарованості є

застосування емоційних здібностей та їх розвиток, проте, емоційна обдарованість більшою мірою зумовлена спадковістю, тоді як емоційна креативність є прижиттєвим особистісним утворенням, яке формується під впливом соціальних умов життя та самовиховання.

Стосовно структурних компонентів емоційної креативності у сучасних фахівців також існують різні погляди. Так, автор терміну «емоційна креативність» Дж. Ейверілл виокремлює в структурі емоційної креативності наступні основні складові: новизну, ефективність, автентичність. До того ж вчений чітко розмежовує складові емоційної креативності як особистісного утворення (що передбачає усвідомлення наявності нових емоційних переживань) та складові емоційної креативності як неусвідомлюваної здатності (нові емоційні враження). У складі емоційної креативності як особистісного утворення Дж. Ейверілл виділяє емоційну підготовленість – це розуміння різних емоційних переживань на основі набутого емоційного досвіду; новизну – здатність переживати незвичайні емоції; ефективність – вміння виразно, адекватно виражати нові емоції; автентичність – щире, реальне відображення емоцій, переживань. Емоційна креативність як неусвідомлювана здібність включає до свого складу новизну (нові емоційні враження), ефективність (адекватність нових емоційних переживань) й інтеграцію (продукування емоційних переживань засобом об'єднання різних емоцій та почуттів).

М. Кузнецов та Н. Діомідова вважають, що конкретна структура емоційної креативності визначається її рівнем (високим або низьким) та типом ситуації, з якою вона взаємодіє (повсякденна або стресова). Т. Березіна відзначає, що структура емоційної креативності включає в себе компоненти, аналогічні характеристикам дивергентного мислення Торренса: швидкість (продуктивність) – здатність продукувати певну кількість різних емоційних переживань, гнучкість – здатність переключатися від емоцій одного типу до емоцій іншого типу; оригінальність – здатність переживати нові, нестандартні емоції в повсякденних звичайних ситуаціях; розробленість – здатність детально виражати емоції, які переживаються [Березина, 2012].

З нашої точки зору, структура емоційної креативності містить усвідомлюваний та неусвідомлюваний компоненти, кожний з яких включає в себе певні складові. Відповідно до цього твердження можна виділити два різновиди емоційної креативності – усвідомлену та неусвідомлену. Усвідомлена емоційна креативність характеризується прагненням до щирих і духовних за своїм змістом емоційних переживань, до набуття емоційного досвіду, до адекватного вираження емоційних переживань при взаємодії з іншими людьми. Неусвідомлена емоційна креативність виявляється у здатності до накопичення різних емоційних вражень, вона пов'язана з їх слабкою рефлексивністю, навіть з незрозумілістю.

Аналіз досліджень, пов'язаних з емоційною креативністю дає підстави виділити два основні напрямки вивчення цього феномена: 1) особистісний, спрямований на встановлення зв'язку між емоційною креативністю та особистісними характеристиками; 2) адаптаційний, який передбачає вивчення ролі емоційної креативності в життєдіяльності людини. У межах першого напрямку був установлений значущий зв'язок емоційної креативності з самоефективністю, самооцінкою, самоповагою, доброзичливістю. Дослідження адаптаційного спрямування показали взаємозв'язок емоційної креативності з відкритістю досвіду, співробітництвом з іншими людьми, травматичним досвідом у дитинстві [Андреева, 2012].

Для вивчення ролі емоційної креативності в життєдіяльності студентської молоді, нами протягом 2014-2017 рр. було проведено емпіричне дослідження. Досліджуваними виступали студенти (n=268) Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка I-VI курсів навчання за спеціальностями «Психологія», «Соціальна робота», «Соціологія». Дані розподілу досліджуваних за рівнями сформованості окремих складових усвідомленої емоційної креативності (див. табл. 5) показали, що у студентів найбільш сформованою є здатність до зовнішнього вираження своїх нових емоційних переживань (показник «ефективність»), найменш вираженою виявилася здатність до накопичення емоційного досвіду (показник «підготовленість»).

Таблиця 5

Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості окремих складових усвідомленої та неусвідомленої емоційної креативності (у %)

Складові ЕК	Рівні сформованості складових ЕК		
	високий	середній	низький
Усвідомлена ЕК:			
1. Підготовленість	15	40	45
2. Новизна	27	48	25
3. Ефективність	44	40	16
4. Автентичність	10	68	22
Неусвідомлена ЕК:			
1. Новизна	25	74	1
2. Ефективність	19	77	4
3. Інтегративність	21	72	7

Зазначене вище означає, що юнаки добре володіють здатністю демонструвати свої емоційні переживання, проте недостатньо вміло можуть їх рефлексувати. Стосовно щирості своїх емоцій та почуттів – майже всі досліджувані достатньо відкриті перед собою та іншими людьми.

Наведені дані також свідчать про те, що майже у всіх осіб юнацького віку достатньою мірою сформовані всі складові неусвідомленої емоційної креативності, лише у незначного відсотка досліджуваних виявлено низький рівень сформованості цих складових. Це може означати, що у всіх молодих людей наявні нові емоційні враження та їх адекватне сприйняття, але далеко не всі з цих осіб схильні до осмислення та накопичення своїх емоційних переживань.

Результати кластерного аналізу підтвердили зазначене вище. За даними, наведеними у табл. 6, неусвідомлена емоційна креативність сформована у досліджуваних у більшій мірі, ніж усвідомлена.

Таблиця 6

Групи досліджуваних з різними рівнями сформованості усвідомленої та неусвідомленої емоційної креативності (ЕК)

Види ЕК	Групи досліджуваних (у %)		
	високий рівень ЕК	середній рівень ЕК	низький рівень ЕК
Усвідомлена	30	40	30
Неусвідомлена	25	63	12

Дані кореляційного аналізу показали відсутність будь-якого зв'язку між показниками усвідомленої та неусвідомленої емоційної креативності, що дає підстави констатувати незалежність однієї з цих якостей від іншої, тобто здатність набувати нові емоційні враження не пов'язана зі здатністю до їх рефлексії та перетворення на нові емоційні переживання.

У табл. 7 наведено дані, які свідчать про наявність статистично значущих кореляцій усвідомленої креативності та її складових з основними параметрами оцінки креативних здібностей. Обернений характер зв'язку між усвідомленою емоційною креативністю та швидкістю означає, що використання свого емоційного досвіду, в тому числі для ефективного вираження нових емоційних переживань, посилюється при недостатньо сформованій здібності швидко продукувати нові ідеї та думки. Поряд із тим, позитивний характер зв'язку усвідомленої емоційної креативності з іншими характеристиками загальної креативності (гнучкість, оригінальність, розробленість) свідчить про те, що здатність розуміти свої емоційні переживання та адекватно їх виражати, підвищується у випадку розвиненості здібностей винаходити різноманітні способи вирішення задач та детально уявляти і вербалізувати ці способи. Здатність переживати нові емоції підвищується при наявності здібності продукувати оригінальні ідеї при вирішенні задач.

Таблиця 7

Зв'язок усвідомленої та неусвідомленої емоційної креативності з загальною креативністю

Складові ЕК	Характеристики загальної креативності			
	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість
<i>Усвідомлена ЕК</i>	-0,434	0,631	0,322	0,361
1. Підготовленість	-0,347	0,367		0,388
2. Новизна			0,467	
3. Ефективність / Автентичність	-0,344	0,393		0,263
<i>Неусвідомлена ЕК</i>			-0,346	-0,516
1. Новизна		-0,257		-0,615
2. Ефективність				
3. Інтегративність			-0,629	

Примітка: наведено значущі кореляції на рівні $p \leq 0,01$.

Отже, усвідомлена емоційна креативність, як здатність до рефлексії нових емоційних переживань, виявилася тісно взаємопов'язаною з розвинутими креативними здібностями.

Наведені дані також свідчать про переважання оберненого зв'язку між неусвідомленою емоційною креативністю та її складовими і показниками загальної креативності. Зокрема з'ясовано, що накопичення нових емоційних вражень пов'язано зі слабкою здібністю деталізувати проблемні завдання та з недостатньо розвинутою здібністю використовувати різноманітні стратегії розв'язування проблемних завдань. Продукування нових емоційних переживань є засобом об'єднання різних емоцій та почуттів і пов'язано з недостатньо сформованою здібністю до оригінальності суджень. Загалом, неусвідомлена емоційна креативність, як здатність до

продукування нових емоційних переживань, не пов'язана з високим рівнем розвитку креативних здібностей.

Отримані дані можна пояснити наступним чином: поява нових емоційних вражень та різноманітних емоційних переживань позбавляють необхідності застосовувати (і таким способом розвивати) свої креативні здібності у вирішенні повсякденних проблемних завдань. Тоді як нестача нових емоційних вражень може стимулювати розвиток загальної креативності. Поряд із тим, постійна рефлексія нових емоційних переживань (тобто їх усвідомлення) також стимулює прагнення до застосування своїх креативних здібностей, зокрема до появи різноманітних та оригінальних суджень з їх детальним аналізом.

Далі нами було проаналізовано результати кореляційного аналізу щодо зв'язку між окремими складовими емоційної креативності та емоційного інтелекту. Було виявлено кореляції між складовою усвідомленої емоційної креативності «підготовленість» та наступними складовими емоційного інтелекту:

1) «міжособистісний емоційний інтелект» ($p \leq 0,01$), що свідчить про те, як набуті знання, обізнаність щодо поняття «емоції», допомагають студентам краще розуміти емоції інших людей, управляти ними;

2) «розуміння чужих емоцій» ($p \leq 0,01$), тобто завдяки накопиченню знань про емоції, людина може без особливих зусиль зрозуміти емоційний стан іншої особи на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція і т.д.) та/або інтуїтивно;

3) «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($p \leq 0,01$) – це означає, що у сфері розуміння та управління власними емоціями студентам допомагають їх знання, інтерес щодо емоцій, виражене прагнення до набуття знань про оточуючий світ, схильність керуватися в житті своїми принципами, установками, переконаннями;

4) «управління власними емоціями» ($p \leq 0,05$). Вірогідно, що обізнаність в емоціях допомагає підтримувати на достатньому рівні власні бажані емоції, а також тримати під контролем небажані;

5) «управління чужими емоціями» ($p \leq 0,05$). Ці дані засвідчують те, що обізнаність щодо емоцій допомагає молодим людям більше розуміти один одного, а також дає можливість емоційно впливати один на одного.

Складова усвідомленої емоційної креативності «новизна» корелює з такими складовими емоційного інтелекту:

1) «контроль експресії» ($p \leq 0,01$), – це свідчить про те, що нові переживання значно пов'язані з контролем зовнішніх проявів власних емоцій;

2) «внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($p \leq 0,05$). Це означає, що нові емоційні переживання допомагають більш глибокому розумінню й управлінню власними емоціями.

Наступна складова усвідомленої емоційної креативності – «ефективність» також корелює з зазначеними вище складовими емоційного інтелекту:

1) з «контролем експресії» ($p \leq 0,01$). Це засвідчує те, що вміння адекватно, виразно висловлювати емоції сприяє формуванню здатності контролювати зовнішні прояви емоційної експресії;

2) з «внутрішньоособистісним емоційним інтелектом» ($p \leq 0,01$). Отримані дані засвідчують, що адекватність прояву емоцій позитивно відбивається на здатності розуміти власні емоції та управляти ними.

Отже, за результатами аналізу даних кореляцій нами був встановлений зв'язок між окремими складовими усвідомленої емоційної креативності та емоційного інтелекту. Також слід відзначити, що жодна складова емоційного інтелекту не корелює з автентичністю. На наш погляд, це можна пояснити тим, що для формування в осіб юнацького віку здатності розуміти та управляти емоціями щирість щодо власних емоційних переживань є несуттєвою. Такі прояви емоційної креативності, як незвичність емоційних переживань, їх виразність, загалом емоційний досвід, здійснюють значно більший вплив на формування емоційної сфери молоді людини.

За даними, наведеними у табл. 8 спостерігається наявність тісного, і поряд із тим, неоднозначного взаємозв'язку між емоційною креативністю та потребами у спілкуванні й творчому самовираженні.

Таблиця 8

Зв'язок усвідомленої та неусвідомленої емоційної креативності з особистісними потребами

Складові емоційної креативності (ЕК)	Особистісні потреби	
	Потреба у спілкуванні	Потреба у творчості
<i>Усвідомлена ЕК</i>	0,493	-0,414
1. Підготовленість	0,567	-0,446
2. Новизна	-0,394	0,343
3. Ефективність / Автентичність	0,570	-0,501
<i>Неусвідомлена ЕК</i>	-0,238	0,261
1. Новизна	-0,514	0,385
2. Ефективність		
3. Інтегративність		

Примітка: у таблиці наведено значущі кореляції на рівні $p \leq 0,01$.

За даними табл. 8, усвідомлена емоційна креативність пов'язана з вираженою потребою у комунікативній взаємодії з іншими людьми, і поряд із тим, з недостатньо сформованою потребою в реалізації своїх творчих можливостей. Тобто прагнення до соціальної взаємодії сприяє розумінню своїх нових емоційних переживань та більш ефективному їх зовнішньому вираженню. Разом з тим, прагнення творчо виражати себе негативно відбивається на здатності зосереджуватися на нових емоційних переживаннях та утруднює їх адекватне експресивне вираження.

Неусвідомлена емоційна креативність, навпаки, пов'язана з вираженою потребою у творчих досягненнях, проте з недостатнім прагненням до комунікативної взаємодії. Це означає, що набуття нових емоційних вражень стає неактуальним та послаблюється при інтенсивному прагненні до спілкування з іншими людьми, тоді як можливість творчо виразити себе стимулює і творчість в емоційній сфері. Отже, продукування нових емоційних переживань пов'язано з прагненням до творчості, а їх рефлексія – з прагненням до спілкування.

За допомогою кластерного аналізу досліджуваних було розподілено на три групи, що відповідають різним рівням сформованості емоційної креативності: низькому, середньому та високому. Порівняння виділених груп досліджуваних за показниками вибору копінг-стратегій не дало значущих результатів – це означає, що вибір певних копінг-стратегій не залежить від рівня сформованості емоційної креативності.

Поряд із тим, кореляційний аналіз показав наявність зв'язку між складовими емоційної креативності та копінг-стратегіями в кожній окремій групі досліджуваних. На наш погляд, це свідчить про наявність особливостей, пов'язаних із подоланням стресових ситуацій залежно від рівня сформованості емоційної креативності.

У групі досліджуваних з *низьким рівнем емоційної креативності* було встановлено зв'язок між:

1) Складовою усвідомленої емоційної креативності «новизна» та копінг-стратегією «позитивна переоцінка» ($p \leq 0,05$). Цілком природно, що спрямованість на пошук позитивного значення стресової ситуації, сприяє переживанню незвичайних емоцій і в цілому дає можливість подивитися на проблемну ситуацію з іншої сторони.

2) Складовою усвідомленої емоційної креативності «новизна» та копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки» ($p \leq 0,05$). Це означає, що здатність до переживання нових, незвичних емоцій спонукає осіб з низьким рівнем емоційної креативності у стресових ситуаціях звертатися за інформаційною, психологічною підтримкою до інших людей. Вірогідно, різноманітність емоційних переживань підсилює сміливість цих осіб щодо взаємодії з іншими людьми.

3) Складовою усвідомленої емоційної креативності «новизна» та копінг-стратегією «побудова плану дій» ($p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що прагнення осіб з низькими показниками емоційної креативності переживати незвичайні емоції пов'язане також з активними організаційними діями, спрямованими на виправлення стресової ситуації.

У групі досліджуваних з *середнім рівнем емоційної креативності* було встановлено обернений зв'язок між складовою усвідомленої емоційної креативності «новизна» та

копінг-стратегією «самоконтроль» ($p \leq 0,01$). Виявлений зв'язок засвідчує: чим більше молода людина прагне до незвичайних переживань, тим менше вона буде докладати зусиль, спрямованих на регуляцію, контроль власних емоцій та почуттів, або, навпаки: чим менше будуть контролюватися емоційні переживання, тим більш вірогідним є виникнення саме незвичайних переживань.

У групі досліджуваних з *високим рівнем емоційної креативності* було встановлено обернений зв'язок між:

1) Складовою усвідомленої емоційної креативності «підготовленість» та копінг-стратегією «дистанціювання» ($p \leq 0,01$). Обернений зв'язок між цими показниками свідчить про те, що емоційна обізнаність допомагає особам з високим рівнем емоційної креативності адекватно оцінювати стресову ситуацію, не відокремлюватися від виникаючих проблем, а докладати достатньо зусиль, щоб виправити їх.

2) Складовою усвідомленої емоційної креативності «автентичність» та копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки» ($p \leq 0,05$). Виявлений зв'язок означає, що щирість щодо власних емоційних переживань допомагає особам з високим рівнем емоційної креативності самостійно вирішувати стресову ситуацію, не звертаючись за психологічною підтримкою (або іншими видами допомоги) до інших людей.

Отже, кореляційний аналіз даних дослідження показав наявність прямого зв'язку між складовими усвідомленої емоційної креативності та копінг-стратегіями у групі досліджуваних з низьким рівнем сформованості емоційної креативності та наявність оберненого зв'язку між зазначеними вище показниками у групах досліджуваних з середнім та високим рівнями сформованості емоційної креативності. Вірогідно, з підвищенням рівня усвідомленої емоційної креативності зменшується потреба у виборі засобів подолання стресової ситуації певного спектру.

Також, дослідження показало, що для копінг-поведінки осіб з високим рівнем емоційної креативності найбільш вагоме значення мають такі складові емоційної креативності, як «підготовленість» (емоційна обізнаність) та «автентичність» (щирість у вираженні емоцій). Копінг-поведінка осіб з середнім

та низьким рівнями емоційної креативності більшою мірою пов'язана з «новизною» (прагненням до незвичних переживань). Найменше значення для копінгу має «ефективність» (чітке вираження емоцій).

Загалом, отримані дані дозволяють констатувати, що емоційна креативність як здатність до переживання і ефективного вираження нових форм стандартних емоцій може проявлятися в усвідомленому і неусвідомленому аспектах. Усвідомлена емоційна креативність характеризується здатністю до осмислення нових емоційних переживань, їх адекватним вираженням, накопиченням емоційного досвіду в цілому. Неусвідомлена емоційна креативність виявляється у здатності до набуття нових емоційних вражень. В осіб юнацького віку більш вираженою є неусвідомлена емоційна креативність, що, вірогідно, пов'язано з наявністю великої кількості емоційних вражень загалом, і разом з тим з недостатнім прагненням до їх рефлексії. Усвідомлена та неусвідомлена емоційна креативність та їх складові не пов'язані між собою, це незалежні психологічні утворення.

Усвідомлена емоційна креативність студентів тісно пов'язана з їх загальною креативністю, зокрема, характеризується зв'язком з різноманітністю та оригінальністю творчих ідей, їх деталізацією. Неусвідомлена емоційна креативність пов'язана, переважно, зі слабким застосуванням творчого мислення, уникненням можливості детально аналізувати різні варіанти вирішення задач.

Окремі складові усвідомленої емоційної креативності студентів пов'язані з складовими їх емоційного інтелекту, зокрема: «підготовленість» корелює з міжособистісним емоційним інтелектом (розуміння чужих емоцій, управління чужими емоціями) та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом (управління власними емоціями); «новизна» та «ефективність» з внутрішньоособистісним емоційним інтелектом (контроль експресії). Тобто здатність переживати та ефективно виражати нові емоції та почуття сприяє підвищенню здатності розуміти та управляти емоціями як власними, так й інших людей у цілому. Поряд із тим, з такою складовою емоційної креативності як «автентичність» не пов'язаний жоден

показник емоційного інтелекту. Це може означати, що щирість щодо власних емоційних переживань несуттєво впливає на загальну здатність до рефлексії емоцій та емоційну саморегуляцію студентів.

Обидва різновиди емоційної креативності студентів тісно пов'язані з їх особистісними потребами, зокрема, усвідомлена емоційна креативність стимулюється реалізацією прагнення до спілкування з іншими людьми, неусвідомлена емоційна креативність активізується у зв'язку з задоволенням прагнення до творчого самовираження в діяльності.

Усвідомлена емоційна креативність осіб юнацького віку характеризується адаптивним потенціалом: складові емоційної креативності сприяють адаптації особистості до негативних наслідків стресової ситуації. У складних ситуаціях стресового характеру особам з високим рівнем емоційної креативності емоційна обізнаність та прагнення щиро виражати свої емоції допомагають не дистанціюватися від проблем, пов'язаних зі стресом, а в осіб з низьким рівнем емоційної креативності здатність переживати нові емоції сприяє позитивній переоцінці та побудові конкретного плану дій при вирішенні проблем.

Перспективним напрямком подальших досліджень може бути вивчення феномена емоційної креативності в інших вікових та професійних групах.

2.4. Соціальні уявлення про сім'ю та шлюб у сучасній молоді

Динамічність – провідна характеристика сучасного життя спільнот і особистості зокрема. Соціальні уявлення (як будь-які потенційно усвідомлені форми переконань, поглядів, знань представників певних соціальних груп) у процесі свого змістового наповнення у часи змін не обов'язково пов'язані з деформацією. Дійсно, уявлення можуть бути охарактеризовані образністю, функціональною компенсаторністю, емоційним забарвленням, оцінюванням, нестійкістю, фрагментарністю, а також здатністю диференціюватися й трансформуватися тощо. Образ уявного об'єкту має певний інформаційний об'єм, а його

зміст здатний схематизуватися або згортатися. Поряд з цим, принципи структурного підходу до вивчення соціальних уявлень (Ж.-К. Абрік, П. Вержес, Е. Дрозда-Сенковська, О. Пашенко-де Превиль) дозволяють виявити тенденції у моральних пріоритетах суспільства: що у свідомості лишилося константним ядром, а що змінюється на периферії. Знання саме про останнє дозволяє спрогнозувати основні тенденції в поставах і уявленнях суб'єктів сучасного суспільства, зокрема і тих, що стосуються сім'ї та шлюбу.

Структура соціальних уявлень про сім'ю і шлюб, зокрема рольові стосунки в них, формується на основі загальних (ціннісних орієнтацій, репродуктивних настановлень), *ситуативних* (оцінки різних життєвих ситуацій) і *базових* уявлень (суб'єктивних уявлень про розподіл обов'язків між подружжям / батьками / сиблінгами, маскулітні і фемінні якості «батька» і «матері», психосемантичні образи останніх). Відповідно, у структурі соціальних уявлень про сучасну сім'ю (в т. ч. подружні стосунки) прийнято виділяти три виміри: а) перцептивний (або *інформація* як сума знань про рольові стосунки у сім'ї); б) поняттєвий / семантичний (*простір уявлень* про рольові стосунки в сучасній сім'ї, опосередкований особистісними якостями і властивостями суб'єктів); в) символічний / амодальний (*настановлення* стосовно рольових стосунків у сім'ї, що включають ціннісні орієнтації, оцінки різних життєвих ситуацій, репродуктивні передумови). Так, серед репродуктивних передумов на сучасному етапі доцільно згадати про явище свідомого обмеження дітонародження (точніше шлюб Childfree) як форму поведінки молоді, сексуальних партнерів, обумовлену зростанням значущості освіти, матеріального і кар'єрного успіху, особистої свободи, доступністю засобів контрацепції – з одного боку, і зниженням цінності шлюбності і батьківства – з другого. Все це приводить і призводить до змін, поляризації у людей образу сім'ї в цілому, шлюбності й батьківства зокрема.

На сучасному етапі аспекти сім'ї як ніколи актуалізуються з огляду на розповсюдженість таких явищ, як: нуклеарність, егалітарність, дітність, кар'єрність, когабітація (конкубат), розлучення тощо. Особливого значення набуває поляризація

передусім таких феноменів, як: дітність (йдеться про бездітність – одностітність – багатодітність), сімейне функціонування (конкубінат – нуклеарність – розширеність), що, певним чином, увиразнює соціальні уявлення сучасної особистості про власну майбутню сім'ю.

Модерні тенденції в суспільстві (насамперед йдеться про все більшу розповсюдженість засад прокреативної етики, егалітарних настановлень у «теоретичних» і «практичних» чоловіків і дружин, а також зростаючу емансипацію останніх) відобразилися і на сімейному житті чоловіка й жінки, і, зокрема, на виконанні ними сімейних ролей – у першу чергу подружніх і батьківських. У сучасній соціологічній і психологічній літературі ці прояви найчастіше розкривають у контексті феномену нуклеарності сім'ї.

Вперше посилання на термін «нуклеарна сім'я» зустрічається в літературі 1940-х рр. [Murdock, 1949], хоча така форма організації сімейного життя історично була представлена набагато раніше [Naak, 2005]. На сучасному етапі складається така ситуація, коли соціум втрачає свою провідну роль у визначенні норм, правил сімейного життя індивіда, подружжя, батьків, сиблінгів, сім'ї в цілому. З одного боку, це уможливилось за рахунок затвердження в суспільстві норм прокреативної етики і наростання глобальних змін, а з другого, і сама сім'я досягла такого рівня самоорганізації та згуртованості, за якого здатна долати труднощі за рахунок власного ресурсу (що проявляється у самостійному прийнятті рішень її суб'єктами, перейнятті ними відповідальності на самих себе). Тобто, сім'я та її суб'єкти-підсистеми все частіше демонструють ознаки здатності до саморозвитку і самовизначення. Поряд з цим, нуклеарність як форма організації сімейного життя досить проблематична й особливо ускладнена в умовах економічної, військово-політичної і соціальної кризи в країні (що актуальне і для сьогодення українців), тому і розширені сім'ї отримують своє розповсюдження. Часто молода подружжя діада-сім'я входить до структури батьківської сім'ї через банальну неможливість мати власне житло.

Незалежно від структури сім'ї (повна / неповна, нуклеарна / розширена) існують особливі її дихотомічні й

амбівалентні, спорадичні й перманентні ознаки (наприклад, паритетність / конкурентність, влада-примус / влада-вплив, конструктивність / деструктивність тощо), які презентують стійкі тенденції міжпоколінної взаємодії в родині і що відображають специфіку й задають напрям її подальшого розвитку (в т. ч. і в уявленнях і настановленнях). Так, прикладом може слугувати патологічна конкуренція за владу або конфронтація прабатьків і батьків щодо реалізації ними виховної функції, що призводять до відгородженості, відособленості у міжпоколінній взаємодії когось з членів сім'ї (і виражається передусім у відповідних переживаннях – почутті самотності, незадоволеності, емоційному неблагополуччі).

В умовах нуклеарної сім'ї, яка на сучасному етапі статистично все ж є розповсюдженим типом в багатьох країнах світу (наприклад, в Індії, Китаї, Україні, Росії, США), обидва з подружжя (різної статі) активні в побуті й поза сім'єю, живуть разом (на противагу Годвін-шлюбу, за якого подружжя живе окремо одне від одного, не має спільного домашнього господарства), але окремо від батьків й інших родичів, виховують дітей (з орієнтацією на малодітність); емоційна згуртованість її членів (останню підмінюють такими поняттями як «сімейна ідентичність», «нуклеарне спілкування») виходить на перший план. На думку Дж. Мердока, нуклеарна сім'я, у першу чергу, має виконувати такі важливі функції, як: сексуальна, економічна, репродуктивна й освітньо-виховна. Простежуючи історичну трансформацію власне нуклеарної сім'ї, виявляємо, що значущими в ній є саме стосунки між подружжям (представниками одного, а не різних поколінь – батьками й дітьми). Водночас оптимально функціонуюча модель подружньої діади у сучасній сім'ї має характеризуватися оптимальною емоційною дистанцією (і кожен робить цей вибір самотужки). При цьому генезис тріади / тетради класичної нуклеарної сім'ї – чоловіка, жінки, дитини (дітей) – актуалізується від екологічно-просторових передумов через біологічно-репродуктивні й соціально-психологічні механізми. До того ж, часто трапляється так, що багато людей у своєму житті є частиною двох нуклеарних сімей: батьківської й своєї власної, залишаючись емоційно-когнітивно-поведінково

неадаптивно ідентифікованими або сепарованими (наприклад, у форматі ідентифікації-кліше-комунікації, ідентифікації-асиміляції, сепарації-усамітнення).

Важливо відмітити, що для дослідження сучасної сім'ї, зокрема уявлень про неї, в якості методологічної основи представляється доцільним використовувати гендерний системний підхід, теорії якого дозволяють аналізувати щоденні практики, ситуативні міжособистісні взаємодії на індивідуальному (П. Бергер, І. Гофман, Т. Лукман), структурному (С. Здравомислова, Д. Зіммерман) і символічному рівнях (Ж. Дерріда, Дж. Скотт). У цілому основою методології сучасних вітчизняних і зарубіжних гендерних досліджень є аналіз влади й домінування (Р. Бламберг, В. Васютинський, М. Колеман, Ю. Сироткін), що затверджуються в суспільстві завдяки гендерним ролям. Не стали виключенням у цьому й сімейні практики у психології. Подружній холон (термін А. Кьостлера (1967), що означає незалежну систему, але разом з тим таку, що входить до складу ще більшої системи) значущо детермінований соціокультурними приписами-ролями чоловіка / дружини (саме ця значущість переглядається у нинішній нуклеарній сім'ї), а спорідненість утворює (залежно від числа народжених дітей, тобто йдеться про сиблінгову підсистему) більшу або меншу кількість ролей. Спосіб розподілу ролей і позиція лідерства дозволяє дослідникам обґрунтовувати специфіку егалітарно-неопатріархальних (головою виступає чоловік, час домінування має соціально-психологічний і добровільний характер) і неоегалітарних нуклеарних сімей (гегемонія закріплюється за обома членами подружжя, а також вони, порівняно з попереднім варіантом, частіше спільно виконують сімейні обов'язки) (А. Антонов, В. Медков, І. Фрідріх). Обидва типи нуклеарних сімей орієнтуються на паритетну участь-відповідальність чоловіка і жінки у виконанні ними сімейних ролей, тобто, на відсутність чіткого розподілу сфер впливу.

Зарубіжні дослідники особливу увагу приділяють дослідженню ролі чоловіка в сім'ї (Р. Бейлс, П. Бергер, Р. Ларосс, Р. Мертон, Дж. Плек). Чоловіча проблематика у психосоціальной науці представлена і у вітчизняних роботах

М. Жидка, Є. Здравомислової, І. Кона, О. Кочаряна, Г. Темкіної, І. Фрідріх. Поряд з цим, чоловіча роль в аспектах конкретних чинників (наприклад, віку, статі, сиблінгового статусу в батьківській сім'ї, територіального чиннику) часто лишається поза увагою дослідників психології й соціології сім'ї.

Зміст подружніх і батьківських ролей сучасних чоловіків включає в себе їхнє активне залучення до процесу ведення домашнього господарства, участі в організації дозвілля сім'ї, прийняття рішень, матеріального забезпечення (в т.ч. і додаткового заробітку), виховання дітей тощо. Відповідно, реалізація ролей чоловіком у такому форматі свідчить про наявність у суспільстві егалітарних настановлень щодо розподілу сімейних функцій. Так, подружні й батьківські ролі чоловіка в сучасній нуклеарній сім'ї мають менш жорсткий і однозначний характер, аніж існуючі еталони маскулітності. Поряд з цим, сучасний чоловік стає ближчим до дітей, а його прагнення проявити турботу (особливо, коли дитина занедужає), встановити довірчі і дружні взаємини, перебувати у постійному контакті з ними під час ігор, прогулянок – докази панування егалітарних тенденцій в суспільстві. Хоча в реальності досить часто ще простежуються традиційні стереотипи, оскільки чоловіки основне своє завдання вбачають у матеріальному забезпеченні сім'ї (вони консервативніші за жінок). У цілому сучасні дослідження демонструють, що основними критеріями ролі батька є: його залучення і доступність, наявність у нього відповідальності і розуміння потреб дітей (при цьому чоловіки витрачають на це все менше часу, ніж жінки) [Примак, 2016].

Вся ця неоднозначність у сучасній життєвій і науковій психології обумовила й обґрунтувала необхідність дослідження особливостей уявлень молоді про сім'ю й шлюб з акцентом на вивченні чоловічої ролі. Нами було організовано дослідження серед неодружених студентів психолого-педагогічного, індустріального факультетів, факультету початкового навчання, Інституту історії, етнології і права Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (n=234, середній вік – 19 років). Додатково також організовано й сиблінгове дослідження на респондентах групи «норма» (бралися до уваги функціональні сім'ї). За методи дослідження

правили авторська анкета з завданнями вербального й невербального характеру, незакінчені речення, методика «Рольові очікування й домагання в шлюбі» (А. Волкової). Результати наукових розвідок засвідчили наступне.

У цілому значущими відмінностями в уявленнях дівчат-«теоретиків» порівняно з хлопцями-«теоретиками» виявилися насамперед показники залучення чоловіка до домашнього господарства, створення сім'ї ($p \leq 0,05$), а також менший період спільного проживання у варіанті конкубінатного союзу ($p \leq 0,01$). На думку дівчат і хлопців, роль сучасного чоловіка в сім'ї (у порядку першочерговості) полягає насамперед в матеріальному забезпеченні, вихованні дітей, прийнятті рішень, активному залученні до ведення домашнього господарства, організації дозвілля (рис. 1).

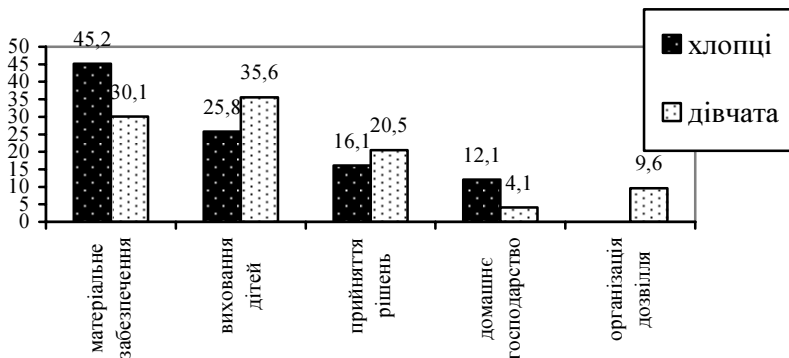


Рис. 1. Порівняльні результати уявлень хлопців і дівчат про батьківські і подружні ролі сучасних чоловіків

При чому, як виявилось, активної участі чоловіка у вихованні дітей, прийнятті ним важливих рішень, а також організації дозвілля жадають більше дівчата, ніж самі хлопці ($p \leq 0,05$). Поряд з цим, сьогодні часто в сім'ях, що проживають в містах (особливо мегаполісах), з'являються особи, що заміщують батьківські постаті (няньки, гувернантки, охоронці, водії), що, в свою чергу, віддаляє батьків від дітей; велика кількість пропозицій з організації дозвілля і вільного часу звільняє батьків від необхідності творчо підходити до організації

сімейних свят або вихідних, внаслідок чого сім'я втрачає свою унікальну атмосферу, традиції і правила; нівелюється навичка розмов з бабусяю / дідусем і з батьками (чому сприяє заміна живого спілкування СМС, Інтернет-спілкуванням). У цілому варіант ролі відповідального за організацію дозвілля хлопцями взагалі не розглядається, а от активно долучатися до виконання обов'язків з ведення домашнього господарства вони готові більше, ніж на то очікують дівчата. При чому, в осіб чоловічої статі показники уявлень про господарсько-побутову сферу корелюють з показниками уявлень про інтимно-сексуальну сферу ($p \leq 0,05$), а у жіночої – вік корелює з показниками уявлень про батьківсько-виховну ($p \leq 0,01$) та функцію соціальної активності ($p \leq 0,05$).

«Теоретики» дівчата-юнки однією з першочергових ролей сучасного чоловіка в сім'ї вважають роль «Видимий батько»: прояв турботи й уваги, ніжності й ласки до дітей ($p \leq 0,05$). Важливо також, на думку дівчат, щоб зміст подружньої ролі сучасних чоловіків включав в себе матеріальне забезпечення, виховання дітей, захист, підтримку, допомогу дружині з хатніми обов'язками, а також емоційно-терапевтичне резонування. Досить вимогливими юнки є й до зовнішності й соціальної активності свого майбутнього чоловіка. Відмітимо, що, на думку респонденток із сиблінговим статусом «старша» дитина (порівняно з особами із сиблінговим статусом «єдина» й «молодша»), жінка-матір має на рівних з чоловіком матеріально забезпечувати сім'ю. Разом з тим, сучасні юнаки вже мають сформовані настановлення на особисту активну участь у домашніх справах ($p \leq 0,05$), паритетність у вихованні дітей ($p \leq 0,05$); від жінки-дружини більше, ніж від самих себе, очікують емоційної підтримки ($p \leq 0,01$) та активності поза сім'єю ($p \leq 0,05$).

У випадку гострої матеріальної необхідності, на думку молоді, і чоловік, і дружина мають шукати додатковий заробіток, хоча насамперед це має робити перший (рис. 2). Поряд з цим, дівчата більш готові разом з чоловіком шукати додатковий заробіток, ніж на те розраховують хлопці ($p \leq 0,05$).

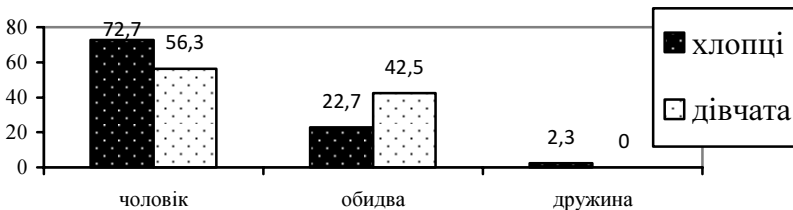


Рис. 2. Порівняльні результати уявлень хлопців і дівчат про відповідального в сім'ї за додатковий заробіток

У цілому для сучасної сім'ї юнаки й юнки обирають егалітарність (63,6 % і 67,1 % відповідно), виключно головуючу роль чоловіка визнають 36,4 % хлопців і 21,5 % дівчат. Цікаво, що тільки дівчата допускають варіант з головуванням жінки в сімейному житті, хоч і не в багатьох випадках (10,1 %). Зосередимо увагу на тому, що уявлення молоді про розподіл подружніх і батьківських ролей опосередковано і різним типом лідерства в батьківських сім'ях: виконання потенційним чоловіком (з сімей з головуванням чоловіка) гендерних ролей характеризується прагненням виконувати більшість сімейних функцій самостійно; а особи з батьківських сімей з паритетним лідерством у майбутній подружній підсистемі обирають варіант, за якого переважно всі обов'язки ділитимуть з дружиною (а відповідно і відповідальність).

Когабітації молодь (як хлопці, так і дівчата) сказала в цілому «так» 83,1 % (при чому, як виявилось, вони допускають цей варіант організації сімейного життя на 1-2 роки (64,8 %), на п'ять – 12 %, десять – 0,9 %, все життя – 7,4 %), а взагалі не визнають – 12,1 %. Дівчата з сільської місцевості, порівняно з дівчатами з міста, виявилися толерантнішими до тривалості неофіційних стосунків ($p \leq 0,01$). Поряд з цим, сільські хлопці, порівняно з дівчатами з міста, також продемонстрували толерантність до тривалості когабітації ($p \leq 0,001$). У цілому, перевагами конкубінату, на думку студентської молоді, є можливість краще пізнати один одного (41 %), у випадку розірвання стосунків цей процес буде не таким болісним (36 %), такий шлюб дозволяє якнайкраще зберігати свою індивідуальність, незалежність (28 %).

47,5 % респонденток абсолютно впевнені у важливості й необхідності створення сім'ї. У хлопців-юнаків абсолютна визначеність щодо важливості створення сім'ї діагностується значно менше (27,3 %). При чому образ майбутньої бажаної власної сім'ї в обох випадках (78,9 %) свідомо чи несвідомо визначається, у першу чергу, образом батьківської сім'ї (зауважимо, що у молоді з міста цей вплив відчувається сильніше ($p \leq 0,05$)), а потім – ЗМІ (8,1 %), друзями (6,5 %), художньою літературою (4,1 %) та Інтернетом (2,4 %). Останній чинник виявився значущішим для молоді з сільської місцевості, порівняно з молоддю-містянами ($p \leq 0,05$). Звернімо увагу, що лише в одному випадку респондентка сама згадала й про такий значущий чинник як релігія.

Отже, внутрішній образ сім'ї значущо формується ще в дитинстві під впливом батьків. Відповідно уявлення про батьківську сім'ю впливає на уявлення про власну сім'ю в майбутньому. У цілому, у дитини на всіх етапах дитячого онтогенезу існує два образи сім'ї. Перший образ (нормативний, ідеальний) – свого роду психологічно первинний засіб для виділення загального образу власної сім'ї, другий – образ реальної сім'ї. В юнацькому віці може конструюватися певним чином третій образ: уточнений (або навіть трансформований) конкретний образ власної ідеальної сім'ї.

У формуванні уявлень молоді про сім'ю, шлюб такий чинник як «середовище / походження» продемонстрував свою значущість, тому відмітимо певні виявлені закономірності. Так, дівчата і хлопці (як з міста, так і з сільської місцевості) таке явище як Childfree пояснюють передусім матеріальними складнощами в країні, страхом відповідальності / обов'язків / змін, егоїстичним спрямуванням на життя, прагненням побудувати кар'єру (рис. 3).

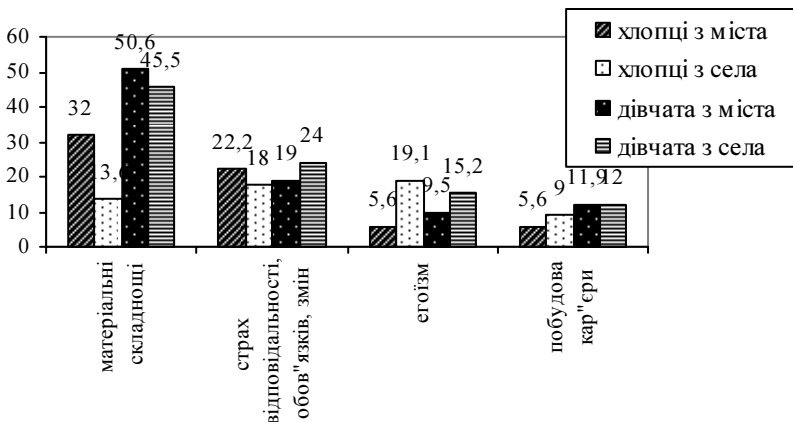


Рис. 3. Основні причини явища Childfree в Україні

Зустрічалися в окремих випадках серед дівчат з міста і такі пояснення Childfree, як: свідомий підхід до життя, викривлення пануючих моральних норм, неприязне ставлення до дітей, страхи (не любити дитину або її травмувати), прагнення розваг, рівень медичних послуг, брак часу, травма дитинства. Юнки з села у своїх поясненнях щодо феномену Childfree згадували окрім вище окресленого й наступне: отримана травма в дитинстві, перенаселення, неприязне ставлення до дітей, особливі моральні принципи, небажання повторювати долю батьків. Хлопці з міста обґрунтовували розповсюдження цього феномену так: порятунок планети від людей, несерйозне ставлення до життя, нелюбов до дітей, спотворене сприймання світу. Серед хлопців з села знаходимо обґрунтування Childfree на кшталт: нудьга, стереотипи, відсутність моральних орієнтирів, неготовність, порушення інстинктивної поведінки.

Чим старші за віком хлопці (незалежно від того, походять вони з сімей сільської місцевості чи з міста), тим менше часу вони виділяють для проживання з дівчиною без офіційного укладання шлюбу ($p \leq 0,05$). Провідна роль сучасного чоловіка, на їхню думку, полягає в матеріальному забезпеченні сім'ї (цим вони пояснюють випадки зняття з себе зобов'язання активно долучатися до ведення домашнього господарства ($p \leq 0,05$) й виховання дітей ($p \leq 0,01$)), а також прийнятті рішень ($p \leq 0,05$). А

в сучасній тенденції активного залучення чоловіка до ведення домашнього господарства, на думку хлопців, значущу роль відіграють і ЗМІ ($p \leq 0,01$). Чим більше зростає оцінка важливості створення юнаками сім'ї, тим більш саме чоловіки мають брати на себе відповідальність за самостійне прийняття рішень, навіть, якщо потрібно, організацію дозвілля ($p \leq 0,05$). І чим більше цей образ бажаної сім'ї співпадає з образом реальної сім'ї своїх батьків, тим менш вони толерантні до когабітації ($p \leq 0,05$). Тобто, «сімейні концепції» як передача стратегії переробки конфліктів і формування симптомів, структури світогляду і стосунків, що переходять від батьків до дітей, знову демонструють свою важливу роль у формуванні уявлень юнаків і юнок про власну майбутню сім'ю й шлюб.

На думку дівчат (як з міста, так і сільської місцевості), чим більше сучасні чоловіки будуть перейматися матеріальним благополуччям сім'ї, тим менше вони залучатимуться до активного ведення домашнього господарства ($p \leq 0,05$) й організації дозвілля ($p \leq 0,05$). У цілому важливість створення сім'ї, як вважають юнки, перебуває у тісному взаємозв'язку зі здатністю чоловіка фінансово її забезпечувати ($p \leq 0,01$). Дівчата-студентки частіше, ніж юнаки, обговорюють соціальні аспекти своєї майбутньої сім'ї, а юнаки більшого значення надають збереженню особистої автономності ($p \leq 0,05$).

Виявлено, що з дорослішанням, молоді люди уявляють себе активнішими ($p \leq 0,05$) щодо сім'ї й шлюбу, що цілком природно. Представники обох статей демонструють наступні уявлення щодо свого функціонально-рольового призначення в сім'ї. Так, у цілому, в уявленнях молоді від осіб чоловічої статі очікується більшого прийняття на себе обов'язків з реалізації господарсько-побутової функції ($p \leq 0,05$), більшої активності у вихованні дітей ($p \leq 0,05$), навіть більше, ніж від жінки ($p \leq 0,05$). Традиційно, від жінок у сім'ї очікують більшої емоційної підтримки ($p \leq 0,01$), що особливо увиразнюється в молодих сім'ях ($p \leq 0,05$).

Нагадаємо, що самі представники чоловічої статі допускають допомогу дружині у господарстві й побуті ($p \leq 0,05$), вихованні дітей ($p \leq 0,05$). При чому, чим старші дівчата, тим більше увиразнюється їхня думка про те, що чоловіки мають

більше їм допомагати саме у вихованні дітей ($p \leq 0,01$). Дружина теж має бути активно задіяною у вихованні дітей ($p \leq 0,05$), побути ($p \leq 0,01$), а також активно поза сім'єю ($p \leq 0,05$). Досить вимогливими дівчата є й до зовнішнього вигляду, привабливості чоловіка ($p \leq 0,05$).

«Пошук чоловіком себе», свого місця і ролі в сім'ї передбачає розвиток у нього навичок самоорганізації стосовно прийняття / заперечення тих переживань, ціннісних орієнтацій, настановлень, якими керуються інші члени родини (спочатку це батьки й сиблінги у батьківській сім'ї, а потім дружина і власні діти). Йдеться про самоорганізацію чоловіка у побуті, домашньому й позасімейному спілкуванні, відпочинку, а також при вирішенні проблемних ситуацій. Сьогодні чоловіка у нуклеарній сім'ї (егалітарно-неопатріархального або неоегалітарного типів) засвідчує його налаштування на переважну активну позицію щодо розподілу і виконання ним своїх обов'язків в якості чоловіка й батька. При чому, уміння знаходити консенсус, проявляти толерантність, співпереживання, підтримку, активність стають важливими якостями, що забезпечують саму можливість самовизначення особистості в сім'ї (як і поза нею) незалежно від статі.

Цікавими виявилися й результати додатково проведеного дослідження уявлень молоді про сім'ю за таким критерієм як сиблінговий статус (з акцентом на особах жіночої статі, позаяк їхні відповіді виявилися рефлексивнішими). Роль сиблінгової підсистеми у розвитку особистості насамперед продемонстровано в психоаналітично орієнтованих дослідженнях (з акцентом на травмуючому аспекті) і в системному підході (з наголосом на розвиваючому, ресурсному потенціалі) у роботі з сім'єю. Сфера сиблінгових стосунків визнана психологами-практиками однією з найресурсніших, хоча вона і досі лишається мало вивченою психологами-дослідниками.

Під час контент-аналізу відповідей на незакінчені речення у нашому дослідженні було виокремлено певні категорії, частота згадування яких становила не менше 10 % від загальної кількості слів-відповідей.

У юнок із сиблінговим статусом «єдина дитина» сучасна сім'я – насамперед діти (45 %), яких, на їхню думку, оптимально має бути двоє, а також любов (35 %), піклування (25 %), тепло (20 %), спілкування (20 %). У поодиноких випадках, чого не було у «старших» і «молодших», згадувалися домашні тварини, також наголошувалася важливість професійної зайнятості обох партнерів з подружнього холону. Мав місце і песимістичний нюанс, на рахунок: розлад, багато клопотів, нестача часу. Найголовнішим у сім'ї, на їхню думку, є: відсутність проблем зі здоров'ям (40 %), розуміння (35 %), гроші/достаток (30 %); четверта позиція відведена взаємній любові (28 %), а після неї вже довірі (20 %), вірності (20 %). Міцна сім'я, передусім, має бути матеріально забезпеченою, а потім вже у ній мають панувати розуміння і любов. Головна роль батька в сім'ї вбачається в (порядку значущості): матеріальному забезпеченні (55 %), вихованні дітей (39 %), захисті, підтримці, допомозі дружині з хатніми обов'язками. Цікаво, що на думку юнок зі сиблінговим статусом «єдина дитина», зустрічалися поодинокі згадки про те, що у чоловіків менше совісті. Поряд з цим, матір у сучасній сім'ї виконує такі ролі: 1) виховує дітей (45 %); 2) оберігає домашнє вогнище (40 %); 3) піклується (30 %); 4) балує (20 %).

У респонденток із сиблінговим статусом «єдина дитина» виявлено зв'язок між показниками уявлень про їхнє виховання в якості майбутніх батьків і власною соціальною активністю ($p \leq 0,05$). Досить вимогливими вони є й до: своєї зовнішності, а також свого партнера ($p \leq 0,01$) (що цілком закономірно для їхнього віку); себе – щодо господарсько-побутової сфери ($p \leq 0,05$); свого партнера – щодо соціальної активності ($p \leq 0,01$).

Старші за сиблінговим статусом юнки сучасну сім'ю уявляють такою, в якій присутні: 1) любов (56 %); 2) розуміння і довіра (40 %); 3) діти (35 %) (при чому, що цікаво, середній коефіцієнт, як виявилось, – тяжіє до значення «три»); 4) матеріальний добробут, при незалежності одне від одного в грошах (22 %); 5) повага, підтримка, допомога (20 %). Міцна сім'я – там, де люблять, поважають, довіряють, розуміють, ведуть здоровий спосіб життя, активно відпочивають, і мають здоровий глузд (результати наведено у порядку

першочерговості). І бажано, щоб було своє житло і машина (були й такі відповіді). На рівні незначущої тенденції зустрічалися й відповіді песимістичного характеру. Головна роль батька, як вбачається юнкам з цим сиблінговим статусом, полягає в: 1) матеріальному забезпеченні (72 %); 2) вихованні й допомозі у вихованні (53 %); 3) захисті; 4) керуванні; 5) прикладі (дослівно: «гордості для дружини й дітей»). Матір, у свою чергу, «приречена»: 1) виховувати (50 %); 2) стояти на сторожі домашнього вогнища (38 %); 3) любити (30%); 4) допомагати (20 %). І, що зустрічалося лише в юнок цього сиблінгового статусу, матір має матеріально забезпечувати сім'ю (10 %). При чому, батьківсько-виховна, емоційно-терапевтична функції в сім'ї – насамперед роль жінки ($p \leq 0,01$), а не чоловіка. І цей момент більш увиразнюється з віком в юнацькому періоді. Значуща увага приділятиметься й власній зовнішності ($p \leq 0,01$), а також соціальній активності чоловіка ($p \leq 0,01$).

Респондентки із сиблінгового статусу «молодші» давали більш розпорошені відповіді щодо питання про сучасну сім'ю, що є специфічним. Нам все ж вдалося визначити, що в сім'ї діти (середній коефіцієнт бажаного становив 2,3) і матеріальний стан (41 %) – провідні, а турбота, стабільність шлюбу, мир і рекреація (30 %) – вторинні. Знову ж таки, на рівні незначущої тенденції зустрічалися й відповіді песимістичного характеру на кшталт: у сучасній сім'ї не завжди наявне кохання, велика зайнятість батьків, мало часу приділяється дітям тощо. Поряд з цим, любов і довіра (39 %) все ж у сучасній сім'ї, на їхню думку, – важливі. У цілому, запорукою міцності сім'ї виступає тріада на зразок: здоров'я – любов – діти. Важливими значущими зовнішніми чинниками, що найбільше впливають на сучасну сім'ю, є: матеріальне становище, держава, соціум, екологія (останній чинник, до речі, згадується в усіх трьох досліджуваних варіаціях основних сиблінгових статусів). Першочергова роль батька в сім'ї, на думку юнок з сиблінгового статусу «молодша дитина», полягає в матеріальному забезпеченні (71 %), господарюванні (24 %), а також вихованні, захисті і розумінні (20 %). Матір, у свою чергу, уявляється як відповідальна за сімейне вогнище

(47,1 %), любов і виховання (35 %), підтримку і піклування (25 %).

У молодших за сиблінговим статусом юнок виявлено також зв'язок між показниками уявлень про особистісну ідентифікацію із шлюбним партнером та очікування від нього емоційно-терапевтичним резонуванням у сім'ї ($p \leq 0,01$). Цікаво, що на їх думку, чим більше саме вони будуть соціально активними, тим менш значущою для них буде інтимно-сексуальна сфера ($p \leq 0,01$), а також особистісна ідентифікація з чоловіком ($p \leq 0,05$); але можуть бути й виключення: якщо піклуватимуться про свою зовнішність, то значущість ця зберігатиметься. У цілому, вони погоджуються брати на себе відповідальність за ведення домашнього господарства ($p \leq 0,01$) та виховання дітей ($p \leq 0,05$).

Отже, в переважно оптимістичних уявленнях юнок сучасна сім'я в цілому постає як дітна (при чому, психологічно й демографічно виправдано потрібно мати дві дитини). Батько-чоловік має відповідати передусім за матеріальне благополуччя і, що відповідає нормам сучасної нуклерної сім'ї, приймати активну участь у вихованні дітей, допомагаючи у цьому матері-дружині (на яку обов'язково покладається у першу чергу створення домашнього комфорту). Значущими зовнішніми чинниками в сім'ї усіма представниками сиблінгових статусів визнано, насамперед, – матеріальне становище та екологію.

Як показали результати, незалежно від статі, в осіб зі сиблінговим статусом «старший» порівняно з особами зі статусом «єдиний», образ бажаної власної сім'ї більше співпадає з реальною сім'єю батьків ($p \leq 0,05$). Для перших також важливішим виявилася організація чоловіком дозвілля в сім'ї ($p \leq 0,05$), порівняно з респондентами із сиблінговим статусом «молодший».

Проведене дослідження і отримані результати дозволяють у цілому зробити наступні висновки. Загальною тенденцією у змісті уявлень молоді про сім'ю є виокремлення двох провідних векторів: перший пов'язаний з уявленнями про сім'ю як соціальний інститут, другий – з уявленнями про сім'ю як психологічну реальність (останній стає пріоритетним для сучасної молоді). Сьогодні можна спостерігати певні реальні

особливості інституту сім'ї: зниження значущості цінностей сім'ї і сімейних стосунків, пріоритет індивідуалістського «Я», втрата традиційних сімейних цінностей, руйнування сімейного життя, часто низький рівень уявлень про батьківські функції. Поряд з цим, фіксуємо факт вибору цінностей сім'ї сучасною молоддю серед значущих цінностей (близько 68 %). Тому для сучасної студентської молоді сім'я є актуальною цінністю: зберігається орієнтація на створення сім'ї, народження і виховання дітей. В уявленнях молоді щодо сім'ї й шлюбу насамперед панують егалітарні настановлення, хоча мають місце і традиційні: з одного боку, студентська молодь (як юнаки, так і юнки) прагнуть до формування паритетних союзів, а з другого, – для неї зростає значущість прояву власної індивідуальності у стосунках. Тобто, молодь вбачає бажаний сімейний союз як спілкування рівних і незалежних партнерів. Трансформація рольових стосунків у сім'ї свідчить про вибір молоддю людиною переважно егалітарного способу рольової взаємодії і формування відповідного ставлення її членів до різних сторін рольової поведінки в ній. У цілому одночасно з прагненням будувати традиційні стосунки з історично детермінованих позицій розподілу сімейних ролей, влади й відповідальності в сім'ї, в уявленнях сучасної студентської молоді в даному контексті має місце значуща тенденція до більшої функціональної лабільності. Іншими словами, відбувається зміна гендерних стереотипів, намічається зникнення меж у соціальних і гендерних ролях у подружньому холоні. Також спостерігається тенденція до соціально-психологічного зсуву від норм, пов'язаних із забезпеченням продовження роду, до норм, спрямованих на підтримку особистого благополуччя, що стимулює індивідуалізм як юнаків, так і дівчат.

Вербалізованими домінантами когнітивної складової уявлень молоді про сім'ю й шлюб стали: розуміння сім'ї як провідної життєвої цінності для людини, а також розуміння того, що в ній реалізується її потреба в емоційній підтримці. В уявленнях про пріоритетний тип майбутньої сім'ї переважає подружня пара з двома дітьми різної статі; функціональна гнучкість у розподілі функцій дружини і чоловіка, матері й батька. Невербалізованою домінантою когнітивного компоненту

уявлень про тип майбутньої сім'ї (виявлення якої стало можливим у результаті аналізу малюнків) у 72 % досліджуваних є образ нуклеарної сім'ї. Хоча у 28 % зафіксовано певні деформації в образах майбутньої сім'ї (наприклад йдеться про неповні сім'ї, Childfree, когабітацію).

В уявленнях щодо сім'ї переважає зміст, що відображає здатність особистості до реалізації цілого комплексу вимог, обов'язків і соціальних норм поведінки, пов'язаних з сімейним життям, і як інтегральна характеристика, включає в себе два блоки компонентів – соціально-рольовий (значущість емоційних стосунків, настановлення на спільність інтересів, готовність вирішувати побутові питання, значущість позасімейної соціальної активності, ставлення до батьківсько-виховної функції, значущість інтимно-сексуальних взаємин, налаштування на конструктивне вирішення конфлікту) і особистісний (розуміння кохання як вищої цінності, егалітарність, відповідальність, упевненість у собі, прагматизм – «Хочу багату дружину», рішучість, значущість зовнішньої привабливості, ніжність, поступливість і довірливість).

Молоді особи (теоретики сімейного життя) покладаються лише на себе і на перший план висуюють таку вимогу – матеріально забезпечувати свою сім'ю. Причинами свідомої бездітності в суспільстві є, на їхню думку, у першу чергу є незадоволеність житловими умовами і страх відповідальності, змін. Сучасна молодь вважає допустимими спільне життя поза зареєстрованим шлюбом, сексуальні стосунки, які не ведуть до народження дітей, сексуальні стосунки до шлюбу тощо. На думку більшості опитаних респондентів, обидва з батьків у рівній мірі мають виконувати передусім такі обов'язки: заробляти гроші і виховувати дітей.

Орієнтири своїх уявлень про сім'ю особи юнацького віку пов'язують з різними джерелами (сім'ями попередніх поколінь / знайомих, друзів / популярних і відомих людей, художньою або публіцистичною літературою, Інтернетом тощо). Сім'я старшого покоління (батьків), в цілому, є для сучасної студентської молоді пріоритетним орієнтиром у становленні уявлень про власну майбутню сім'ю.

Звертаємо увагу на те, що існує статистично вірогідно значуща відмінність у соціальних уявленнях молоді щодо сім'ї й шлюбу за такими критеріями, як: вік, стать, сиблінговий статус в батьківській сім'ї, територіальний чинник (сільська і міська молодь). З віком і зростанням самостійності уявлення молоді про сім'ю стають змістовнішими і структурованішими: їхній об'єм збільшується за рахунок прорефлексованих характеристик і структурних елементів сім'ї.

Статева специфіка особливо виявляється в емоційній складовій уявлень молоді про сім'ю і подружні ролі: 1) для дівчат цінність дитини і сім'ї значущіші й рефлексивніші; 2) з батьківської сім'ї уявлення про майбутню сім'ю саме дівчата переносять різні елементи емоційних зв'язків. Також дівчата в цілому мають більшу, порівняно з юнаками, вираженість соціально-психологічної готовності до шлюбу і створення сім'ї, а юнаки більше орієнтовані на матеріальне забезпечення і реалізацію батьківської функції в майбутній сім'ї.

Такий чинник як сиблінговий статус дитини в батьківській сім'ї, поряд з соціокультурними нормами, може також розглядатися як значущий у формуванні соціальних уявлень особистості про сім'ю і шлюб. Так, для юнок із сиблінгового статусу «єдина» дитина першочерговими в уявленнях про сім'ю виявилися аспекти здоров'я й особистої соціальної активності (тобто, насамперед себе проявив діяльнісний компонент). Юнки із сиблінгового статусу «старша» дитина особливо цінними визнали особисту матеріальну незалежність від чоловіка в забезпеченні сім'ї, чим ще більше увиразнили своє настановлення на паритетність, егалітарність, двокар'єрність, емоційність, в т. ч. з тяжінням до багатодітності. В уявленнях юнок із сиблінгового статусу «старша дитина» до увиразнення тяжіють емоційна й діялісна структурні складові. «Молодші» за сиблінговим статусом юнки мають уявлення про сім'ю, в яких найменш чітко виокремлюються складові.

Важливо наголосити, що просвітницька робота (у формі лекцій, семінарів, тренінгів) з питань сім'ї і сімейних стосунків, розпочата під час шкільного навчання, відкриє ширші можливості для успішного формування адаптивного комплексу соціально-психологічних уявлень молоді про сімейне життя.

Особливо уразливе значущість психологічної інтервенції виявлена специфіка в уявленнях про сім'ю і шлюб (насамперед щодо когабітації й Childfree) у сільській молоді. Поряд з цим, внаслідок розповсюджених сьогодні різноманітних явищ соціально-психологічної дисфункціональності у батьківських сім'ях, у «дітей» з великими труднощами формуються адаптивні уявлення про власну майбутню сім'ю, розподіл в ній сімейних ролей (якщо взагалі формуються).

Виявлені закономірності, тенденції в уявленнях сучасної молоді про шлюб і сім'ю звичайно не вичерпують усі можливі питання, тому залишається рефлексувати цю проблему й надалі.

2.5. Психологічні особливості комунікативної компетентності студентів-психологів

Сучасне суспільство характеризується динамічністю соціально-економічних, політичних та духовних процесів. Людина повинна швидко адаптуватись до навколишніх змін, вміти приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних галузях діяльності. Розвиток науки і техніки, інформаційних технологій та загальна глобалізація значно розширюють коло застосування спеціальних здібностей і вимагають від особистості наявності цілого ряду компетентностей, які б дозволили активно включатись у різні за своєю структурою форми діяльності.

Розглядаючи феномен компетентності слід зауважити, що в українській термінології чітко розмежовані визначення понять «компетенція» та «компетентність». Обидва слова мають іншомовне походження і позначають різні, хоча і дуже близькі за своїм змістом, поняття. Словник іншомовних слів дає таке їх визначення: компетенція (лат. *competentia*, від *competere* – взаємно прагну; відповідаю, підхожу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід; компетентність – володіння компетенцією; поінформованість, обізнаність, авторитетність; компетентний (від лат. *competentis*) – належний, відповідний: 1) досвідчений в певній галузі, якомусь питанні,

2) уповноважений, повноправний у розв'язанні якоїсь справи. Англійською «компетентність» та «компетенція» передаються одним словом – competence. Компетентність – властивість компетентного. Компетентний (про людину) – спроможний, той що володіє певною силою, владою, знаннями, вміннями.

Отже, компетентність є одним з основних компонентів особистості, заснованим на певних знаннях, досвіді, навичках і вміннях, необхідних для ефективного вирішення проблем у певній сфері діяльності. Особливого значення набуває компетентність у спілкуванні, оскільки спілкування охоплює чималу частину життя людини і визначає рівень соціалізації особистості. Спілкування є видом комунікативної діяльності, метою якої є одержання повідомлення або обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками й уміннями, а також результатами діяльності. При цьому, основу спілкування складають комунікативні знання, навички та вміння, які визначають рівень розвитку комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність особистості є проблемою дослідження соціальної психології. Багатозначність цього феномену зумовлює той факт, що в сучасній психології відсутнє чітке визначення цього поняття; його зміст залежить переважно від позиції автора. Власне це й пояснює появу у психологічній науці ряду визначень, близьких за значенням до поняття «комунікативної компетентності»: «комунікативне ядро особистості» (О. Бодальов, В. Бойко), «комунікативні здібності» (В. Гаркуша, М. Заброцький, К. Платонов), «комунікативна діяльність особистості» (О. Леонтьєв, М. Лісіна, С. Максименко та інші), «компетентність у спілкуванні» (Ю. Ємельянов, Л. Петровська) тощо.

Певний час вітчизняна психологічна наука визначала здібність індивіда до ефективної взаємодії в системі міжособистісних стосунків як успішність виконання певної діяльності, що складає її «соціально-психологічну компетентність». Пізніше ряд авторів [Петровская, 1989; Ємельянов, 1987] почали використовувати поняття «комунікативна компетентність» і «компетентність у спілкуванні» як синоніми. Згодом у зв'язку з дослідженням більш широкого явища – соціальної компетентності, поняття

«соціально-психологічної компетентності» та «комунікативної компетентності» були розведені В. Куніциною та Є. Коблянською і визначені як структурні елементи соціальної компетентності. На наш погляд, поняття «соціально-психологічної компетентності» [Куниціна, 1995] охоплює більш широкий спектр явищ, а комунікативна компетентність виступає її складовим компонентом.

Теоретичне дослідження питання компетентності у спілкуванні дозволило нам визначити **комунікативну компетентність** як інтегральне, відносно стабільне, цілісне утворення, що проявляється в індивідуально-психологічних особистісних властивостях поведінки і спілкування, виявляє здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в межах певної діяльності; комунікативна компетентність включає сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції. У структурі комунікативної компетентності особистості можна виділити наступні компоненти:

- *когнітивний компонент* виявляється у психічних процесах, пов'язаних з пізнанням оточення і самого себе, інтерес до власного внутрішнього світу, рефлексія; це система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, те, що зробить розуміння глибшим; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню та розуміння самого себе;

- *емоційний компонент* проявляється в різноманітних, адекватних професійним вимогам, емоційних станах, позитивних і негативних емоціях, задоволеності (партнером, спілкуванням, собою), гуманістичній настанові на спілкування та особистість іншої людини, емоційній чутливості до іншої людини, готовності вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини; розвинута емпатія, низький рівень тривожності, агресивності та конфліктності у спілкуванні;

- *поведінковий компонент* проявляється у невербальній і вербальній комунікації (у міміці, жестах, пантоміміці, мові); загальних та специфічних комунікативних уміннях, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, контролювати ситуацію взаємодії з ним, застосувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; спонукає діяльність, вчинки, локалізацію пересування у просторі

Емпіричне дослідження [Низовець, 2011] психологічних особливостей комунікативної компетентності проводилось у 2011 р. серед студентів психолого-педагогічного факультету Чернігівського педуніверситету імені Т. Г. Шевченка (n=200). Аналіз результатів дослідження дозволив нам виявити психологічні особливості розвитку цього явища та визначити, що як складова професійної компетентності комунікативна компетентність виступає професійно значущою якістю для професій типу «людина–людина», та зокрема психолога. Комунікативна компетентність містить комплекс знань, вмінь та навичок, особистісних властивостей, які забезпечують можливість сприймати, розуміти і відтворювати необхідну інформацію, що стосується суб'єкта, його професії, а також зберігати таку інформацію у пам'яті та обробляти її у ході розумових операцій. Лише за умови достатнього рівня розвитку комунікативної компетентності майбутні психологи будуть здатні ефективно взаємодіяти з партнерами по спілкуванню і професійно виконувати свої обов'язки, пов'язані з наданням необхідної психологічної допомоги клієнтам.

Дослідження рівня сформованості комунікативної компетентності студентів-психологів дозволило нам розподілити респондентів у відсотковому співвідношенні на групи з високим, середнім та низьким рівнем розвитку (табл. 9), та проаналізувати рівень сформованості комунікативної компетентності залежно від року навчання. Установлено, що серед студентів-психологів переважає середній рівень комунікативної компетентності (45%), тоді як високий рівень виражений значно менше (25%). Впродовж навчання у ВНЗ відбувається поступове зменшення низького рівня комунікативної компетентності (з 39% на молодших курсах до 11% на старших курсах) зі стабільним збільшенням високого (з 12% на молодших курсах до 31% – на старших). Але, як показують

результати дослідження, на четвертому-п'ятому році навчання зберігається чималий відсоток студентів з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності (58% досліджуваних).

Таблиця 9

Розподіл студентів-психологів за рівнем сформованості комунікативної компетентності

Курс	Рівні сформованості комунікативної компетентності у %		
	Високий	Середній	Низький
I-II	12	49	39
III	19	55	26
IV-V	31	58	11
Загалом	25	45	30

Очевидним є те, що більшість студентів з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності навчаються на старших курсах ВНЗ. Вони вже володіють певною сукупністю професійних знань й умінь, мають досвід міжособистісної взаємодії в межах професійної діяльності, що дозволяє їм ефективно виконувати комунікативні функції, легко вступати в контакти, правильно інтерпретувати невербальні сигнали і прогнозувати вчинки партнерів по спілкуванню. Проте, як показують результати дослідження, на п'ятому році навчання зберігається чималий відсоток студентів з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності (58%), хоча низький рівень розвитку значно менший, порівняно з іншими курсами (11%). Такі результати засвідчують, що більшість випускників психолого-педагогічного факультету володіють недостатнім рівнем розвитку цієї професійно важливої якості, необхідної у спілкуванні та взаємодії. Такі результати можна пояснити недостатнім рівнем розвитку професіоналізму, який, як відомо, формується у процесі виконання трудової діяльності.

З метою подальшої систематизації отриманих даних нами було побудовано модель сформованості комунікативної компетентності студентів-психологів, в якій представлена ієрархічна структура складових комунікативної компетентності залежно від рівня її розвитку (рис. 4).

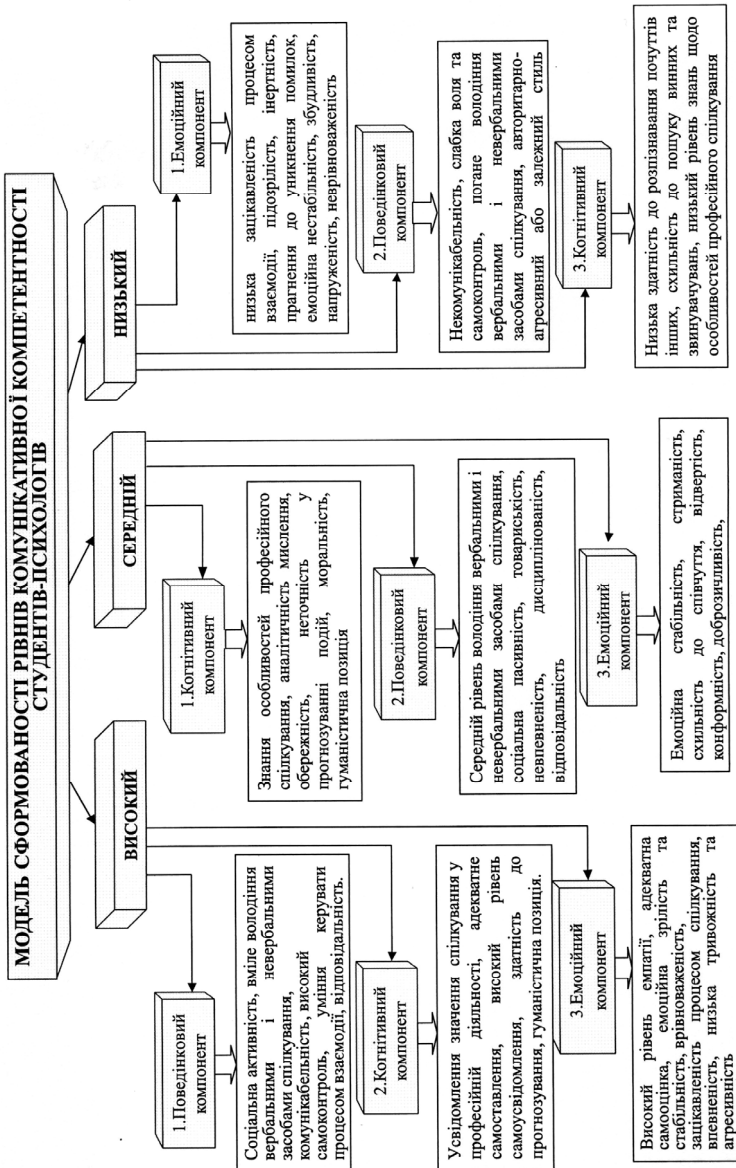


Рис. 4. Модель сформованості комунікативної компетентності студентів-психологів

Аналізуючи наведені дані, можна констатувати, що у студентів з *високим рівнем розвитку комунікативної компетентності* існує комплекс відносно стійких особистісних властивостей, які дозволяють створювати необхідні умови для побудови якісного процесу взаємодії. Поведінковий компонент комунікативної компетентності посідає у них першу значущу позицію. Це означає, що представники даної групи володіють майстерністю організувати початковий процес спілкування, вони відкриті та доброзичливі, викликають почуття довіри та надійності у партнерів по спілкуванню. Природна тактовність, приязність, щирість та розвинутий комплекс хороших манер дозволяють їм вже з перших хвилин демонструвати зацікавленість процесом спілкування та особистістю партнера, вони добре контролюють свої невербальні реакції та мовлення, сумлінно та вимогливо підходять до вибору стилю взаємодії. Вміють швидко включитись у розмову, зацікавити партнера, знайти необхідні слова для того, щоб викликати довіру і спонукати співрозмовника до відкритого спілкування. Частіше саме вони виступають ініціаторами початку розмови, здатні зацікавити і заохотити до співпраці.

У поведінкових реакціях представники цієї групи проявляють стриманість та обережність, стабільність емоційного та поведінкового реагування, що дозволяє розважливо та об'єктивно оцінювати ситуацію й обирати необхідні форми поведінки в залежності від умов спілкування і особистісних властивостей співрозмовника. Студенти з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності добре володіють уміннями кодувати та інтерпретувати невербальні сигнали. Їх міміка та жести стримані та відповідають змісту інформації, яку вони подають. Високий самоконтроль дозволяє знизити показники напруженості і підозрливості, створити умови для продуктивної взаємодії.

Представники цієї групи володіють вміннями точно інтерпретувати міміку та жести співрозмовника, відчувати його емоційний стан, що дає змогу керувати процесом спілкування і знизити кількість помилок у розумінні позиції партнера. Вони комунікабельні і мають добре розвинуті комунікативні навички. Швидко та майже безпомилково визначають індивідуальні

особливості співрозмовника та здатні підібрати необхідний стиль спілкування. Широкий спектр комунікативних навичок та вмінь дозволяє їм чітко та впевнено аргументувати свою позицію у спілкуванні, вони в більшій мірі, ніж представники інших груп, володіють вміннями переконати, довести правильність своїх дій та заохотити до співпраці.

Другу позицію у цій групі посідає когнітивний компонент. У даному випадку він тісно пов'язаний з поведінковим компонентом, оскільки дозволяє засвоювати та контролювати форми поведінки відповідно до вимог професії психолога.

Студенти з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності уявляють собі межі професійної діяльності психолога та розуміють, що для підвищення рівня професіоналізму необхідно оволодіння специфічними комунікативними знаннями, навичками та вміннями. Вони, зокрема, наголошують на тому, що природної комунікабельності, товариськості, щирості та доброзичливості недостатньо для ведення консультативної бесіди з клієнтом. Цей процес передбачає більш серйозний, кваліфікований, науково обґрунтований підхід до вибору стилю спілкування та методів впливу на співрозмовника. Так, наприклад, вони вказують на те, що у більшості випадків їм не вистачає навичок ведення бесіди, постановки різного роду запитань та їх інтерпретації, що є основою консультативного процесу. Саме розуміння необхідності постійного професійного вдосконалення спонукає їх до пошуку нових форм засвоєння та вдосконалення своїх навичок та вмінь. Самокритичність та рефлексія, у даному випадку, передбачають свідомий і довільний процес осмислення та переосмислення суб'єктом сутнісних власних ознак, можливостей і досягнень, а також своїх відносин із соціальним світом, що виявляється в ході його спілкування з іншими людьми та активного засвоєння норм та способів діяльності.

Активна соціальна позиція, сміливість та наполегливість розширює соціальні зв'язки та межі соціальних знань про природу особистості і суспільства, що, в свою чергу, дозволяє розвивати такі особистісні властивості, як: передбачливість, далекоглядність, безпомилковість, практичність. Схильність до систематизації та раціоналізму, життєвий досвід та активне

розширення професійного досвіду приводить до, того, що в ситуаціях професійної взаємодії вони здебільшого керуються знаннями та перевіреними способами поведінки, ніж власною інтуїцією.

Знання про способи та методи професійної взаємодії дозволяють також контролювати й емоційні прояви. Емоційний компонент комунікативної компетентності у групі з високим рівнем розвитку опинився на третій значущій позиції. У складних і напружених ситуаціях взаємодії, знання про форми та методи самоконтролю дозволяють їм контролювати цей процес, стримувати власні негативні емоції та позитивно впливати на емоційний стан співрозмовника. Але результати наших досліджень засвідчують також наявність особистісних властивостей, які характеризують представників даної групи як емоційно стриманих і врівноважених осіб. Вони мають низькі або середні показники ситуативної та особистісної тривожності, що виявляється у відсутності підозрливості, невпевненості та залежності від інших у процесі взаємодії, слабо піддаються впливу та навіюванню. Студенти з високим рівнем комунікативної компетентності мають також середні показники прояву агресивності у взаємодії, здебільшого їх агресивність проявляється у наполегливості при відстоюванні власної точки зору, досягненні мети. У спілкуванні вони обирають позицію демократичного підходу, використовуючи лише ті форми впливу на співрозмовника, які не суперечать нормам моралі і не принижують гідності людини, виявляють терпимість до недоліків оточуючих.

Представники даної групи конструктивно підходять до вирішення конфліктів. Демонструють незалежність та наполегливість. Відстоюючи свою точку зору у складних ситуаціях, можуть приймати рішення самостійно, без погодження з групою. У таких випадках можуть демонструвати дещо агресивну, вимогливу позицію зі схильністю до пошуку винних. Але слід зауважити, що природна доброзичливість та самоконтроль дозволяють їм залишатись емоційно стабільними і зберігати позитивний фон спілкування.

Результати дослідження засвідчують наявність розвинутої емоційної чутливості у студентів з високим рівнем розвитку

комунікативної компетентності. Вони володіють досить високим рівнем загальної емпатії, це дозволяє їм входити в емоційний резонанс з оточуючими, що особливо важливо на початкових етапах спілкування. У процесі взаємодії студенти даної групи демонструють зацікавленість особистістю співрозмовника, його емоційним станом, індивідуально-психологічними особливостями. У ситуації надання консультативних послуг це допомагає більш точно та глибоко зрозуміти особистість клієнта, визначити суть проблеми, з якою він звернувся, і спрогнозувати подальший перебіг процесу спілкування з метою визначення ефективних шляхів вирішення окреслених проблем. Розвинутий емоційний канал в емпатії дозволяє створювати позитивну емоційну атмосферу довіри та спонукати до максимального розкриття особистості клієнта. Емпатія також виявляється однією з найважливіших характеристик у процесі організації тренінгових та психокорекційних занять. Головним завданням психолога є створення таких умов, які максимально позитивно вплинуть на процес взаємодії й особистісні риси учасників групи, спонукаючи їх до активної роботи над собою.

Таким чином, можна зробити висновок, що високий рівень розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів зумовлюється наявністю розвинутих особистісних властивостей, що дозволяють створити умови для якісного процесу спілкування і розуміння позиції співрозмовника, до яких, зокрема, належать: самоконтроль, саморегуляція та рефлексія, розвинута емпатія, толерантність, самопізнання, поінформованість, відсутність агресивної позиції, низький рівень конфліктності та тривожності. Високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечується достатнім рівнем знань, умінь та навичок, досвідом міжособистісної взаємодії, особливих рис та здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції, легко вступати в контакт з людьми, розуміти невербальні реакції, передбачати і прогнозувати вчинки партнерів по спілкуванню у певних ситуаціях. Представники цієї групи чітко розрізняють соціальну та професійну складові комунікативної компетентності, наголошуючи на тому, що знання та вміння про структуру і особливості комунікативного процесу виявляються

недостатніми для створення необхідних комфортних умов професійної діяльності.

У групі студентів з *середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності* першу значущу позицію посідає когнітивний компонент. Наше дослідження показує, що ці студенти орієнтуються, перш за все, на уявлення про якісний комунікативний процес, розуміють які навички та вміння слід розвивати, щоб оволодіти майстерністю спілкування. На їхню думку, важливою є наявність специфічних особистісних властивостей, таких, як: тактовність, доброзичливість, гуманізм, співчуття, самоконтроль, які дозволяють психологу створити ситуацію максимальної довіри та розкриття, що значно полегшує точність розуміння проблеми і спонукає до подальшої спільної роботи над її вирішенням. Студенти з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності зважають також на те, що психолог має бути обізнаним та зацікавленим у процесі спілкування, легко орієнтуватись у способах самоконтролю та контролю емоційного стану співрозмовника, володіти навичками впливу на співрозмовника.

Більшість представників даної групи визначає свій рівень комунікативної компетентності як недостатньо високий. Спілкування вони розглядають здебільшого з практичних позицій. Якщо предмет розмови викликає у них зацікавленість, вони швидко включаються у комунікативний процес і використовують свої особистісні властивості для створення необхідної атмосфери довіри, відкритості та доброзичливості. Але слід зазначити, що представники цієї групи рідко бувають ініціаторами розмови, стримані на початковому етапі взаємодії, що іноді заважає налагодити контакт і може викликати недовіру і сумніви у співрозмовника.

Отже, чітко уявляючи собі особливості професійного спілкування психолога, студенти даної групи не завжди вдало використовують свої знання на практиці, лише за умови розуміння мети та предмету спілкування вони здатні активно включатись у процес взаємодії і контролювати його. У спілкуванні завжди дотримуються норм та правил поведінки, щирі та привітні, особливо, якщо партнер по спілкуванню викликає довіру та позитивно налаштований.

Другу значущу позицію в цій групі займає поведінковий компонент комунікативної компетентності. Студенти у спілкуванні демонструють стриманість та контроль своїх поведінкових реакцій. Надмірний самоконтроль міміки та жестів може викликати непорозуміння у процесі міжособистісного сприймання, зниження інтересу до предмету спілкування та помилкових висновків з боку співрозмовника. Слід відмітити, що спостерігаючи за партнерами по спілкуванню, студенти з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності іноді припускаються помилок в інтерпретації невербальних реакцій, що призводить до неточностей розуміння особливостей особистості співрозмовника, його позиції та щирості.

Якщо процес взаємодії або особистість співрозмовника викликає стійкий інтерес, представники цієї групи намагаються встановлювати стабільні, рівні стосунки, поважаючи позицію і погляди партнерів по спілкуванню. Вони активно співпрацюють, відповідальні та наполегливі, здатні керувати процесом взаємодії, але за необхідності можуть поступитись своїми керівними позиціями, якщо відчують переконливу позицію партнера. Зайва сором'язливість та невпевненість призводить до того, що представники цієї групи, на відміну від студентів з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності, рідко беруть на себе роль лідера, їм не вистачає організаторських здібностей для керування великою групою, що звужує їх можливості, наприклад, у тренерській роботі з групою, веденні семінарів та корекційних занять.

У конфліктних ситуаціях студенти з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності схильні проявляти домінуючий стиль поведінки. Якщо вони впевнені у своїх знаннях та можливостях, то займають активну позицію у відстоюванні своєї точки зору. Акцентуючись на проблемі, що викликала конфлікт чи напруження у стосунках, вони схиляються до пошуку винних та виправдання власних дій, нерідко перекладають відповідальність на інших і можуть демонструвати агресивний стиль поведінки. Але агресивні поведінкові реакції здебільшого мають захисний характер з метою конструктивного вирішення проблеми. У ситуації фрустрації (особливо відчуваючи слабкість своїх аргументів)

представники цієї групи схильні до конформізму та прояву тактовності, хороших манер, відсутності категоричності. Важливим для них є дотримання правил групою та контроль за діяльністю.

Емоційний компонент комунікативної компетентності посідає третю значущу позицію в групі з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності й тісно пов'язаний з поведінкою особистості у процесі взаємодії. Студенти у спілкуванні з оточуючими займають активну позитивно забарвлену позицію. Вони товариські та доброзичливі, готові надати допомогу, відповідально ставляться до стосунків з оточуючими, проявляють чуйність, гуманність та терплячість стосовно партнерів по спілкуванню. Відносна стриманість та висока моральність характеризує їх як емоційно стабільних партнерів по спілкуванню. Це дозволяє їм створити позитивну і довірливу атмосферу та бути привабливими об'єктами для спілкування.

Представники групи з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності здатні співчувати, входити в емоційний резонанс із станом та переживаннями співрозмовника, але водночас, зайва емоційність призводить до виникнення проблем у спілкуванні. Оскільки емоційна нестабільність, у даному випадку, призводить до того, що студенти з середнім рівнем комунікативної компетентності можуть втратити контроль за процесом спілкування, вони піддаються впливу переживань і погано контролюють власні емоції, припускаються помилок у висловлюванні своїх думок та інтерпретації невербальних сигналів.

Дослідження психологічних особливостей студентів з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності виявило, що у складних або конфліктних ситуаціях у представників даної групи спостерігається зниження стабільності у прояві тривожності та агресивності. Під час послаблення своїх позицій та невпевненості в своїх аргументах у них спостерігається підвищення рівня особистісної тривожності, що призводить до поступливості, пригніченості та незадоволеності собою. У ситуації володіння переконливими аргументами та впевненості у своїй позиції, студенти з середнім

рівнем розвитку комунікативної компетентності можуть демонструвати вимогливий та агресивний стиль поведінки. Емоційна нестабільність в ситуації фрустрації, підвищення рівня тривожності або агресивності призводить до зниження точності сприймання процесу спілкування та особистості співрозмовника, зниження якості взаємодії.

Таким чином, у студентів з середнім рівнем розвитку комунікативної компетентності виявлено значний потенціал для розвитку складових професійної комунікативної компетентності психолога, вони чітко усвідомлюють основні правила комунікативної взаємодії, здатні до співчуття. Водночас, виявлені окремі неточності у здійсненні комунікативних функцій, особливо на початку бесіди, в ситуації керування процесом взаємодії, в ситуації фрустрації, саме вони можуть заважати у здійсненні професійної діяльності майбутніх психологів.

У студентів з *низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності* першу значущу позицію посідає емоційний компонент. У спілкуванні вони демонструють емоційну незрілість, нестриманість та мінливість емоційних реакцій. Процес комунікації викликає у них слабку зацікавленість, вони відчувають дискомфорт, коли оточуючі активно цікавляться ними чи наполягають на соціальному контакті, студенти з низьким рівнем комунікативної компетентності майже ніколи не починають спілкування першими і можуть відповісти взаємністю лише за умови чіткого розуміння теми бесіди та наявності певної інформації про предмет спілкування. В іншому випадку невпевненість у своїх знаннях призводить до того, що вони відмовчуються, намагаючись уникнути помилок у спілкуванні. Якщо це можливо, вони демонструють емоційну нестабільність, схвильованість, а, подекуди, й напруження та емоційне збудження, що негативно позначається на процесі спілкування, знижує зацікавленість партнерів і викликає у них прояв негативних емоцій.

Позитивним є те, що представники даної групи володіють певними комунікативними вміннями, вони, зокрема, можуть вислухати співрозмовника, стримуючи свої емоційні реакції та категоричні судження, але лише за умови зацікавленості

процесом спілкування. Для керування процесом спілкування їм не вистачає організаторських здібностей, крім того, слабка воля та високі показники конформності не дозволяють їм контролювати процес взаємодії та позитивно впливати на співрозмовників. Недостатня обізнаність у правилах та способах взаємодії, а також низький рівень знань та досвіду, призводить до того, що вони можуть демонструвати свою незадоволеність, роздратованість, жорстокість, нетерпимість щодо партнерів по спілкуванню. Зовні така людина здається оточуючим нетовариською, невихованою, занадто практичною та вимогливою, що значно знижує можливість створення позитивної атмосфери спілкування та робить особистість непривабливою для співпраці.

Студенти з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності демонструють також високі показники особистісної тривожності. Свої емоційні переживання вони пов'язують з низьким рівнем обізнаності в окремих питаннях взаємодії, недостатність інформації та нерозуміння предмету бесіди теж викликає у них емоційний дискомфорт. Відчуваючи власну некомпетентність, вони, як правило, намагаються припинити спілкування, схиляються до пошуку аргументів самовиправдання та перекладають відповідальність на інших.

Емоційний компонент представників даної групи тісно пов'язаний з іншими складовими комунікативної компетентності, оскільки низький рівень самоконтролю впливає на вибір неадекватного стилю спілкування, прояву нестриманості, неточного, а іноді й неправильного, розуміння позиції партнера. Дослідження виявило, що студенти цієї групи мають низькі показники розвитку загального рівня емпатії. Емоційну чутливість вони схильні використовувати як засіб, що допомагає налагодити тісний контакт з партнером по спілкуванню. Лише за умови зацікавленості процесом спілкування чи особистістю партнера вони демонструють компетентний стиль поведінки та здатні до співпереживання, ідентифікації себе із співрозмовником, розуміння його позиції.

Поведінковий компонент посідає другу значущу позицію у представників групи з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності. Студенти цієї групи майже ніколи не

виступають організаторами процесу взаємодії, відчують проблеми у налагодженні міжособистісних зв'язків, особливо на початкових етапах спілкування. Безініціативність та стриманість у прояві своїх емоційних реакцій призводить до того, що вони виявляються непривабливими для партнерів по спілкуванню.

Студенти цієї групи припускаються серйозних помилок при кодуванні та інтерпретації невербальних характеристик. Здебільшого вони орієнтуються на отримання вербальної інформації, не враховуючи невербальні характеристики, що значно знижує точність сприймання інформації, розуміння позиції співрозмовника, його емоційного стану, щирості та відвертості. У взаємодії студенти з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності володіють доволі обмеженим арсеналом невербальних технік.

Вони у більшій мірі, ніж представники інших груп, схильні до прояву агресивного стилю поведінки у спілкуванні. У конфліктних ситуаціях фіксуються на проблемі, захищаючи себе та свою позицію, вони схильються до пошуку винних, характеризуються як вимогливі, критичні та нетерпимі до помилок інших. Відсутність навичок поведінки у конфлікті призводить до того, що у розв'язанні конфлікту вони покладаються на інших. У ситуації фрустрації представники цієї групи виявляють емоційну напругу і підозрілість, займають вичікувальну позицію, спостерігаючи за ситуацією немовби «з боку», але при цьому вони досить категорично та прямолінійно оцінюють дії інших.

Очевидним є те, що студентам з низьким рівнем комунікативної компетентності не вистачає не лише розвинутого ряду особистісних властивостей, які сприяють комунікативній активності, а й цілого спектру поведінкових реакцій, які організовують ефективну взаємодію. Недостатність необхідних знань про способи і форми взаємодії визначила третю позицію когнітивного компоненту цієї групи, що призводить до помилок у розумінні позиції партнера, його особистісних властивостей, зниження точності сприймання та інтерпретації поведінкових реакцій. Проблеми у спілкуванні для студентів даної групи починаються вже на етапі налагодження контакту. Їм, як правило, не вистачає знань для того, щоб зацікавити

співрозмовника, вони інертні, мають низьку мотивацію та досить обмежений набір комунікативних технологій. Погана обізнаність у невербальних характеристиках призводить до того, що представники цієї групи припускаються помилок в інтерпретації невербальних сигналів, що значно знижує точність сприймання під час взаємодії.

Студенти з низьким рівнем комунікативної компетентності мають нечіткі уявлення про комунікативну компетентність психолога та її структурні компоненти. Здебільшого вони вказують на те, що важливим для психолога є володіння особливим стилем поведінки, розвинутими навичками вести бесіду, ставити питання; вказують також на те, що психолог має уникати використання складної термінології, говорити чітко й зрозуміло. Лише незначна частина представників цієї групи розуміє важливість розвитку особистісних властивостей, які, в свою чергу, детермінують розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів.

Слід також відмітити, що більшість студентів цієї групи не визнають наявності у них низького рівня розвитку комунікативної компетентності, що свідчить про те, що вони мало цікавляться власними здібностями та властивостями, не прагнуть постійного самовдосконалення та розвитку себе як майбутнього фахівця.

Отже, для студентів з низьким рівнем комунікативної компетентності характерна наявність таких якостей, що призводять до труднощів у встановленні контакту зі співрозмовниками, утруднюють ведення бесіди, як: домінування, надмірна принциповість, висока тривожність та агресивність, низька емпатійність. Крім того, для представників даної групи, характерні неточності у розумінні вербальних та невербальних характеристик, помилки у прогнозуванні поведінки людини, низький рівень комунікативних навичок та вмій. Очевидним є те, що у професійній діяльності психолога не припустимі подібні форми поведінки, оскільки головним завданням психолога є професійна та дієва допомога клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Підсумовуючи вище сказане зазначимо, що переважна кількість студентів-психологів має середній рівень розвитку

комунікативної компетентності. Це можна пояснити свідомим вибором ними майбутньої професії, розумінням значущості комунікативної компетентності в роботі психолога, усвідомленням того, що ця якість виявляється професійно важливою для фахівця. Комунікативна компетентність дозволяє організувати якісний комунікативний процес, ефективно виконувати свої професійні обов'язки спеціалістам, працюючим у системі «людина-людина».

Дослідження психологічних особливостей комунікативної компетентності студентів виявило існування комплексу відносно стійких особистісних властивостей, що детермінують розвиток комунікативної компетентності у майбутніх психологів, якими є: експресивно-мовні, соціально-перцептивні особливості процесу спілкування, ті, які визначають ставлення особистості до партнера по спілкуванню і до самого себе; уміння і навички організації взаємодії людей; особистісні властивості (емпатійність, гуманність, самоконтроль, саморегуляція у спілкуванні, толерантність, уміння слухати, низький рівень конфліктності, агресивності та тривожності). Відповідно до отриманих результатів можна виділити основні відмінності, що характеризують психологічні особливості студентів-представників груп з різним рівнем розвитку комунікативної компетентності.

Високий рівень розвитку комунікативної компетентності передбачає наявність сукупності знань, навичок і вмінь, досвіду міжособистісної взаємодії, рис та здібностей особистості, що дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції, легко вступати в контакт з людьми, розуміти невербальні реакції, передбачати і прогнозувати вчинки партнерів по спілкуванню у певних ситуаціях. Крім того, представники цієї групи здебільшого емоційно врівноважені, здатні контролювати свою поведінку в процесі міжособистісної взаємодії. Вони також емоційно чутливі і схильні до співпереживання, розуміння стану партнера по спілкуванню, в процесі взаємодії проявляють гуманність, доброту та сердечність.

Середній рівень розвитку комунікативної компетентності свідчить про наявність у досліджуваних окремих неточностей у здійсненні комунікативних функцій, які заважають ефективній

взаємодії. У ситуації взаємодії можуть втрачати контроль за перебігом процесу спілкування. Представники цієї групи стримані у прояві своїх почуттів. Інколи можуть помилково оцінити емоційний стан партнера. У спілкуванні проявляють співчуття, позитивно налаштовані, викликають довіру.

Низький рівень розвитку комунікативної компетентності передбачає труднощі у встановленні контакту із співрозмовниками, неточність розуміння вербальних та невербальних характеристик, помилки у розумінні й прогнозуванні поведінки людини. Студенти з низьким рівнем розвитку комунікативної компетентності, зазвичай, мають труднощі у встановленні контакту зі співрозмовниками, погано керують процесом взаємодії, неточно інтерпретують вербальні та невербальні характеристики, припускаються помилок у розумінні й прогнозуванні поведінки людини. Представники цієї групи емоційно нестримані, схильні до необдуманих, спонтанних реакцій, погано контролюють свою поведінку. У взаємодії з партнерами по спілкуванню часто помиляються в оцінці їх емоційного стану, проявляють низький рівень співчуття та розуміння проблем оточуючих.

Як бачимо, психологічні особливості комунікативної компетентності студентів-психологів залежать від рівня сформованості компонентів комунікативної компетентності (когнітивного, емоційного, поведінкового). Структура особистості комунікативно-компетентного психолога зумовлюється наявністю розвинутих особистісних властивостей, які дозволяють створити умови для якісного процесу спілкування і розуміння позиції співрозмовника, до яких, зокрема, належать: самоконтроль, саморегуляція та рефлексія, розвинута емпатія, толерантність, самопізнання, поінформованість, відсутність агресивної позиції, низький рівень конфліктності та тривожності. Високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечується достатнім рівнем знань, вмінь та навичок, досвідом міжособистісної взаємодії, особливих рис та здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції, легко вступати в контакт з людьми, розуміти невербальні реакції, передбачати і прогнозувати вчинки партнерів по спілкуванню у

певних ситуаціях. На нашу думку, комунікативна компетентність практичного психолога має охоплювати такі сфери:

- компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування;

- компетентність у реалізації, насамперед, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з партнерами по спілкуванню;

- компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного, глибинного рівня спілкування.

На відміну від загальної, комунікативна компетентність психолога повинна відповідати професійно важливим якостям фахівця та специфіці його діяльності, оскільки від особистості психолога вимагають наявності таких специфічних рис, як: висока відповідальність, конфіденційність, толерантність, терплячість, делікатність, розуміння та прийняття позиції партнера по спілкуванню. Очевидним є те, що розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів може відбуватись як шляхом безпосереднього формування професійних комунікативних вмінь та навичок, так і опосередковано, через вплив на ті особистісні властивості, які виступають внутрішніми детермінантами високого рівня комунікативної компетентності.

2.6. «Покоління селфі»: соціалізація молоді у сфері публічної інтимності

Самофотографування за допомогою смартфона чи веб-камери відоме в світі як «селфі» (від англ. self – сам, самостійно) належить до останніх феноменів електронної сучасності. Навіть поява самого слова «selfie» в англійській мові вже стала певною мірою доказом зростання популярності мобільних автопортретів. Оксфордський словник (Oxford English Dictionary) оголосив інтернет-термін «selfie» міжнародним словом 2013 року і додав його офіційно до власного складу.

З появою технологій Web 2.0 (2005) кожен користувач, навіть без особливих комп'ютерних знань чи навичок, легко стає

співтворцем глобальної інформації. Друге покоління мережних сервісів, на відміну від технологій Web 1.0, дозволяє користувачам не лише переглядати веб-ресурси мережі, а й створювати та поширювати власний контент в Інтернеті. Сучасний рівень розвитку інтернет-технологій дозволяє використовувати в соціальних мережах різноманітні форми взаємодії в процесі спілкування: обмін листами (електронна пошта), обмін миттєвими повідомленнями (чат), оцінки (у коментарях до опублікованих матеріалів), публікація есе (блог), прямий візуальний контакт (відео-чат), непрямий візуальний контакт (перегляд фотографій), аудіо контакт (аудіо-чат), групове спілкування (відео- та аудіо конференції, форуми). Для сучасної молоді, що живе у значній залежності від своїх гаджетів, світ електронно-мережевої культури створює майже необмежені можливості у структуруванні повсякденності та медіатизації (оприлюднення в мережах електронних медіа) приватного життя [Махній, 2016].

Селфі-бум підтверджує унікальний феномен, що пов'язаний із бажанням майже кожного інтернет-користувача транслювати свою приватну інформацію у Міжмережжі. Досить одного погляду на інтернет-сторінки представників нового покоління в Facebook, VK, Twitter і Instagram, щоб зрозуміти, що вони складають історію свого життя за допомогою селфі-практик, інтимних онлайн-щоденників, тематичних фотоальбомів із численними коментарями. Результати творчості все частіше розміщуються у «світовій павутині», а не припадають пилом у домашніх сховках. Приховані раніше непроникним фоном соціальної діяльності уявлення про щастя і соціальне благополуччя «вийшли на поверхню», стали сферою очевидного і публічного. Лозунг молодих і щасливих «Секс, наркотики, рок-н-рол!» давно втратив свою актуальність, йому на заміну прийшли «Лайки, репости і підписники!». Відчуття власної успішності відтепер вимірюється кількістю «лайків» (від англ. «like» – подобається, схвалюю) у соціальних мережах, а гарний настрій – віртуальними «френдами» (від англ. «friend» – друг, приятель, прихильник), які слідкують в онлайн-режимі за таким же віртуальним життям своїх однолітків.

Активне розповсюдження селфі серед молоді детермінувало потребу наукового обґрунтування психологічних причин його виникнення, адже це новий факт психічної реальності нового покоління. Соціологи акцентують увагу на певних особливостях цього феномену, особистісних чи соціальних, що впливають на зростання популярності селфі як масового соціального явища. Психологи пояснюють поширення селфі-практик можливістю хоча б частково вдовольнити, але в більшій мірі створити, ілюзію задоволення значущих актуальних потреб – «тут і зараз» заявити про свій соціальний статус, захоплення, успіхи в тому чи іншому виді діяльності, продемонструвати глядачеві певні моменти свого приватного життя і свого ставлення до них.

Американські дослідники інтернет-комунікацій К. Томсон і Н. Карр стверджують, що селфі-практики є проявом «мережевого нарцисизму». Так, на думку К. Томсона, селфі слід розглядати з точки зору еволюції нарцисизму особистості, який реалізується засобами селфі в силу розвитку цифрових каналів поширення інформації. Тобто, селфі – це не виникнення нової потреби, а трансформація задоволення старої – самолюбівання. Раніше ця потреба не так гостро відчувалася, адже інформація не так швидко розповсюджувалася. Селфі стає швидким та доступним способом заявити про себе та своє місце у суспільстві. Н. Карр зауважує, що природний нарцисизм лише частково пояснює даний феномен. При розгляді цього явища варто врахувати технологічну революцію та її наслідки для свідомості людини, адже мислення фотографа кардинально змінилося під впливом Інтернету та мобільних телефонів. Спершу основним мотивом фотографування була пам'ять, але зараз людина із смартфоном стала одним із елементів світового інформаційного простору, вона сама створює стрічку новин про себе, конструює власний імідж за допомогою селфі і, відповідно, стає частиною медіа. Таким чином, селфі – функціональний нарцисизм, що дозволяє середньостатистичному користувачеві швидко вмонтувати себе у світовий інформаційний простір.

Британський нейробіолог Дж. Кілнер провідним мотивом самофотографування вважає прагнення до самопізнання та розглядає його як інструмент саморедагування зовнішнього

образу. Селфі, на його думку, є інструментом внутрішнього дослідження власного «Я». Також селфі успішно допомагає людині «сфальсифікувати себе», зкоректувати свій образ таким чином, щоб відповідати власному уявленню про себе.

У концепції Дж. Оуллет селфі розглядається як віртуальний аналог матеріальних тотемів (сувенірів, постерів, іграшок), завдання яких поєднати зовнішній світ із внутрішнім, одна із форм особистого перфомансу, в якому реалізується самоідентичність особистості та можливість представити себе у «привабливому світлі» для оточення. З точки зору цієї концепції, селфі можна розглядати як саморекламу, за допомогою якої особистість прагне «продати» себе соціуму. Селфі є найкращим варіантом реалізації внутрішньоособистісної стратегії «здаватися, а не бути».

Б. Худ пояснює селфі як процес нової суб'єктивності, який є неминучим в силу розквіту технологій. Зважаючи на те, що сучасна людина максимально прив'язана до них, вони є її штучним продовженням. Тому комфортний режим співіснування з технологіями якраз і відображається через селфі. Селфі, на його думку, – один із найдоступніших і оперативних варіантів гуманізації технологій.

Психолог П. Рутледж розглядає феномен селфі не як ідентифікацію, а як комунікацію, де селфі є повідомленням, запрошенням до діалогу, прагненням до схвалення чи обговорення дій. Селфі – засіб візуальної комунікації, де фото є інколи потужнішим стимулом, ніж слово. У цьому випадку селфі стає зручним та ефективним способом швидкого спілкування, який дає змогу підкреслювати індивідуальність. Проте зловживання частотою та кількістю зроблених світлин є ризиком розвитку селфізму вже як певного виду залежності особистості.

Соціальні психологи звертають увагу на ігровий аспект селфі, адже їхнє основне призначення полягає у тому, щоб «погратися» із власним образом «Я», вдатися до «самопіару», поекспериментувати із самопрезентацією [Калька, 2015; Тавровецька, 2014]. Наразі набір селфі-варіацій з використанням моноподів (палиць для селфі) постійно збільшується: екстремальні селфі на дахах будинків, краях урвищ, в небі

(«extreme selfie»), селфі з політиками, поліцією, медійними знаменитостями, шоу-зірками («celebrity selfie») тощо. У такий спосіб селфі виконує роль візуального щоденника, де особи активно фіксують місця, події, емоції та презентують їх соціуму.

Окрім класичних автопортретів, що містять зображення облич, часто-густо користувачі, використовуючи «природну перспективу» гаджета, фотографують ноги, нігті, стегна, частини тіла у машині або в будь-якій відзеркалювальній поверхні. Внаслідок диференціації селфі-контенту дослідники відзначають помітне зростання селфі-глосарію [Сосін, 2015]. Так, варіації селфування почали позначати специфічними термінами, які використовуються в розмовній англійській та інтернет-мережі: «legsie» (від «legs selfie» – фото власних ніг на мальовничому тлі, аби продемонструвати, що особа насолоджується відпочинком), «belfie» (від «buttocks selfie» – автознімок зі спини з акцентом на сідницях), «helfie» (від «hair selfie» – фото зачіски), «welfie» (від «workout selfie» – самофотографування під час тренування), «drelfie» (від «drunk selfie» – автопортрети у нетверезому стані), «shelfie» (від «bookshelf» – фото власної книжкової полиці, яка дає змогу визначити улюблені книжки, на ній може бути присутнім або відсутнім автор знімка), «pet selfie» (знімки з домашніми тваринами). Процес утворення неологізмів для позначення певних варіацій селфування триває, вони поступово стають інтернаціоналізмами й активно використовуються у кіберпросторі, зокрема фальшиві селфі (наприклад, фото на тлі підставного зображення екзотичного ландшафту задля вихваляння у соцмережах) позначають терміном «felfie» (від «fake» – підробка, фальсифікація); для зніmkів разом з друзями, родичами, коханими – «relfie» (від «relationship»), для коротенького відео про себе й оточення – «vidfie» (від «video selfie»), для групового селфі – «groufie» (від «group selfie»), тощо. В Instagram останнім часом набуває популярності новий молодіжний тренд – фотографії виставлені під хештегом «sex-selfie», «aftersex» – знімки, де закохані пари хизуються своїми втіхами у ліжку.

У поширених зараз селфі-практиках всі життєві ситуації – мода, їжа, здоров'я, секс, культура, спорт, політика –

представлені в транскрипції особистого сприйняття, а почасти й особистого невігластва. Зазвичай модус вияву активності комуніканта у публічному просторі регламентується таймінгом споживання медіа-контенту: чим більше «лайків» з'являється услід за оприлюдненим знаком присутності в мережі, тим успішніше акт комунікації.

Функція «like» технологічно означає саме увагу (схвалення, співчуття, підтримку, флірт) адже достатньо лише «лайкнути» запис, тобто задіяти відповідну опцію, аби реакція користувача стала відома усім підписникам викладеного контенту. Даний механізм виявився настільки вдалим, що з'явившись у соціальній мережі, швидко «захопив» багато інтернет-ресурсів, у тому числі офіційні сайти відомих засобів масової інформації, проекти Google+, Youtube, Mail та інші, які розробили власні опції для схвалення або критики свого змісту. Для багатьох користувачів соціальних мереж «лайк» став сенсом створення контенту, тому їхня відсутність у черговому матеріалі викликає у цієї категорії авторів занепокоєння й образу. Отримуючи «лайки», вони одночасно отримують оцінку своїм діям, так звані психологічні «погладження», завдяки чому відчують себе більш затребуваними і задоволеними. Часто «лайки» ставлять за коментарі на інших сторінках, а також для того, щоб сподобатися якомусь користувачеві, привернути його увагу, бо не кожна людина готова вступити в особисту переписку з незнайомцем, а ось «лайк» – прекрасний спосіб показати, що ваші думки збігаються. До того ж, коли в соціальних мережах з'явилася можливість заробляти, «лайки» стали одним з інструментів реклами та підвищення власного доходу.

Соціальні мережі не лише відкрили для молодого покоління принципово новий комунікативний простір, вони змінили сценарії поведінки, принципи виробництва та споживання інформації. Це обумовлено тим, що новий канал комунікації практично не має обмежень просторових, часових, може передавати повідомлення будь-якого формату, а також не передбачає фізичного залучення до процесу спілкування. Документування власного життя за допомогою мобільного

телефону стало настільки природним, що люди діляться не тільки важливими подіями, але й побутовими, повсякденними.

Візуальний зміст повідомлень, що стосуються особистого життя, побуту, емоцій, проведення часу, а інколи і повсякденних та дріб'язкових справ, які користувачі демонструють за допомогою селфі, підтверджують факт інтернет-активності, що відповідно відображає їхню соціальну активність. Проте більшість користувачів не живуть реальним життям, а нібито працюють на власні контенту у мережі. Основною проблемою у цьому випадку є свідоме зосередження більшості молодих осіб на активності в мережі, що призводить до відриву від суспільного життя. Нестримне бажання публікувати власні фотографії у мережі, оцінювати світлини інших успішно замістила потребу в суспільній рефлексії, у бажанні живого спілкування, наповнення власного життя справжніми непідробними емоціями, а не тисячами смайликів.

В умовах масової медіатизації суспільства, коли кожна соціальна взаємодія відображається у нових медіа, візуальні образи стають базовою мовою комунікації, якою послуговується молодь для репрезентації повсякденного досвіду, конструювання ідентичності чи віртуалізації власної особистості. Згідно з поширеною нині у західних академічних колах «теорії поколінь», підключений колективний споживач і творець інтернет-контенту («Connected Collective Consumer») – «покоління Сі» (англ. «Generation C») – є тією молодіжною аудиторією, що рішуче долає «інтимні кордони» своїх попередників. За оцінками фахівців, представники «онлайн-покоління» до 2020 року будуть складати до 40% усього населення світу.

Використання інтернет-ресурсів, існування аккаунтів індивіда у мережі сучасні дослідники розглядають як процес кіберсоціалізації, особливо актуальний для юнацтва, яке виступає одночасно найактивнішою й найуразливішою віковою категорією кіберпростору [Музиченко, 2013; Плешаков 2012].

Зазвичай молодь формує свій мережевий образ у межах певної комунікативної площадки комплексно, починаючи від базової інформації про дату народження, місце навчання і, закінчуючи даними, які дозволяють вивчити психологічний

портрет користувача, дізнатися про його особисте життя – прочитані книги, переглянуті фільми, захоплення, коло спілкування, фотографії та відео, а також багато іншого. Створення власної повсякденності в мережі за допомогою різноманітних інструментів інтернет-простору та інтернет-часу являє собою нову форму самоідентифікації і самопрезентації людини, яка вільна від обмежень реального життя. Користувач свідомо розставляє акценти, вибирає, чим поділитися з друзями та «послідовниками». Цей феномен не можна назвати повсякденністю в її традиційному розумінні, оскільки описуваний процес передбачає рефлексію, адже користувач не завжди показує себе таким, яким він є. Більше того, він цілеспрямовано і постійно тримає себе під наглядом, «озирається на себе», тобто рефлексує навіть у дрібницях і побутових нюансах, щоб створити свій же цілісний життєвий образ.

Наслідком технологічного прогресу стала зміна моделей інтимності і норм сексуальної поведінки [Махній, 2017]. Те, що раніше було за рамками дозволеного, відтепер стає нормальним, популярним і навіть модним. Так, однією із найбільш популярних розваг серед молоді є секстинг (англ. «sexting») – обмін повідомленнями сексуального характеру, особистими фотографіями за допомогою сучасних засобів зв'язку: електронна пошта, соціальні мережі, сайти знайомств, мобільні телефони. Секстинг найчастіше використовують закохані пари або похизуватися романтичними пригодами перед іншими, або підлітки, які розраховують на взаємність.

Психологи, соціологи і представники влади ще не визначилися щодо користі або шкоди секстингу. Деякі дослідники вважають його першим кроком до масового віртуального сексу, інші впевнені, що секстинг, навіть для психіки підлітків, не має жодних негативних наслідків і є одним із способів пізнання своєї сексуальності. Більшість погоджується з думкою про те, що секстинг може стати еротичним стимулом, який деформує сприймання реальності. Підлітки, виставляючи свої фотографії у соціальних мережах, рано чи пізно помічають, що найбільш популярними з них є ті, де вони зображені напівголеними. Схвалення і захоплення користувачів

підштовхує їх до публікації нових, більш відвертих фото. Зазвичай, вони не оцінюють довготривалих наслідків таких вчинків, адже знімки зберігаються в мережі тривалий час, а згодом їх можуть використати зловмисники.

Практики поширення в Інтернеті матеріалів еротичного характеру, оптимістичне і неупереджене ставлення до будь-якого виду узгодженого сексу, дали поштовх до поширення серед молоді нового типу сексуальної поведінки, налаштованої на віртуальність – кіберсексуальність. Ще кілька десятиліть тому, аби переглянути відверто еротичний матеріал, треба було його добре пошукати, сьогодні ж маємо ціле покоління, яке здобуло свої перші уявлення про секс з порносайтів Глобальної мережі. Сексуальне розмаїття віртуального простору без цензури надає користувачам можливість отримувати задоволення й досліджувати свої фантазії. Воно викликає почуття контролю над змістом, тоном і характером сексуальних експериментів. Проте більшість дослідників застерігають, що подібні практики можуть спровокувати виникнення стійкої психосексуальної залежності – кіберсексоманії, або онлайн сексоманії, головною ознакою якої можна вважати нав'язливе бажання самозадоволення або статевого акту з використанням матеріалів сексуального характеру, розміщених в мережі. Значна частка інтернет-адикції в цілому припадає, ймовірно, саме на кіберсекс.

Завдяки смартфонам і веб-камерам з'явилося набагато більше людей, які експериментують з домашнім інтимним відео. Популярним жанром стала гонзо-порнографія (англ. «gonzo» – божевільний, навіжений), де сексуальні сцени знімаються безпосередніми учасниками дійства, припускається активна участь «оператора» або «режисера» як «актора», що концептуально відрізняється від стандартного підходу до зйомок подібних фільмів, де виконавці сексуальних сцен і знімальний персонал априорі не можуть перетинатися у кадрі. Причин і мотивацій для розміщення аматорського порно в мережі безліч: можливість поділитися своєю фантазією і привернути увагу до себе в умовах інформаційного перевантаження; виклик традиційним порноіндустріям і можливість заробляти таким чином гроші тощо.

«Мобільна» революція докорінно змінила і процес пошуку сексуального партнера. На сьогодні смартфони, що дозволяють працювати з різними мобільними додатками, стали основним способом круїзінгу (англ. «cruising» – процес пошуку, вибору потенційних сексуальних партнерів). З клубів, дискотек і барів круїзінг спочатку перемістився у домашній комп'ютер, а із доступністю смартфонів і гарною якістю мобільного інтернету пошук партнера переїхав з веб-сторінок і чатів у додатки для мобільних телефонів. Щоразу з'являються усе нові соціальні «платформи» (Scruff, Grindr, Manhunt, Hornet), спеціально створені для осіб з особливими сексуальними потребами, що шукають партнера за допомогою цифрових технологій.

Нові мовні і візуальні ігри проникли в повсякденність, яка має великий вплив на формування світогляду людини, що не повинно залишитися без уваги дослідників. Однак вони також призвели до формування специфічного соціокультурного феномену – публічної мережевої інтимності. Створювана в соціальних мережах, вона є продовженням, частиною реального приватного життя людини. Однак стрімкий розвиток комунікативних технологій вже сьогодні робить приватне життя більш відкритим, демонстративним. Це призводить до формування нових і сутнісних трансформацій багатьох існуючих соціальних практик і культури в цілому. Будучи певною рефлексією, щодо реальної повсякденності, штучна мережева повсякденність зачіпає дуже важливі, іноді основоположні для психології, соціології, масової комунікації та інших дисциплін аспекти. Вплив нових мовних ігор можна простежити у всіх сферах життя, коли стирається грань публічного та інтимного, нівелюються норми моралі і руйнуються традиційні рольові моделі, змінюються сценарії ідентифікації та самоідентифікації людини. Необхідно розуміти процеси, які запускають і підтримують у масовій культурі соціальні медіа, щоб зафіксувати і вивчити нові сценарії соціальної взаємодії.

Сьогодні мережевий фото- чи відеощоденник може бути відображенням життя, роботою, способом самовираження чи пошуку однодумців. Він дійсно створює нову, штучно сформовану повсякденність, але вона, будучи публічною, здійснює великий вплив на життя людини. При цьому сам факт

відбору, редагування, прагнення показати ті чи інші сторони свого життя, вже багато що говорить про людину, її інтенції. Значна частина людей, які є друзями або послідовниками сторінки певного користувача отримують інформацію про його життя тільки з мережі, для них не існує іншої повсякденності цієї людини.

Відсутність фізичної представленості в мережі дає свободу творчості в створенні своєї віртуальної особистості та її повсякденності. Віртуальна особистість постає окремим специфічним соціальним феноменом, адже може за всіма своїми базовими показниками (інтереси, цінності, зовнішність, світоглядні орієнтації, поведінка, характер, темперамент, вольові прояви тощо) значною мірою відрізнятись від реальної особистості в її стандартизований, типовій соціальній ролі. Інтернет надав можливість користувачам створювати власні віртуальні образи практично без цензури, посередників та інших обмежень [Махній, 2013а].

Спеціалізоване програмне забезпечення, що використовується для створення образу особистості в соціальних мережах, наразі пропонує необмежені можливості коригування вихідних даних, а відповідно, відкриває перспективу максимально ефективного самопозиціонування для зацікавленого в цьому суб'єкта. Використовуючи певний набір символів, що висуваються на передній план під час взаємодії акаунтів (статус, фото, інтереси тощо), особистість формує собі бажаний, але нездійснений у реальності образ, адже відсутніми (недоступними) є психологічні можливості спростування соціального мімікрювання, які спрацьовують під час безпосереднього контакту.

Віртуальна особистість, не ідентифікована з реальною, взаємодіючи в кіберпросторі, не має підстав для мімікрювання, а відповідно, максимально відверта й відкрита, особливо в тих речах, які становили вербальні чи поведінкові табу під час реальної взаємодії. Це дає змогу знайти у мережі однодумців з приводу найрідших і найоригінальніших ідей, позицій, намірів тощо, адже в ній взаємодіють мільярди віртуальних суб'єктів. Мережеві спільноти майже не обмежені тематикою взаємодії,

функціонують як максимально сенситивні утворення та відображають справжні тенденції зацікавленості людей.

Особистісна ідентичність та віртуальна самопрезентація співвідносяться як «компенсаторно», так і «креативно». У першому випадку віртуальна самопрезентація створюється з метою реалізації потреб та вираження тих сторін свого «Я», які не можуть бути реалізовані в реальному житті. У другому випадку основною причиною творення користувачами віртуальної ідентичності є отримання нового досвіду, експериментування з різними ролями. У віртуальній комунікації завдяки невидимості користувача не виражені ті ознаки, які пов'язані з зовнішнім виглядом і є основою соціальної категоризації в реальному спілкуванні. Бажання тотальної анонімності може виражати незадоволеність реальною ідентичністю, а саме, тими її сторонами, які у віртуальній комунікації відсутні: стать, вік, соціальний статус, етнічна приналежність, зовнішня привабливість. Психологи називають можливість «утекти із власного тіла» одним з головних факторів, що мотивують участь у віртуальній комунікації.

У кіберпросторі особистість доповнює, змінює або формує свій реальний образ відповідно до своїх бажань і прагнень. Зрозуміло, що ці акцентовані на певній якості віртуальні образи є своєрідною спробою самовираження. Головна їх загроза в тому, що вони здатні підміняти реальну практичну діяльність самоперетворення відповідно до бажаних ідеалів, які в реальності досягаються триваліше та складніше, ніж у віртуальному світі мережі. Віртуальна самопрезентація може бути здійсненням мрії, нездійсненої в реальності, мрії про силу й могутність або про приналежність і розуміння. Для неї характерна більша розкутість, епатажність і менша соціальна бажаність у порівнянні з реальним, і тим більше, у порівнянні з «ідеальним Я». У віртуальній комунікації стає можливим реалізація «ідеального Я»; вираження заборонених у реальності агресивних тенденцій, витіснених сторін своєї особистості; задоволення заборонних сексуальних бажань; бажання контролю над собою в користувачів з яскраво вираженими деструктивними тенденціями; висловлення поглядів, які неможливо висловити в реальності навіть найближчим людям.

Очевидно, що вибір способу самопрезентації в мережі залежить від типу особистості. Дослідники в якості гіпотези пов'язують певні психологічні типи з характерними стилями поведінки в Інтернеті: анонімність і вільний доступ заохочує антисоціальних осіб; нарцисичні особистості використовують численні віртуальні взаємини як спосіб викликати захоплення; дисоціативні особистості схильні повністю відділяти власне віртуальне життя від реальності; шизоїдів приваблює відсутність інтимності внаслідок анонімності віртуальної комунікації; компульсивні особи використовують комп'ютер і віртуальність для контролю над взаєминами і оточенням.

Однак, крім незадоволеності реальною ідентичністю, віртуальна самопрезентація може створюватися через інші причини. Створення віртуальної особистості, що відрізняється від реальної, може бути спричинене тим, що люди не мають можливості виразити усі сторони свого багатогранного «Я» у реальній комунікації, в той час як віртуальна комунікація надає їм таку можливість. Цілком можливо, що віртуальна особистість не співвідносна ні з «ідеальним», ні з «реальним» «Я», вона, насамперед, виражає прагнення пережити щось абсолютно нове.

На нашу думку, користувачами старшого підліткового і юнацького віку віртуальна особистість найчастіше створюється саме з метою самопізнання, отримання нового досвіду, що може бути пояснено віковим прагненням до самовираження, реалізованим через «приміряння» на себе різних ролей, причому, створення віртуальної особистості в цьому випадку не є компенсаторним прагненням до подолання об'єктивних або суб'єктивних труднощів реального спілкування та взаємодії [Махній, 2013б].

Реальна особистість також може мати декілька «віртуальних похідних» (акаунтів, аватарів), кожен з яких характеризує або вдає певну сторону особистості, що проявляється крізь призму того виду діяльності, для якого слугує конкретний обліковий запис. Це може бути акаунт у соціальній мережі, реєстраційний запис у системі електронних платежів, профіль на форумах за інтересами, зареєстрований коментатор новин на офіційних мас-медійних сайтах та ще безліч віртуальних позиціонувань. Однак, накопичувана там

інформація містить поведінкові, непрямі відомості про користувачів, за якими можна встановити реальну людину. Окрім того, соціальні мережі засновані на непрозорій та суперечливій політиці конфіденційності та не можуть надавати особі повного контролю над відомостями особистого характеру. Якщо людина мало обізнана у специфіці деяких технологій, то ймовірно не уявляє, яка саме інформація потрапляє до глобальних і локальних комунікаційних мереж. Значна частина сайтів потребує великої кількості персональних даних для створення віртуального профілю або розширення його можливостей. Поява різноманітних пристроїв з мобільними версіями сайтів надає не тільки більш глибоке занурення у віртуальні світи, але містить небезпеку в питаннях збереження та захисту приватності. Отож, активне використання новим поколінням мобільного інтернету, який вже став повсякденною реальністю, не лише кардинально змінює принципи комунікації і соціалізації сучасної молоді, але й руйнує усталені соціальні норми моралі і приватності.

Обговорюючи межі допустимого втручання у приватну сферу в ході дискусій з представниками різних поколінь, дослідники виявили, що вони обумовлені соціальними очікуваннями і тим мінімумом особистого, який ми не готові віддати ні за яких умов. Для старшого покоління межі між свободою і несвободою, між приватним і публічним чітко марковані. Відома теза про те, що «моя свобода закінчується там, де починається свобода іншого» містить ключову ознаку поняття межі – уявної чи матеріальної лінії, за якою починаються або публічність, або чужа приватність. Для молоді, межі приватного і публічного значною мірою розмиті, їх приватність легко виходить у публічність: особиста свобода не обмежується, приватна інформація стає доступною, а повсякденне життя прозорим. Поступово змінюється ставлення інтернет-користувачів до інтимності і приватності. Раніше витік особистих фотографій був трагедією. Відтепер, коли люди активно діляться інформацією через соціальні мережі, вони стали спокійніше на це реагувати й не драматизувати потрапляння у Міжмережжя зображень того, «чим займаються всі». Тому слід підкреслити дві тенденції: по-перше, відкритості

та деанонізації в публічному кіберпросторі, по-друге, зростаючого накопичення різноманітних даних про особу у комунікаційних мережах.

Особисті інтереси, захоплення, книги, музика, фільми, подорожі – все це об'єднано в єдиному комунікативному просторі, центрується навколо конкретної особистості і розвивається завдяки «дружнім» зв'язкам. Ці комунікативні стратегії розраховані одночасно на публічність, віртуальність, на відгук і залучення до комунікації. При цьому специфіка інтернет-середовища передбачає постійну активність користувача. Для ефективної комунікації та взаємодії з іншими користувачами необхідно регулярно оновлювати інформацію в мережі, виробляти власний контент або структурувати вже існуючий. Це важливо не тільки для самовираження, а й з метою залучення й утримання інших інтернет-користувачів у своєму комунікативному полі. Такою є форма існування віртуальної особистості: якщо вона не активна – значить, вона не існує. Постійна активність у соціальних мережах стає частиною повсякденності як життєвого простору конкретного індивіда, обмеженого областю звичного і комфортного, де людина відчуває себе в колі друзів або однодумців, ділиться своїми думками і спостереженнями щодо навколишньої дійсності.

Сценарії створення образу повсякденності в процесі віртуальної комунікації в соціальних мережах часто побудовані на незначних подіях повсякденного життя. Їжа, домашні тварини, автопортрети і портрети оточуючих, нове взуття або одяг – приводом для знімка в соціальній мережі може послужити все що завгодно, що зближує штучну і реальну повсякденності. Теж саме вірно і для текстових повідомлень, «статусів», які можуть містити міркування на будь-яку тему, яка на даний момент турбує людину. Причому ця рефлексія на події дня може бути правильно інтерпретована тільки з урахуванням контексту: адже дуже часто користувачі відгукуються на актуальні для них явища, висловлюючи свої думки, але не вдаючись у подробиці відомої або ні комунікантам події. Кожне повідомлення у соціальних мережах являє собою мовну гру – реалізацію певного сценарію соціальної взаємодії, що розігрується згідно з

системою конвенціональних правил, яких свідомо чи підсвідомо дотримуються учасники комунікації.

Теоретичні й емпіричні дослідження віртуального дискурсу студентської молоді засвідчують, що серед даної категорії найбільш поширеними темами онлайн-комунікації є побутові, гендерні, демонстративно-інтимні, спортивні, екзистенційні та навчально-професійні практики, що пояснюється віковим періодом, провідною діяльністю студентства [Засекіна, 2016; Махній, 2017]. Зокрема, проведений аналіз 150 мережевих особистих «статусів» (висловлювань, що відображають ментальний стан) інтернет-користувачів віком від 18 до 24 років, відібраних за допомогою авторського облікового запису в соціальній мережі VK (vk.com/makhnii), дозволив умовно виокремити наступні провідні категорії:

– «афористичні» (до 48% без розрізнення за тематичним спрямуванням) – «Я – частина тієї сили, що вічно хоче зла і вічно творить благо»; «Говори ввічливо. Думай як подобається»; «Скорочуйте промови до сенсу»; «Кожна мить життя – це можливість»; «Жалюгідним виглядом нікого не здивуєш. А ось стійкість часто викликає захоплення». «Життя не в словах, життя у вчинках».

– «рефлексивні» (біля 25%) – «О, ці люди в маршрутках..., вони роблять настрої на весь день»; «І навіть думати не смій, що ти можеш не витримати»; «Мріяти не можна, крихітко, треба пахати!»; «Я сьогодні чистокровна пофігістка»; «Календарик в муках шепотить».

– «міжособистісні» (15%) – «Я ніколи не покину свого хулігана»; «У кожної людини може бути свій шлях. У нас він один на двох...»; «Якщо моя сім'я за мене, то яка різниця хто проти мене?»; «Ми – це головне, що у нас є»; «Дивись в мене, зітри себе і будь в мені».

– «гендерні» (біля 7%) – «Які ребра, такі і Єви»; «Ну все, дівчата, весна прийшла. Настав час спортивної ходьби на шпильках»; «Аби врятувати чоловіка від падіння потрібна жінка, яка в нього повірить».

За нашими спостереженнями серед молоді постійний мережевий статус, як письмову форму презентації психічного стану чи світоглядної позиції мають біля 40% користувачів. Для

мовного оформлення статусів характерне використання метафор, порівнянь, символічних зображень (смайлів, емотиконів), що ілюструють певні ситуації та емоційні стани. Загалом мережеві статуси характеризуються високим рівнем квазіфористичності, екзистенційної рефлексії та міжособистісної атракції.

Соціальні мережі формують складні правила, які вимагають від користувача вміння реалізовувати мовну гру в середовищі, де немає чітких меж між особистим життям і роботою, близькими друзями і випадковими людьми. Це актуалізує стиль неформального спілкування, акцент часто ставиться на невербальних знаках, які кожен може трактувати індивідуально, в той же час інтернет-користувач постійно повинен пам'ятати про публічність комунікації. При цьому в якості інтерпелюючої стратегії часто використовуються найбільш ефективні, на думку користувачів, для залучення уваги моделі, споживані з мас-медійної культури, хоч вони не завжди коректно адаптуються до специфіки нового комунікаційного простору.

Кіберпростір відкрив для «покоління селфі» епоху під назвою «Інтимність 2.0», коли люди діляться в онлайні надзвичайно конфіденційною та інтимно-еротичною інформацією. Приватна інформація про людину починає відігравати значну роль у всіх її взаємодіях, створюючи певну діалогічність публічності і приватності. Нові медіа та особиста сторінка у соціальних мережах стають зоною змішування публічного й інтимного дискурсів. «Цифрова ідентичність нової людини» вже не може існувати без рефлексії через блог і самопрезентації через аватар. За допомогою соціальної мережі нове покоління активно конструює свій образ для участі в публічному діалозі. Якщо раніше інтернет був сповнений штучно створених образів (ніків), то зараз має місце тенденція до деанонізації. Маючи відповідний граф у соціальній мережі молодь відкрито використовує його і на інших майданчиках. Це повністю знімає всі маски, які необхідні людині для функціонування у публічній сфері.

Якщо у публічній сфері функціонують соціальні ролі, ритуалізована взаємодія, маски і відсутня самотність, то приватна

сфера є сукупністю людських потреб, інстинктів. Вона існує в емоційних і маніпуляційних категоріях й оголює самість, внутрішню особистість, що сформувалася в публічності. Відповідно, чим більш розмаїте публічне життя людини, тим гармонійніше складаються її стосунки у приватному. І навпаки, чим ширше приватна сфера, тим менше ресурсів залишається на публічність.

Образ самості генерується до відтворення через технології Web 2.0 і 3.0, які спрямовані на максимальну персоналізацію всіх інформаційних потоків. Інтернет культивує нарцисизм і вуайєризм. Тенденція до деанонізації з появою соціальних мереж позбавляє людину можливості використання масок, необхідних для існування публічності і реалізації своєї персональності в різних контекстах. З руйнуванням практики володіння масками публічність практично щезає, втім виникає необхідність постійно звіряти свої дії із побудованим віртуальним образом. Відчуття тривожності через острах не відповідати створеному іміджу породжує необхідність бути самим собою, максимально переводячи приватне життя у публічну сферу.

Як бачимо, для цифрового покоління змінюється саме значення «інтимного». З одного боку, мобільні технології дозволяють тримати повідомлення у секреті, з іншого, соціальні мережі демонструють все на показ. Проте слід зауважити, що «відкритість» у віртуальному просторі відрізняється від «відкритості» в реальності тим, що завжди переслідує певну ціль і не є необхідною сама по собі. Подібна відкритість може мати на меті привернення уваги, мотивуватися бажанням позбутися самотності, викликати довіру тощо. Навіть не усвідомлюючи, людина фільтрує особисту інформацію, розмішуючи її в соціальних мережах, і не є повністю відкритою в них. Така ситуація дає можливість говорити науковцям про «симуляцію інтимності» в інтернеті з метою просування власної віртуальної ідентичності [Сакович, 2012].

Причини трансформації публічної сфери у віртуальному просторі багато в чому спираються на нові технічні способи взаємодії, а також проникнення в неї особистої інформації користувачів. Нові медіатехнології перманентно змінюють

виражально-комунікаційні і рецептивно-інтерпретаційні якості людини, переформатовують ментальні структури, соціокультурні ролі і зв'язки, а зміна типу інформаційної сфери і медіареальності посилює тенденцію до медіатизації публічності і приватності. Для сучасної молоді приватність перестає бути лише затишним місцем для саморозвитку і відпочинку, вона постає ресурсом, яким можна відкрито розпоряджатися та обмінювати на публічний інтерес. Віртуальний простір, що полонить підрастаюче покоління, надає більше можливостей обмінюватися інформацією, знаходити схвалення або співчуття з боку інших, розширює можливості самореалізації і самовизначення. А приватне у цьому відіграє особливу роль як спосіб представлення себе світу, задоволення власних інтересів, засіб комунікації з іншими, прагнення знайти відгук та схвалення сутнісних для себе речей та ідей. Молодь прагне компенсувати тривогу через незахищеність від зовнішніх факторів та невизначеність щодо свого найближчого майбутнього, пошуком, розміщенням та споживанням цікавих, актуальних, позитивних форм комунікації та взаємодії зі світом. У віртуальному та реальному світі за умов, коли міжособистісні зв'язки слабшають і соціальна система втрачає сталість, приватність як тема та предмет соціальних зв'язків стає поєднуючим елементом, котрий повертає сталість суспільству.

2.7. Психологічні особливості життєстійкості молоді

Умови, в яких проходить життя сучасної людини, іноді деструктивно позначаються на її психологічному стані, знижують здатність долати життєві труднощі. Несприятливі ситуації часто виявляються справжнім випробуванням для більшості людей, що призводить до різних психічних деформацій. Особливо вразливою до таких негараздів категорією є молодь. Саме молодий вік для багатьох дівчат та юнаків – час значних життєвих утруднень. Життя висуває до них суперечливі вимоги: водночас бути ініціативною, соціально сміливою і при цьому врівноваженою особистістю.

Несприятливість, а іноді і екстремальність сучасного буття, негативно впливають не лише на психічний, а й на фізичний стан молодого людини.

З огляду на це, молодь повинна мати високий адаптивний потенціал, швидко реагувати на життєві зміни, вміти оперативно приймати рішення. У даному контексті важливого значення набуває пошук шляхів актуалізації зовнішніх та мобілізації внутрішніх життєво стійких ресурсів, реалізація яких забезпечить позитивний особистісний розвиток молодого людини. До таких ресурсів з упевненістю можна віднести життєстійкість.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття життєстійкості трактується як здатність виживати у складних умовах, терпіти несприятливі умови. Для того, щоб зрозуміти суть та специфіку життєстійкості, слід зупинитися на витоках цього поняття. Ще філософи школи стоїків (Зенон, Сенека, Епіктет, Марк Аврелій) розглядали питання необхідності стоїчного ставлення до подій, звертаючи увагу на важливість формування гарних звичок, на необхідність відповідати на події розумом, а не емоціями. Все ж теоретичною основою поняття життєстійкості є ідея екзистенційної мужності, «відваги бути» П. Тілліха, на думку якого мужність – це самоствердження «всупереч», а саме: всупереч небуттю.

Поняття мужності досить глибоко представлено в екзистенційній філософії. Мужність поєднується з відвагою, з готовністю пожертвувати навіть своїм життям. Ф. Ніцше підкреслює, що мужність – це самоствердження всупереч тому, що намагається завадити власному «Я» ствердити самого себе. У своїх працях філософ описує воїна як того, хто завжди перемагає, бореться, відстоюючи власне «Я», долаючи перешкоди, що постають на шляху самоздійснення. Автор підкреслює значущість особистісної активності, спрямованої не на досягнення слави, а на важку працю задля саморозвитку.

З часом філософське розуміння мужності трансформувалося в раціональний та універсальний спосіб буття, у мужність існувати, бути.

Спорідненою категорією поняття життєстійкості є так само поняття «укорінення у бутті». М. Хайдеггер розуміє укорінення як внутрішню особистісну характеристику, формування якої

залежить не лише від зовнішніх обставин, а й від ставлення самої людини до способу власного життя.

У зарубіжній психології велика увага приділяється вивченню близьких до життестійкості понять. До науки увійшли та закріпилися такі поняття, як: «копінг-стратегії» або «стилі долаючої поведінки» (Р. Лазарус, С. Нартова-Бочавер), «особистісний адаптаційний потенціал» (А. Маклаков), «життєтворчість» (В. Роменець, Д. Леонтєв, Т. Титаренко), «особистісний потенціал» (Д. Леонтєв), «життєздатність» (Б. Ананьєв, П. Бабочкін, І. Льїнський, С. Рубінштейн, В. Шауфелі), «посттравматичний розвиток» (Л. Александрова), «стрес-індуковане особистісне зростання» (О. Суркова) та інші. Всі ці поняття відображають наявність існуючих внутрішніх можливостей людини, які актуалізуються у неї в складних умовах життєдіяльності.

Найбільш повно вищенаведеним поняттям у зарубіжній психології відповідає поняття «hardiness» – «життестійкість», автором якого є С. Мадді. Життестійкість – це база, виходячи з якої перетворюються стресори, це каталізатор поведінки, який дозволяє трансформувати негативні враження на нові можливості. Життестійкість за С. Мадді являє собою систему поглядів про себе, про світ, про відносини зі світом. Це диспозиція, що містить в собі три, порівняно автономні, компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Вираженість цих компонентів та життестійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги у кризових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів та сприйняття їх як менш значимих.

Залученість С. Мадді визначає як впевненість у тому, що втягнення в те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти дещо значуще та цікаве для особистості. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. На противагу цьому, відсутність схожої впевненості породжує почуття відкинутості, відчуття себе поза життям.

Контроль являє собою впевненість у тому, що боротьба дозволяє впливати на результат того, що відбувається, навіть якщо успіх і не гарантовано. Протипага цьому – відчуття власної неспроможності. Людина з добре розвиненим компонентом

контролю відчуває, що сама обирає власну діяльність, власний шлях.

Прийняття ризику – впевненість людини у тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, здобутих з досвіду, – неважливо, позитивного чи негативного. Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти без надійних гарантій успіху, на свій страх та ризик, вважаючи тягу до простого комфорту та безпеки, збіднюючою життя особистості. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань із досвіду та подальшого їх використання.

Життестійкість, за С. Мадді, складається з двох компонентів – психологічного та діяльнісного, які мають мотиваційну природу. Коли йдеться про діяльнісну сторону, маються на увазі дії, спрямовані на здійснення мети, на подолання стресової ситуації. Ці дії забезпечують людині зворотній зв'язок про те, хто вона та що з нею відбувається. Світ неможливо змінити без активності, тому людина повинна щось робити або світ залишиться статичним. Це вимагає часу, сил, наполегливості та відповідальності за власне життя, і саме життестійкість забезпечує необхідну мотивацію. Психологічна сторона передбачає, що життестійкість змінює характер стосунків між людьми. Вони стають більш відкритими, здатними встановлювати здорові стосунки з іншими. Ці два компоненти формують систему, яка оберігає людину від непомірної тривоги та втрати здоров'я. А життестійкість в цілому формує у людини мотивацію, необхідну для того, щоб займатися ефективними способами подолання, піклуватися про своє здоров'я та включатися у підтримуючу соціальну взаємодію.

С. Мадді вважає, що компоненти життестійкості розвиваються у дитинстві та у підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Дослідник підкреслює важливість всіх компонентів для збереження здоров'я та оптимального рівня працездатності й активності в стресогенних умовах. Можна говорити як про індивідуальні відмінності кожного з компонентів у складі життестійкості, так і про необхідність їх

узгодженості між собою та загальною (сумарною) мірою життєстійкості.

Виходячи з наведеного вище, стає очевидним, що життєстійкість за С. Мадді – це деяке особливе поєднання установок та навичок, які дозволяють перетворити зміни на можливості.

У зарубіжних дослідженнях життєстійкість вивчалась здебільшого у контексті адаптації до стресу, психічного та психологічного здоров'я (К. Олред, М. Сміт, Ф. Родволт, С. Агустдоттер, Ла Грека, І. Солкана, Дж. Сікора, М. Шейер, Ш. Карвер, Дж. Шарлі, І. Солкова, П. Томанек, В. Флоріан, М. Мікулінчер, О. Таубман, Дж. Лек, Д. Вільямс).

Феномен життєстійкості привертає увагу і ряду російських науковців. Зокрема Л. Александрова вважає життєстійкість рисою особистості, яка дозволяє подолати дистрес ефективно і завжди у напрямку особистісного росту. Вчена зазначає, що якщо розглядати поняття життєстійкості, спираючись на психологічну теорію діяльності та психологію здібностей, то можна трактувати її як здатність людини до діяльності з подолання життєвих труднощів та як результат розвитку та використання цієї здібності. Авторка підкреслює, що якщо життєстійкість розглядати у межах традиційних термінів адаптації, тоді її слід розуміти як здібність, що лежить в основі адаптації особистості.

Проблему стійкості особистості перед несприятливими обставинами розглядали російські психологи О. Бодальов та В. Чудновський. Аналізуючи можливості особистості протистояти негараздам та перетворювати їх, вчені говорять про активно-перетворюючу поведінку. В. Чудновський підкреслює, що стійкість не є результатом пасивного пристосування до обставин, а є наслідком їх активного перетворення, результатом здатності людини створювати сприятливі умови для реалізації головної життєвої мети. Метою такої активно-перетворюючої поведінки може бути зміна як зовнішніх умов, так і внутрішніх. Тобто вона може спрямовуватись на зміну самого себе, самопобудову. Автори наголошують, що стійкість особистості безпосередньо залежить від моральних орієнтирів і цінностей,

що дає змогу особистості виходити за межі її власних інтересів та потреб.

С. Богомаз пов'язує життєстійкість людини з можливістю подолання різних стресів, підтримання високого рівня фізичного та психічного здоров'я, а також з оптимізмом, самоефективністю і задоволеністю власним життям. Життєстійкість – системна психологічна властивість, що виникає у людини внаслідок особливого поєднання установок та навичок, що дозволяють їй перетворювати проблемні ситуації на нові можливості. Це важливий особистісний ресурс, який сприяє подоланню стресів і досягненню високого рівня психічного здоров'я.

Привертає увагу визначення життєстійкості Р. Рахімової, яка вважає, що життєстійкість особистості – це сукупність ціннісних установок та диспозицій, що дозволяє сформулювати позитивний життєвий проект, раціонально оцінити існуючі та потенційні ресурси, актуалізувати раціональні потреби і позитивно адаптуватися у заданих умовах.

С. Книжникова зазначає, що життєстійкість – це інтегральна характеристика особистості, яка дозволяє чинити спротив негативним впливам середовища, ефективно боротися з життєвими труднощами, трансформуючи їх в ситуації розвитку. Базовими компонентами життєстійкості є, на думку вченої, оптимальна смислова регуляція, адекватна самооцінка, розвинуті вольові якості, високий рівень соціальної компетентності та розвинені комунікативні здібності та вміння.

Загальною інтегральною характеристикою особистості життєстійкість вважає Т. Наливайко. На думку вченої, життєстійкість – це паттерн смисло-життєвих орієнтацій, самоставлення, стильових характеристик поведінки, який спирається на природні властивості особистості, але більшою мірою має соціальний характер. Дослідниця виділяє у структурі життєстійкості психологічний та діяльнісний компонент, а також природні властивості.

О. Рассказова вважає, що життєстійкість – це ресурс, який спрямований в більшій мірі на підтримку вітальності та діяльності, в меншій – на підтримання активності свідомості, має мотиваційну спрямованість.

Р. Стецишин розглядає життєстійкість як системну психічну властивість, яка досягає найвищого рівня у період життєвої та професійної зрілості. На думку автора, життєстійкість є особистісно-психологічним ресурсом, що дозволяє людині, яка працює в сфері професій допомоги, протидіяти розвитку станів професійно-особистісної дезадаптації.

К. Медведева характеризує життєстійкість як ступінь спроможності особистості витримувати стресову ситуацію, при цьому зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності діяльності.

Ю. Сова виділяє у структурі життєстійкості два компоненти: життєздатну поведінку та життєздатне ставлення. Життєздатна поведінка передбачає активне подолання кризових ситуацій, мобілізацію сил, уникнення крайнощів, орієнтацію на збереження і заощадження власного здоров'я, особистісних ресурсів. Життєздатне ставлення відображається у сприйнятті життєвих подій, їх суб'єктивній оцінці як менш значущих, кризових.

М. Логінова визначає життєстійкість як складне структуроване психічне утворення, систему переконань, які розвиваються та сприяють розвитку готовності керувати системою підвищеної складності. Компонентами життєстійкості авторка вважає емоційну стійкість, пластичність, екстравертованість, схильності до предметно-орієнтованого допінгу.

З позиції інтегральної індивідуальності аналізує феномен життєстійкості А. Фомінова. Життєстійкість, на думку вченої, має наступні рівні: особистісно-смісловий, соціально-психологічний та психофізіологічний. Психологічними складовими особистісно-сміслового рівня є ціннісно-смісловий, мотиваційний та вольовий компоненти. Результатом прояву життєстійкості на даному рівні є позитивне світовідчуття, підвищення якості життя. Соціально-психологічний рівень включає в себе соціальні навички, засвоєні ефективні моделі поведінки, копінг-стратегії, стилі мислення. Життєстійкість проявляється на цьому рівні через адаптацію до соціуму, ефективну саморегуляцію, самореалізацію. Складовими

психофізіологічного рівня виступають темпераментальні характеристики (швидкість обробки інформації, емоційна стійкість, врівноваженість, екстраверсія) та прояви фізіологічних реакцій стресу. Результатом прояву життєстійкості на цьому рівні є оптимальність реакцій у ситуації стресу, здатність та готовність витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість та не знижуючи успішності діяльності.

У вітчизняній психології життєстійкість розглядається як вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Т. Титаренко та Т. Ларіна вважають, що життєстійкість – це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Вона (життєстійкість) допомагає людині адаптуватись до складних життєвих умов, до проблем життя, знайти конструктивні шляхи саморозвитку та самовдосконалення. Т. Титаренко вважає, що життєстійкість розвивається протягом життя людини. Особистість розвиває перш за все такі ознаки життєстійкості, як гнучкість, еластичність, відкритість новому, готовність до змін. Активізуються адаптивні здібності, потенціал подолання, готовність до будь-яких, приємних чи неприємних, несподіванок. Протягом життя розвиваються такі необхідні для життєстійкості риси, як: переконливість, сміливість, витримка, терплячість.

Т. Ларіна аналізує ресурси життєстійкості, а саме те, завдяки чому людина має можливість позитивно оцінювати життєві зміни та труднощі. Вчена наголошує, що одним з ресурсів життєстійкості є здатність людини оптимально оцінювати життєві негаразди. Авторка намагається з'ясувати роль життєстійкості у процесі формування життєвих домагань. Вона вважає, що у структурі життєвих домагань життєстійкість особистості виступає як ресурс самоздійснення, особистісного потенціалу та його реалізації. Життєстійкість як механізм дає змогу адаптувати актуальну поведінку та встановлювати адекватну систему взаємин так швидко, як того потребує інформаційний простір особистості, що постійно змінюється. Однією з функцій життєстійкості є забезпечення рівноваги між

адаптаційними можливостями (особистісними ресурсами) та структурою (змістом) життєвих домагань.

У контексті соціальної роботи аналізує особливості розуміння та значення понять життєстійкості та особистісного ресурсу Н. Кривоконь. Вчена підкреслює взаємозумовленість цих понять та їх пряме відношення до потенційних можливостей особистості. Дослідниця пропонує розглядати волонтерську діяльність в якості чинника життєстійкості громадян та як важливу умову для подолання скрутних і кризових життєвих ситуацій.

Факторну структуру життєстійкості моряків, які пережили ситуацію піратського полону, у своєму дослідженні розглядає А. Побідаш. Її, на думку вченого, утворили три компоненти: «вольовий потенціал», «адаптаційний потенціал» та «соціально-перцептивні здібності», які, у свою чергу, відповідають показникам основних шкал категорії життєстійкості, виділених С. Мадді. А саме: адаптивні характеристики відповідають шкалі «контроль», вольові – шкалі «залученість», соціально-перцептивні – шкалі «прийняття ризику».

Слід зазначити, що наукові дослідження життєстійкості останніх років стосувалися її особливостей у молодих людей. Увага багатьох вчених звертається на прояв і розвиток життєстійкості у студентської молоді (Н. Волобуєва, О. Юдіна, М. Кузьмін, Л. Кузнецова, О. Кіосєва, Л. Сердюк, О. Купрєєва та інші).

Спроби теоретичного аналізу поняття життєстійкості демонструють широкий спектр його значень. Не існує єдиного бачення сутності поняття «життєстійкість». Немає єдності і в думках науковців стосовно категоризації даного явища: це риса особистості чи властивість, здатність або особистісна змінна, установка або сукупність ціннісних установок, потенціал або ресурс. В усіх основних підходах до визначення поняття життєстійкості зазначається, що вона є багатограним феноменом, що включає у себе не лише особистісні якості, але й соціальні аспекти. Саме їх поєднання та взаємодія і обумовлює рівень вияву життєстійкості особистості.

Проведений теоретичний аналіз феномену життєстійкості, дозволив нам запропонувати його власне визначення. На нашу

думку, життєстійкість – це інтегральна властивість особистості, що дозволяє їй боротись з труднощами життя та позитивно адаптуватись до нових умов. Життєстійкість поєднує в собі смисло-життєві орієнтації, психофізіологічні характеристики та соціальні складові [Панченко, 2016].

Зважаючи на недостатню вивченість особливостей даного феномену та актуальність проблематики у контексті суспільних процесів сьогодення, ми провели емпіричне дослідження (2009-2013 рр.) життєстійкості студентів та працюючої молоді м. Чернігова та Чернігівської області (n=205, вік 20-35 років).

Виходячи з нашого бачення життєстійкості, ми досліджували три основні її структурні компоненти: соціально-психологічний, особистісно-смиловий та психофізіологічний.

У контексті вивчення соціально-психологічного компонента життєстійкості молоді ми звернули увагу на основні його складові: залученість, контроль та прийняття ризику. В основі залученості лежить твердження про те, що найбільша вірогідність отримати в житті цікавий і корисний досвід стосується людей, які максимально залучені до життєвого процесу. Низький рівень залученості дає відчуття себе поза життям. Високий рівень притаманний тим, хто вважає, що світ та життя великодушні до них, тим, хто отримує задоволення від власної діяльності. Даний компонент розглядається як прийняття молодою людиною на себе безумовних зобов'язань, що ведуть до ідентифікації себе з наміром виконати дію та з її результатом. Іншими словами, це – тенденція повністю віддаватися справі, смислова і цільова орієнтація діяльності.

Успішні юнаки та дівчата проявляють виняткову рішучість, коли справа стосується того, що повинно бути зроблено для їхнього розвитку. Перше місце у них посідає ефективність їх життя. Вони відрізняються винятково високою цілеспрямованістю і готовністю зробити все необхідне для успіху, незважаючи ні на масштаб прийнятих рішень, ні на те, на які труднощі доведеться натрапляти.

Контроль представляє собою переконання в тому, що боротьба може вплинути на результат того, що відбувається. Низький рівень контролю викликає відчуття безпорадності. Високий рівень контролю викликає відчуття контрольованості

свого життя, впевненість у самостійності вибору життєвого шляху, власної діяльності. Контроль – тенденція думати і чинити так, ніби існує реальна можливість впливати на хід подій. Це якість, яка мотивує до пошуку шляхів впливу на результати кризових змін, є протвагою впаданню в стан безпорадності і пасивності. Здатність в будь-якій ситуації бачити, як відкриваються шанси і перспективи, орієнтація на реалізацію можливостей, а не на боротьбу із загрозами, узагальнена особистісна позиція, вміння «схоплювати» ситуацію цілком – все це обумовлює сприйняття будь-якої складної, кризової події не як удару долі та впливу невідконтрольних сил, а як природного явища, або як результату дії інших людей. Молодь з розвиненим компонентом контролю впевнена, що будь-яку складну ситуацію можна перетворити таким чином, що вона буде узгоджуватися з її життєвими планами, навіть виявиться в чомусь їй корисною.

Прийняття ризику – це здатність особистості сприймати життя, як спосіб отримання досвіду. Ця здатність стимулює діяльність навіть за відсутності надійних гарантій успіху. Низький рівень прийняття ризику характеризує прагнення особистості до комфорту і безпеки. Високий рівень прийняття ризику свідчить про впевненість особистості в тому, що все, що з нею трапляється, сприяє розвитку за рахунок отриманого досвіду, незважаючи позитивний він чи негативний. Це впевненість в тому, що життю властиво змінюватися, і що зміни – це двигун прогресу та особистісного розвитку. Небезпека сприймається як складне завдання, що знаменує собою черговий поворот мінливого життя, спонукає людину до безперервного росту. Реакція на виклик проявляється в першу чергу в тому, які питання ставить собі молода людина в складній кризовій ситуації. Одні, зіткнувшись з серйозною життєвою проблемою, впадають в безрезультатну рефлексію, інші ж, опинившись в подібній ситуації, задаються якісно іншим питанням, спрямованим на конструктивне вирішення проблемної ситуації.

Ми встановили, що в більшості випадків загальний показник життєстійкості і трьох її компонентів у молодих людей знаходиться в межах середнього рівня (рис. 5): загальний рівень життєстійкості – 51%, рівень залученості – 49,4%, рівень

контролю – 58,6%, рівень прийняття ризику – 48,2%. Такі дані свідчать про достатню життєву стійкість молодих людей, про їх вміння знаходити шляхи розв’язання проблем, що виникають.

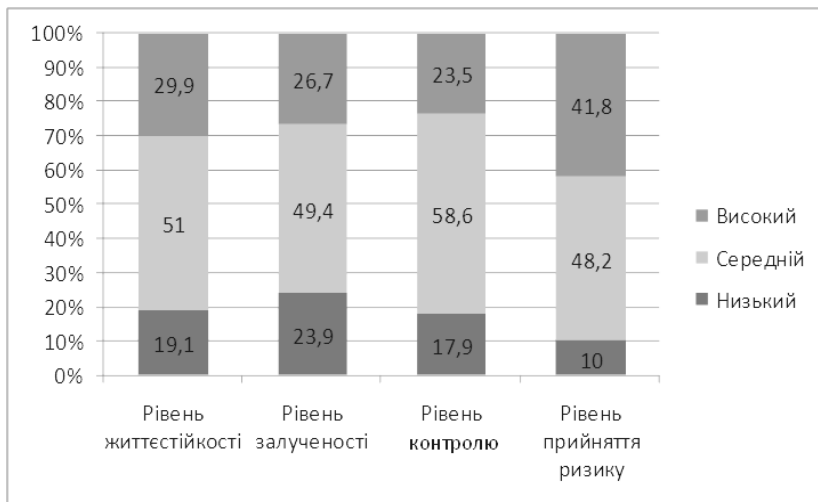


Рис. 5. Розподіл показників життєстійкості молоді (%)

Найбільший відсоток високого рівня вираженості має показник «прийняття ризику» (41,8%). Життя молодої людини часто пов’язане з ризиками, з необхідністю швидко і правильно приймати важливі та ефективні для неї рішення. Тому вона повинна робити вибір і в критичних ситуаціях, і в повсякденному житті. Молодь з розвиненим компонентом прийняття ризику сприймає події, що з нею відбуваються, як виклик або певний іспит, і приймає це як можливість отримати певний досвід, зробити висновки. Розвиненість даного компонента життєстійкості дозволяє розвиватися, рухатися вперед, а не стояти на місці. Іноді така молодь діє за відсутності надійних гарантій на успіх, на власний страх і ризик. Обираючи ризик, молоді чоловіки та жінки змушені діяти творчо, по-новому, а це є важливою основою для їх ефективної діяльності.

Аналіз середніх значень за t-критерієм Ст’юдента показав статистично вірогідну відмінність між групою чоловіків і жінок за наступними показниками: загальний рівень життєстійкості

($p \leq 0,001$), рівень залученості ($p \leq 0,001$), рівень контролю ($p \leq 0,001$). Молоді жінки більше, ніж чоловіки, схильні до негативних реакцій, таких, як внутрішня напруга у складних життєвих умовах. Чоловіки більшою мірою залучені у процес життя, яке намагаються контролювати, і відтак виявляються більш життєстійкими ніж жінки.

Особистісно-смысловий компонент є невід'ємною частиною психологічної сторони життєстійкості. Він відображає особистісні смисли, самоствавлення та ставлення до оточуючих, усвідомлений вибір, свідому рефлексію. Життєстійкість – внутрішній ресурс, який підвладний самій людині саме тому, що вона може змінити і переосмислити те, що сприяє підтриманню її фізичного, психологічного та соціального здоров'я; установка, яка збагачує життя цінностями та смислами; властивість, що дозволяє подолати відчай та відчуття безпорадності. Особистісно-смысловий компонент життєстійкості характеризується переживаннями молодою людиною осмисленості власного життя, задоволеністю його процесом і результатом самореалізації в минулому, наявністю ясних цілей і готовності до активності в їх реалізації. Досліджуючи даний компонент життєстійкості, ми звернули увагу на смисложиттєві орієнтації молоді та їх показники: цілі, процес, результат, локус контролю-Я, локус контролю-життя.

Слід зазначити, що смисложиттєві показники майже не розрізняються за статтю, що свідчить про незалежність від статевого фактору переживань осмисленості власного життя. Стосовно більш детального аналізу за шкалами, варто зазначити, що розподіл балів в обох групах (враховуючи середні і стандартні відхилення для жінок і чоловіків) перебувають у межах середніх значень. Дівчата та хлопці проживають життя достатньо осмислено, вони спрямовані на часову перспективу, формують цілі на майбутнє. Молодь сприймає процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений смислом, при цьому минуле ними оцінюється як продуктивне. Середній показник локус контролю свідчить про адекватну оцінку своїх можливостей при побудові та контролюванні власного життя.

Існує незначна відмінність між середніми показниками смисложиттєвих орієнтацій молодих людей з різною освітою.

Респонденти з вищою освітою мають невелику перевагу над іншими групами респондентів, а отже, вони більш осмислено ставляться до свого життя, чим також можна пояснити їх вибір здобути вищий освітній рівень.

Вивчаючи суб'єктивний аспект особистісно-смислового компоненту життєстійкості, ми дослідили її самооцінку молоддю. Для більшості молодих людей характерним є високий і середній рівень самооцінки життєстійкості, що свідчить про достатній рівень осмисленості та сформованості її особистісних складових. Більшість респондентів оцінили власну життєстійкість як досить успішну, що додає їм впевненості у власних діях. Вони вірять у себе, у власну здатність протистояти життєвим труднощам: як професійним, так і особистісним.

Враховуючи результати дослідження соціально-психологічного компоненту життєстійкості констатуємо, що існує суперечність між емпірично виявленим – переважно середнім рівнем сформованості життєстійкості молодих людей – та їх власними уявленнями про її високий рівень. Така неузгодженість може пояснюватись певною компенсацією суб'єктивною оцінкою життєстійкості її реального стану.

У ході дослідження особливостей психофізіологічного компоненту життєстійкості менеджерів комерційних організацій, ми звернули увагу на наступні індивідуально-типологічні характеристики: екстраверсія – інтроверсія, спонтанність – сенситивність, агресивність – тривожність та ригідність – лабільність (рис. 6). Молоді респонденти переважно відносяться до екстравертованого типу. У дихотомії спонтанність – сенситивність переважає другий показник, що свідчить про чутливість, конформність, а також про риси залежності. У парі стеничність (агресивність) – тривожність обидві характеристики є достатньо вираженими, що свідчить про надмірну боязливість у питаннях прийняття рішень, а також про можливі панічні реакції та нав'язливі страхи. Серед досліджуваних переважають особи лабільного типу над особами ригідного типу, що свідчить про гнучкість та пристосовуваність респондентів.

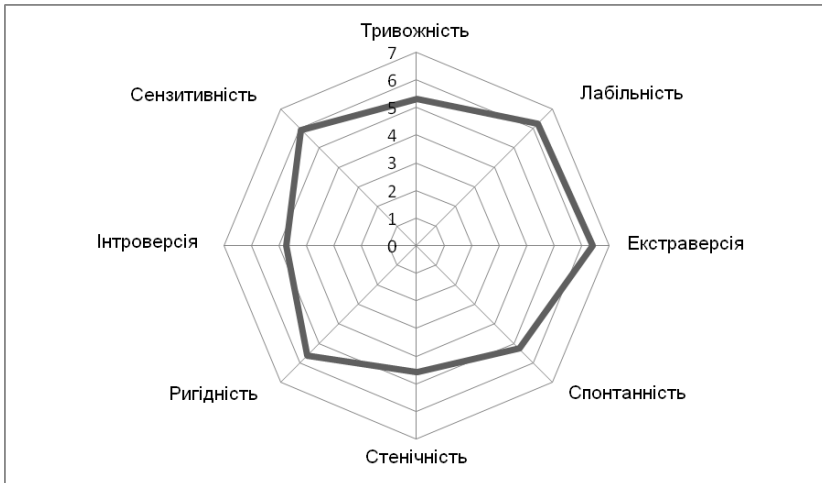


Рис. 6. Узагальнений індивідуально-психологічний портрет молодої людини

Характерною для молодих людей є вираженість таких властивостей, як екстраверсія та лабільність (і у чоловіків, і у жінок). У деяких випадках поєднання високих балів за даними шкалами може говорити про мінливість настрою, мотиваційну нестійкість, підвищену емотивність і демонстративність. Однак, розглядаючи загальну картину, ми фіксуємо збалансованість цих якостей їх дихотомічними парами.

Аналіз розподілу середніх показників у групі жінок і чоловіків за t-критерієм Ст'юдента показав нам статистично значущу різницю за шкалами «стенічність» і «тривожність». Такий результат у поєднанні з високими балами по обох шкалах (що говорять про акцентованість даних якостей), свідчить про те, що жінкам більш властиві деструктивні реакції в складних ситуаціях. Стенічність вказує на схильність до агресивної манери самоствердження всупереч інтересам оточуючих, аж до явних агресивних висловлювань чи дій, тривожність – на схильність до надмірного хвилювання у різних життєвих ситуаціях.

У житті кожної молодої людини виникають труднощі, негаразди, кризи. І молодь по-різному їх переживає: одні,

долаючи складні ситуації, стають стійкішими, аналізують та використовують отриманий досвід; інші, розчарувавшись у власних силах, втрачають цілі та смисл життя. У ході дослідження нами був проведений кластерний аналіз, процедура якого дозволила виділити кластери, котрі відображають чотири основні групи молоді.

До першого кластеру (26,4% досліджуваних) увійшли респонденти з низькими показниками смисложиттєвих орієнтацій (цілі, процес, результат, локус контролю-Я, локус контролю-Життя), з високими показниками інтроверсії та з низькими показниками залученості, контролю та прийняття ризику. Молодих людей, що увійшли до даної групи, можна охарактеризувати як таких, що не будують плани на майбутнє, живуть вчорашнім днем, не задоволені власним життям, результати своєї діяльності оцінюють як незначні. Вони не здатні контролювати життя, не можуть будувати плани на майбутнє. У міжособистісній взаємодії нетовариські, стримані, відсторонені від усіх. Через низьку залученість вони відчувають відторгнутість від життя, вважають себе поза життям. Вони не вірять у можливість контролювати свою діяльність, передбачають безплідність власних намагань вплинути на розвиток подій, така молодь закрита від зовнішнього світу, не змінює звичний для неї спосіб дій. Дану групу молодих людей ми умовно назвали «Нежиттєстійкими».

Другий кластер (29,2% досліджуваних) об'єднав тих, хто має високі показники прийняття ризику, екстраверсії, спонтанності та низькі показники локусу контролю-Я. Такі молоді люди схильні приймати ті події, які з ними відбуваються, як виклик та випробовування, що дає можливість для нового досвіду, нових вражень. Але водночас, вони не впевнені в тому, що здатні контролювати власну діяльність, не впевнені в ефективності власних дій, часто ставлять перед собою завдання, які нескладно виконати. У професійній діяльності вони активні, товариські, але неповністю залучені у професію, не відчувають задоволення від неї. Їх дії і вчинки мають спонтанний характер. Вони не вірять в те, що можуть контролювати все, що з ними відбувається. Цю групу молоді ми умовно назвали «Ризиковані».

До третього кластеру (32,7% досліджуваних) потрапили респонденти з високими показниками залученості, контролю, цілей та низьким показником локусу контролю-Життя. Не зважаючи на те, що вони повністю «розчинилися» у діяльності, намагаються контролювати власне життя, мають власну мету, певною мірою це – фаталісти, впевнені в тому, що людське життя не підвладне свідомому контролю⁴ не мають значущих планів на майбутнє. Представників даної групи ми умовно назвали «Залученими і контролюючими».

Четвертий кластер (11,6% досліджуваних) склали ті молоді люди, які мають високі показники залученості, контролю, прийняття ризику, екстраверсії, смисложиттєвих орієнтацій та низький показник тривожності. Така молодь, на наш погляд, має високий рівень життєстійкості. Адже вона залучена до роботи і цим задоволена, впевнена у власних силах і в тому, що може впливати і контролювати власне життя, свідомо йде на ризик, щоб отримати кращий результат. У міжособистісній взаємодії такі молоді люди відкриті для співпраці, емоційні, приємні у спілкуванні. Вони ставлять перед собою цілі та впевнено йдуть до них, з надією дивляться у майбутнє, виносять уроки з минулого. Цій групі респондентів ми дали умовну назву «Життєстійкі».

Отже, проведені теоретико-емпіричні дослідження дозволяють нам визначити феномен життєстійкості як інтегральну властивість особистості, що дозволяє боротись з труднощами життя та позитивно адаптуватись до нових умов. Життєстійкість поєднує в собі соціальні складові, смисложиттєві орієнтації та психофізіологічні характеристики. Більшість досліджуваної молоді має показники життєстійкості, котрі перебувають у межах середніх значень. Високим при цьому є показник «прийняття ризику». Отримані дані дають підстави припустити, що представники сучасної молоді прагнуть «жити на повну», готові ризикувати, навіть коли досягнення успіху сумнівне, шукають позитив в усьому, що з ними відбувається. Вони переконані, що не лише успіхи, а і невдачі є рушійною силою особистісного зростання, а здобутий життєвий досвід – джерелом неоціненних знань. Сучасна молодь відкрита до спілкування, лабільна у пристосуванні до нових життєвих

умов. Поряд з тим, значна група молоді має низький рівень життєстійкості й потребує її розвитку. Тому перспективною нам здається розробка технологій соціально-психологічного впливу з метою підвищення рівня життєстійкості молоді.

Література:

Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность / И. Н. Андреева // Азбука эмоционального интеллекта. – СПб., 2012. – С. 85-94.

Березина Т. Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура / Т. Н. Березина, Р. Н. Терещенко // Психология и психотехника. – 2012. – № 2. – С. 43-50.

Валуева Е. А. Диагностика эмоциональной креативности / Е. А. Валуева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям: [сб. науч. работ / науч. ред. Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков]. – М., 2009. – С. 216-228.

Васютинський В. Інтеракційна психологія влади: монографія / В. Васютинський. – К., 2005.

Гилфорд Дж. Три сторони інтелекту / Дж. Гилфорд // Психологія мислення. – М., 1982.

Грановская Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – СПб., 2007.

Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1985.

Засекіна Л. В. Віртуальний дискурс у комунікативному просторі студентів / Л. В. Засекіна // Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія. – К., 2016. – С. 193-211.

Калька Н. М. Феномен селфі як спосіб презентації «Я» у віртуальному просторі / Н. М. Калька // Науковий Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2015. – Вип. 2. – С. 156-164.

Куницына В. Н. Межличностное общение: учебник / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб., 2003.

Лобанов А. П. Социальный интеллект: от Торндайка до Гилфорда / А. П. Лобанов, О. Н. Подунова // Социальный интеллект: Проблемы исследования и диагностики: [учеб.-методич. пособие / под ред. А. П. Лобанова]. – Мн., 2003. – С. 5-17.

Люсин Д. В. Влияние эмоций на креативность / Д. В. Люсин // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова. – М., 2011. – С. 372-389.

Мадди С. Жизнестойкость, её диагностика и тренинг [Электронный ресурс] / С.Мадди. – Режим доступа: <http://institute.smysl.ru/articie/21.php>.

Махній М. М. Еволюція інтимності: від Едему до Мережі / М. М. Махній. – К., 2017.

Махній М. М. Образ «Я»: між реальним і віртуальним // Его і Тінь: психологія самопізнання / М. М. Махній. – Чернігів, 2013а. – С. 19-26.

Махній М. М. Перспективи самопізнання у процесі віртуалізації особистості / М. М. Махній // Четверті Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції – Чернігів, 2013б. – С. 100-101.

Махній М. М. Феномен медіатизації приватності в контексті теорії поколінь / М. М. Махній // Сьомі Сіверянські соціально-психологічні читання: Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – Чернігів, 2016. – С. 112-115.

Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Руководство по использованию / Е.С. Михайлова (Алешина). – СПб., 1996.

Музиченко К. В. Феномен кіберсоціалізації підростаючого покоління / К. В. Музиченко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2013. – Вип. 14. – С. 93-102.

Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Низовець. – К., 2011.

Панченко В. О. Життєстійкість як фактор професійної адаптації менеджерів комерційних організацій: дис. ... канд. психол. наук / В. О. Панченко. – К., 2016.

Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М., 1989.

Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: монографія / В. А. Плешаков – М., 2012.

Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб., 2002.

Примак Ю.В. Самовизначення чоловіка у сучасній нуклеарній сім'ї / Ю. В. Примак / Proceedings of the Conference «Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences», December 28-29, 2016. – Kielce, 2016. – P. 254–256.

Сакович Е. С. Диалектика приватности и публичности в виртуальном пространстве / Е. С. Сакович // *International Journal of Cultural Research*. – 2012. – № 3. – С. 35-41.

Скок А. Г. Особливості етнічної толерантності молоді / А. Г. Скок // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. – 2016. – Том VII. Екологічна психологія. – Вип. 42. – С. 194-201.

Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук / А. Г. Скок – К., 2006.

Скок А. Г. Толерантність як чинник психологічної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до попередження конфліктів у професійній діяльності / А. Г. Скок // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка* / за ред. С. Д. Максименка. – 2013. – Т. 13. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 15, Част. 2. – С. 148-152.

Скок А. Г. Формування толерантності у майбутніх соціальних робітників в процесі навчання / А. Г. Скок // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. – 2012. – Вип. 105. Серія: психологічні науки. – Т. 2. – С. 125-129.

Сосін І. К. Селфі як субкультура і нова форма залежності: ідентифікація проблеми / І. К. Сосін, О. Ю. Гончарова, Ю. Ф. Чуєв // *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. – 2015. – № 2. – С. 4-12.

Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2004.

Тавровецька Н. І. «Селфі» як засіб самопрезентації власного «Я» у молоді / Н. І. Тавровецька // *Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science»*. – Geneva, 2014. – Vol. 2. – P. 158-165.

Чеснокова О. Б. Изучение социального познания в детском возрасте / О. Б. Чеснокова // *Познание. Общество. Развитие*. – М., 1996. – С. 54-75.

Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта / А. Л. Южанинова // *Проблемы оценивания в психологии*. – Саратов, 1984. – С. 63-67.

Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates / J. R. Averill // *Journal of Personality*. – 1999. – Vol. 67. – P. 331-371.

Haak W. Ancient DNA from the first European farmers in 7500-year-old Neolithic sites / W. Haak, P. Forster, B. Bramanti and others // Science. – 2005. – Nov. 11. – P. 1016–1018:

Koestler A. The Ghost in the Machine / A. Koestler. – London, 1967.

Murdock G. P. Social Structure / G. P. Murdock. – NY, 1949.

РОЗДІЛ 3. Молодь у політичному, правовому та економічному вимірах

3.1. Масова геополітична свідомість чернігівських студентів: змістовні та динамічні аспекти

Вивчення уявлень людей про навколишній світ виступає одним із традиційних напрямків фундаментальних та прикладних досліджень у соціально-гуманітарних науках. Для соціальної та політичної психології, серед іншого, інтерес становлять уявлення пересічних громадян про геополітичну реальність (геополітичний простір), котрі різні науковці позначали багатьма термінами. Так, фахівцями згадувалися «популярна геополітика» та «популярна геополітична культура» (Г. О'Тоал), «низька геополітика» (В. Колосов), «геополітичне мислення» (Т. Йордан), «геополітичне сприймання» (А. Смирнов), «геополітичне світовідчуття» та «геополітичне світобачення» (З. Жаде), «зовнішньополітичний менталітет» (С. Чугров), «зовнішньополітична свідомість» (Н. Косолапов) тощо. У працях ряду науковців вживається термін «геополітична свідомість» (Ф. Моро-Дефарж, В. Єфімова). При цьому, однак, відсутній єдиний підхід до розуміння цього явища, а наявні визначення, на наш погляд, є дискусійними.

З нашого погляду, геополітична свідомість є формою суб'єктивного відображення (ментальної репрезентації) подій та явищ «політичного світу» крізь призму «географічного світу» шляхом ототожнення певного географічного простору із соціально-політичними процесами, які там відбуваються. Для соціальної та політичної психології інтерес становить дослідження саме масової геополітичної свідомості.

Результати проведених нами теоретико-емпіричних досліджень дозволили запропонувати концепцію масової геополітичної свідомості (далі – МГПС) [Дроздов, 2014, 2016]. Останню можна визначити як *побутове, спрощене відображення геополітичної дійсності шляхом аглютинації та інтерференції в індивідуальній і колективній свідомості*

соціально-політичних та географічних категорій (значень), результатом чого стають специфічні ментальні репрезентації політичного простору – геополітичні ментальні карти.

Психологічна специфіка МГПС проявляється у наступних особливостях. По-перше, цей феномен можна розглядати як своєрідний «інтегратор» різних форм світосприймання людини, різних «локусів» масової свідомості. Це виражається в тому, що крім політичної та географічної свідомості, МГПС також пов'язана з іншими видами свідомості: економічною («У Європі живуть краще за нас...»), історичною («Ця земля споконвіку була нашою...»), національною («Єдиний народ – єдина країна»), естетичною («Це дуже красива країна...»), екологічною («Після Чорнобиля тут все забруднено...»), правовою («Анексія Криму Росією є незаконною...»), релігійною («Єрусалим – Свята земля...»), моральною («Їхня політика щодо нас несправедлива...»).

Друга особливість МГПС полягає в тому, що її зміст не є об'єктивним знанням, він практично ніколи повною мірою не відповідає реальності, оскільки формується під впливом різних світоглядних течій, соціокультурних стереотипів, а також суб'єктивних особистісних факторів. Іноді МГПС може продукувати абсолютно викривлені, неадекватні геополітичні образи та уявлення. Поряд із тим у складі МГПС (як і будь-якої іншої масової свідомості) можуть бути «вкраплення» ідеологічно-оформлених або наукових знань та уявлень.

По-третє, зміст МГПС носить комплексний (мішаний) характер. Так, МГПС містить і відносно стабільні (пов'язані з культурою, світоглядом), і відносно динамічні складові (пов'язані з об'єктивними соціально-політичними змінами у навколишньому світі). Фактично можна вести мову про існування певних «ядерних» («стрижневих») геополітичних образів, уявлень та знань стереотипного характеру та ситуативні малостійкі «нашарування». Крім того, МГПС носить абстрактно-образний характер, оскільки відносно абстрактні компоненти (знання географічного та політико-ідеологічного характеру) часто поєднуються з чуттєвими образами та уявленнями (певної місцевості, політичними символами тощо). Зміст МГПС має

раціонально-емоційний характер, оскільки окремі когнітивні компоненти (ідеї, уявлення, стереотипи щодо «Ми» та «Вони», «союзників» та «ворогів») є емоційно забарвленими. До МГПС входять компоненти як спонтанного походження, так і цілеспрямовано сформовані (внаслідок впливу політичної пропаганди та ін.). Насамкінець, до МГПС входять як добре усвідомлені та відрефлексовані, так і несвідомі складові. Загалом, спираючись на метод системного опису психічних явищ В. Ганзена, у структурі МГПС можна виокремити чотири основні компоненти: образи, уявлення й знання, емоції (настрої) та бажання (інтереси) геополітичного характеру (рис. 7). При цьому, як засвідчують дані емпіричних досліджень, когнітивні компоненти (правий блок) в усіх соціально-демографічних групах переважають над емоційно-мотиваційними (лівий блок).

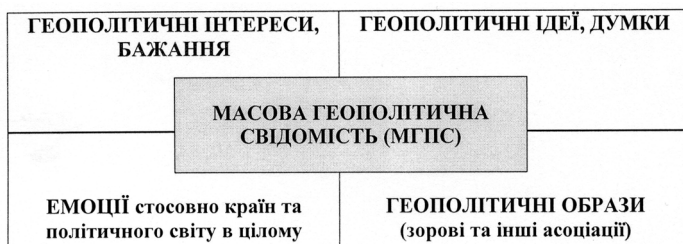


Рис. 7. Системний опис структури МГПС

По-четверте, МГПС не має «власного» поведінкового / діяльнісного «продукту». Побічно МГПС може проявлятися у формах поведінки (політичної, економічної, міграційної), які пов'язані з іншими видами масової свідомості. Але основний «продукт» МГПС носить когнітивний характер. Мова йдеться про геополітичні ментальні карти (ГПМК). Останні є буденними ментальними репрезентаціям (моделями) геополітичного простору, які містять образи суб'єктивно найзначущіших геополітичних суб'єктів (переважно держав) та групують їх у відповідності з певними суб'єктивно значущими критеріями соціально-політичного характеру («ментальною сіткою координат»).

П'ята особливість МГПС полягає в тому, що наявні у ній образи, уявлення та знання є специфічним різновидом соціальних знань. Так, джерелом переважної більшості геополітичних образів, уявлень та знань є соціальні інститути (ЗМІ, система освіти тощо), що, у свою чергу, пояснює певну стереотипізованість їх; лише окремі компоненти МГПС можуть бути продуктом безпосереднього життєвого досвіду (уявлення про окремі території тощо). З іншого боку, всі ці образи, уявлення та знання стосуються переважно соціальних (колективних) суб'єктів – держав, міждержавних утворень, регіональних спільнот та взаємостосунків між ними. Нарешті, інтерпретація геополітичної реальності багато у чому обумовлена соціальними чинниками (нормами, цінностями та смислами культури).

По-шосте, основна функція МГПС полягає у «спрощенні» (симпліфікації) складної та суперечливої геополітичної реальності, створення картини світу, «адаптованої» під буденне соціальне пізнання. Зазначимо, що сама по собі симпліфікація притаманна масовій свідомості у цілому і часто стосується не лише політичних, але й інших сторін буття (наприклад, є «наївна / популярна» наука, економіка тощо). Але у «буденній геополітиці» прояв симпліфікації є особливо помітним. Цьому сприяють два моменти. З одного боку, на відміну від інших сторін буття, розуміння яких часто потребує як мінімум спеціалізованих знань, усвідомлення політичних та геополітичних явищ може здійснюватися крізь призму буденних когнітивних схем, «перенесених» з особистісного досвіду – взаємини «Нас» та «Їх», поділ на «Друзів» та «Ворогів», оцінка й прогнозування «Сильних» та «Слабких» тощо. З іншого боку, оскільки справжня сутність багатьох геополітичних явищ часто є прихованою від громадської думки, остання оперує «фактами», «знаннями», «точками зору» та іншими «продуктами» інформаційного впливу ЗМІ, котрі, як правило, вже є симпліфікованими («адаптовані» та «підігнані» під буденне сприймання).

По-сьоме, в основі виникнення та розвитку МГПС лежить намагання як окремих індивідів, так і цілих соціальних груп у структуруванні навколишнього простору, що, у свою чергу,

детерміновано потребою у безпеці. Певною мірою, буденне ментальне структурування геополітичного простору можна розглядати як аналог психоаналітичного механізму раціоналізації, яке хоча б частково (а часом, ілюзорно) підвищує визначеність та прогнозованість цього складного, а часто й небезпечного, зовнішнього світу.

МГПС зумовлено прямою і побічною дією широкого кола чинників (рис. 8). – демографічних (вік, стать, освіта тощо), особистісних (особливості когнітивного стилю, образу світу, ціннісної сфери та життєвого досвіду, вираженість окремих особистісних рис тощо), географічних (територіальна специфіка місця проживання) та соціальних (культура, вплив інститутів політичної соціалізації, соціально-політичної ситуації тощо).

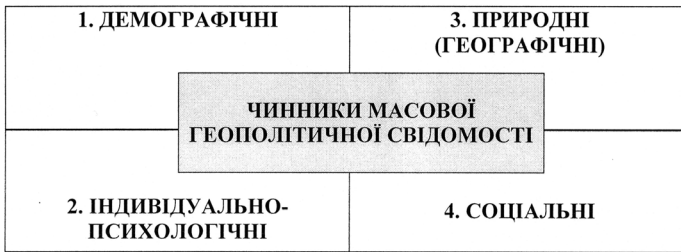


Рис. 8. Система чинників МГПС

Результати наших емпіричних досліджень вказують, що найвагомішими з них є вік і соціальні чинники. Вік визначає здатність індивіда розуміти, інтерпретувати та оцінювати геополітичні явища загалом. Соціальні чинники фактично є безпосередніми детермінантами МГПС, що зумовлюють специфіку її функціонування та прояву в конкретних випадках. Статеве та особистісне зумовлення МГПС назагал є незначним і проявляється фрагментарно.

Механізмами формування та функціонування МГПС є: семантична інтерференція та аглютинація («склеювання» географічних та політичних понять, політизація географічних понять або навпаки), стереотипізація, прототип(-ізація), міфологізація, аутгруповий фаворитизм, ідеалізація, атракція,

аутгрупова дискримінація, соціальна категоризація, асоціація та персоніфікація, позитивна і негативна антиципація, негативна ідентифікація. На основі поєднання ряду з них можуть виникати складніші механізми МГПС, зокрема механізм «прямої контрастності». Останній проявляється в тому, що критичні політико-економічні оцінки власної країни (негативний образ) часто виступають зворотним відображенням ідеалізованих уявлень про «зарубіжжя» (позитивний «світлий» фон).

Структурну основу геополітичних ментальних карт (ГПМК) складають когнітивні елементи, які поділяються на локалізаційну (географічно-просторову) та атрибутивну (соціально-політичну) складові. Локалізаційна основа ГПМК має переважно «державно-орієнтований» характер. Основними геополітичними суб'єктами українці вважають провідні країни Заходу, Сходу, а також Україну та Росію. Отже, ГПМК світу українців можна визначити як поліполярні та «оксидентально-орієнтальні» (побудовані за принципом «захід-схід»).

Геополітичні образи держав/країн часто мають схожий зміст (особливо в оцінках Інших), хоча можуть варіювати залежно від конкретного геополітичного актора. Найчастіше мають місце образи когнітивного типу – геополітичні образи та уявлення, які можуть мати політичний, політизований («мішаний»: політико-економічний, політико-культурологічний тощо) або неполітичний характер. Найзначущіші геополітичні образи здебільшого належать до першого або другого типу. Менш поширеними є емоційно-мотиваційні компоненти, які майже завжди мають позитивний («атракативний») зміст.

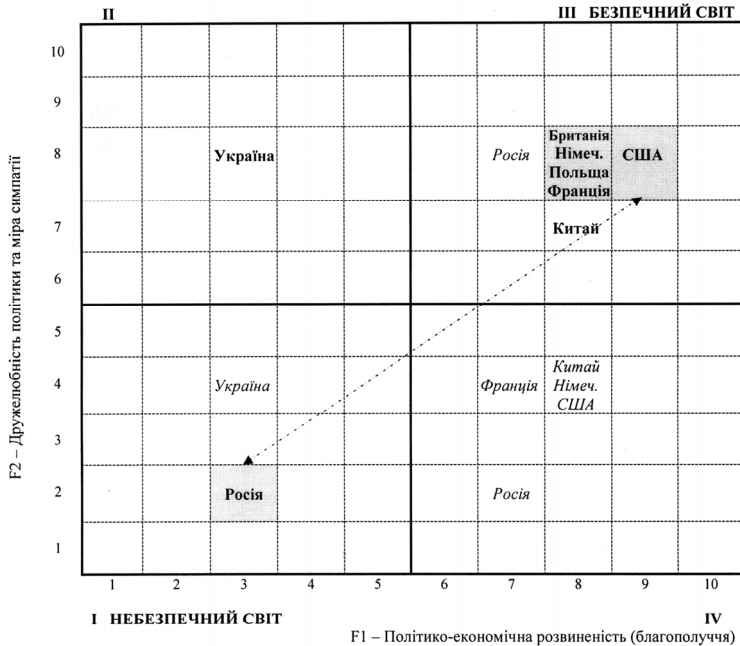
Цілісність масових геополітичних образів та уявлень пов'язана із «соціальною дистанцією» між індивідом і конкретним геополітичним актором. Так, найбільш цілісними є ідеалізовані геополітичні образи країн «далекого зарубіжжя». Найменш цілісними є уявлення про власну країну, що вирізняються наявністю водночас виражених позитивних («Україна-країна») і негативних («Україна-держава») образів.

Конструкти соціальної категоризації геополітичних акторів, які є в МГПС громадян України, не повністю відповідають класичній психосемантичній схемі Ч. Осгуда «Оцінка–Сила–Активність». Як правило, мають місце три

конструкти. Перший постає як поєднання економічних і соціально-політичних оцінок (рівень економічного розвитку, заможності, політичного або військово-політичного потенціалу країни, ефективність влади, особливості політичного режиму та ситуації), тобто є комбінацією чинників «Оцінка» і «Сила». Другий фактор відбиває емоційне ставлення до геополітичного актора, що пов'язане з агресивністю-миролюбністю його політики, поєднуючи, таким чином, «Оцінку» та «Активність». Третій конструкт має культурологічний характер і є специфічним різновидом фактору «Оцінка». В умовах соціально-політичних змін найбільшу стабільність демонструють перші два конструкти.

Особливої актуальності вивчення МГПС набуває в умовах українсько-російського конфлікту, що розпочався у 2014 році. Дані емпіричних досліджень вказують на те, що головним його наслідком стало поширення в МГПС українців «антиросійськості» – соціальної установки щодо негативного/критичного сприймання Росії як держави та країни. Основними формами антиросійськості в Україні є політико-економічна (до Росії як держави), культурна (до Росії як країни, суспільства) та мовна (до російської мови в Україні). На тлі конфлікту певною мірою покращилось сприймання українцями власної країни. Поряд із цим суттєвого оновлення раніших критичних геополітичних образів та уявлень не сталося. Світовий простір в уявленнях українців почав чіткіше поділятися на зони «Доброго світу» (який найчастіше символізують країни Заходу), «Злого світу» (найчастіше – Росія) та «Амбівалентного світу» (Україна). Це добре ілюструє модель ГПМК світу громадян України, реконструйована у 2015 р. за допомогою методики «Геополітметрія» (рис. 9).

Продовження міждержавного конфлікту, подальше ускладнення внутрішньої соціально-політичної та соціально-економічної ситуації зумовлюють необхідність подальшого моніторингу МГПС громадян України. У цьому контексті цікавим є питання динаміки МГПС молоді Чернігівщини – регіону, котрий, будучи не задіяний безпосередньо у подіях АТО, напряму межує із Росією (та, відповідно, має з нею тривалі історико-культурні зв'язки).



Примітка: напівжирним шрифтом позначено «базові» (основні за частотою) образи, а курсивом – інші.

Рис. 9. Геополітична ментальна карта світу (загальнонаціональний рівень, березень-квітень 2015 р.)

З метою вивчення динаміки МГПС чернігівських студентів за останні роки нами було проведено лонгітудне політико-психологічне дослідження. Перший «зріз» проводився у березні 2010 р. серед студентів (n=100) психолого-педагогічного та індустріально-педагогічного факультетів Чернігівського педуніверситету [Дроздов, 2010]. Другий «зріз» було здійснено у січні-лютому 2017 р. серед студентів (n=110) тих самих факультетів. Фактично, така схема дозволяє розцінювати дане дослідження як соціально-психологічний лонгітудний квазіексперимент, у якому незалежною змінною виступали соціально-політичні зміни в країні за останні роки. Для вивчення залежної змінної (геополітичні уявлення) студентам

пропонувалася анкета, яка містила ряд відкритих запитань стосовно геополітичних уявлень про світ в цілому та Україну зокрема.

Отримані результати виявили ряд цікавих тенденцій. Зокрема у 2010 р. країнами з найбільшим політичним впливом (авторитетом) у світі уявлялись США (98% опитаних) та Росія (67%). Також відносно часто згадувались Китай (31%), Велика Британія (26%), Японія (25%), Франція (23%), Німеччина (21%). У 2017 р. опитувані згадували практично ті ж самі країни, але із певними змінами в послідовності їх. Найвпливовішою країною світу, як і раніше, уявлялися США (96%). Дещо знизилися оцінки впливовості ряду країн – Росії (55%), Китаю (23%), Великої Британії (15%) та Японії (11%). Поруч із цим поширилися (до 41%) уявлення про політичний авторитет Німеччини – можливо, внаслідок посередницької ролі цієї країни в україно-російському конфлікті.

Найбільший політичний вплив у Європі, на думку опитаних у 2010 р. мали Росія (47%), Німеччина (46%), Франція (38%) та Велика Британія (27%). У 2017 р. рейтинг «європейських авторитетів» суттєво змінився. На перше місце (75%) тут вийшла Німеччина, значно випередивши інші країни – Велику Британію (32%), Францію та США (по 23%). Внаслідок конфлікту зменшилась оцінка «європейської впливовості» Росії (її згадали всього 13%).

Відносно стабільними виявилися уявлення стосовно наймогутніших у військовому плані держав світу. Ними, передусім, вважались США (75% у 2010 р. та 79% у 2017 р.) та Росія (відповідно 61% та 68%). Фактично дана пара символізує більш глобальний ментальний конструкт у МГПС українців («захід–схід»). З іншого боку, враховуючи попередні оцінки цих країн як основних «світових авторитетів», можна побачити тісний зв'язок «політична – військова сила» у політичній свідомості молоді. Також у 2017 р. збільшилась кількість респондентів, котрі включали до цієї групи країн Китай (23% проти 12% у 2010 р.).

Цікавими були результати стосовно уявлень молоді про держави з найбагатшим у світі культурним спадком. У 2010 р. більшість опитаних (42%) такою державою вважала Україну.

Серед інших країн даної групи також називались Італія (28%), Франція (26%), Китай (24%), Росія (21%), Японія (20%). Схожа тенденція виявилася у 2017 р. Світовим «культурним лідером» залишилася Україна (40%). Відносно часто опитані згадували Велику Британію (27%), Францію та Японію (по 25%), Італію та Китай (по 23%). Очікуваним стало зниження позицій Росії у цьому переліку (13%). Той факт, що надбання української культури для багатьох опитаних уявлялися вагомішими, ніж спадок багатьох західних та східних класичних цивілізацій, на наш погляд, пояснюється поширенням у масовій свідомості етноцентричних установок (внаслідок освітніх та пропагандистських впливів), а також невисокою історико-культурною ерудицією опитаних.

Найбільш економічно розвинутою («багатою») країною світу у 2010 р. уявлялись США (78%). Відносно часто також згадувалися Японія (46%), Китай (43%) та Німеччина (35%). У 2017 р. перше місце (хоч і з певним зниженням) належало США – 56%. Поруч із цим, уявлення про економічну могутність Японії та Китаю дещо зменшилися (25% та 28% відповідно), а стосовно Німеччини – зросли (44%). Також відносно часто студенти згадували ОАЕ (25%).

У 2010 р. найбільш бідними країнами світу більшість опитаних вважали Україну (42%) та африканські держави (42%). В останньому випадку респонденти часто не називали конкретні країни, а давали загальні відповіді типу «Африка», «африканські країни». Через 7 років такі уявлення збереглися – найчастіше бідність асоціювалася із країнами Африки (52%) та Україною (42%). На рівні тенденції також згадувалася Індія (20%) та, що цікаво, Росія (12%). Останнє, вірогідно, є результатом пропагандистського впливу в умовах міждержавного конфлікту. Ну а стабільність тенденції «прирівнювання» України до країн «третього світу» слід пояснювати не лише юнацьким максималізмом, але й збереженням виражених фрустраційних настроїв серед значної частини чернігівських студентів.

Країнами, найбезпечнішими для проживання своїх громадян, у 2010 р. студенти вважали Францію (30%), Україну (29%), Німеччину (26%), Велику Британію (25%), Росію (21%) та Білорусь (20%). Це, у принципі, був єдиний випадок, коли в

одній групі опинились як усі слов'янські країни колишнього СРСР, так і західноєвропейські держави з високим рівнем соціально-економічного розвитку. У 2017 р. було зафіксовано певну динаміку цих уявлень. На першому місці тут опинилась Німеччина (32%). Цей факт добре ілюструє силу геополітичних стереотипів стосовно окремих країн Заходу. Так, навіть після серії терактів та кримінальних інцидентів з мігрантами (про що неодноразово повідомляли ЗМІ), Німеччина все рівно багатьма вважається «безпечною» країною (можливо, тому що є «впливовою» та «розвиненою»). Цікаво, що такі стереотипізація та ідеалізація є вибірковими (наприклад, Францію у 2017 р. лише кілька опитаних вважали безпечною країною). Також «безпечними» частина опитаних студентів уявляла США (22%), Канаду (22%) та Велику Британію (15%). В силу зрозумілих причин, суттєво скоротилася (до 12%) частка тих, хто відносив сюди Україну.

Найнебезпечнішими для проживання у 2010 р. уявлялись Ірак (56%), Іран (45%) та Афганістан (27%) – країни, які у ЗМІ того періоду часто асоціювалися з військовими діями або напруженістю. Цікаво, що 22% опитаних включили до групи небезпечних держав США, а 20% – Росію (це ще до початку міждержавного конфлікту). Останнє, вірогідно, було наслідком уявлень про високий рівень організованої та вуличної злочинності у великих містах східної сусідки, а також про «гарячі точки» зразка Чечні (яку, до речі, деякі респонденти безпосередньо згадували як «небезпечну країну»). Уявлення 2017 р. частково були схожі на попередні. Більшість опитаних «небезпечними країнами» вважала Ірак (35%), Іран (33%), а також країни Африканського континенту (32% проти 12% у 2010 р.; у більшості випадків – без уточнень). Крім цього, студенти нерідко згадували Росію (21%), Сирію (20%) та Україну (19%).

Найбільш миролюбними (дружелюбними) країнами у 2010 р. більшість студентів визнала Україну (38%) та Білорусь (36%). Відносно часто тут також називали Францію (23%) та Велику Британію (20%). У 2017 р. Україна та Білорусь знову опинились на перших місцях, але зі значним зниженням частоти їхнього згадування (19% та 17% відповідно). Також на рівні тенденції згадувалися Польща (16%), США (14%), Канада (12%). Такий

розподіл оцінок, безумовно, був викликаний подіями АТО та українсько-російського конфлікту.

У 2010 р. найбільш агресивними та ворожими країнами світу студентами уявлялися США (47%), Ірак (38%), Росія (35%) та Іран (30%). На прикладі цього результату можна побачити, як у МГПС можуть змішатися країни, які здійснюють активні бойові дії або зовнішньополітичний тиск на інші держави (США, Росія), та країни, де відбуваються військові дії або на які спрямований цей тиск, – Ірак, Іран (своєрідний гештальт, що постійно тиражується через повідомлення ЗМІ). Цілком очікуваною була зміна уявлень у 2017 р. Закономірно, що переважна більшість (76%) опитаних найагресивнішою країною світу назвала Росію. Також відносно часто згадувалися США (25%) та Північна Корея (21%).

Найдемократичнішою країною світу для більшості опитаних у 2010 р. уявлялись США (38%). Цікавим було те, що відносно велика група (25%) студентів тут називала і Росію, яка, навіть, випередила Велику Британію (20%). Україну при цьому згадало всього 14% студентів. У 2017 р. світовим «лідером демократії» знову ж таки уявлялися США (45%). Поряд із тим відносно часто тут згадували Німеччину (25% проти 13% у 2010 р.). На рівні тенденції також згадувалися Канада (15%), Велика Британія, Франція, Нідерланди та Україна (всі по 12%).

Що стосується найбільш недемократичних (тоталітарних) країн, то у 2010 р. спостерігався значний розкид «дрібних» оцінок. Найчастіше тут згадувалися Україна (17%), Китай (16%), Росія (14%) та Білорусь (13%). Отже, як бачимо, на той період Україна та Росія відносно суперечливо сприймалися частиною студентської молоді за критерієм демократичності. У 2017 р. ситуація змінилася. Гострий міждержавний конфлікт зі всіма пропагандистськими наслідками призвів до того, що на першому місці в цьому «антирейтингу» опинилася Росія (53%), випередивши навіть одіозний режим Північної Кореї (33%). На рівні тенденції студенти також згадували Білорусь (17%) та Китай (15%).

На запитання *«У якій країні (країнах) світу Ви б хотіли прожити, якщо б у Вас була можливість вибору?»* у 2010 р. був отриманий широкий спектр відповідей. Слід звернути увагу

на те, що лише 22% опитаних згадали у своїх відповідях Україну (на причину може вказувати раніше описані уявлення стосовно найбідніших країн світу). Серед інших «бажаних країн» найчастіше називалися Німеччина (22%), Франція (21%), Велика Британія та Італія (по 20%), США (18%) – тобто розвинуті у соціально-економічному плані держави. У 2017 р. групу «країн мрій» очолювали Німеччина (28%) та США (27%). Також на рівні тенденції опитувані згадували Україну (17%), Італію (16%), Велику Британію та Канаду (по 15%). Отже, існуюча в МГПС студентської молоді тенденція до ідеалізації ряду країн Заходу загалом збереглася. При цьому стосовно країн-«лідерів» (США, Німеччина) вона зросла, а щодо ряду інших (наприклад, Франції) – зменшилася.

Далі проаналізуємо уявлення молоді щодо геополітичних характеристик України. Студентів просили дати оцінку нашій державі за 10-бальною шкалою (де 1 – найменший, а 10 – найбільший показник) за рядом критеріїв. У 2010 році Україна загалом уявлялась відносно маловпливовою державою як у світовому (середня оцінка – 3,1), так і європейському масштабах (3,8); слабка у військовому (3,3) та економічному (3,4) плані, а тому відносно залежна від впливу більш сильних країн (рівень незалежності – 4,4). Трохи вище середнього оцінювалися рівень свобод (5,9) та безпеки проживання українців (6,0).

У 2017 році образ власної країни у цілому не змінився, а, певною мірою, навіть погіршився. На тлі подій АТО цілком закономірним стало зниження оцінки рівня безпеки для проживання громадян (4,7). Але, як і раніше, Україна досі уявляється маловпливовою країною у світовому (2,8) та європейському (3,3) контекстах; зі слабкою економікою (3,2), залежна від зовнішніх геополітичних впливів (оцінка незалежності – 3,9). Слід відмітити, що всупереч офіційним декларативним заявам про «розвиток демократії» в Україні, опитана молодь не досить високо оцінює її рівень (5,0 проти 5,9 у 2010 р.). Єдиним критерієм, за яким мало місце певне покращення оцінок, став ступінь військової сили країни (3,8), що можна вважати наслідком військової активності на сході держави.

Країнами, що духовно та культурно є найбільш близькими

Україні, у 2010 р. вважалися передусім Росія (79%) та Білорусь (70%). Такі результати пояснюються об'єктивними культурно-історичними та географічними чинниками, адже Чернігівська область безпосередньо межує з цими державами. Вірогідно, саме тому опитані студенти дещо менше згадували про культурну спорідненість України із Польщею (33%). У 2017 р. вищезгадана трійка «культурних родичів» залишилася тією ж самою, але змінилися частоти згадування східнослов'янської пари: Білорусь (62%), Росія (45%) та Польща (39%). Отже, з одного боку, українсько-російський конфлікт зумовив частину чернігівських студентів переглянути уявлення про культурні зв'язки цих двох країн; з іншого боку, така «ревізія» поки що не носить глобального характеру. Такий результат, на наш погляд, можна вважати природним, адже динаміка соціокультурних стереотипів, як правило, є набагато повільнішою, ніж швидкість соціально-політичних змін.

Відповідно, у 2010 р. державами-союзниками України більшість опитаних називала знову ж таки Росію (62%) та Білорусь (57%). Польща уявлялась країною-союзником лише для 30% студентів. Зрозуміло, що в 2017 р. уявлення щодо «геополітичних друзів» зазнали ряду змін, і не лише стосовно Росії. Зокрема, суттєво скоротилася (до 30%) кількість опитаних, котрі вважали союзником Білорусь. Кількість прибічників ідеї дружби із Польщею при цьому залишилася майже без змін (28%). Поряд із тим зросла кількість респондентів, котрі не змогли дати жодної відповіді на це питання (до 20% проти 7% у 2010 р.).

Цікавим результатом є те, що вже у 2010 р. країнами, від яких Україні реально йдуть різні (політичні, військові, економічні) загрози, більшість опитаних вважала Росію (51%) та США (37%). Це було наслідком того, що певна частина студентів (23%) одночасно давала Росії оцінки як «союзника», так і «супротивника» (тут можна згадати психоаналітичну аналогію амбівалентних почуттів «любові-ненависті» до партнера). У 2017 р. картина світу у МГПС студентів стала менш суперечливою – переважна більшість (83%) опитаних вважала Росію джерелом загроз для своєї країни. При цьому цілком очікувано скоротилася (до 18%) кількість тих, хто відводив цю

функцію США.

На запитання *«Чи є у складі країн, що оточують Україну, території, які, на Ваш погляд, по праву належать Україні?»* у 2010 р. лише половина (49%) опитаних дала негативну відповідь. У відповідях 20% студентів, які вважали навпаки, приблизно з однаковою частотою (5-9%) називалися суміжні території Росії, Польщі, Білорусі та Румунії. Поряд з тим третина (31%) респондентів не відповіла на це запитання. У 2017 р. спостерігається вже інша картина. Передусім, суттєво знизилася кількість респондентів, котрі давали негативну відповідь на вищезгадане запитання (9%) або не дали жодної відповіді (18%). Цілком очікуваним було те, що основна частина опитаних згадала Крим (65%). Цікаво, що відносно згадуваною відповіддю виявився Донбас (20%). Отже, частина молоді сприймає його як фактичну частину території Росії. Як бачимо, геополітична ментальна карта України та Росії у МГПС чернігівських студентів за ці роки зазнала ряду змін.

У 2010 році на запитання *«Чи є у складі України території, які по праву належать іншим країнам?»* дві третини (64%) опитаної молоді дали негативну відповідь. Поряд з тим третина (31%) студентів не відповіла на це питання. Незначна кількість (5%) опитаних заявляла, що такою територією можна вважати Крим, який належить Росії. У 2017 р. негативну відповідь щодо наявності «не своїх земель» дали 56% опитаних, а жодної відповіді – 38%. Незначна (5%) частина молоді згадувала території Криму та Донбасу. Певну кількісну динаміку тут можна пояснити тим, що внаслідок анексії Криму та появи «ДНР/ЛНР» частина молоді заплуталась у геополітичних нюансах (де «своє/чуже») або просто втратила інтерес до цієї теми.

На запитання *«З якою вірогідністю (у %) Ви допускаєте у майбутньому розкол України на декілька частин?»* у 2010 році був отриманий широкий діапазон відповідей: від 0% до 95% (середній показник склав 22%). Лише 25% опитаних студентів заявили, що взагалі не допускають такого розвитку подій, а 28% – не дали відповіді на це питання. Серед тих, хто в принципі вважав можливим територіальний розкол України (а таких сумарно було 47%), найчастіше (29%) згадувався розкол за

принципом «Захід-Схід» («Західна-Східна Україна», «Ліво-Правобережна Україна», «україномовні-російськомовні регіони»). Можливо, що, серед іншого, цей результат був наслідком післявиборної ситуації, адже дослідження проводилось через місяць після президентських виборів (Тимошенко–Янукович), які в черговий раз засвідчили наявність політичного розмежування України за територіальним принципом: «захід-центр – схід-південь». З іншого боку, ці дані вже тоді свідчили про поширення песимістичних очікувань стосовно перспектив політичного розвитку нашої держави. Слід зауважити, що «відхід» Криму до Росії на той момент вважали можливим лише 8% опитаних. У 2017 році також мав місце широкий діапазон відповідей (від 0% до 100%), а окремі респонденти навіть зазначали, що такий розкол держави вже фактично відбувся. Середньостатистична оцінка вірогідності розколу сягала 27%. Неможливим такий сценарій вважала третина опитаних (30%). На відміну від попереднього «зрізу», у 2017 р. лише 12% не змогли визначитися із відповіддю щодо цього питання. Серед тих, хто в принципі допускав варіант територіального розколу України (частка таких зросла до 58%), найчастіше згадувалося відокремлення (або приєднання до Росії) східних/південно-східних регіонів (22%).

Загалом, вищенаведені результати дозволяють виокремити ряд тенденцій динаміки МГПС чернігівських студентів. Передусім, можна констатувати різну міру динаміки уявлень щодо різних геополітичних акторів. Найбільших змін, безумовно, зазнали уявлення про Росію – державу, імідж якої внаслідок відомих подій здійснив шлях від амбівалентно-позитивного до негативного. При цьому неполітичні (культурні) уявлення стосовно східної сусідки також загалом погіршилися, але меншою мірою.

У той же час суттєвих змін геополітичних уявлень про Україну за останні роки практично не відбулося. Соціально-політичні перипетії останніх років сформували в молоді достатньо песимістичне сприймання власної держави. Останнє іноді пояснюється «комплексом неповноцінності» українців, нерозвиненістю в них «почуття гордості» за власну Батьківщину. Але тут слід пам'ятати, по-перше, те, що МГПС не

зумовлюється лише окремими соціокультурними чинниками. На нього прямо чи побічно впливають й інші, зокрема особливості соціально-політичної ситуації, життєвий досвід тощо. Отже, вищеописані критичні оцінки, певною мірою, віддзеркалюють невтішну соціальну реальність (якщо навіть потужний пропагандистський вплив в умовах гострого військового конфлікту не може зменшити скептичного сприймання своєї країни). З іншого боку, існуючі критичні оцінки України стосуються лише «офіційно-державного» контексту (за даними наших попередніх досліджень, «Україна-країна» сприймається достатньо позитивно).

Стійкими є геополітичні уявлення про два основні військово-політичні полюси світу – США та Росію (що відповідає поширеному психосемантичному конструкту соціальної категоризації «Захід–Схід»). Іншою відносно стабільною тенденцією виступає ідеалізація молоддю країн Заходу (передусім ЄС та США), хоча й тут має місце певна динаміка. Зокрема, у 2017 р. стосовно Німеччини яскраво проявився своєрідний позитивний «ефект ореолу», котрий не був настільки вираженим у 2010 р. Вірогідно, що в МГПС чернігівської молоді ця країна почала виступати свого роду «репрезентантом» усіх позитивних досягнень європейської цивілізації. Певною мірою за останні роки покращилися уявлення молоді про США.

Поряд із тим як у 2010 р., так і в 2017 р., основу геополітичних ментальних карт світу чернігівських студентів складають майже одні й ті ж країни. Частково це можна вважати природним, адже спрощення реальності виступає атрибутом масової свідомості. З іншого боку, це свідчить про відносно невисокий рівень географічної та політичної культури (ерудиції) значної частини студентської молоді.

Отже, динамічність соціально-політичної ситуації в Україні, та у світі загалом, дають підстави вважати вивчення МГПС вітчизняної молоді (як і інших демографічних груп) одним із перспективних напрямків соціально- та політико-психологічних досліджень.

3.2. Особливості уявлень про політиків у політичній свідомості молоді

Вивчення політичної свідомості можна вважати чи не основним завданням політичної психології. Більшість дослідників розглядає політичну свідомість як багаторівневе, неоднорідне, динамічне, внутрішньо суперечливе утворення, яке в узагальненій формі відображає ступінь знайомства суб'єкта з політикою і раціональне до неї ставлення. Аналізуючи власне молодіжну політичну свідомість, учені звертають увагу на її неостаточну сформованість, наявність суперечливих тенденцій щодо рівня політизації молоді, існування різних типів. Важливою складовою політичної свідомості молоді виступають уявлення про політиків (адже сприймання певних явищ часто здійснюється шляхом персоніфікації).

Структура уявлень молоді про політиків включає різні складові (індивідуально- та соціально-психологічні, демографічні, антропометричні тощо; усвідомлені і неусвідомлені), зумовлені характеристиками і об'єкта, і суб'єкта сприймання. Як показали результати вітчизняних та зарубіжних досліджень другої половини 1990-х–2000-них років, ідеальний політичний лідер молоді уявляється молодим за віком, активним, рішучим, з розвинуеною силою волі, впевненим у собі, чесним, справедливим, розумним, освіченим, компетентним, цілеспрямованим, владним, патріотично налаштованим та харизматичним. Зазначимо, що існує певна різниця між свідомими та підсвідомими уявленнями про політиків. Зокрема, на підсвідомому рівні студенти очікують від ідеального політика проявів м'якості, доброти, терпимості, у той час як на свідомому рівні бажають бачити відносно жорсткого лідера [Дроздова, 2010].

У випадку реальних політиків, наші дослідження і дослідження інших науковців виявили наступні тенденції. По-перше, у політичній свідомості молоді домінують негативні, критичні образи. По-друге, при сприйманні політиків пріоритет надається їхнім особистісним характеристикам у порівнянні з іншими факторами (партійна належність, організація передвиборчої кампанії, наявність команди тощо). По-третє,

зовнішність політика не є визначальною в молодіжних уподобаннях [Дроздова, 2004, 2010; Хоменко, 2004].

На формування молодіжних уявлень про реальних та ідеального політиків впливає комплекс чинників, які у цілому можна звести до трьох основних груп: демографічні (стать, вік), індивідуально-психологічні (ціннісні орієнтації, тип особистості тощо) та соціальні (вплив сім'ї, культури, групових і суспільних норм, традицій, цінностей; соціально-політична ситуація, особливості подання інформації у ЗМІ). Щодо статі, то, за нашими даними, жінки, у порівнянні з чоловіками, демонструють менш критичне ставлення до реальних політиків. Крім того, фактор статі впливає на оцінку досліджуваними окремих складових образів реальних та ідеального політиків. Вітчизняні дослідники (З. Гаркавенко, Н. Дембицька, О. Валюк) виявили зв'язок між фактором статі і оцінкою ефективності політика. Так, якщо для жінок важливішим є саме зовнішній антураж, комунікативні характеристики, орієнтованість на справу, то для чоловіків значущі менеджерські риси, орієнтованість на внутрішній світ, енергійність включеності в політику. Інші результати (О. Вознесенська, Т. Тамакова) показали, що у чоловіків образ лідера ближче до партнерської моделі, а у жінок він має виражений харизматичний характер [Дроздова, 2010].

З віком пов'язана оцінка ефективності політика (С. Грабовська). Наприклад, значущість деяких рис образу ідеального політичного лідера залишається незмінною (зокрема мудрість), а частина з роками набуває більшої (чесність, відповідальність, справедливість, впевненість у собі, професіоналізм) або меншої (авторитетність, патріотизм, компетентність) ваги [Дроздова, 2010]. За нашими результатами, з віком уявлення про ідеального лідера стають чіткішими та більш диференційованими за певними критеріями і менш ідеалізованими. А от російська дослідниця О. Шестопап дійшла висновку про спокійнішу та менш емоційну оцінку влади з віком [Шестопап, 2002].

Нами встановлено існування зв'язку між уявленнями студентської молоді про реальних політичних лідерів і типом особистості індивіда. Так, досліджувані з типом особистості

«прямокутник» (за психогометричним тестом С. Деллінгер) мали дещо ідеалізовані уявлення про реальних можновладців. Цей факт можна пояснити особливостями типу «прямокутник», зокрема їхньою довірливістю. При цьому, фактор статі на ці уявлення практично не впливає [Хоменко, 2004].

На оцінку молоддю ідеального політика впливає її належність до тієї чи іншої соціальної групи (С. Грабовська). Зокрема лідери молодіжних організацій, описуючи ідеального політика, на перші місця ставили професійно-ділові риси. Натомість курсанти військового інституту визнали за лідером авторитет сили [Дроздова, 2010].

Суттєвим соціальним чинником формування уявлень про політиків є вплив сім'ї. Ще у 1960-х роках американські дослідники Д. Істон і Дж. Денніс дійшли висновку, що основу майбутніх політичних переконань та уявлень складають сформовані в дитинстві і обумовлені рядом чинників (типом сім'ї, досвідом взаємодії дитини з владою батька тощо) настанови [Easton, 1969]. Щодо проблеми обумовленості сприймання політичних лідерів сімейним фактором, на сьогодні у політичній психології існують дві точки зору. Згідно з першою, – зв'язок сім'ї з формуванням політичних уявлень є незначущим або взагалі відсутнім. Прибічники другої точки зору (Д. Істон, Дж. Денніс, Р. Хесс, Дж. Торні, Ф. Грінштейн, Дж. Девіс) підкреслювали існування зв'язку між образом батька та політичного лідера. Причому з віком цей зв'язок стає менш вираженим [Дроздова, 2008а, 2008в, 2010; Easton, 1969]. Сучасні вітчизняні науковці (В. Васютинський, В. Москаленко, О. Петрунько тощо) теж ведуть мову про прямий або опосередкований вплив сім'ї на політичну соціалізацію дітей і молоді та на конструювання уявлень щодо носіїв політичної влади зокрема.

Наші результати засвідчили існування певного зв'язку між образами батьківських і політичних авторитетів у свідомості вітчизняних підлітків та юнаків. Зокрема, майже в усіх досліджуваних підгрупах (крім студентської) було виявлено фактори, що вміщують одночасно складові образів батьків і політичних авторитетів. Причому зв'язок між образами батьків і політичних лідерів насамперед стосується інтелектуально-

ділових (досвідченість) та комунікативних (добррозичливість) рис. Ознаки досвідченості і доброзичливості часто пов'язують образи обох батьків і політичних лідерів. Найбільше зв'язків і в дівчат, і в хлопців стосується образу батька і політиків (що цілком узгоджується з відомою тезою Фрейда про зумовленість образів носіїв політичної влади образом батька). Натомість у свідомості студентів політичні та батьківські авторитети не пов'язані й існують окремо один від одного. Отже, з віком зв'язок типу «батьки – політичні лідери» стає менш вираженим [Дроздова, 2010].

Щодо механізмів зв'язку образів батьківських і політичних авторитетів також існують різні погляди. Наприклад, ряд учених акцентує увагу на психоаналітичних механізмах (перенос, регресія та ідентифікація тощо), а деякі вважають, що захисні механізми задіяні у процесах політичної соціалізації не більше, ніж інші. У нашому дослідженні було з'ясовано, що в основі відтворення структурно-змістових характеристик батьківських образів у змісті образів політичних лідерів лежить механізм переносу. Він може проявлятися в різних формах – як проєктивно-атракативний, атракативний, проєктивний, стереотипно-атракативний, ідентифікаційний – і тому має розглядатися як системний, багатобічний феномен. Провідними механізмами відтворення батьківських образів в уявленнях молоді про політичних лідерів є проєктивно-атракативний, проєктивний та атракативний переноси. Найчастіше відповідні зв'язки забезпечуються механізмом проєктивно-атракативного переносу: молодь проєктує власну симпатію до батьків на образи авторитетних для них політиків. Причому найбільше зв'язків цей механізм забезпечує між характеристиками образів обох батьків та ідеального політичного лідера [Дроздова, 2010].

У закономірностях зв'язку між складовими досліджуваних образів і їхніх механізмів ми зафіксували статеві відмінності. Так, у хлопців кількість зв'язків між компонентами образів обох батьків і політичних лідерів є більшою, ніж у дівчат. Найбільше зв'язків тут спостерігалось між показниками образів батька та Ю. Тимошенко (за допомогою проєктивного переносу). У чоловічій підгрупі виразніше спрацьовували механізми проєктивного, проєктивно-атракативного та

атраکتивного переносів. У дівчат цей зв'язок забезпечувався атраکتивним, стереотипно-атраکتивним і проєктивним переносами. Причому найбільша кількість зв'язків стосувалася компонентів образів батька та ідеального президента (за допомогою атраکتивного переносу) [Дроздова, 2010].

Цікаво, що, згідно з результатами досліджень ряду зарубіжних вчених, вплив сім'ї, серед іншого, позначається на ідеалізації дітьми політичних лідерів. Причому за одними даними (Д. Ярош, Д. Істон, Р. Хесс), ця ідеалізація зберігається у підлітковому та ранньому юнацькому віці, за іншими (Ф. Грінштейн, Р. Мерельман), вона зменшується з дорослішанням дітей. Результати нашого дисертаційного дослідження теж підтверджують ідеалізацію молодшими школярами (учнями 4-х і 6-х класів) політиків, яка у старшому віці (десятикласники і студенти) стає менш вираженою.

Крім сімейного впливу, на уявлення молоді про політиків суттєво впливають особливості соціально-політичної ситуації в державі. Проведене нами у 2003 році дослідження показало, що реальні політики уявлялися людьми старшого віку, переважно чоловіками, які не відзначаються приємною зовнішністю. Вони мають середній рівень інтелектуально-ділових якостей і таких рис, як «активність-пасивність», «м'якість-жорсткість», «патріотизм-непатріотизм»; є відносно безвідповідальними, егоїстичними, нечесними. Також було з'ясовано, що у свідомості студентів наявні головним чином негативні соціальні стереотипи стосовно політиків [Хоменко, 2004]. Про тенденцію до негативної оцінки реальних політиків свідчать також результати інших досліджень.

Інше дослідження, 2004 року, спрямоване на вивчення уявлень різних груп чернігівської молоді про реальних політичних лідерів «супердержав» (президентів В. Путіна та Дж. Буша), показало наступні результати. У цілому серед вітчизняної молоді переважало позитивне ставлення до особистості та політичної діяльності В. Путіна і негативне – до президента Сполучених Штатів Америки Дж. Буша. На уявленнях про зазначених політиків позначився вплив такого фактора як стать. Зокрема, представники жіночої вибірки у порівнянні з чоловіками продемонстрували менш критичне

ставлення до В. Путіна та Дж. Буша. Крім того, було виявлено певну залежність уявлень про політичних лідерів від партійної належності опитаних. Так, представники «правих» сил, визнаючи В. Путіна «яскравою особистістю», негативно оцінили його як політика, у той час як серед «лівих» переважало позитивне сприйняття особистісних рис та політичної діяльності президента Росії. У випадку Дж. Буша представники «лівих» сил, як це не дивно, краще, ніж «праві», оцінили особистість останнього. Щодо політики президента США, то тут фактор членства в політичній організації не грав ролі – її представники різних політичних уподобань оцінювали негативно. Аналіз уявлень щодо президентів В. Путіна та Дж. Буша показав відсутність суттєвої різниці між раціональними та ірраціональними рівнями цих образів. Отже, рівень популярності цих політиків призводив до формування та поширення в масовій свідомості достатньо стереотипних уявлень про них [Дроздова, 2006].

Цікавими є дані лонгітюдного соціально-психологічного квазіексперименту, проведеного нами у 2004-2005 рр. між першим і другим туром президентської виборчої кампанії та після виборів. На першому етапі дослідження (листопад 2004 р.) серед студентської молоді домінували негативні уявлення про політиків. Останні, зокрема, викликали асоціації з «плазунами», «вовчою зграєю», «шахраями», «корупціонерами», «олігархами, які завжди розкрадають нашу бідну Україну», «крадіями», «купкою клоунів», «сварками», «зрадою» тощо. Лише незначна частина опитаних називала їх «людьми, що борються за майбутнє», «розумними людьми», «людьми, які відіграють важливу роль в організації державної влади», «людьми, які представляють інтереси народу та держави», або оцінювала їх нейтрально. Цікаво, що на другому етапі опитування (березень 2005 р.) ставлення до політиків хоча й покращилося, проте не суттєво.

Загалом негативні оцінки у листопаді 2004 року студенти демонстрували також до влади. Вона, згідно з уявленнями опитаних, «накрала все, що можна було, у держави», «слабка», «нечесна», «багато обіцяє, мало виконує», є уособленням «олігархів», «криміналу», «корупції». Крім того, влада – це

«спосіб розв'язання власних проблем», «болото, в якому топляться гарні наміри», «темрява» тощо. Щоправда, з перемогою «помаранчевої революції» (другий етап дослідження) збільшилася кількість позитивних асоціацій з владою і поменшало негативних уявлень про зазначений феномен. Така тенденція виникла, мабуть, тому, що після обрання на посаду Президента В. Ющенка його прихильники власні симпатії перенесли на владу, яку він уособлював. Серед позитивних тверджень про владу були такі, як: «мене влаштовує», «щось зовсім нове, до цього невідоме в Україні (сподіваюсь, краще)», «можливо буде справедливою», «нормальна», «намагається щось робити», «стабільність» тощо.

Негативної оцінки студентська молодь дотримувалася і щодо кандидатів у президенти. Останні уявлялися «охочими до наживи», «хитрими лисами», «обманщиками», «брехунцями», «людьми, котрі хочуть заробити на праці інших», «підступними хижакками», «маріонетками», «вовками». Однак на другому етапі опитування кількість негативних оцінок зменшилась на 15%. Більш того, з'явилися позитивні асоціації щодо тодішніх кандидатів у президенти (під час першого етапу опитування їх взагалі не було). Відтепер вони «молодці», «люди, що ризикнули змінити Україну» тощо. Причина цього, на наш погляд, полягала у втраті актуальності виборчих змагань, що викликало спад негативних емоцій.

Щодо конкретних кандидатів у президенти, то сприйняття особи **В. Януковича** на обох етапах опитування в цілому було негативним. Більш того, після оголошення офіційних результатів перевиборів невдоволення вище названим політиком зросло ще на 6%. Це, зокрема, можна пояснити масовими фальсифікаціями голосів у процесі підрахунку результатів. В основному опитані засуджували минуле Януковича, називаючи його «бандитом», «зеком», «кримінальником», «колючим дротом», «я не знаю, що це за країна, де колишній ув'язнений може бути президентом» тощо. Крім того, частина асоціацій стосувалася передвиборчої кампанії колишнього кандидата в президенти: «брехун», «слабкий фізично, падає від яйця», «єхидна посмішка», «москальський запроданець» тощо. Певна частина опитаних продемонструвала позитивне (хоча після

другого туру кількість симпатій зменшилася на 4%) та нейтральне уявлення про політика. Серед позитивних характеристик були: «викликає довіру», він «молодець, [я] обирав цього кандидата», «перший політик, який щось зробив», «чесний», «правильний мужик», «свій чувак, таких ще не було – значить, буде», «було б краще, якби він став президентом», «гідно програв і не занепав духом, готується до виборів 2006» і т. ін. Серед нейтральних асоціацій були: «влада», «знає, чого хоче, проте утаємничує», «вже практично зірка екранів», «прем'єр-міністр», «людина, яка хотіла влади» тощо.

Зовсім іншу картину ми спостерігали щодо **В. Ющенка**. На першому етапі анкетування у ставленні до нього не було одностайності. Більша частина опитаної студентської молоді позитивно оцінила колишнього кандидата (38%), поряд з тим негативних асоціацій виявилось лише на 7% менше. Значний відсоток опитаних обмежився нейтральною позицією щодо цієї постаті (25%). Однак уже в березні 2005 року, після оголошення офіційних результатів, кількість позитивних уявлень про В. Ющенка зросла на 5% (у порівнянні з першим етапом) і в той же час значно зменшилась кількість негативних асоціацій (з 31% до 23%). Дещо побільшало і нейтрального ставлення до політика. Таке зростання симпатій, на наш погляд, було пов'язане з протиставленням В. Ющенка як лідера демократично налаштованої опозиції колишній владі. Прикладами позитивних уявлень про зазначеного політика були наступні: «надійний, чесний», «змінить життя на краще», «стабільність», «професійний політик», «харизматичний», «я «так!», за тебе», «СУПЕР», «президент народний», «наш президент», «починає виправляти помилки минулого» тощо. Однак траплялися й асоціації з негативним відтінком: «такий президент нам не потрібен», «нечесний», «лукавий», «брехливий», «ну перемиг, ну проголосували, ну то й що???». Багато негативних асоціацій було пов'язано з його політичними поглядами. Це, зокрема, такі, як «націоналіст», «запроданець США, МВФ», «на нього чекають Америка і Буш, нехай туди їде», «іграшка в руках західних представників» і т.ін. Деяких опитаних не влаштувала його передвиборча кампанія: «проводить свою агітацію часто ганебним способом», «занадто вже «перегнув палицю» на

теледебатах, позитивно не ставлюсь», «самовпевнений» тощо. А ще незначна частина дорікала Ющенку на посаді прем'єр-міністра («Україна вже одного разу була на межі банкрутства, більше якось не хочеться, хоча це розумна людина»). Приклади нейтральних асоціацій з Ющенком – такі: «Америка», «Захід», «отруєння», «кандидат у президенти», «помаранчева революція», «лідер опозиції», «уже наш президент» тощо [Дроздова, 2005].

Вивчення у 2007-2008 роках образів реальних (В. Ющенко, В. Янукович, Ю. Тимошенко) та ідеального політичних лідерів, наявних у свідомості дітей та молоді (учні 4-х, 6-х, 8-х, 10-х класів і студенти Чернігівського педуніверситету), показало: жоден із досліджуваних образів реальних політиків у свідомості респондентів повною мірою не відповідав ідеальному. Постаті В. Ющенка та В. Януковича школярами і студентами сприймалися амбівалентно. Наприклад, тодішній Президент України – В. Ющенко – в масовій політичній свідомості опитаних був представлений трьома основними образами: «амбівалентний лідер» (поєднував у собі позитивні та негативні морально-етичні, комунікативні та професійно-ділові характеристики), «слабкий президент» і «вихований інтелектуал». Стосовно В. Януковича (колишнього прем'єр-міністра) у свідомості респондентів існувало два основних образи: «ворожий лідер» і «сильний досвідчений лідер». Що стосується образів Ю. Тимошенко та ідеального президента, їхня оцінка у цілому була позитивною. Так, на момент дослідження в опитаних сформувалося два образи Ю. Тимошенко: «високоморальна жінка-лідер» і «сильна ефективна жінка-лідер». Тобто найбільше до ідеалу наближався саме образ Ю. Тимошенко. Ідеальний президент у масовій політичній свідомості молоді був представлений чотирма основними образами: «відповідальний лідер-інтелектуал», «патріот-інтелігент», «впевнений лідер», «скромний та вродливий лідер». Отже, в уявленнях дітей та молоді ідеальний політичний лідер уявлявся носієм цілого комплексу позитивних рис – морально-етичних, інтелектуальних, вольових тощо, що цілком закономірно. При цьому пріоритетними для респондентів виявилися саме характерологічні, зокрема морально-етичні,

риси. На наш погляд, це засвідчило бажання молоді бачити при владі не просто освіченого професіонала, але людину, яка діє відповідно до певних етичних принципів.

Ми також з'ясували, що уявлення про політичних лідерів обумовлені віком та статтю респондентів. Зокрема, учні 4-х та 6-х класів наділяли означених політиків загалом позитивними характеристиками, у той час як старшокласники та студенти їх сприймали критичніше. Вік також позначився і на уявленнях опитаних про ідеального політичного лідера. Так, якщо учнівські уявлення про згаданого лідера базувалися на поєднанні позитивних характеристик різного типу (інтелектуальних, вольових, морально-етичних тощо), то для студентів властивою була диференціація уявлень про ідеального лідера за певними критеріями. У результаті ми спостерігали типажі, багато в чому схожі на класичні, виокремлені у політичній психології (ділові лідери, емоційні та ін.). Зазначимо, що останнє чіткіше проявлялося саме серед студенток, які, крім того, виокремлювали більше типів ідеальних лідерів [Дроздова, 2008б].

Вивчення у 2012 році особливостей атитюдів до владних постатей («Викладачі», «Президент країни», «Лідери політичних партій», «Голови місцевого самоврядування», «Чиновники (держслужбовці)», «Судді», «Депутати», «Міліціонери», «Олігархи», «Священики», «Кримінальні авторитети», «Журналісти», «Батько» та «Мати») серед студентів Чернігівського педуніверситету дало змогу отримати наступні результати. У загальній вибірці (див. табл. 10), президент як очільник держави (разом з олігархами і судьями) уявлявся постаттю, яка має найбільше влади. Депутати й лідери політичних партій були оцінені також як носії досить значної влади. Припускаємо, що такі уявлення сформувалися під впливом ЗМІ, які транслують образи всемогутніх та захищених від впливу правосуддя можновладців.

Таблиця 10

Середні показники оцінок владних постатей

№	Владні постаті	Міра влади	Складність праці	Авторитетність	Готовність підкорятись їм
1	Викладачі	4,5 ± 1,3	5,6 ± 1,0	5,0 ± 1,4	4,6 ± 1,4
2	Президент країни	6,0 ± 1,5	4,3 ± 1,8	2,5 ± 1,5	2,9 ± 1,6
3	Лідери політ. партій	4,9 ± 1,4	3,8 ± 1,5	2,3 ± 1,2	2,3 ± 1,1
4	Голови місцев. самоврядування	4,7 ± 1,4	4,2 ± 1,3	3,0 ± 1,4	2,9 ± 1,4
5	Чинovníки	4,5 ± 1,4	4,0 ± 1,5	2,7 ± 1,4	2,7 ± 1,3
6	Судді	5,9 ± 1,1	5,5 ± 1,3	4,3 ± 1,6	4,3 ± 1,6
7	Депутати	5,0 ± 1,4	3,4 ± 1,6	2,4 ± 1,2	2,3 ± 1,2
8	Міліціонери	4,9 ± 1,5	4,9 ± 1,7	3,5 ± 1,8	3,6 ± 1,9
9	Олігархи	5,9 ± 1,3	4,0 ± 1,8	3,0 ± 1,7	2,3 ± 1,4
10	Священики	4,5 ± 1,7	4,7 ± 1,7	4,2 ± 1,9	3,9 ± 1,9
11	Кримінальні авторитети	5,3 ± 1,6	3,5 ± 1,9	2,2 ± 1,7	1,9 ± 1,3
12	Журналісти	4,0 ± 1,5	5,6 ± 1,2	3,5 ± 1,6	3,6 ± 1,6
13	Батько	5,1 ± 1,7	5,3 ± 1,7	5,4 ± 2,0	5,0 ± 1,9
14	Мати	5,6 ± 1,3	6,2 ± 1,2	6,1 ± 1,2	5,6 ± 1,4

Примітка: 1 – мінімальний показник, 7 – максимальний.

Щодо праці, то найлегшою вона уявлялася у депутатів (як і в кримінальних авторитетів). Напевно, у формуванні іміджу депутата теж не останню роль зіграли ЗМІ (які регулярно повідомляють про «мажорний» спосіб життя багатьох народних

обранців, бійки на засіданнях Верховної Ради тощо). Праця лідерів політичних партій і Президента була оцінена як середня за ступенем легкості-важкості (причому праця останнього уявлялася дещо важчою, щоправда і розходження у відповідях тут було суттєвим). Отже, з одного боку студенти розуміють важливість праці політичних діячів, з іншого ж, – цю працю не вважають занадто складною. Натомість найтяжчою студентам уявлялася праця матері.

Найменш авторитетними владними постатями для респондентів, крім кримінальних авторитетів (що логічно, адже ця група – асоціальна), були лідери політичних партій і депутати. Останні, напевно, вже «дістали» своєю неефективною політикою. Крім того, низький авторитет цих постатей, мабуть, був пов'язаний з аполітичністю респондентів (останнє припущення ми зробили зважаючи на специфіку вибірки – її склали студенти психолого-педагогічного факультету, які навчаються за спеціальностями, далекими від політики, і більшість із них – дівчата). Крім того, низьким авторитетом у опитаних користувався Президент країни. Натомість найбільш значущою владною постаттю респонденти вважали матір. Цікаво, що рівень авторитетності лідерів політичних партій і депутатів студенти оцінили найбільш однотайно (як і значущість матері).

Готовність респондентів підкорятися політикам (лідерам політичних партій, депутатам і Президентові країни) була нижчою від середньої. Мабуть, причина в низькому авторитеті цих постатей для студентської молоді. Цікаво, що Президентові опитані були дещо більше готові підкорятися, що видається закономірним, зважаючи на його формальний соціальний статус у державі. Зазначимо, щодо готовності молоді підкорятися лідерам політичних партій спостерігався найменший розкид даних.

За процедурою t-критерія Ст'юдента з'ясувалося, що дівчата вище, ніж хлопці, оцінювали важкість праці депутатів (при $p \leq 0,01$). Такі результати – невипадкові, адже відомо, що жінки лояльніше оцінюють інших людей, ніж чоловіки (котрі є більш критичними у ставленні до інших). Отже, на основі цього дослідження ми дійшли висновку, що у 2012 році політичні

постаті студентській молоді уявлялися носіями великої влади, з низьким авторитетом і не досить важкою (а у випадку депутатів узагалі найлегшою) працею, через що молодь була не дуже готова їм підкорятися [Дроздова, 2012б].

В іншому дослідженні 2012 року нами вивчались особливості емоційного ставлення студентів до владних постатей. Із 15 негативних і позитивних емоцій (симпатія, антипатія, любов, ненависть, співчуття, довіра, інтерес, здивування, печаль, відроза, страх, сором, гордість, заздрість, захоплення), з урахуванням нейтрального варіанту «не викликає жодних емоцій», студенти мали обрати по 1-2 емоції, які вони відчують до таких владних постатей, як: «Президент країни», «Лідери політичних партій» та «Депутати» (див. табл. 11).

Таблиця 11

Частотні показники емоцій стосовно владних постатей (у %)

<i>Емоції</i>	<i>Владні постаті</i>		
	Президент країни	Лідери політ. партій	Депутати
Симпатія	2	1	0
Антипатія	39	32	30
Любов	0	0	0
Ненависть	4	3	5
Співчуття	3	1	1
Довіра	2	0	1
Інтерес	4	7	6
Здивування	8	8	8
Печаль	14	8	16
Відроза	22	17	17
Страх	2	1	2
Сором	30	20	22
Гордість	0	0	0
Заздрості	2	1	1
Захоплення	0	0	1
Не викликає жодних почуттів	26	34	25

Під час дослідження ми з'ясували, що до Президента країни (на той час – В. Янукович) опитана молодь ставилася

загалом негативно: понад третину респондентів – з антипатією, ще 30% його соромилося, а 26% були до нього абсолютно байдужими. Ряд студентів відчував до Президента печаль та відразу. Такі результати змусили замислитися, адже почуття до глави держави мають бути кардинально протилежними. Напевно, причина полягала в соціально-політичній та економічній ситуації в Україні та у зневірі населення щодо ефективної діяльності верховної влади.

Схожі емоції ми спостерігали й до лідерів політичних партій. У майже однакової кількості молоді вони або не викликали жодних почуттів, або ж викликали антипатію. Частина опитаних демонструвала до них сором і відразу. Все це також засвідчило існування у студентів песимістичних політичних настроїв і недовіру існуючим політичним партіям.

Більшу антипатію у представниць жіночої статі, порівняно з юнаками, викликали образи Президента (44% і 28% відповідно). Натомість хлопцям було більш соромно за Президента (41% проти 25%), лідерів політичних партій (34% і 13% відповідно) і депутатів (34% проти 16%). Такі результати, думається, є закономірними, оскільки відомо, що хлопці більше цікавляться політикою і тому можуть мати чіткіші уявлення про ефективність праці представників політичної влади. Натомість жінки – емоційніші, а отже, дають владним постатям швидше узагальнені емоційні оцінки.

Отже, бачимо, що у 2012 році представники політичної влади (Президент, лідери політичних партій, депутати) викликали в опитаній молоді загалом негативні емоції. Частина молоді до представників влади не відчувала жодних емоцій, що, мабуть, засвідчувало як байдужість до суспільно-політичного життя, так і відсутність у багатьох тодішніх вітчизняних можновладців харизматичних рис. Крім того, емоційні оцінки стосовно носіїв влади обумовлювалися статтю опитаних [Дроздова, 2012a].

Нині дослідження уявлень про політиків є особливо актуальним, зважаючи на тяжку суспільно-політичну та економічну ситуацію (війна, інфляція, загострення внутрішньодержавних та міждержавних конфліктів тощо), яка склалася в Україні, починаючи з 2013 року. Причому, оскільки в

українсько-російський конфлікт втягнуті також інші держави, доречним видається досліджувати уявлення не лише про вітчизняних, але й зарубіжних політиків. Саме тому метою авторського дослідження, здійсненого у листопаді 2016 року, стало з'ясування психосемантичних особливостей соціальних уявлень студентів про вітчизняних та зарубіжних політиків. Вибірку склали студенти психолого-педагогічного та технологічного факультетів Чернігівського національного педуніверситету імені Т. Г. Шевченка (n=148). За метод дослідження було обрано анкетування із використанням відкритих запитань. Всього респондентам пропонувалося дев'ять запитань: «Що, на Вашу думку, є типовим для більшості українських / російських / американських / європейських політиків?», «Кого із сучасних українських / російських / американських / європейських політиків Ви можете назвати?» і «Чи є хтось із політичних діячів минулого або сучасності для Вас авторитетним? Якщо є, то хто?». Обробка відповідей здійснювалася за методом контент-аналізу. Виділені смислові групи відповідей (з частотою не менше 10%) ми тлумачили як соціальні уявлення досліджуваних.

Спочатку проаналізуємо відповіді на запитання про типові риси політиків. Стосовно вітчизняних політиків у загальній вибірці ми виокремили п'ять смислових категорій. Перша (15% від загальної кількості відповідей) була визначена нами як «Обіцяють, та не виконують», оскільки її утворили наступні відповіді: «багато обіцяти, та нічого не виконувати» (в іншому варіанті «мало виконувати»); «невиконання обіцянок»; «популізм», «пустослови», «дають багато «пустих» обіцянок», «кидання слів на вітер», «обіцянки» тощо. Друга (14%) з умовною назвою «Брехливість» складалася з наступних тверджень: «брехня», «брехати», «брехливість», «обманювати український народ». «лицемірство», «у кожного є своя чорна бухгалтерія» тощо. Третя (14%) – «Низький моральний рівень» – включала відповіді, що стосувалися різних аморальних, егоїстичних рис і незаконної поведінки, наприклад: «байдужість до свого народу», «власні інтереси на першому місці», «обдурювати народ», «егоїзм», «ступати по трупах», «моя хата з краю, нічого не знаю», «нахабність», «безпринципність»,

«зухвалість», «тісно зв'язані з криміналом» тощо. Четверта категорія (12%) – «Корупція, хабарництво» – містила відповідні відповіді: «корупція», «хабарництво», «корумпованість», «треба брати або заберуть» і т.ін. Нарешті, до п'ятої категорії (12%) – «Жадібність до грошей, незаконне збагачення» – увійшли відповіді: «бажання загарбати якнайбільше грошей у свою кишеню», «власне збагачення», «загарбання», «все гребуть», «жага грошей», «крадіжка державних коштів», «обкрадати український народ», «грабувати країну», «розкрадання державної економіки» тощо. Як бачимо, жодна з виділених смислових категорій не є позитивною за змістом. Українські політики уявляються сучасним студентам брехливими корупціонерами, жадібними до грошей, що дають лише порожні обіцянки народові і мають низькі морально-етичні риси характеру. Наші попередні дослідження також вказували на неавторитетність політичних постатей і скептично-негативне ставлення до них. Але нині, в ситуації війни і тяжкого матеріального становища населення, уявлення про політиків набули ще більш вираженого негативного і навіть ворожого характеру. Цікаво, що серед усіх 284 відповідей позитивними були лише дві: «вміння правильно говорити» і «намагання впоратися з кризою в країні та тяжким політичним становищем».

Щодо російських політиків у загальній вибірці ми виокремили дві смислові категорії. Перша (20%) отримала умовну назву «Ворожість». До неї увійшли такі відповіді: «агресія», «агресивність», «агресивна політика». «жорстокість», «війна», «злість», «ненависть до України», «гнобити Україну та інші країни, проти яких вони ведуть війну», «збільшення територій владарювання», «закликання до того, що Україна ворог №1» тощо. До другої категорії (16%) – «Брехливість» – увійшли твердження: «брехня», «брехати», «брехливість», «обдурювати російський народ», «зомбування населення». «наклеп», «брехня щодо справжньої ситуації по відношенню до нашої країни» тощо. Отже, сучасні уявлення вітчизняних студентів про російських політиків сформувалися під впливом українсько-російського конфлікту і складної суспільно-політичної ситуації у нашій країні. Центральною складовою цих уявлень є образ ворога, який агресивно поводить себе щодо

України і намовляє на неї. Крім того, з ряду відповідей можна припустити, що російські політики, як і вітчизняні, обдурюють свій народ у широкому сенсі (мається на увазі безвідносно до України, показуючи, «що у них все добре»). Значимо, що на рівні тенденцій у випадку російських політиків можна також виокремити наступні три смислові категорії. Перша (9%, умовна назва «Низький моральний рівень») включала: «аморальність», «цинізм», «егоїзм», «врахування лише особистих цілей», «нерозуміння або небажання розуміти народ», «підлість», «підступність», «неповага до інших», «корисливість», «несправедливість» тощо. Друга (9%, названа нами «Жадібність до грошей, незаконне збагачення») складалася з відповідей: «привласнення», «жага до грошей», «відмивання грошей», «казнокрадство», «грабувати країну», «жага до збагачення і т.ін. Третя (8%, «Корупція, хабарництво») відповідно містила твердження: «корупція», «хабарництво», «корумпованість». Аналіз цих категорій свідчить про існування у психосемантичному просторі вітчизняних студентів, попри зазначену вище специфіку, дуже схожих уявлень про своїх і російських політиків. Зокрема, вони уявляються такими ж хабарниками, жадібними до грошей, з низьким рівнем морально-етичних рис характеру.

В уявленнях про типові риси американських політиків нами було зафіксовано чотири смислові категорії. Перша (19%, з умовною назвою «Високий моральний рівень») – включала, крім позитивних морально-етичних рис характеру, повагу до закону. Прикладом є наступні відповіді: «чесність», «справедливість», «патріотизм», «повага до своїх громадян», «любов до народу», «гуманність», «декларованість прибутків», «сплата податків», «підкорення закону», «дотримання правил» тощо. Другу категорію (14%, «Діяльність на користь народу, країни») утворили відповіді на зразок: «насамперед, безпека народу», «більше хвилюються за країну та людей в США», «вони думають більше не про свої кишені, а про свій народ і свою державу», «робити все для кращого життя народу», «розв'язання соціальних проблем», «збагачення країни», «підтримувати стабільну економіку держави» тощо. До третьої категорії (12%, «Розвинені інтелектуально-ділові риси») ми долучили наступні

твердження: «високий рівень освіти», ««грамотність», «розсудливість», «раціональність рішень», «аналітичне і стратегічне мислення», «є чіткі плани», «прагматизм» тощо. Четверту категорію (11%, «Свобода і демократія») утворили наступні відповіді: «демократія», «рівність людей», «свобода слова», «солідарність», «враховують думку народу» і т.ін. Отже, робимо висновок, що уявлення вітчизняних студентів про типові риси американських політиків є ідеалізованими і дещо стереотипізованими. Яскравим прикладом дії стереотипів є відповідь: «нічого про них не знаю, але по розвитку країни наче справляються». При цьому зазначимо, що на рівні тенденції нами була зафіксована категорія «Негативні риси та явища» (9%). Сюди ми віднесли відповіді: «брехня», «вигода», «поливання брудом один одного», «тупість», «неерудованість», «сунуть носа не в свої справи», «дають багато пустих обіцянок» і т.ін. Існування цих відповідей дає можливість дійти висновку, що поряд із тенденцією до ідеалізації у частини студентів існує протилежна тенденція – критично сприймати американських політиків.

Стосовно уявлень про типові риси європейських політиків ми виділили чотири смислові категорії. До першої (17%, умовна назва – «Діяльність на користь народу, країни») були включені наступні відповіді: «турбота про своїх громадян», «життя не для себе, а для народу», «підтримка народу», «покращення умов життя», «підтримання і возвеличення економіки», «підключаються про свої держави», «збагачення та суверенітет держави» тощо. Другу категорію (15%, «Високий моральний рівень») утворили відповіді типу: «чесність», «справедливість», «виконання своїх обов'язків», «гуманність», «підкорення закону» тощо. Третя категорія (12%, «Розвинені інтелектуально-ділові риси», включала такі відповіді: «раціональність», «вміння передбачити ситуацію», «розум», «адекватність рішень», «прагматизм», «об'єктивізм» тощо. Нарешті, четверту категорію (11%, «Негативні характеристики») склали відповіді: «брехня», «обіцянки», «роблять вигляд, що щось роблять» (в іншому варіанті – «роблять вигляд, що щось роблять для України»), «моя хата з краю», «безініціативність», «нерішучість», «надто «чуйні», «довго приймають рішення», «роблять для українців

невиживні умови» тощо. Аналіз виокремлених категорій дозволяє дійти думки про дещо поляризоване сприймання європейських політиків молоддю. З одного боку, як і у випадку з американськими політичними діячами, спостерігаємо існування серед значної частини опитаних ідеалізованих та стереотипізованих уявлень про цих політиків, зокрема того, що стосується їхніх інтелектуально-ділових, морально-етичних рис та внутрішньої політики. З іншого, – бачимо, що частина студентів наділяє європейських політиків негативними рисами, а отже сприймає останніх критично. Мабуть, однією з причин цього є критичне ставлення частини молоді до політики ЄС відносно України (відсутність, попри сподівання безвізового режиму, несприйняття мінських домовленостей щодо Донбасу).

Крім того, на рівні тенденцій нами була виокремлена категорія з умовною назвою «Свобода і демократія» (9%). Сюди ми долучили відповіді: «толерантність», «демократизм», «демократія», «лібералізм», «вільнодумство» і т.ін. Цікаво, що таку ж категорію ми виділили і щодо уявлень про американських політиків. Це вкотре підтверджує існування у політичній свідомості сучасної молоді ідеалізованих і стереотипізованих уявлень про політиків провідних західних країн.

Проаналізуємо тепер результати щодо відомих студентам політиків. Так, серед вітчизняних політичних діячів у загальній вибірці найчастіше називали Петра Порошенка (76% опитаних), Олега Ляшка (71%), Юлію Тимошенко (58%), Віталія Кличка (45%), Арсенія Яценюка (41%), і Володимира Гройсмана (26%). Такі результати видаються закономірними, адже ці політики свого часу були або є нині центральними політичними постатями України, за винятком Ляшка і Кличка. Перший – відомий екстравагантністю, епатажними поведінкою та висловлюваннями (закликами). Другого ж знають у першу чергу як визначного боксера, а вже потім як політика.

Серед російських політиків у загальній вибірці переважно називали Володимира Путіна (76% опитаних), Дмитра Медведєва (70%) та Володимира Жириновського (49%). Якщо перші два діячі посідають провідне місце у російській політиці і згадування їх цілком логічне, то третій багатьма сприймається

як російський «аналог» Ляшка.

Серед сучасних американських політиків у загальній вибірці студенти переважно називали Б. Обаму (76% опитаних), Д. Трампа (51%), Х. Клінтон (18%) та Буша (11%) – без пояснення, про кого йде мова – про Буша-старшого чи молодшого. Крім того, часто згадувалося прізвище Клінтон (28%) (без уточнення хто це – Хілاری чи її чоловік Білл). Однак, оскільки його у більшості випадків писали поряд з Обамою і Трампом, можна припустити, що малася на увазі саме Хілاری Клінтон, яка разом із останнім нещодавно балотувалася у президенти США. Напевно, з цієї ж причини зазначені політичні діячі частіше фігурували у відповідях респондентів.

Серед сучасних європейських політиків у загальній вибірці молодь переважно називала федерального канцлера Німеччини А. Меркель (70% опитаних). Мабуть, це пов'язано з тим, що Німеччина уявляється наймогутнішою державою ЄС. До того ж, Меркель – одна з небагатьох жінок – політичних лідерів. Крім того, частині опитаних (10%) відомий Президент Франції Ф. Олланд. Вважаємо, що одним із чинників, чому згадали саме про лідерів вище названих європейських країн, була активна участь останніх у мінських переговорах під час українсько-російського конфлікту.

Аналіз відповідей на запитання: *«Чи є хтось із політичних діячів минулого або сучасності для Вас авторитетним? Якщо є, то хто?»* показав, що для половини опитаних (51%) авторитетів у політиці немає. З одного боку, така тенденція може бути пояснена негативною оцінкою респондентами вітчизняних політиків (через що один респондент навіть підкреслив: «Не дай, Боже»). З іншого, – цікавий парадокс: західних політиків ідеалізують, але рідко називають авторитетними, – на наш погляд, пояснюється тим, що ідеалізують не окремих можновладців, а країни (західні країни «процвітають», отже політики «хороші»). Крім того, частина сучасної молоді має низьку політичну культуру, а отже, демонструє досить примітивні уявлення про них (дехто навіть прямо зізнався: «Не досить компетентна у цьому питанні»). Про розмиту політичну свідомість студентів, їхню низьку політичну культуру свідчить також той факт, що деякі опитані замість політичних

діячів називали актрис, письменників тощо. Відповіді іншої половини студентів були настільки розмитими за географічними та історичними критеріями (серед зарубіжних політиків: від Чингізхана до Обама; серед вітчизняних – від Володимира Великого до Ляшка, Тимошенко), що виявити певну тенденцію було неможливо. Найчастіше (але всього 7% опитаних) чомусь називали Лінкольна. Передбачаємо, що це пов'язано з певними ситуативними чинниками (перегляд фільму, пізнавальної передачі про американського президента тощо). Крім того, складається враження, що значна частина респондентів із тих, котрі «зарахували» когось в авторитети для себе, робили це «для галочки», називаючи перше-ліпше згадане прізвище. Лише деякі студенти намагалися обґрунтувати свою відповідь.

Підсумовуючи вище сказане, можемо дійти наступних висновків. Політичні уявлення сучасної вітчизняної молоді є відносно розмитими. В основі їх лежать певні розтиражовані в ЗМІ образи політиків і стереотипи щодо політичних діячів. Серед молоді спостерігається негативне сприймання вітчизняних політиків. Основу їхніх образів складають уявлення про низькі морально-етичні характеристики. Сприймання російських політиків відбувається крізь призму існуючої ситуації українсько-російського конфлікту. Це призводить до актуалізації уявлень про ворожість російських можновладців. Уявлення молоді щодо американських і європейських політиків досить ідеалізовані. В основі їх лежать високі морально-етичні та ділові риси. Це дозволяє припустити, що в основі сприймання молоддю західних політиків лежить механізм аутгрупового фаворитизму.

Отже, за всіх змін соціально-політичної ситуації в державі серед молоді зберігається тенденція до загалом критичного сприймання політиків. На наш погляд, це пов'язано з тим, що, попри певні політичні зміни, в країні уже протягом тривалого часу зберігається незадовільна соціально-економічна ситуація. Більш-менш позитивні, часом ідеалізовані, образи виникають і ненадовго зберігаються у політичній свідомості молодих громадян лише одразу після суттєвих суспільно-політичних змін (майданів, «революцій» тощо).

3.3. Еміграційні настрої студентської молоді

Загострення складної економічної і суспільно-політичної ситуації, яке спостерігається в останні роки в Україні, спричиняє поширення різноманітних масових настроїв в українському суспільстві. Важливе місце серед них посідають еміграційні настрої, які включають внутрішню готовність виїхати на постійне місце проживання до якоїсь іншої країни. Відповідно до розуміння свідомості в діяльнісному підході [Леонтьев, 1977; Петренко, 2005], еміграційні настрої виникають у зв'язку з появою у свідомості людей відповідних суб'єктивних смислів. Так, на думку Д. Ольшанського, будь-які масові настрої, у тому числі й еміграційні, є результатом дії двох чинників: суб'єктивного (потреб та інтересів) і об'єктивного (реальних умов життя, які відповідають або не відповідають цим потребам та інтересам) [Ольшанский, 2001]. Отже, еміграційні настрої виникають тоді, коли люди актуально переживають неможливість облаштувати власне життя відповідно до своїх потреб та інтересів за реальних умов життя даного суспільства. Результатом таких переживань може стати поява суб'єктивних смислів, за яких проживання в іншій країні набуває для них більшої суб'єктивної значущості, ніж проживання у своїй країні.

Серед різних груп українського суспільства особливо чутливою до еміграційних настроїв є студентська молодь – та частина громадян України, яка набуває професійної освіти, але ще не зв'язана матеріальними та сімейними зобов'язаннями. Протягом останніх десятиліть українські вчені фіксують зміни в свідомості молоді, у тому числі й студентської, які можуть зумовлювати поширення серед неї еміграційних настроїв. Так, О. Блинова, Н. Ковалісько, Н. Паніна вказують на соціальне відчуження молоді, на зміни в її ціннісних орієнтаціях і життєвих стратегіях. Вони відмічають поворот в орієнтаціях молоді від духовних цінностей до матеріальних пріоритетів. Найпоширенішою життєвою стратегією молоді стає одержання освіти, яка дає професію, пошук високооплачуваної роботи, навіть якщо вона буде не за фахом, орієнтація виключно на себе, свою сім'ю та друзів. Молодь не довіряє державі, а тому розраховує лише на себе та на своїх близьких. Відбувається

відчуження молоді від національної культури, тобто від її історії, мистецтва, літератури. Патріотизм, суспільно-корисна праця перетворюються на гасла, які нібито підтримуються, але не стають регуляторами реальних дій молоді. Саме за таких умов працевлаштування за кордоном або виїзд до іншої країни на постійне місце проживання стають для молоді прийнятними способами облаштування власного життя [Блинова, 2009; Ковалісько, 2011; Паніна, 2001].

Для того, щоб розкрити суб'єктивні смисли студентської молоді, які опосередковують вибір макросоціальних умов для самореалізації, протягом 2013–2016 рр. було проведене комплексне емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти-старшокурсники Чернігівського педуніверситету імені Т. Г. Шевченка (n=470). Інтерес до студентів старших курсів був зумовлений тим, що саме вони найближчим часом будуть змушені вирішити ряд важливих життєвих завдань: пошук постійного місця роботи, створення сім'ї, набуття фінансової незалежності від батьків та ін. Відповідно, це вже зараз стимулює їх будувати свої життєві плани на майбутнє. Студентів просили дати відповідь на запитання: «Якби у Вас була можливість виїхати на постійне місце проживання до якоїсь іншої країни, Ви: 1) не виїхав би в жодному разі; 2) найімовірніше, не виїхав би; 3) важко відповісти; 4) найімовірніше, виїхав би; 5) виїхав би обов'язково». При аналізі результатів було використано метод порівняння контрастних груп: порівнювалися дані тих студентів, які обрали відповіді 1 і 2 (далі – студенти, які не припускають можливості еміграції), та тих, які обрали відповіді 4 і 5 (далі – студенти, які припускають можливість еміграції).

Аналіз отриманих результатів показує, що серед студентської молоді Чернігівщини досить поширеними є прагнення при побудові своїх життєвих планів на майбутнє шукати шляхи самореалізації за межами України. І слід вказати, що цей показник, який коливається в межах від 54% до 57%, залишається стабільно високим протягом усіх років, поки проводилося дослідження.

Оскільки еміграційні настрої займають перехідне положення від емоційних явищ до раціональних, вони можуть

відбиватись у свідомості особистості як переживання незадоволеності від своєї самореалізації в конкретних обставинах і умовах життя у своїй країні та як прагнення виїхати на постійне місце проживання до якоїсь іншої країни. Подібні переживання та похідні від них спонукання найбільш повно представлені в такому явищі, як стан психологічного благополуччя особистості. Отже, психологічне благополуччя було обрано нами як передумова появи у студентської молоді суб'єктивних смислів, за якими проживання в іншій країні стає привабливішим способом облаштування свого життя, ніж проживання у своїй країні.

Було проведене дослідження (n=190), в якому було розкрито різні сторони психологічного благополуччя студентів, які не припускають і які припускають можливість еміграції: задоволеність умовами життя, задоволеність основних життєвих потреб, рівень психологічного благополуччя, наявність конфлікту та дезінтеграції в мотиваційній сфері особистості [Лепешинский, 2007; Фанталова, 1992].

Встановлено, що студенти обох груп мають середній рівень задоволеності умовами життя. Вони оцінили на рівні вище середнього більшість умов життя: житлові, побутові, екологічні умови в районі проживання, можливості використання грошей, дозвілля (спорт, розваги), можливості спілкування з мистецтвом (кіно, музеї, книги і т.п.), свободу віросповідання та політичної активності. Це вказує на те, що студентська молодь у цілому задоволена тими обставинами дійсності, в яких проходить її повсякденне життя, та наявними можливостями цікаво й різнобічно проводити своє дозвілля, формувати і реалізувати свої релігійні та політичні переконання. На середньому рівні були оцінені гроші, прибуток, медичне обслуговування, політична ситуація в регіоні проживання, соціальна і правова захищеність, що вказує на певну незадоволеність студентською молоддю рівнем своїх статків та політикою, здійснюваною органами влади та місцевого самоврядування в державі та в регіоні проживання щодо забезпечення прав і свобод громадян. Особливо високо студенти обох груп оцінили можливості отримання інформації (радіо, телебачення, преса і т.п.), що пов'язано, на наш погляд, із

широким розповсюдженням і доступністю різних ЗМІ, що створює сприятливі умови для віртуального спілкування, розваг, навчання та отримання всіляких повідомлень про різні сторони життя суспільства.

Було виявлено статистично значущі відмінності в оцінюванні студентами обох груп таких умов життя, як умови праці ($p \leq 0,05$), гроші, прибуток ($p \leq 0,05$), соціальна і правова захищеність ($p \leq 0,05$). Отримані результати вказують на те, що студенти, які припускають можливість еміграції, негативніше оцінюють ті обставини реального життя в Україні, які пов'язані з організацією трудової діяльності та із забезпеченням гідної оплати праці за виконану роботу. Також вони негативніше оцінюють свою соціальну та правову захищеність, що позначається на їх почутті безпеки в обставинах реального життя в Україні, порівняно зі студентами, які не припускають можливості еміграції.

Показано, що студенти обох груп мають середній рівень задоволеності основних життєвих потреб. Вони оцінили на середньому і вище середнього рівнях всі пропонувані для оцінювання життєві потреби, які відповідають ієрархії потреб, що була запропонована А. Маслоу. Особливо високо студентська молодь оцінила задоволеність таких життєвих потреб, як харчування, спілкування з друзями, людьми, близькими за інтересами, що відображає, на наш погляд, соціальні обставини життя більшості студентів (проживання з батьками або на їх утриманні забезпечує повноцінне харчування) та їх вікові особливості (активність щодо встановлення близьких стосунків з людьми, з якими студентів пов'язує почуття симпатії, дружби, спільність ідей та інтересів). Не було виявлено статистично значущої різниці в оцінках окремих життєвих потреб студентами обох груп.

Встановлено, що студентська молодь обох груп має середній рівень психологічного благополуччя як за загальним показником, так і за окремими його компонентами («позитивні стосунки з іншими», «автономія», «управління оточенням», «особистісне зростання», «мета в житті», «самоприйняття»). Порівняння даних студентів обох груп не виявило статистично значущих відмінностей за переважною більшістю компонентів

психологічного благополуччя, окрім компонента «позитивні стосунки з іншими» ($p \leq 0,05$). Виявлено, що студенти, які припускають можливість еміграції, мають більш близькі та задовольняючі їх стосунки з оточенням, ніж студенти, які не припускають такої можливості. Отриманий результат є дещо парадоксальним, оскільки почуття приязні, симпатії до людей, з якими ці студенти знаходяться у родинних, дружніх та інших зв'язках, мали б утримувати їх від того, щоб пов'язувати свої життєві плани на майбутнє з якоюсь іншою країною. На наш погляд, виявлений парадокс можна пояснити тим, що студенти, які припускають можливість еміграції, відчувають не лише більшу прихильність до свого оточення, але й більшу відповідальність за його безпеку й добробут. Відкритість, щирість, чесність стосунків з близькими людьми зумовлюють не лише тісніший зв'язок із оточенням, але й більшу чутливість до чужих потреб, глибше осмислення засобів їх задоволення за наявної економічної і суспільно-політичної ситуації у країні. Як наслідок, студенти цієї групи можуть почати розглядати можливість еміграції до якоїсь іншої країни як прийнятний варіант облаштування не тільки власного життя, але і життя своїх близьких.

Виявлено, що студентська молодь обох груп має достатньо виражений конфлікт у мотиваційній сфері особистості, пов'язаний із переживанням неможливості задовольнити свої потреби на бажаному рівні. Наявність внутрішнього конфлікту було встановлено на підставі порівняння даних оцінювання студентами обох груп значущості та доступності 12-ти ціннісно-сміслових утворень (окремо для кожної групи студентів). Порівняння даних студентів, які не припускають можливості еміграції, дозволило виявити статистично значущі відмінності за такими ціннісно-смісловими утвореннями, як «здоров'я», «цікава робота», «матеріально забезпечене життя», «щасливе сімейне життя» (всі при $p \leq 0,01$), «кохання», «наявність гарних і вірних друзів», «упевненість у собі», «свобода» (всі при $p \leq 0,05$). Порівняння даних студентів, які припускають можливість еміграції, дозволило виявити статистично значущі відмінності практично за тими ж самими ціннісно-смісловими утвореннями: «здоров'я», «цікава робота», «матеріально забезпечене життя»,

«наявність гарних і вірних друзів», «упевненість у собі», «свобода», «щасливе сімейне життя» (всі при $p \leq 0,01$), «краса природи і мистецтва», «кохання» (всі при $p \leq 0,05$). Не було виявлено статистично значущих відмінностей за ціннісно-смысловими утвореннями «активне, діяльнісне життя», «пізнання», «творчість» всередині обох груп. Так само як і не було встановлено статистично значущої різниці в оцінках значущості та доступності цих 12-ти ціннісно-смыслових утворень між групами студентів.

Аналіз отриманих результатів показує, що переважна більшість студентів обох груп здатна задовольнити потреби, пов'язані з прагненням підвищити рівень освіченості, набути професійних знань, реалізувати себе у творчій або громадській діяльності. Водночас студенти обох груп переживають труднощі, які постають на шляху їх прагнення зайняти гідне місце в соціальній структурі суспільства. Передусім це стосується бажання знайти роботу, яка не тільки б відповідала здібностям, нахилам та інтересам, але яка б і гідно оплачувалася. Із цим бажанням тісно пов'язані бажання жити заможнo, бути незалежним у діях, поводитися на власний розсуд. Також більша частина студентів обох груп хотіла б бути більш задоволеною наявним станом свого фізичного здоров'я, своїх сімейних, дружніх, любовних стосунків. На жаль, на підставі отриманих результатів неможливо розкрити зміст цього невдоволення.

Отже, результати досліджень дозволяють дійти висновку, що саме по собі психологічне благополуччя не призводить до формування у студентської молоді суб'єктивних смислів, які спонукають її до еміграції. Воно відображає лише те, в якій мірі студенти задоволені своєю самореалізацією за конкретних обставин та умов життя в даному суспільстві. Але цього, як виявляється, замало для того, щоб вони почали шукати шляхи виїзду за кордон на постійне місце проживання.

Було встановлено, що переважна більшість студентів має середній рівень психологічного благополуччя та переживає конфлікт у мотиваційній сфері особистості незалежно від того, чи припускають вони можливість еміграції, чи ні. Цей конфлікт свідчить про виражену психологічну незадоволеність від того, що в студентської молоді є, і чого вона хоче. Сам по собі цей

стан має спонукальний характер, стимулюючи активність особистості до подолання розбіжності між «наявним» і «бажаним». Отже, можна припустити, що студенти обох груп виявлятимуть (і вже виявляють) активність, для того щоб подолати розрив між тим, що для них є «цінним» і «доступним». Серед цих зусиль еміграція постає як один із численних засобів відновлення внутрішньої гармонії в мотиваційній сфері особистості через усвідомлення та розширення перспектив своєї самореалізації.

Оскільки основою активності особистості виступає мотивація, було вирішено розкрити особливості мотивації студентської молоді обох груп до проживання у своїй країні або до еміграції до якоїсь іншої країни. Під мотивацією будемо розуміти систему мотивів особистості, що спонукає її до діяльності (поведінки) для досягнення значущих цілей. Суть мотивації полягає в запитанні «Навіщо?», у даному випадку – «Навіщо залишатися жити у своїй країні або виїхати на постійне місце проживання до якоїсь іншої країни?». На наш погляд, відповідь на це запитання дозволить розкрити зміст суб'єктивних смислів студентської молоді, які спонукають її при побудові життєвих планів на майбутнє орієнтуватися на проживання в Україні або шукати шляхи самореалізації за межами України.

Було проведене дослідження (n=70), в якому було використано авторську анкету, що містила два списки мотивів: ті, які можуть спонукати залишатися жити у своїй країні, та ті, які можуть спонукати виїхати на постійне місце проживання до якоїсь іншої країни. Факторизація матриць даних дозволила розкрити зміст мотивації залишатися жити в Україні (для студентів обох груп – які не припускають і які припускають можливість еміграції) або виїхати на постійне місце проживання до якоїсь іншої країни (тільки для студентів, які припускають можливість еміграції).

Розглянемо мотивацію до проживання в Україні студентської молоді, яка не припускає можливості еміграції. У результаті факторизації даних було виділено чотири значущі фактори, які пояснюють 66,71% загальної дисперсії.

Перший фактор (26,05%) було інтерпретовано як *«задоволеність умовами самореалізації в Україні»*. Він містить мотиви, які відображають прагнення жити в Україні через очікування позитивних змін у суспільстві, пов'язаних із розширенням об'єктивних можливостей щодо облаштування власного життя у своїй країні. Це стосується передусім бажання займатись улюбленою справою, отримувати гідну заробітну плату, бути задоволеним своєю кар'єрою і досягнутим соціальним статусом. Певну роль відіграє й усвідомлення неминучих труднощів, які очікуватимуть на емігранта в іншій країні, та розуміння неможливості виїхати за кордон через низькі матеріальні статки.

Другий фактор (18,48%) було інтерпретовано як *«патріотичні почуття до України»*, оскільки до його складу увійшли мотиви, пов'язані із любов'ю до рідної землі, її природи, звичаїв, традицій, із почуттям відповідальності за долю Вітчизни, готовністю служити її інтересам.

Третій фактор (11,09%) було інтерпретовано як *«прихильність до усталеного способу життя в Україні»*. Він включає мотиви, які відображають прихильність до звичного способу життя, що змушує цінувати усталені форми буття, уникати змін у його організації, та страх бути відірваним від звичного середовища і зіткнутися із труднощами адаптації в іншій країні.

Четвертий фактор (11,09%) було інтерпретовано як *«єдність з близькими людьми, прагнення розвивати Україну»*. Він містить мотиви, які вказують на прив'язаність до соціального оточення (родичів, друзів, знайомих), що орієнтує студентів цієї групи розвивати свою країну власними зусиллями, навіть за несприятливих політичних та соціально-економічних умов життя в Україні.

Отже, зміст виділених факторних структур показує, що за наявності сприятливих можливостей для самореалізації у своїй країні для студентської молоді цієї групи втрачає сенс сама ідея еміграції до якоїсь іншої країни, оскільки облаштування власного життя в Україні виступає для неї найприйнятнішим способом організації та здійснення своєї життєдіяльності. Важливу роль у виборі своєї країни як бажаного місця для

самореалізації відіграють оптимістичні очікування щодо політичних та соціально-економічних змін, патріотизм, прихильність до усталених форм буття, прив'язаність до свого соціального оточення.

Тепер проаналізуємо мотивацію до виїзду до іншої країни студентської молоді, яка припускає можливість еміграції. У результаті факторизації даних було виділено три значущі фактори, які пояснюють 53,67% загальної дисперсії.

Перший фактор (26,33%) було інтерпретовано як *«прагнення кращих умов життя і самореалізації для себе та своїх дітей»*. До його складу увійшли мотиви, які відображають прагнення отримати кращі стартові умови для облаштування свого життя і життя своїх близьких. Йдеться про добре оплачувану роботу, гарні кар'єрні перспективи, реалізацію своїх талантів, високий рівень комфорту проживання, правовий та соціальний захист з боку держави.

Другий фактор (16,01%) було інтерпретовано як *«зневіреність у можливості здійснення владою позитивних змін у суспільстві»*. Він містить мотиви, які відображають невдоволеність несприятливими для самореалізації обставинами життя в Україні, котрі сприймаються як такі, що несуть загрозу не лише благополуччю, але й самому життю (своєму та своїх близьких), а також діями органів влади і місцевого самоврядування, спрямованими на оптимізацію політичної та соціально-економічної ситуації в країні.

Третій фактор (11,33%) було інтерпретовано як *«прагнення знайти своє життєве призначення і влаштувати особисте життя»*, оскільки він включає мотиви, які вказують на бажання здобути якісну освіту, розкрити свої здібності й таланти, знайти роботу, влаштувати особисте життя (знайти кохану людину, взяти шлюб з громадянином іншої країни).

Розглянемо мотивацію до проживання в Україні студентської молоді, яка припускає можливість еміграції. У результаті факторизації даних було виділено чотири значущі фактори, які пояснюють 67,63% загальної дисперсії.

Перший фактор (27,32%) було інтерпретовано як *«задоволеність умовами самореалізації в Україні»*. Мотиви, які містить цей фактор, вказують на те, що студенти цієї групи

могли б змінити своє бажання жити в якійсь іншій країні на користь своєї країни у разі покращення реальних умов життя в Україні та появи більш широких можливостей для самореалізації в обраній професії, яка б не лише приносила задоволення, але й оплачувалася б на гідному рівні.

Другий фактор (18,79%) було інтерпретовано як *«патріотичні почуття до України»*, оскільки він включає мотиви, які відображають любов до рідної землі, її природи, звичаїв, традицій, почуття відповідальності за долю Вітчизни, готовність служити її інтересам. Водночас, варто звернути увагу на те, що патріотизм тут пов'язується із задоволеністю своїм положенням у суспільстві.

Третій фактор (13,96%) було інтерпретовано як *«прихильність до усталеного способу життя в Україні»*. До його складу увійшли мотиви, які вказують на прихильність до звичного способу життя та страх змін (у тому числі й тих, що пов'язані з еміграцією), навіть тоді, коли має місце розчарування, що життя в Україні найближчим часом зміниться на краще.

Четвертий фактор (7,56%) було інтерпретовано як *«усвідомлення об'єктивних обмежень, які перешкоджають еміграції»*. Він включає мотиви, які відображають усвідомлення тих об'єктивних обмежень (нестача коштів, незнання іноземних мов), які унеможливають виїзд за кордон.

Отже, студентська молодь, яка припускає можливість еміграції, має достатньо чіткі уявлення про те, що вона прагне отримати від переїзду до іншої країни. Крім того, вона має і яскраво виражене розчарування діями органів влади та місцевого самоврядування і переживає занепокоєння щодо бажаних змін на краще в Україні. Водночас студенти цієї групи могли б обрати свою країну бажаним місцем для самореалізації через стрімкі економічні зміни та через усвідомлення труднощів і різних обмежень, які ускладнюють або унеможливають їх виїзд за кордон.

Отримані результати підтверджують той факт, що студенти обох груп – які не припускають і які припускають можливість еміграції – мають схожі потреби та інтереси за однакових макросоціальних умов життя в Україні. Вони

прагнуть мати улюблене заняття, роботу, бізнес, які приносили б не тільки задоволення, але й забезпечували б належні матеріальні засоби для облаштування власного життя і життя близьких. Також студенти обох груп прагнуть зайняти гідне місце в соціальній структурі суспільства, що дало б їм можливість розвивати свої нахили, здібності, таланти, піклуватися про рідних та близьких, відчувати причетність до життя країни. Варто зазначити, що студенти обох груп сповнені патріотизмом, тобто вони відчують любов до Батьківщини, готові розвивати її своєю працею, талантами, досягненнями.

Водночас наявність у значної частини опитаних студентів орієнтації на самореалізацію за межами своєї країни свідчить про те, що студенти обох груп мають різні очікування щодо того, як буде розвиватися Україна в найближчий час і в перспективі: студенти, які припускають можливість еміграції, більш песимістично оцінюють майбутнє України, ніж студенти, які не припускають такої можливості. Це виражається в більш гострому переживанні таких почуттів, як страх, розчарування, зневіреність, які зумовлені об'єктивною ситуацією, що склалася в Україні. Крім того, для студентів, які припускають можливість еміграції, любов до Батьківщини є більш пов'язаною із задоволеністю своїм соціальним статусом, ніж для студентів, які не припускають такої можливості. На наш погляд, саме таке відображення об'єктивних умов життя в Україні призводить до формування у свідомості значної частини студентів суб'єктивних смислів, відповідно до яких самореалізація в якійсь іншій країні є більш прийнятним способом облаштування власного життя, ніж самореалізація у своїй країні.

Отже, студентська молодь обох груп має різне ставлення до тих процесів, які відбуваються в українському суспільстві. Відповідно, вона має й різні уявлення про темп змін, які очікуються в Україні в найближчий час і в перспективі. Оскільки уособленням здатності впливати на суспільно-політичний процес, а відповідно й визначати реальні умови життя виступає держава як форма організації суспільства, було вирішено розкрити характер відносин «Я» і держави в символічному просторі свідомості студентської молоді обох груп. На наш погляд, це дозволить краще зрозуміти, як сприймають студенти

самих себе та державу в контексті їхніх відносин, і що може спонукати їх до діяльності (поведінки) зі зміни реальних обставин життя в Україні або зі зміни постійного місця проживання.

Було проведене дослідження (n=70), в якому було застосовано методичний інструмент, розроблений О. Злобіною, суть якого полягає у виконанні рисунку із зображенням свого бачення відносин «Я» і держави. Існує ряд критеріїв, за якими слід проводити аналіз рисунків, кожний з яких розкриває свій аспект відносин «Я» і держави [Злобіна, 2004].

Встановлено, що переважна більшість студентів обох груп має чіткі уявлення щодо ієрархії відносин, яка існує в суспільстві: держава домінує, а «Я» підпорядковується. Крім того, у свідомості більшості студентів обох груп держава постає як суб'єкт, який задає і визначає характер відносин з іншими суб'єктами, зокрема з «Я». Показано, що більшість студентів обох груп відчуває на собі вплив тих процесів, які відбуваються в суспільстві, та усвідомлює неможливість ізолювання «Я» від держави. Водночас для них притаманна неусвідомлена тенденція до дистанціювання від держави, а відповідно, й до уникання прямого включення у відносини із нею. Лише незначна частина студентської молоді обох груп орієнтована на включення у відносини з державою при збереженні певної автономності «Я» щодо держави.

Порівняння рисунків студентів обох груп дозволило виявити ряд відмінностей в їхніх уявленнях щодо відносин «Я» і держави. Встановлено, що студенти, які не припускають можливості еміграції, частіше відчувають себе рівноправним суб'єктом у відносинах із державою, у той час як студенти, які припускають таку можливість, – суб'єктом, який знаходиться в позиції підпорядкування щодо неї. Показано, що навіть та частина студентів, яка не припускає можливості еміграції, але водночас тримається подалі від справ держави, відчуває себе більш впевнено та самодостатньо у відносинах із нею, ніж та частина студентів, яка припускає таку можливість, але також дистанціюється від держави. На наш погляд, це свідчить про те, що у свідомості студентської молоді, яка не припускає можливості еміграції, більш представлений інтерактивний

контекст владно-підвладних відносин між «Я» і державою, коли «Я» та держава час від часу міняються позиціями домінування – підпорядкування.

Виявлено, що студенти, які не припускають можливості еміграції, мають вищий рівень когнітивної складності свідомості при сприйманні й оцінюванні процесів, що відбуваються в державі та всередині «Я» як суб'єкта відносин із державою, у той час як студенти, які припускають таку можливість, схильні спрощувати як образ держави, так і роль «Я» в її функціонуванні.

Водночас заслуговує на увагу факт, що студенти, які не припускають можливості еміграції, частіше усвідомлюють себе маленькою частинкою величезної цілісності, якою є держава, порівняно зі студентами, які припускають таку можливість. На наш погляд, це може свідчити про те, що серед студентів, які не припускають можливості еміграції, є більше представників з прототипом колективістської ідентичності («Я» – частинка цілого, тобто держави), а серед студентів, які припускають таку можливість, – більше представників з прототипом індивідуалістичної ідентичності («Я» тримається окремо від держави, зберігаючи тим самим свою індивідуальність).

Показано, що студенти, які припускають можливість еміграції, відчують більшу занепокоєність характером відносин між «Я» і державою і можливими наслідками цих відносин. Це виражається як в більшій представленості на їхніх рисунках елементів, що позначають вплив (стрілки, нитки, щупальця та ін.), які тягнуться від держави до «Я», так і в експресії зображень фігур «Я» і держави. Так, виявлено, що на рисунках студентів, які не припускають можливості еміграції, нейтральний контекст зустрічається на 42,8% рисунків, негативний – на 38,1%, позитивний – на 14,3%, амбівалентний – на 4,8%. Відповідно, на рисунках студентів, які припускають таку можливість, нейтральний контекст зафіксовано на 30% рисунків, негативний – на 60%, позитивний – на 5%, амбівалентний – на 5%.

Аналіз отриманих результатів дозволяє дійти висновків, що студентська молодь обох груп – яка не припускає і яка припускає можливість еміграції – має схожі уявлення про зміст

відносин «Я» і держави. У свідомості більшості студентів держава постає як складноструктурований і структуротвірний суб'єкт, що знаходиться в позиції домінування щодо «Я» і задає характер відносин із ним, а «Я» – як суб'єкт, що знаходиться в позиції підпорядкування, відчуває невідворотність впливів держави щодо «Я», але уникає активного включення у відносини з нею. Водночас відмінності в уявленнях про зміст відносин «Я» і держави студентської молоді обох груп дозволяє розкрити специфіку відображення нею цих відносин. Так, студенти, які не припускають можливості еміграції, почувають себе більш впевнено і самодостатньо у відносинах із державою, сприймаючи себе або як частинку цілого (держави) або як потенційного суб'єкта суспільних перетворень, у той час як студенти, які припускають таку можливість, відчувають більше розчарування і занепокоєння, сприймаючи себе або як безправного об'єкта впливу з боку держави, або як суб'єкта, який для збереження своєї внутрішньої цілісності змушений триматися подалі від справ держави. Як наслідок, студенти, які не припускають можливості еміграції, відображують процеси, що відбуваються в державі та всередині «Я» в контексті їхніх відносин, більш диференційовано, ніж студенти, які припускають таку можливість.

Для більш глибокого розуміння логіки міркувань студентів обох груп щодо побудови своїх життєвих планів на майбутнє було вирішено розкрити специфіку образу України серед образів інших країн світу через реконструкцію їхніх семантичних просторів. Ми вважаємо, що конструювання суб'єктом семантичного простору дозволяє надати певну організацію синкретичним уявленням про дійсність, здійснити диференціацію середовища. Це необхідний етап осмислення суб'єктом власної життєдіяльності, що зумовлює підстави, передумови вибору дій, яким віддається перевага. У зв'язку з цим, семантичний простір може розглядатися як своєрідна дорожня карта, набір орієнтирів, які мають різну привабливість для суб'єкта. При побудові семантичного простору в ньому виявляються вже закладеними уподобання суб'єкта в рамках використовуваної ним «мови» конструювання, засвоєної у

процесі соціалізації. Ці уподобання можуть розкривати цілі, які визначають напрям руху суб'єкта.

Було проведено дослідження (n=140), в якому необхідно було оцінити за допомогою 18 шкал образи 11 країн і двох міжнародних організацій (ЄС і НАТО). Серед заданих образів були й образи «Україна» та «Україна-ідеал». Порівнюючи розташування цих двох образів, можна зрозуміти, які очікування з приводу майбутнього своєї країни є у студентів обох груп і співвіднести ці очікування з їхніми життєвими планами на майбутнє. У групі студентів, які припускають можливість еміграції, було виділено двохфакторну структуру, а в групі студентів, які не припускають такої можливості, – трьохфакторну структуру семантичних просторів. Розглянемо логіку міркувань студентів обох груп щодо вибору макросоціальних умов для своєї майбутньої самореалізації.

Семантичний простір студентів, які припускають можливість еміграції, утворюють два фактори, які було інтерпретовано як «*успішність*» і «*самоуправство*» (рис. 10). Якщо «*успішність*» можна розглядати як бажану мету своєї країни, то «*самоуправство*» – як спосіб досягнення цієї мети. Усі країни виявляються прорангованими уздовж кожного фактора, а організація сконструйованого семантичного простору дозволяє диференціювати його за зонами привабливості. Було виділено групи «самоуправних» і «мирно налаштованих» країн, які, у свою чергу, позиціонуються залежно від міри своєї «успішності». Образ України виявляється «негативним»: країна є аутсайдером за критерієм «успішності» порівняно з іншими країнами, хоча й розміщується ближче до «мирно налаштованих» країн. Образ «Україна-ідеал» є зразком не лише «успішності», але й «миролюбності» серед інших країн. Відтак привертає увагу значна невідповідність між образами «Україна» і «Україна-ідеал» у свідомості студентів цієї групи. Отже, якщо реконструювати перебіг думок студентів, які припускають можливість еміграції, з приводу своїх життєвих планів на майбутнє, то логіка міркувань цих студентів цілком очевидна: Україна є далекою від успішних країн, тому для нормального життя потрібно перебиратися до якоїсь іншої країни.

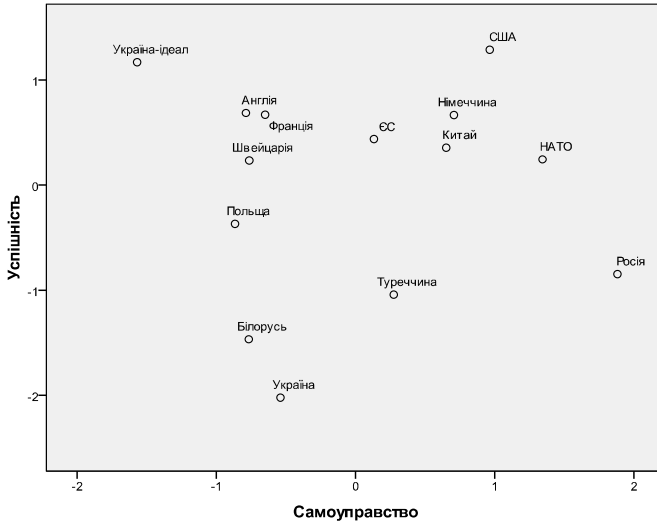


Рис. 10. Семантичний простір сприймання країн світу студентів, які припускають можливість еміграції (Ф1 і Ф2)

Семантичний простір студентів, які не припускають можливості еміграції, має дещо іншу організацію. Його утворюють три фактори, які було інтерпретовано як «успішність», «миролюбність», «непоступливість». Зміст цих факторів є в чомусь подібним, а в чомусь відмінним від змісту факторів, які було виділено у групі студентів, які припускають можливість еміграції. Зокрема, за фактором «успішність» Україна постає як «малоуспішна» країна. Як і у групі студентів, які припускають можливість еміграції, вона є аутсайдером серед інших країн. Водночас, аналіз змісту фактора «миролюбність» показує, що він фактично є ідентичним фактору «самоуправство», тільки взятому в протилежному значенні. Це підтверджується й аналізом позиціонування країн за цим фактором. Слід звернути увагу, що в цій проекції образ України залишається далеким від образу «Україна-ідеал» (рис. 11).

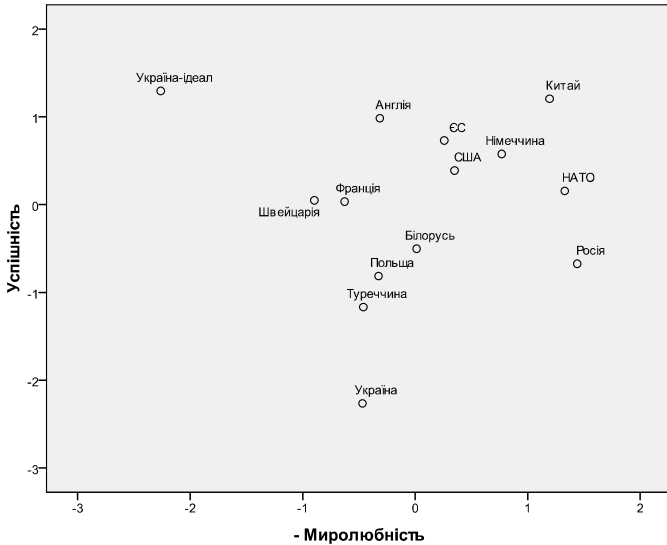


Рис. 11. Семантичний простір сприймання країн світу студентів, які не припускають можливості еміграції (Ф1 і Ф2)

І абсолютно інша картина постає, коли аналізуємо проекцію факторів «миролюбність» і «непоступливість» на образи «Україна» і «Україна-ідеал» (рис. 12). У цьому просторі образ України виявляється найбільш близьким до образу «Україна-ідеал», що нарешті дозволяє прояснити підстави вибору життєвих планів цієї групи студентів.

Ми дотримуємося думки, що в організації семантичного простору сприймання образів країн закладено цілі кожної країни, способи їх досягнення і способи взаємодії з іншими країнами на шляху до цих цілей. Конструюючи семантичний простір як сукупність умов, в яких протікатиме їх життєдіяльність, студенти, які не припускають можливості еміграції, передбачають для своєї країни наявність мети («успішність»), яка досягається «миролюбністю» своєї країни, шляхом «непоступливості» іншим країнам. Тобто студенти цієї групи вважають, що Україна далека від стандартів успішних держав, але вона наполегливо і «непоступливо» рухається до цієї мети, і найбільш близька до ідеалу в значущій для них сфері

дійсності. Це дає можливість при побудові своїх життєвих планів на майбутнє пов'язувати їх зі своєю країною.

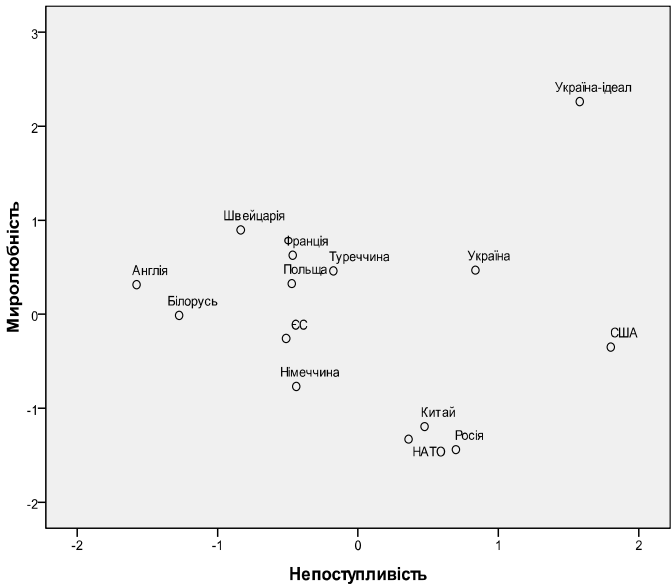


Рис. 12. Семантичний простір сприймання країн світу студентів, які не припускають можливості еміграції (Ф2 і Ф3)

Отже, нам вдалося простежити логіку міркувань студентів, які не припускають можливості еміграції. На першому етапі відбувається констатація факту «Україна – малоуспішна держава» у рамках вже сформованого семантичного простору. Наступний етап – це осмислення цієї ситуації, тобто свого бажання жити у своїй країні й усвідомлення її низького статусу в наявній моделі уявлень про світ. Через те, що бажання жити у своїй країні переважає над бажанням емігрувати до якоїсь іншої країни, студентам цієї групи доводиться переформатувати систему уявлень, яка склалася, щоб образ своєї країни був привабливішим. У даному випадку це призводить до ускладнення організації семантичного простору, появи нового

виміру, в якому образ своєї країни є найбільш близьким до ідеалу.

Результати комплексного емпіричного дослідження дозволяють дійти висновку, що чутливість студентської молоді до еміграційних настроїв, присутніх у суспільстві, пов'язана передусім із специфікою відображення нею реальних обставин та умов життя в Україні. Встановлено, що студенти обох груп – які не припускають і які припускають можливість еміграції – мають схожі потреби та інтереси і переживають майже ідентичний за змістом та інтенсивністю конфлікт у мотиваційній сфері особистості між тим, що вони хочуть, і тим, що мають або хотіли б мати. Водночас, студенти обох груп по-різному оцінюють реальні обставини та умови життя в Україні в контексті здійснення своєї самореалізації. Так, студенти, які не припускають можливості еміграції, сприймають реальні обставини та умови життя в Україні як більш сприятливі для розкриття своїх здібностей, нахилів, талантів і для облаштування свого життя, ніж студенти, які припускають таку можливість. Це виявляється передусім у змісті їхньої мотивації щодо проживання в Україні та в їхніх уявленнях про відносини «Я» і держави. Водночас, студенти, які припускають можливість еміграції, мають значно більше негативних переживань, пов'язаних із оцінкою реальних обставин та умов життя в Україні, що позначається на змісті їхньої мотивації щодо виїзду на постійне місце проживання до якоїсь іншої країни та на їхніх уявленнях щодо відносин «Я» і держави. Як наслідок, студенти, які не припускають можливості еміграції, більш диференційовано відображають процеси, які відбуваються в державі, та мають складніший образ України порівняно зі студентами, які припускають таку можливість. Крім того, їм доводиться докладати певні ментальні зусилля, для того щоб образ України відповідав їх бажанню жити у своїй країні, шляхом переформатування своїх уявлень про Україну. Отже, саме специфіка відображення реальних обставин і умов життя в Україні призводить до появи в свідомості студентської молоді суб'єктивних смислів, які визначають вибір макросоціальних умов для самореалізації – або Україна, або якась інша країна.

3.4. Особливості правової свідомості сучасної молоді

Одним з основним напрямків соціалізації особистості є права соціалізація. В ході останньої індивід засвоює правові цінності суспільства через призму власного досвіду, вироблених установок, ціннісних орієнтацій і виробляє власне ставлення до права та правових явищ суспільства. Результатом ефективної правової соціалізації є формування правової свідомості, яка лежить в основі правослужняної поведінки.

Правове регулювання соціальних відносин виступає чинником стабільного розвитку суспільства, але право не буде дієвим, якщо воно не знаходить відповідного ціннісного відображення у свідомості громадян, з одного боку; з іншого – від стану правової свідомості особистості залежить стан правопорядку в суспільстві. Отже, стан правосвідомості можна розглядати як індикатор ефективності розвитку правової системи суспільства.

Сучасне українське суспільство науковці визначають як суспільство соціальних трансформацій. Трансформаційне суспільство характеризується зміною цінностей. Ціннісні «пустоти» заповнюються новими орієнтирами та стереотипами. В такій ситуації найбільш вразливою є молодь, чия ціннісно-нормативна система знаходиться в стадії формування і може бути деформована без особливих зусиль. Слід зазначити, що саме юнацький вік є сприятливим періодом для формування сталої правосвідомості, яка є відображенням ставлення індивіда до правових суспільних цінностей, правової сфери держави загалом.

Правосвідомість – багатовимірний феномен, який розглядається на різних рівнях наукового знання. У філософських джерелах, зокрема у працях І. Бичка, В. Андрущенка, правосвідомість найчастіше аналізується як форма суспільної свідомості, яка регулює соціальні стосунки з позиції закону і постає як сукупність принципів і норм поведінки, санкціонованих державою. Правосвідомість на рівні індивіда є усвідомленням і відстоюванням своїх прав, визначенням і дотриманням відповідних обов'язків. Як форма

суспільної свідомості правосвідомість має певну структуру. За пізнавальними можливостями й особливостями відображення правового буття виділяють рівні правової свідомості – емпіричний (буденна правосвідомість, або здоровий глузд) і теоретичний (системна, теоретично оформлена сукупність правових ідей, поглядів, переконань). Відносно самостійними елементами правосвідомості є суспільна психологія та ідеологія. Суспільна психологія постає в контексті розглядуваної форми суспільної свідомості як масова правосвідомість, що включає в себе сукупність правових почуттів, настроїв, емоцій, навичок, звичаїв, особливих рис характеру, що притаманні певній групі людей або суспільству. Причому в суспільній психології різноманітні правові погляди, чуттєві стани містяться у розпорошеному стані. Фактично це сфера емоційної свідомості, яка безпосередньо мотивує правову поведінку людини. Правова ідеологія також спрямована на регулювання стосунків в правовій сфері, але вона являє собою упорядковану систему, створюється фахівцями; в пізнавальному плані виступає на рівні теоретичної правосвідомості.

У правознавчій традиції дослідження правосвідомості носять в основному теоретико-концептуальний характер. Правосвідомість розглядається в контексті правового регулювання; визначається як сфера свідомості, що відображає правову дійсність у формі юридичних знань, оцінних ставлень до права й практики його реалізації, соціально-правових установок і ціннісних орієнтирів, що регулюють поведінку людей в юридично значимих ситуаціях. Слід зауважити, що досліджуючи правосвідомість в даному контексті науковці (Р. Байнізов, Д. Керімов, І. Омельчук) часто акцентують увагу на тому, що правосвідомість є суб'єктивним явищем, а у зв'язку з цим розглядають психологічні аспекти феномену.

В руслі соціологічного знання правосвідомість розглядається як соціальне явище, як форма суспільної свідомості, яка охоплює правові знання людей, їх мислення, чуття й емоції, їх ставлення до оточуючих правових явищ. Якщо філософи зосереджені в цілому на правосвідомості як на феномені, то соціологічні дослідження показують механізми дії правосвідомості в суспільстві. Зокрема, О. Гречин визначає

правову свідомість як певний духовний стан суспільства; вона виступає як сукупність поглядів, уявлень, настроїв, теорій, ідей, які відображають державно-правові зв'язки та відносини. Крім того, автор вказує, що правосвідомість містить як психологічні, так і світоглядні (ідеологічні) структури; роль і значення кожної з них як в розвитку самої правосвідомості, так і у впливі на поведінку людини, обумовлюється конкретними історичними умовами, залежить від типу особистості й її ролі в суспільному розвитку. Вчений вказує на те, що норми права в цілому впливають не на поведінку людей, а на їхню свідомість і через неї регулюють поведінку. Науковець також визначає фактори формування правосвідомості, серед яких називає економічне становище, об'єктивні суспільні відносини, що відображаються в правових нормах; серед соціально-психологічних факторів виділяє безпосереднє оточуюче середовище індивіда, виховання, психічний склад, соціальне становище особистості. Ю. Зубок та В. Чупров, розглядаючи поняття й структуру правової культури, аналізують правосвідомість як елемент правової культури, вказуючи на те, що вона детермінована макрорівневими соціально-політичними процесами й охоплює погляди, уявлення про сутність права, законності, правопорядку. Емпірично правова свідомість визначається як сукупність правової освіти (рівень знань в області права), цінностей (соціально схвалювані уявлення про вищі правові принципи і норми, дотримання яких є обов'язковим), настановлень (стан готовності до вчинення певних дій у правовому просторі).

Психологічні дослідження правосвідомості проводяться переважно в межах двох напрямків – юридичної та соціальної психології. В рамках юридичної психології правосвідомість існує традиція вивчення як фундаментальних аспектів правосвідомості (В. Васильєв, М. Єнікєєв, О. Мойсеєва, Ю. Чуфаровський), так і низки прикладних проблем. Зокрема, вивчаються особливості правосвідомості правопорушників підліткового та юнацького віку, вказується на залежність між дефектами індивідуальної правосвідомості й протиправною поведінкою (А. Дольова, О. Схопчик). Найбільш повну функціональну модель правосвідомості, з нашого погляду, пропонують О. Ратінов та Г. Єфремова. Вони виокремили

функціональні структури правосвідомості: гносеологічну, емоційно-оцінну, поведінкову, які здійснюють, відповідно, пізнавальну, оцінну й регулятивну функцію [Ратинов, 1998].

Соціально-психологічне вивчення правової свідомості пов'язане з дослідженням традиційних соціально-психологічних явищ і ефектів:

1) в полі проблематики соціальних уявлень: правосвідомість як сукупність соціальних уявлень про право (О. Гулевич; І. Дідук, І. Жадан); образ права як смисловий рівень правової свідомості (О. Белобородов), особливості морально-правових уявлень учнівської та студентської молоді (Л. Овдієнко). Дані цих досліджень свідчать, що соціальні уявлення молоді про правові явища вибудовуються на базі когнітивного, оцінного та практичного досвіду як окремої людини, так і групи людей; в рамках конструювання правової реальності на рівні соціальних уявлень відбувається взаємообмін науковими уявленнями та уявленнями здорового глузду;

2) в руслі вивчення соціальних настановлень: правова настанова розглядається як структурний елемент правової свідомості особистості, як ланка між правосвідомістю й соціально-правовою активністю особистості, регулятор її поведінки, діяльності (Н. Щербакова), вивчається амбівалентність атитюдів у правосвідомості студентів (К. Гавриловська);

3) в рамках проблеми соціалізації особистості: модель правової соціалізації, що передбачає наявність змістовної (особистісні надбання й утворення, які формуються в процесі соціалізації) та функціональної (характеризує те, як відбувається формування змістовної сторони, включає в себе загально-психологічні детермінанти, інститути, механізми, способи, агенти правової соціалізації) сторони (Н. Абдюкова); правова соціалізація як формування когнітивного, афективного й поведінкового компонентів правосвідомості (О. Гулевич та О. Голинчик); морально-правова соціалізація в юнацькому віці (І. Сохан).

Окремі дослідження пов'язані з вивченням взаємозв'язку правової свідомості та особистісних характеристик

(Л. Ясюкова), визначення механізмів нормативно-правової регуляції поведінки особистості (Н. Хазратова).

У вітчизняній психології спостерігаємо поступове формування традиції дослідження правосвідомості молоді. І. Дідук розглядає правові уявлення як чинник формування правосвідомості особистості і визначає їх як особливий стан світосприйняття та самовідчуття людей, характер їхніх уявлень про свої права і обов'язки, прагнення у правовий спосіб домогтися справедливості дотримання власних законних інтересів. Дослідниця вказує на те, що правові уявлення, зокрема студентів, репрезентуються переважно на рівні стереотипів та абстракцій. Пізніше дослідниця виокремлює три типи соціально-нормативних настановлень молоді: прагматично-наполегливий, моралістично-сміливий, партикулярно-пасивний; вказує на те, що ці типи мають когнітивно-емоційне забарвлення, яке задає ставленнєву константу правовій взаємодії.

В контексті соціальних уявлень вивчає правові уявлення й І. Жадан. Вона визначає правові уявлення як системоутворюючий елемент когнітивної сфери правової соціалізації Крім того, вчена акцентує на тому, що в структурі правових уявлень молоді одне з чільних місць посідають моральні цінності. На сучасному етапі вивчення правової свідомості відбувається в контексті досліджень політико-правової свідомості [Духневич, 2015; Сіверс, 2015].

Нами також було проаналізовано різні сторони правової свідомості, показано сутність її як соціально-психологічного феномену, виділено та проаналізовано новоутворення різних вікових періодів, які сприяють розвитку правової свідомості [Панченко, 2014, 2015]. Під правосвідомістю ми розуміємо сферу суспільної свідомості, що охоплює знання, розуміння права, уявлення про право та правові явища, ставлення до права та правових явищ.

Як зазначалося раніше, рівень правової свідомості пересічної людини, яка не є спеціалістом з права, прийнято визначати як буденний рівень правової свідомості, або рівень здорового глузду. Він характеризується неглибоким проникненням у сутність правових явищ, не відображає закономірностей процесів правової сфери суспільства. Буденна

правосвідомість формується стихійно під впливом як сімейного виховання, референтних груп, у процесі спілкування індивідів один з одним з приводу створення і реалізації норм права, так і засобів масової інформації, особистого правового досвіду, правової освіти, державної пропаганди, тощо.

Буденна правова свідомість містить знання загальних принципів права, знання про права і свободи, ставлення до правових явищ, права в цілому тощо. Ці знання становлять раціональну сферу буденної правосвідомості й виступають переважно як соціальні уявлення про правову дійсність, своє місце в ній, про можливості власної правової активності та ін. М. Єнікеєв вказує на те, що в буденній правовій свідомості знання права теоретичного рівня заміщуються побутовими уявленнями, індивідуальним досвідом, традиціями, звичаями, груповими нормами, нормами культурної поведінки.

Р. Ахмедшин буденну правосвідомість визначає як ставлення до права, оцінку правових норм на рівні побутової логіки, відповідності правових приписів положенням моралі і принципу справедливості. Таке визначення показує ще одну особливість буденної правової свідомості – в ній правові погляди переплітаються з моральними уявленнями.

Буденна правосвідомість являє собою сплав не лише побутових правових знань, як результату індивідуального досвіду, а також теоретичних, наукових правових знань. Така картина найефективніше відбивається в ході дослідження соціальних уявлень про право, правові явища суспільної дійсності.

Більшість дослідників правосвідомості (В. Бедь, О. Белобородов, О. Голинчик, О. Гулевич, М. Єнікеєв, Г. Єфремова, Л. Овдієнко, І. Омельчук, О. Ратінов, В. Щегорцов) виділяють такі її структурні елементи: когнітивний, емоційний та конативний. Ставлення суб'єкта до правових явищ як до цінності характеризує оцінний аспект правової свідомості і є основою характеристики її змісту та рівня. Дослідниця правових настановлень Н. Щербакова звертає увагу на те, що слід розрізняти правову установку та ставлення до правових явищ, оскільки, наприклад, позитивне ставлення до права в цілому інколи уживається з установками на порушення правових вимог.

Ставлення до правових явищ може виступати по відношенню до правового настановлення як основа його формування. О. Ратінов та Г. Єфремова в структурі правосвідомості виділяють чотири типи оцінних ставлень, а саме ставлення до права (його принципів, інститутів і норм), до правової поведінки людей, до правоохоронних органів і їх діяльності та до власної правової поведінки [Ратінов, 1988]. Соціологи вказують на те, що ставлення є цілісним елементом, але в дослідженнях правосвідомості доводиться розглядати окремо: а) ставлення особистості до права в цілому, його принципів та ідей; б) ставлення до вимог конкретних норм права; в) ставлення особистості до діяльності правоохоронних й правозастосувальних органів. Це обумовлено структурною складністю і внутрішньою суперечністю конкретної правосвідомості.

Суперечливість цінностей, вимог, ідеалів різних малих соціальних груп, до яких належить індивід, впливає на формування правосвідомості особистості. Система цінностей останньої не лише накладає відбиток на формування, зокрема правосвідомості, але й «заломлює» крізь себе всю систему ставлень індивіда до оточуючого середовища. Г. Балл, вказує на те, що норми застосовуються для регулювання соціальної поведінки, спираючись на певні цінності. Педагоги, зокрема О. Татаринцева, також відмічають, що правосвідомість «накладається» на певні, вже сформовані, потреби, схильності, звички, інтереси, цінності, «вбирає» їх.

Отже, приналежність індивіда до певної соціальної групи та ідентифікація з нею детермінують певні уявлення, норми. Оцінки, судження, емоції щодо правових явищ в індивідуальній правосвідомості генералізовано виявляються в ставленні особистості до права, правових явищ.

Систематична правова соціалізація розпочинається в підлітковому віці. Дослідники (Ю. Зубок, В. Чупров) стверджують, що саме в цей період закладаються основи правової культури. Формування правосвідомості, яка є основою правової культури, передбачає наявність певних якісних утворень особистості, а саме рефлексії, вольового контролю, комунікативної активності, відповідальності. Ці характеристики

є новоутвореннями підліткового віку. У підлітка з'являється необхідність зрозуміти оточуючий світ, визначити своє місце в ньому, виробити певне ставлення до існуючих суспільних норм та цінностей. Пізнання у підлітків носить осмислений характер. До цього періоду дитина засвоює правові норми некритично.

При нормальному розвитку в підлітковому віці формується моральний стрижень особистості. В даний період ми спостерігаємо розвиток оцінних суджень про світ, себе, інших, що є основою формування оцінного компонента правосвідомості. Знання про правову сферу підлітки набувають під час навчання.

Не дивлячись на недостатній розвиток правової свідомості в підлітковому віці, О. Ратінов та Г. Єфремова вказують, що у підлітків утворюється більш-менш стійка внутрішня ціннісно-нормативна модель («правова концепція») особистості. В цей період відбувається систематизація первинної правової соціалізації, накопичуються теоретичні правові знання, виробляються правові настановлення і набувається первинний досвід, пов'язаний з нормативною системою суспільства. Наставлення, які формуються в даному віці, недостатньо стійкі. Це є однією з причин того, чому саме цей віковий період є найбільш небезпечним для формування протиправної поведінки.

Основоположним етапом правової соціалізації є юнацький вік, оскільки в цьому формується самосвідомість, соціальна свідомість, ціннісно-правові установки особистості, які визначають подальший розвиток індивіда. Юнацький вік є вирішальним у становленні соціальної орієнтації особистості. Самовизначення, що є характерним для цього вікового періоду, включає, як один з компонентів, усвідомлення себе як члена суспільства, прийняття свого місця в ньому. Формування соціальної орієнтації передбачає й формування того або іншого типу правової свідомості. В цей період формуються стійкі правові настановлення.

Юнацький вік характеризується соціальною активністю. В даний період у когнітивному компоненті правосвідомості відбуваються якісні зміни – збагачується науково-теоретичний рівень правових знань, інтеріоризуються правові цінності,

виробляються оцінні судження щодо права та правових явищ. Практичний правовий досвід, який отримує юнак, сприяє формуванню стійких правових настановлень. Саме в юнацькому віці відбувається становлення правової позиції людини.

Враховуючи сенситивність підліткового та юнацького віку для формування правової свідомості, нами у 2012-2014 рр. було проведене емпіричне дослідження з метою вивчення особливостей побутового рівня правосвідомості сучасної молоді Чернігівського регіону. Загальна вибірка (n=656, вік – 15-25 років) складалася з представників трьох груп: працююча молодь (n=214), студенти (n=231), учні середніх шкіл та ПТНЗ (n=211). Було використано методи анкетування та тестування.

Для розуміння того, якими категоріями представлена у свідомості молоді правова сфера, нами були проведені фокус-групи, в яких взяли участь різні за віком, статтю, провідною діяльністю групи молоді. Категорія «правова сфера» пропонувалася як стимул, на якій молодь повинна дати до 5 слів-асоціацій. Домінуючими словами-асоціаціями стали «закон» та «суд» (були згадані всіма опитуваними). Ці категорії відобразили, з одного боку, правові норми, які регулюють правові відносини в суспільстві, з іншого – правозастосувальну систему, яка відповідає за виконання цих норм. Згадувані категорії піддавалися подальшому оцінюванню в основному дослідженні за допомогою авторського варіанту семантичного диференціала. Шкали підбиралися таким чином, щоб охарактеризувати різні сторони українських законів та суду: дієвість, позиція по відношенню до громадянина, упорядкованість, організованість, тощо.

Для визначення особливостей відображення категорії «закон» у семантичному просторі різних груп молоді було проведено факторизацію отриманих даних. У всіх групах було виділено по три фактори, які об'єднали 48%, 46,8% та 49,4% сукупної дисперсії відповідно у працюючої, студентської та учнівської молоді стосовно закону.

У працюючої молоді перший фактор (22,5% сукупної дисперсії) включив такі шкали: викликає-не викликає довіру (0,764), надійний-ненадійний (0,676), авторитетний-неавторитетний (0,672) досконалий-недосконалий (0,662),

дієвий-недієвий (0,616), прогресивний-відсталий (0,614), відповідальний-недбалий (0,610), послідовний-непослідовний (0,592), знаючий-не знаючий (0,591), однозначний-неоднозначний (0,583), визнаний-невизнаний (0,516), сталий-мінливий (0,514), справедливий-несправедливий (0,494). Цей фактор можна визначити як «надійність закону».

Другий фактор (18,3%) включив такі характеристики, як позитивний-негативний (0,751), допомагає-шкодить (0,727), бажаний-небажаний (0,695), безпечний-небезпечний (0,615), корисний-шкідливий (0,602), гармонійний-дисгармонійний (0,598), гуманний-бездушний (0,575), потрібний-непотрібний (0,575), підконтрольний-безконтрольний (0,557). Цей фактор можна назвати «корисність закону для суспільства».

Третій фактор (7,2%) включає на одному полюсі шкали: м'який-жорсткий (0,743), простий-складний (0,692); і на другому – вимогливий-поблажливий (-0,526). Цей фактор можна визначити як «сила закону».

У студентської молоді до першого фактору (18,9% сукупної дисперсії) увійшли такі характеристики: надійний-ненадійний (0,702), викликає-не викликає довіру (0,686), відповідальний-недбалий (0,681), дієвий-недієвий (0,673), досконалий-недосконалий (0,665), авторитетний-неавторитетний (0,641), активний-пасивний (0,612), упорядкований-хаотичний (0,573). Визначаємо цей фактор як «надійність закону».

Другий фактор (17,9%) включив такі характеристики, як позитивний-негативний (0,720), потрібний-непотрібний (0,659), бажаний-небажаний (0,651), корисний-шкідливий (0,610), безпечний-небезпечний (0,584), гуманний-бездушний (0,572), обов'язковий-необов'язковий (0,560), патріотичний-непатріотичний (0,494), симпатичний-антипатичний (0,475). Цей фактор можна назвати «корисність закону для суспільства».

До третього фактору (10%) увійшли на одному полюсі шкали такі ознаки, як м'який-жорсткий (0,787), простий-складний (0,620); на іншому – вимогливий-поблажливий (-0,661). Цей фактор можна визначити як «сила закону».

В учнівської молоді до першого фактору (25,6% сукупної дисперсії) увійшли такі характеристики: корисний-шкідливий (0,702), мудрий-глухий (0,700), допомагає-шкодить (0,695),

позитивний-негативний (0,676), обов'язковий-необов'язковий (0,662), потрібний-непотрібний (0,653), гідний-недостойний (0,645), бажаний-небажаний (0,635), безпечний-небезпечний (0,629), логічний-нелогічний (0,602), значний-малозначний (0,557). Цей фактор можна назвати «корисність закону для суспільства».

Другий фактор (17,9%) включив такі характеристики, як, організований-неорганізований (0,683), упорядкований-хаотичний (0,663), авторитетний-неавторитетний (0,660), дієвий-недієвий (0,601), надійний-ненадійний (0,587), сильний-слабкий (0,567), активний-пасивний (0,531). Цей фактор можна визначити як «упорядкованість законодавчої бази».

Третій фактор (8%) виявився уніполярним і включив такі характеристики: захищаючий-караючий (0,804), дозволяє-забороняє (0,731). Цей фактор можна визначити як «позиція закону по відношенню до громадянина».

Проведена нами окрема факторизація для трьох виділених груп молоді показала схожість семантичних просторів щодо закону у працюючої та студентської молоді: основними факторами, крізь призму яких молодь сприймає закон, є його надійність, корисність для суспільства та сила. Учнівська молодь сприймає закон, перш за все, крізь призму його корисності для суспільства, упорядкованості законодавчої бази та позиції закону по відношенню до громадян.

Аналогічним способом піддавалась аналізу і категорія «суд». У кожній молодіжній групі було отримано також по три фактори, що дали змогу виявити особливості відображення у семантичному просторі молоді різних груп українських судів.

Згадані фактори об'єднали 52,9%, 51,6% та 46,3% загальної дисперсії у працюючої, студентської та учнівської молоді, відповідно.

У працюючої молоді перший фактор (30,4% сукупної дисперсії) включив такі шкали: бажаний-небажаний (0,742), логічний-нелогічний (0,734), значний-малозначний (0,729), позитивний-негативний (0,700), послідовний-непослідовний (0,698), допомагає-шкодить (0,683), організований-неорганізований (0,681), гідний-недостойний (0,676), мудрий-глухий (0,673), упорядкований-хаотичний (0,665), коректний-

некоректний (0,663), компетентний-некомпетентний (0,644), обов'язковий-необов'язковий (0,643), корисний-шкідливий (0,642), конкретний-абстрактний (0,626), потрібний-непотрібний (0,580), знаючий-незнаючий (0,555), гармонійний-дисгармонійний (0,553), визнаний-невизнаний (0,542), безпечний-небезпечний (0,521). Цей фактор можна визначити, як «позиція суду по відношенню до громадян».

До другого фактору (13,9%) ввійшли такі характеристики: однозначний-неоднозначний (0,734), викликає довіру-не викликає довіру (0,723), досконалий-недосконалий (0, 698), надійний-ненадійний (0,693), справедливий-несправедливий (0,641). Даний фактор ми визначили як «надійність суду».

Третій фактор (8,6%) включив на одному полюсі такі шкали: м'який-жорсткий (0,708), гуманний-жорстокий (0,701), захищаючий-караючий (0,634), добрий-злий (0,595)% на іншому полюсі – вимогливий-поблажливий (-0,660). Цей фактор можна визначити як «гуманність суду».

У студентської молоді перший фактор (33% сукупної дисперсії) включив такі шкали: викликає довіру-не викликає довіру (0,796), надійний-ненадійний (0,771), коректний-некоректний (0,740), чистий-брудний (0,739), прогресивний-відсталий (0,738), гідний-недостойний (0,733), справедливий-несправедливий (0,713), досконалий-недосконалий (0,711), логічний-нелогічний (0,711), мудрий-глухий (0,703), симпатичний-антипатичний (0,635), гармонійний-дисгармонійний (0,634), далекоглядний-недалекоглядний (0,612), незалежний-залежний (0,612), об'єктивний-суб'єктивний (0,573), сталий-мінливий (0,562), упорядкований-хаотичний (0,557), вольовий-безвольний (0,553), безпечний-небезпечний (0,533), організований-неорганізований (0,515). Цей фактор можна визначити як «надійність суду».

Другий фактор (10%) представлений такими шкалами: потрібний-непотрібний (0,764), обов'язковий-необов'язковий (0,752), бажаний-небажаний (0,640), корисний-шкідливий (0,595). Цей фактор можна визначити як «необхідність суду як правозастосовчого та правоохоронного органу».

Третій фактор (7,6%) містить на одному полюсі такі шкали, як м'який-жорсткий (0,749), гуманний-жорстокий

(0,732), захищаючий-караючий (0,547); на іншому – вимогливий-поблажливий (-0,674). Цей фактор можна визначити як «гуманність суду».

В учнівської молоді перший фактор (19,7% сукупної дисперсії) включив такі шкали: викликає-довіру-не викликає довіру (0,758), дієвий-недієвий (0,730), справедливий-несправедливий (0,661), визнаний-невизнаний (0,639), чистий-брудний (0,619), допомагає-шкодить (0,611), бажаний-небажаний (0,609), знаючий-незнаючий (0,538), досконалий-недосконалий (0, 527), сильний-слабкий (0,503). Даний фактор можна визначити як «справедливість суду».

Другий фактор (16,7%) включає такі характеристики: гуманний-бездушний (0,694), гармонійний-дисгармонійний (0,655), відвертий-скритний (0,626), далекоглядний-недалекоглядний (0,623), упорядкований-хаотичний (0,608), патріотичний-непатріотичний (0,600), симпатичний-антипатичний (0,544), безмежний-обмежений (0,543), однозначний-неоднозначний (0,515). Даний фактор можна визначити як «довіра до суду».

Третій фактор (9,9%) містить на одному полюсі такі шкали, як захищаючий-караючий (0,727), дозволяє-забороняє (0,616), гуманний-жорстокий (0,591); на іншому полюсі – вимогливий-поблажливий (-0,644). Цей фактор можна визначити як «гуманність суду».

Отже, виділені фактори дають змогу визначити особливості сприйняття українського судочинства в різних групах молоді. Для працюючої молоді суд представлений, перш за все, його позицією по відношенню до громадян, надійністю та гуманністю. Для студентської молоді суд, перш за все, сприймається з точки зору його надійності, необхідності для суспільства та гуманності. Для учнівської молоді образ суду пов'язаний з такими його характеристика, як справедливість, здатністю викликати довіру та гуманністю. На наш погляд, уявлення про суд в учнівської молоді мають характер стереотипів. Можливо, це пов'язане з тим, що учнівська молодь не має такого соціально активного досвіду, як дві інші групи.

В цілому ж звертає на себе увагу, що і закон і суд в уявленнях молоді відображено через одні й ті ж характеристики

– надійність, корисність для суспільства, позиція по відношенню до громадян, гуманність.

Більш детальну інформацію про уявлення молоді про право та правові явища та особливості когнітивного елементу правосвідомості ми отримали за допомогою анкети. Оцінюючи, чи достатньо у них правових знань, лише 20,5% молоді відповіли ствердно. При чому достовірно менший відсоток впевненості в достатності правових знань продемонструвала працююча молодь (12,6%) порівняно зі студентською (23,4%) та учнівською (25,1%). Така ситуація, на нашу думку, може бути пов'язана із ширшою сферою активності молоді, яка працює. Отриманий досвід, напевне, й показує недостатнім правових знань для ефективної життєдіяльності.

Інформацію правового характеру молодь найчастіше отримує із засобів масової інформації (працююча – 36,4%, студентська – 37,7%, учнівська – 30,3%), хоча слід зазначити, що в учнівській молоді на першому місці, як джерело отримання правової інформації, знаходиться Інтернет (32,7%). У працюючої (26,2%) та студентської (24,7%) молоді він посідає друге місце за частотою використання. Крім того, в якості джерела інформації правового характеру, були названі фахівці та спеціальна література. При цьому як джерелу правової інформації молодь найбільше довіряє саме фахівцям (працююча – 44,9%), студентська – 40,3%, учнівська – 38,4%). На другому місці за ступенем довіри у працюючої (22,9%) та студентської (27,3%) молоді знаходиться Інтернет, а в учнівської (24,2%) – засоби масової інформації. Тобто, звертає на себе увагу невідповідність використання джерел правової інформації зі ступенем довіри до них. Жодному з джерел правової інформації не виразили довіру 1,1% усієї молоді

Відповіді на запитання, які смисли містить поняття «право» розподілилися таким чином: норма поведінки (28,1%), порядок (27,7%), справедливість (21,4%), захищеність (12,5%), можливість (8,7%), безкарність (1,5%). Тобто право розглядається, перш за все, як регулятор суспільних відносин і мало асоціюється можливостями та правами людини. Мала кількість респондентів вірять у здатність права виконувати захисну функцію.

Найбільш часто реалізованими правами молодь вважає такі: на освіту (третина респондентів в усіх групах), на другому місці у працюючої молоді постало право на отримання інформації, а у студентської та учнівської – права особистості. 9% учнівської молоді також назвали право на культурний розвиток. Права в економічній та політичній сферах не були названі як такі, що найбільш часто реалізуються. Скоріш за все респонденти мало рефлексують з приводу себе як суб'єкта права, тому вказують реалізацію тих прав, де відбувається їх основна діяльність, або стереотипно («права особистості»).

Звертає на себе увагу й те, що відповідальність за порядок у правовій сфері молодь, як правило, покладає на кожного особисто (49,3% відповідей), в другу чергу – на президента (15%), на третьому місці – Верховна Рада та громада (по 12,1%), і в останню чергу – від правоохоронних органів та правників (9,6%). Така позиція відображає усвідомлення власної відповідальності за порядок у правовій сфері, і в цьому сенсі є показником нормально розвиненої правосвідомості або правосвідомості, що розвивається в правильному напрямку. Разом з тим, спостерігаємо низьку довіру до правоохоронних органів, основна задача, яких забезпечувати порядок в суспільстві. Слід зазначити, що одне з питань анкети стосувалося того, від кого молодь є найменш захищена з боку закону. Переважна більшість відповідей (більше 30% у всіх групах) була віддана саме правоохоронним органам.

Аналізуючи співвідношення чотирьох складових правосвідомості, а саме, когнітивного, емоційного, поведінкового й оцінного, Д. Безносів класифікував такі види правової свідомості: ідеалізм, реалізм, конформізм, фетишизм, інфантилізм, скептицизм, цинізм і нігілізм [Безносів, 2008]. Факторизація показників цих видів дала змогу виділити, так звані, «негативні» та «позитивні» типи ставлення до права та правових явищ. До «позитивного» типу ставлення до права та правових явищ увійшли такі види правосвідомості, як ідеалізм, фетишизм, конформізм та реалізм, а до «негативного» – цинізм, скептицизм, нігілізм, інфантилізм. Слід зазначити, що Д. Безносів виділяє лише один тип ставлення як адекватний щодо права та правових явищ – правовий реалізм. Всі інші типи

ставлення він розглядає як деформовані в той або іншій бік. Правовий реалізм характеризується повнотою правових знань, позитивними емоціями щодо права та правових явищ, повагою до права, солідарністю з правовими вимогами, готовністю слідувати правовим приписам. Носій правового реалізму обирає виключно правомірну поведінку. У табл. 12 наведено вираженість типів правосвідомості в кожній групі молоді.

Таблиця 12

*Особливості вираженості типів правосвідомості
в різних групах молоді*

	Працююча молодь	Студентська молодь	Учнівська молодь
Правовий реалізм	17,3 ± 3,4	17,3 ± 3,3	16,5 ± 3,5
Правовий скептицизм	12,4 ± 3,8	12,7 ± 3,3	13,3 ± 3,1
Правовий конформізм	12,2 ± 3,1	12,6 ± 3,2	13,1 ± 3,5
Правовий цинізм	9,6 ± 3,2	9,9 ± 3,4	10,9 ± 3,4
Правовий фетишизм	9,4 ± 3,7	9,1 ± 3,7	10,2 ± 4,2
Правовий інфантилізм	10,5 ± 3,5	10,6 ± 3,1	10,9 ± 3,4
Правовий ідеалізм	11,2 ± 3,7	11,2 ± 3,5	11,9 ± 4,0
Правовий нігілізм	13,9 ± 3,6	13,9 ± 3,5	14,2 ± 3,4

В цілому можемо відзначити, що в усіх групах молоді переважає правовий реалізм, але звертає на себе увагу й той факт, що за ступенем вираженості правовий нігілізм, який характеризується незнанням законів, негативним до них ставленням, вкрай заниженою оцінкою значимості правового регулювання суспільних відносин, посідає друге місце.

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу було виявлено достовірні розбіжності ($p \leq 0,05$) у прояві правових настановлень у молоді різних груп. Учнівська молодь більшою мірою, ніж інші групи молоді, схильна до проявів таких правових настановлень, як правовий скептицизм, правовий цинізм, правовий конформізм та правовий фетишизм. Всі згадані настановлення відображають деформоване ставлення до права, але мають свою специфіку. Правовий скептицизм та правовий цинізм відображають критичне ставлення до права аж до

заперечення його можливостей як регулятора суспільних відносин при достатньому знанні законів. Правовий конформізм, навпаки, характеризується бездумним підкоренням законам, яке супроводжується відсутністю інтересів до них та нейтральною оцінкою значимості права як регулятора суспільної життєдіяльності. Правовий фетишизм відображає ставлення до законів, правової системи, як до всесильної у відношенні соціального регулювання, але при цьому характеризується низьким рівнем правових знань. Разом з тим, прояви правового реалізму, як відображення нормально розвиненої правосвідомості, в учнівській молоді знижені порівняно зі студентською ($p \leq 0,05$).

Між працюючою та студентською молоддю розбіжностей у прояві правових настановлень не виявлено. Отже, можемо констатувати, що учнівська молодь порівняно з працюючою та студентською більшою мірою схильна до виявлення деформованих ставлень до права та меншою мірою до виявлення правового реалізму, ніж дві інші групи молоді.

Більш детальнішу інформацію щодо правових настановлень у різних групах молоді ми отримали за допомогою анкетування. На питання про переважну мотивацію правомірної поведінки більшість молоді вказала, що не порушить закон через внутрішні переконання, що не можна чинити протизаконно (працююча молодь – 53,7%, студентська – 56,7%, учнівська – 46,9%). Однак значний відсоток молоді також вказали і страх покарання за порушення – третина молоді в кожній групі. Невдоволення та осуд з боку інших як стримуючий мотив переважає у групі учнівської молоді (13,3%) порівняно з працюючою (8,4%) та студентською (6,5%). Наявність останніх двох мотивів правослухняної поведінки вказують на недостатній розвиток правової свідомості.

Нас також цікавило, які переконання, моральні чи правові, відіграють основну роль у правових ситуаціях. Переважна більшість молоді вважає, що вона керується моральними принципами у правових ситуаціях. При чому частота виборів моральних переконань переважає в учнівській (62,6%) та працюючій (60,7%) порівняно зі студентською групою (54,1%).

Розглядаючи тип правосвідомості як генералізоване настановлення щодо права та правових явищ, виникає питання, чи дійсно ці настановлення впливають на реальну поведінку людини, адже в науковій літературі, як правило, дослідники вказують на те, що настановлення може і не відбивати те, що відбудеться в реальній поведінці.

Одне з питань анкети стосувалося того, чи порушував респондент правові норми. Ми виявили значну кількість тих, хто порушував (звертаємо увагу, що це було самооцінювання своєї поведінки). Таких молодих людей виявилось 39,4% у загальній вибірці. При цьому серед працюючої молоді «правопорушників» виявилось дещо більше (41,6%) порівняно з учнівською молоддю (36,5%).

Для подальшого аналізу ми порівняли групи, які умовно назвали «правослухняні» та «правопорушники» на предмет того, які правові настановлення у них переважають. У результаті нами було отримано статистично достовірні відмінності ($p \leq 0,01$) у прояві правового реалізму, правового скептицизму, правового цинізму, правового фетишизму, правового ідеалізму та правового нігілізму. Такі негативні настановлення, як скептицизм, цинізм та нігілізм більшою мірою характерні для «правопорушників», а, так звані, позитивні та нейтральні правові настановлення, такі як правовий реалізм, правовий фетишизм та правовий ідеалізм – для «правослухняних». Отже, з високою долею ймовірності можемо стверджувати, що правові настановлення впливають на правомірність поведінки в правових ситуаціях.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що особливості конструювання образів закону та суду залежать від ступеня соціальної активності молоді, зокрема учнівська молодь використовує стереотипні форми. Основними індикаторами, якими оперує молодь у ставленні до означених категорій є надійність, корисність для суспільства, їх позиція по відношенню до громадян, гуманність.

Серед молоді переважає такий тип ставлення до права та правових явищ як правовий реалізм, але частота виявлення правового нігілізму також немала. Учнівська молодь порівняно з працюючою та студентською більшою мірою схильна до

виявлення деформованих ставлень до права та меншою мірою до виявлення правового реалізму, ніж дві інші групи молоді.

Особливості правових настановлень молоді виявляються у її поведінці в правозначних ситуаціях: ті молоді люди, які порушували правові норми, схильні до прояву негативних типів правової свідомості (скептицизм, цинізм, нігілізм); молоді люди, які не порушували правових норм демонструють «позитивні» типи правосвідомості (правовий реалізм, фетишизм, ідеалізм).

3.5. Психологічна готовність студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності в організації у ринкових умовах

Сучасна ситуація в Україні характеризується глибокими перетвореннями в усіх сферах суспільного життя. Становлення ринкових відносин, процеси демократизації в суспільстві, соціально-економічні зміни, зростаючий інтерес до проблем людини вимагають підготовки фахівців, здатних забезпечити повне використання потенціалу людського чинника в умовах професійної діяльності. Свідченням тому є інтенсивна психологізація практично всіх сфер життя, зокрема економічної. Ефективність роботи з персоналом та клієнтами може бути підвищена за рахунок високоякісного виконання психологом своїх функцій, що, у свою чергу, залежить від готовності спеціаліста до праці. У зв'язку з цим готовність майбутніх фахівців-психологів до професійної діяльності в різних сферах економіки (виробництво, торгівля, банківська справа тощо) набуває дуже важливого значення.

Ядром професійного становлення особистості, і психолога в тому числі, є формування готовності до професійної діяльності. Крім забезпечення достатнього обсягу компетенцій, що складають операційний компонент готовності, її формування передбачає також розвиток професійної спрямованості, соціально значущих і професійно важливих характеристик і інтеграцію їх, пошук прийомів якісного і творчого виконання завдань своєї діяльності у відповідності з індивідуально-психологічними особливостями людини.

У класичних теоріях менеджменту (П. Друкер, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі та ін.) як кінцеву мету організації ринкового типу розглядають перемогу в конкурентній боротьбі через досягнення її стабільної конкурентоздатності як закономірного результату постійних зусиль. На конкурентоздатність бізнес-організації, стабільність її функціонування та можливості у подоланні соціально-економічних криз впливає комплекс чинників різної природи, серед яких особливе місце посідають психологічні.

Безпосередніми психологічними показниками конкурентоздатності бізнес-організації є наявність стійкого платіжного (платоспроможного) попиту на товари чи послуги, які виробляє дана організація, з боку клієнта як споживача, а також стійкість організації до незалежних від неї макроекономічних змін, які завжди виступають як стрес-фактори для неї.

Для забезпечення внутрішньої конкурентної переваги організації в ринкових умовах необхідно забезпечити підвищення рентабельності виробництва, а основним шляхом, яким компанія здобуває зовнішню конкурентну перевагу, є спроможність знаходити споживача продуктів її діяльності і задовольняти його потреби [Ламбен, 1996]. Перспективними напрямками в цьому плані є впровадження обґрунтованої системи постійно діючих заходів із психологічного забезпечення організаційних процесів та маркетингової діяльності підприємства.

Дослідниками пропонуються різні класифікації психологічних чинників конкурентоздатності. Спираючись на концепцію внутрішньої та зовнішньої конкурентної переваги Ж.-Ж. Ламбена, ми виділяємо дві великі групи психологічних чинників конкурентоздатності організації: внутрішні та зовнішні. Розглянемо їх детальніше.

Внутрішні психологічні чинники конкурентоздатності бізнес-організації складають три відносно незалежні підсистеми. Перша підсистема утворюється сукупністю чинників, пов'язаних із процесами стратегічного планування розвитку та життєдіяльності організації (управлінська підсистема). Аналіз численних досліджень із психології управління доводить, що до

неї входять такі компоненти, як: психологічні компоненти процесів управлінського аналізу зовнішньої та внутрішньої інформації (В. Казміренко, Л. Орбан-Лембрик), постановки цілей розвитку організації та прийняття рішень (Дж. Хакмен, Р. Фалмер, Ю. Швалб), мотивація та стимулювання праці (В. Казміренко, Р. Кунц, З. О'Доннел), розробка та впровадження інновацій (Дж. Коттер, Р. Кунц, З. О'Доннел, Л. Шлезінгер).

Другу підсистему утворює сукупність індивідуально-психологічних рис співробітників організації (підсистема професійно-важливих характеристик), які вважаються значущими для забезпечення високої якості та інтенсивності праці і стають предметом підтримки та стимулювання. Аналіз показав, що з точки зору забезпечення конкурентоздатності найбільш вагомими є три комплексні якості особистості, а саме: ініціативність, вправність та комунікабельність (О. Данчева, Ю. Швалб). До цієї ж підсистеми відносяться такі функціональні блоки діяльності організації, як: відбір, мотивація та навчання персоналу (В. Машков, Т. Саксакулм, М. Шейніс та ін.).

Третю підсистему утворюють соціально-психологічні феномени, які виникають внаслідок взаємодії між співробітниками організації (підсистема взаємодії). Це, у першу чергу, такі чинники: соціально-психологічний клімат (Г. Ложкін, М. Обозов, С. Паповян, Г. Мюррей), корпоративна культура організації (Т. Пітерс, Р. Уотерман, Е. Шейн), налагодженість командної роботи (Г. Ложкін, В. Третьяченко, К. Фопель, Р. Белбін).

Зовнішні психологічні чинники конкурентоздатності бізнес-організації складають дві відносно незалежні підсистеми. Перша підсистема утворюється сукупністю чинників, пов'язаних із процесами взаємодії бізнес-організації з клієнтами як споживачами кінцевого продукту її діяльності (клієнтська підсистема). Ця підсистема є біполярною, де один полюс утворюють споживчі характеристики товару, а другий – психологічні характеристики споживача (структура споживчих потреб, інтересів, мотивів тощо). Вказані полюси утримуються як цілісність у першу чергу за рахунок прямого контакту співробітників відповідних підрозділів організації з клієнтом як

покупцем товару чи послуги [Котлер, 1996]. Дана взаємодія доповнюється процесами просування товару чи послуги на споживчий ринок, такими, як маркетинг, реклама та PR (С. Браун, Р. Голдсміт, О. Лебедев-Любимов, Г. Фоксол). Друга підсистема утворюється сукупністю чинників, пов'язаних із процесами взаємодії бізнес-організації з зовнішнім інституційним оточенням, тобто з різного роду організаціями, взаємодія з якими є необхідною умовою інституційного функціонування самої бізнес-організації (інституційна підсистема). Така взаємодія значною мірою формалізована та позаособова, але психологічний зміст цієї підсистеми забезпечується обов'язковим залученням конкретних людей до цього процесу. Переважним чином особистісний чинник проявляється у процесах переговорів як знання, розуміння психологічних характеристик партнера та психологічна налаштованість представника (чи групи) самої організації (Д. Ертель, В. Мастенбрук, Р. Фішер). Для успішної взаємодії з іншими організаціями неабияке значення має використання керівництвом організації психологічних методів і технологій ведення переговорів (Б. Паттон, Р. Фішер, У. Юрі, Р. МакКерсі, Р. Волтон).

Таким чином, використання описаних психологічних чинників є однією з важливих умов підвищення конкурентоздатності організації, а нехтування ними може призвести до значних втрат і навіть банкрутства. Відповідно, ці моменти необхідно враховувати в процесі підготовки практичних психологів.

Визначені психологічні особливості організаційної діяльності знайшли своє відображення і в системах підготовки фахівців, проте саме тут наявна низка об'єктивних протиріч, яка значною мірою знижує їхню ефективність. По-перше, у державній (інституційній) системі підготовки управлінців майже відсутня психологічна складова, що призводить до недостатнього рівня психологічної компетентності управлінців та нерозуміння ними функцій і можливостей психолога в організації. У бізнес-організаціях цей недолік компенсується корпоративною системою психологічного навчання управлінського персоналу. По-друге, у державній

(інституційній) системі підготовки психологів управлінська діяльність представлена достатньо розгорнуто, але тільки як предмет соціально-психологічних досліджень, які неможливо безпосередньо перевести у площину практичної роботи психолога в організації. Наявна структура навчання призводить до того, що у психологів не формуються основи власної управлінської компетентності, а професійна психологічна компетентність у галузі управління утворюється лише частково, стосовно лише теоретичного знання предмета, хоча в освітньому стандарті і передбачено оволодіння студентами деякими вміннями, пов'язаними з роботою в організаціях. Указані протиріччя стосуються також групових аспектів життєдіяльності організації і ще більшою мірою – медіаторної функції психолога.

Проте психологічні аспекти управління, проблематика лідерства та командування, медіації у переговорах та розв'язанні конфліктів надзвичайно широко представлені у неінституційних навчальних практиках, переважно у формі психологічних тренінгів, які користуються значним попитом на ринку психологічних послуг і на сьогодні вже стали окремою галуззю спеціалізації практичних психологів.

Виокремлення та класифікація функцій і завдань діяльності практичного психолога у бізнес-організації має базуватися на принципах психологічного забезпечення її конкурентоздатності. Відповідно, завдання практичного психолога мають бути спрямованими на підтримку, формування і актуалізацію психологічних чинників, які забезпечують її внутрішні організаційні та зовнішні ринкові конкурентні переваги.

Аналіз психологічних чинників конкурентоздатності організацій дозволяє побудувати функціональну типологію завдань діяльності практичного психолога у бізнес-організації (табл. 13). Ця функціональна типологія стала теоретико-методологічним підґрунтям для розробки програми нашого емпіричного дослідження. На даному етапі вирішувались завдання з'ясування самооцінки компетентності практичних психологів організацій ринкового типу, а також оцінка компетентності студентів-психологів щодо психологічного забезпечення конкурентоздатності організації. У дослідженні

взяли участь психологи, котрі працюють в організаціях ринкового типу (n=34) та студенти спеціальності «Психологія» (n=222) Чернігівського педуніверситету імені Т. Г. Шевченка, Ніжинського державного університету імені М. Гоголя та Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Було використано методи анкетування (для практичних психологів сфери бізнесу) та комплекс авторських ситуативних завдань (для студентів).

Таблиця 13

*Функціональна типологія завдань діяльності
практичного психолога у бізнес-організації*

Сфера діяльності	Функції	
Зовнішні взаємодії	Іміджева функція: завдання психологічного забезпечення маркетингу, реклами, паблік рілейшнз та комерційних переговорів	Оцінно-проектувальна функція: завдання психологічної оцінки та проектування споживчих потреб, інтересів, установок тощо
Внутрішньо-організаційні процеси	Інноваційна функція: завдання формування готовності до інновацій, створення груп якості, формування команд, впровадження систем мотивації інноваційних перетворень тощо	Соціально-психологічна функція: завдання психологічного забезпечення підбору, мотивації та навчання персоналу організації, формування психологічного клімату, психологічне забезпечення розвитку корпоративної культури тощо

За оцінками практичних психологів із досвідом роботи у бізнес-організаціях, роль психологічних чинників у забезпеченні конкурентоздатності організації в ринкових умовах постійно зростає. Практичні психологи визначають ті провідні функції і завдання, які вони мають вирішувати на сьогодні та відзначають значний проблемний характер наявного становища (табл. 14).

Таблиця 14

Визначення практичними психологами пріоритетності своїх завдань та рівня підготовленості до їх виконання на момент закінчення ВНЗ

Пріоритетність	Завдання	Завдання входить до кола постійних проф. обов'язків, %	Періодично виникає потреба у виконанні завдання, %	Були випадки коли я працював над цим, %	Ніколи не стикався з таким завданням, %	Оцінка підготовки у ВНЗ	
						Рейтингове місце	Був повністю готовий до виконання на момент закінчення ВНЗ, %
1	Професійний відбір кадрів та їх адаптація у колективі	76	18	0	6	1	38
2	Систематична оцінка, атестація персоналу	56	32	6	6	4	35
3	Формування сприятливого організаційного клімату	50	35	12	3	5	32
4	Розвиток персоналу	53	24	21	3	6	24
5	Розвиток менеджерів	35	53	9	3	3	38
6	Вирішення особистісних проблем, психокорекція, запобігання проф. вигоранню	47	26	15	12	2	35
7	Розвиток корпоративної культури	35	38	26	0	8	15
8	Формування і розвиток команд працівників	35	29	32	3	12	12
9	Допомога керівникам у прийнятті рішень	24	38	35	3	7	21
10	Формування керівного резерву, планування кар'єри керівників	24	47	18	12	10	18
11	Формування і підготовка управлінських команд	18	29	26	26	9	15

12	Допомога менеджерам в управлінні змінами	12	41	21	26	13	9
13	Психологічне забезпечення переговорного процесу	12	24	38	26	11	9
14	Вивчення споживачів, образу марки	15	6	44	35	15	6
15	Розробка та експертиза реклами, оцінка її ефективності	9	15	41	35	14	3
	Середнє значення	34	30	23	13		21

З наведених даних видно, що основним напрямком діяльності психологів сучасних бізнес-організацій України є робота з персоналом, а керівництво розглядає посаду психолога як підструктуру кадрової служби. Проте самі психологи першочерговими вважають напрями роботи з оптимізації психологічних чинників, пов'язаних безпосередньо з психологічним забезпеченням управлінської діяльності. Окремо респондентами підкреслюється необхідність психологічного забезпечення маркетингової діяльності, яке поки що не набуло достатнього поширення. Головною проблемою в роботі практичного психолога в сучасних вітчизняних організаціях ринкового типу, на думку експертів, є відсутність чіткого розуміння ролі і місця психолога в організації як керівництвом, так і персоналом. Рівень своєї компетентності на момент закінчення ВНЗ респонденти оцінюють досить низько – лише 21% всіх відповідей за всіма компетенціями належить до першого рівня (був повністю готовий до виконання даного завдання), 43% – до другого рівня (отримав мінімальні базові знання та уміння), а 36% – до третього (довелося навчатися цьому з самого початку). Лише підготовленість до виконання таких завдань, як: «професійний відбір кадрів та їх адаптація в колективі» та «вирішення особистісних проблем, психокорекція, запобігання професійному вигоранню» здобула порівняно невелику кількість оцінок найнижчого ступеня.

Проведене дослідження відповідної компетентності сучасних студентів-психологів показало, що за останні роки ситуація з підготовкою практичних психологів до даного типу діяльності майже не зазнала змін (табл. 15).

Таблиця 15

Результативність вирішення студентами задач на професійну компетентність практичного психолога

№	Завдання психолога бізнес-організації	Середня оцінка у вибірці, бали *	Нульові оцінки, %
1	Систематична оцінка, атестація персоналу	3,3	3
2	Професійний відбір кадрів та їх адаптація в колективі	3,0	5
3	Розвиток персоналу	2,8	1
4	Вирішення особистісних проблем, психокорекція, запобігання професійному вигоранню	2,7	3
5	Психологічне забезпечення переговорного процесу	2,2	11
6	Формування сприятливого організаційного клімату	2,1	6
7	Допомога керівникам у прийнятті рішень	2,1	9
8	Формування і розвиток команд працівників	2,0	8
9	Формування керівного резерву, планування кар'єри керівників	2,0	9
10	Розвиток корпоративної культури	1,9	8
11	Допомога менеджерам в управлінні змінами	1,9	9
12	Формування і підготовка управлінських команд	1,9	10
13	Вивчення споживачів, образу марки	1,6	17
14	Розвиток менеджерів	1,5	20
15	Розробка та експертиза реклами, оцінка її ефективності	1,5	22
	Середнє значення	2,16	9,4

* мінімальне значення – 0, максимальне – 5

Аналізуючи отримані результати, можна побачити, що найвищі результати стосуються завдань «систематична оцінка, атестація персоналу» і «професійний відбір кадрів та їх адаптація в колективі» (3,3 та 3,0 бали). Дані результати можна вважати, певним чином, закономірними. Ці завдання стосуються проблем психодіагностики, які достатньо повно вивчаються студентами (фактори, що впливають на психодіагностичну процедуру, методи діагностики професійно-важливих якостей). Потрібно відзначити, що опитані нами експерти-психологи визначили ці завдання як найбільш пріоритетні у структурі своєї діяльності (див. табл. 3). Водночас значна кількість студентів мала труднощі у підборі професійно-важливих якостей до деяких посад бізнес-організацій (маркетолог, торговий представник, аудитор та ін.), очевидно, через брак розуміння структури обов'язків і особливостей професій. По решті завдань опитаним були виставлені низькі оцінки – середні значення складають 2,2 – 1,5 балів з шести можливих.

Складними виявились задачі про психологічні особливості реагування персоналу на організаційні зміни та конфлікт двох корпоративних культур (оцінки 1,9 балів за кожен). Найгірше досліджувані розв'язували задачі психолого-управлінського консультування та психологічного забезпечення маркетингової діяльності підприємства. Вражає те, що кожен п'ятий студент (20%) не має жодного уявлення про напрями і методи роботи організаційного психолога щодо розвитку менеджерів. У решті згадуються, головним чином, формування комунікативних навичок та робота щодо особистісного росту керівника.

Частково дані результати можна пояснити тим, що питання роботи психолога з управлінським складом потребує поглибленої фахової підготовки в галузі організаційної психології (а це магістерська програма), однак, на нашу думку, також вагомим чинником є орієнтація відповідних навчальних програм більше на формування розуміння психологічної сутності і особливостей управлінської діяльності, ніж на формування компетенцій психолога щодо впровадження психологічних технологій у роботі з менеджерами.

Щодо задач, які стосуються вивчення споживачів та образу марки, а також розробки та експертизи реклами, то отримані

оцінки дуже низькі – відповідно, 1,6 та 1,5 балів. Лише 12% опитаних знайомі хоча б з однією психографічною типологією споживачів, а 10% мають уявлення про можливі напрямки діяльності практичного психолога у галузі реклами.

Таким чином, ми можемо констатувати низький рівень сформованості компетенцій випускників психологічних спеціальностей для виконання завдань діяльності у бізнес-організації. Це свідчить про недостатню орієнтацію навчальних програм на дану сферу діяльності.

Зростання потреби виробництва та бізнесу у кваліфікованих фахівцях даного напрямку обумовлює необхідність впровадження у вищих навчальних закладах програм і психолого-педагогічних технологій, які мають за мету підготовку практичних психологів до роботи в бізнес-організаціях. Ми вважаємо, що одним із можливих напрямків нововведень у систему такої підготовки є введення спецкурсу «Робота психолога у бізнес-організації» та впровадження компетентнісно-орієнтованих психолого-педагогічних технологій навчання.

Розглядаючи готовність практичного психолога до роботи в бізнес-організації, на нашу думку, доцільно виділити такі її головні структурні компоненти як мотиваційна складова та професійна компетентність.

У ході дослідження нами було визначено ті компетенції, оволодіння якими у процесі навчання дасть можливість випускникам ВНЗ успішно вирішувати конкретні завдання у сфері бізнесу [Волеваха, 2009а]. Попередній аналіз дозволив визначити чотири класи завдань, тобто чотири базові компетенції у роботі практичного психолога щодо забезпечення конкурентоздатності організації.

По-перше, це клас завдань, пов'язаних із психологічною діагностикою, дослідженням, описом та оцінкою різних суб'єктів, пов'язаних з діяльністю організації. Суттєво, що це завдання стосується всіх суб'єктів – від персоналу організації (по всій вертикалі та по горизонталі, організація в цілому) до клієнтів (наявних і потенційних) та партнерів по переговорах. Сукупність такого роду завдань далеко виходить за межі і класичної психодіагностики, і класичного психологічного

дослідження, але всі вони повинні завершуватися принципово однорідним реальним результатом – психологічним портретом суб'єкта. Тому за результатом ми можемо визначити цю компетенцію як «Психологічне портретування» («Складання психологічного портрета»).

По-друге, це клас завдань психологічного супроводу діяльності. Важливо, що це стосується всіх видів діяльності, які здійснюються організацією стосовно ринкових відносин. Це супровід і управлінської діяльності, і персоналу (включаючи діяльність різноманітних груп і команд в організації), і маркетингово-рекламної діяльності організації, і процесу переговорів. Тому ми можемо визначити цю компетенцію як «Психологічний супровід діяльності менеджерів і персоналу».

По-третє, це клас завдань, що стосуються проектування та формування психологічних складових різноманітних процесів та продуктів діяльності організації. Він стосується тих параметрів організаційних процесів та ринкових умов діяльності організації, які лежать у сфері можливостей використання розвивальних чи формуючих психологічних технологій. До цього класу завдань належать: формування стилю управління, створення міжпрофесійних та управлінських команд, розвиток корпоративної культури, формування сприятливого організаційного клімату, проектування споживчих інтересів тощо. Тому ми можемо визначити цю компетенцію як «Психологічне проектування та формування організаційних процесів та взаємодії з зовнішнім середовищем».

По-четверте, це клас завдань, пов'язаних із необхідністю змінювання мотиваційно-емоційних складових ставлення людей до організаційних процесів та продуктів її діяльності. До таких складових відносяться настрої та стани персоналу, споживчі установки, базові уявлення про організацію та її продукцію тощо. Суттєво, що ці складові не піддаються прямому формуванню, але можуть змінюватися під дією цілеспрямованих акцій, побудованих на соціально-психологічних механізмах впливу. Тому ми можемо визначити цю компетенцію як «Психологічний вплив».

Спираючись на ідеї компетентнісного підходу та структуру діяльності психолога бізнес організації, нами була

розроблена психолого-педагогічна модель готовності психолога до забезпечення конкурентоздатності організації, яка містить два взаємопов'язані компоненти – мотиваційний та компетентнісний (рис. 13).



Рис. 13. Модель готовності психолога до забезпечення конкурентоздатності організації

Мотиваційний компонент готовності ми визначаємо як наявність у психолога мотивів розуміння значення ефективного використання психологічних чинників для досягнення цілей організації, спрямованості на оптимізацію параметрів бізнес-організації і досягнення її конкурентоздатності психологічними методами, а також задоволеність своїм професійним вибором та усвідомлення престижу професії. Мотиваційний компонент є пусковим механізмом, який дозволяє задіяти компетенції операційного компоненту для виконання завдання в ситуації, що вимагає прояву компетентності. У свою чергу, компетентність, успішне опанування навичками професійної діяльності, зміцнює мотиваційну складову готовності фахівця.

Компетентісна складова готовності психолога бізнес-організації характеризує зміст діяльності, її процесуальний бік, і є здатністю до виконання завдань психологічного забезпечення організаційних процесів та взаємодії організації із зовнішнім середовищем. Дана модель лягла в основу розробленого нами спецкурсу «Робота психолога в бізнес-організації». Кожна компетенція складала окремий модуль програми, а конкретні завдання діяльності практичного психолога ставали змістовним наповненням цих модулів.

Формування компетенцій передбачає значну перебудову навчального процесу та використання, окрім традиційних педагогічних форм і методів навчання, психологічних технологій, спрямованих на розвиток здатностей особистості. Відповідно, до кожної компетенції та класів завдань нами були розроблені та апробовані комплекси активних методів навчання [Волеваха, 2009б]. Співвідношення компетенцій, змісту завдань та психологічних методів навчання у структурі навчальної програми представлені у табл. 16.

Таблиця 16

*План навчальної програми спецкурсу
«Робота психолога в бізнес-організації»*

Модуль	Компетенція	Тематичний зміст	Провідні психологічні методи навчання
1	Психологічне портретування	Психологічний портрет як метод. Психологічний портрет особистості, групи, організації, клієнта (споживача), партнера (конкурента).	Психологічний практикум
2	Психологічний супровід діяльності менеджерів і персоналу	Психологічний супровід як вид практики. Психологічний супровід прийняття управлінських рішень, рекламно-маркетингових програм, переговорів.	Ситуаційне моделювання

3	Психологічне проектування та формування організаційних процесів та взаємодії з зовнішнім середовищем	Проектування систем діяльності та ситуацій, організаційних інновацій. Формування команд. Проектування споживчих потреб та інтересів.	Організаційно-діяльнісна гра; тренінг
4	Психологічний вплив	Соціально-психологічні механізми та види впливу. Оптимізація організаційного клімату. Формування корпоративної культури. Розробка та впровадження PR-акцій та рекламних продуктів.	Рольова гра; тренінг; групова дискусія; психологічний практикум

Апробація навчальної програми та засобів формування професійної компетентності у галузі психологічного забезпечення конкурентоздатності сучасної бізнес-організації проводилася у вигляді формуючого психолого-педагогічного експерименту за участю студентів-психологів Чернігівського педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, яких було розподілено на експериментальну (ЕГ, n=68) та контрольну (КГ, n=222) групи. Результати експериментального впровадження програми наведено у табл. 17.

Як бачимо, середнє значення оцінок ЕГ значно переважає загальний середній КГ. Серед студентів ЕГ також набагато рідше зустрічались нульові відповіді. У ЕГ зафіксовано меншу різницю між найвищим та найнижчим балом за окремі завдання. За результатами діагностики ми констатували більш адекватну самооцінку підготовленості у студентів ЕГ.

Таблиця 17

Порівняння результативності вирішення задач на професійну компетентність у студентів ЕГ та КГ

№ з/п	Завдання психолога бізнес-організації	ЕГ, сер. оцінка, бали *	ЕГ, нульові оцінки, %	КГ, сер. оцінка, бали *	КГ, нульові оцінки, %
1	Професійний відбір кадрів та їх адаптація в колективі	4,1	0	3,0	5
2	Психологічне забезпечення переговорного процесу	4,1	0	2,2	11
3	Систематична оцінка, атестація персоналу	4,0	0	3,3	3
4	Формування сприятливого організаційного клімату	4,0	0	2,1	6
5	Розвиток персоналу	3,9	0	2,8	1
6	Вирішення особистісних проблем, психокорекція, запобігання професійному вигоранню	3,8	0	2,7	3
7	Формування і розвиток команд працівників	3,8	0	2,0	8
8	Розвиток менеджерів	3,8	0	1,5	20
9	Розробка та експертиза реклами, оцінка її ефективності	3,8	2	1,5	22
10	Формування і підготовка управлінських команд	3,7	0	1,9	10
11	Розвиток корпоративної культури	3,5	2	1,9	8
12	Формування керівного резерву, планування кар'єри керівників	3,5	4	2,0	9
13	Допомога керівникам у прийнятті рішень	3,4	4	2,1	9
14	Допомога менеджерам в управлінні змінами	3,4	6	1,9	9
15	Вивчення споживачів, образу марки	3,3	6	1,6	17
	Середнє значення	3,75	1,5	2,16	9,4

* мінімальне значення – 0, максимальне – 5

Щодо мотиваційного компоненту готовності, то проведене дослідження показало, що у студентів ЕГ значно більше виражене ставлення до організаційної психології як можливої сфери власної професійної діяльності. Хоча робота в бізнес-організаціях оцінюється респондентами обох груп як найбільш актуальна і зараз, і в майбутньому, сфера психологічної практики є бажанішою для власної професійної діяльності студентів ЕГ. Навчальні дисципліни, які безпосередньо пов'язані з психологічним забезпеченням організацій ринкового типу, в КГ не займають високих місць у рейтингу популярності, у той же час прочитаний нами курс за результатами опитування ЕГ посів одне з цільних місць.

Таким чином, аналіз державних стандартів, навчальних планів та програм підготовки психологів, а також експертна оцінка з боку практичних психологів, які мають значний досвід роботи у бізнес-організаціях, показує відсутність системної підготовки практичних психологів до вирішення завдань забезпечення конкурентоздатності сучасної організації, хоча на сьогодні на ринку праці відчувається значний дефіцит добре підготовлених фахівців у цій сфері діяльності. Соціально-економічним чинником зростання потреби у кваліфікованих організаційних психологах є розвиток ринкових відносин та постійне зростання гостроти конкуренції на всіх сегментах ринку.

Аналіз функцій практичного психолога у забезпеченні конкурентоздатності бізнес-організації дозволив виокремити чотири провідні компетенції організаційного психолога: інноваційна функція, соціально-психологічна функція, іміджева функція, оцінково-проектувальна функція. Проте реальна діяльність практичних психологів у бізнес-організаціях спрямована на вирішення незначної кількості конкретних завдань і на сьогодні не носить системного характеру. За оцінками експертів, основними причинами такої ситуації є: недостатнє розуміння можливостей психолога керівництвом організації, недостатній рівень фахової підготовки практичних психологів та відсутність психологічних служб.

Реальний рівень готовності студентів-психологів випускних курсів до роботи у бізнес-організаціях та реалізації

функцій психологічного забезпечення їхньої конкурентоздатності не відповідає сучасним вимогам. Результати даного дослідження, а також сучасні потреби суспільства, вказують на необхідність вдосконалення процесу підготовки майбутніх психологів до роботи в ринкових умовах, який має фокусуватись на формуванні мотиваційної складової готовності та компетентності.

У структурі готовності майбутніх психологів до роботи у бізнес-організаціях можна виділити два компоненти – мотиваційний та компетентнісний. При формуванні готовності компетентнісний підхід виявився достатньо ефективним, а його реалізація передбачає не тільки розробку нового змісту навчальної програми, але й застосування нових психологічних технологій навчання. На основі визначених чотирьох провідних компетенцій щодо психологічного забезпечення конкурентоздатності бізнес-організації визначено структуру організації навчального процесу з формування їх у студентів-психологів. У процесі формування готовності пропонується використовувати такі психологічні технології, як: психологічний практикум, ситуаційне моделювання, організаційно-діяльнісна та рольова гра, тренінг, групова дискусія.

3.6. Соціально-психологічна гра як технологія економічної соціалізації дітей та молоді

Актуальність дослідження гри як чинника соціалізації в умовах трансформаційних процесів зумовлена не лише соціальним запитом, а й виникненням нових підходів до розуміння сутності соціалізаційних процесів. На думку ряду зарубіжних і вітчизняних фахівців, у наш час соціалізація має забезпечити: можливість людині виробити і керуватись власним ставленням до соціокультурних реалій, спроможність створювати якісно нові соціальні цінності та ролі. Саме через посередництво ігрової діяльності індивід входить у суспільство, в людський світ, і в цьому виявляється людинотворча функція гри. На думку В. Москаленко, основна суть гри виявляється

насамперед у тому, що вона є фактором соціалізації особистості [Москаленко, 2003].

Для більшості наукових підходів (Р. Жуковська, Д. Менджеричька, А. Усова, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) характерне трактування гри як переважно дитячої діяльності. Хоча ігри, безперечно, є значущою діяльністю і для підлітків, і для юнацтва, і для дорослих, і взагалі супроводжують людину впродовж всього її життя. Серед найбільш поширених теорій, що пояснюють природу гри і її роль у житті людини, виділяють: теорію надміру нервових сил (Г. Спенсер, Г. Шурц); теорію інстинктивності (Ф. Бейтендейк, К. Гросс, В. Штерн); теорію рекапітуляції і антиципації (А. Валон, Е. Геккель); теорію функціонального задоволення, реалізації вроджених ваблень (А. Адлер, К. Бюлер, З. Фрейд.); теорію релігійного початку (Є. Добринська); теорію відпочинку у грі (Г. Штейнталь); зв'язок гри з мистецтвом і естетичною культурою (Платон, Ф. Фребель); теорію культурного значення гри (Й. Хейзінга, Г. Гессе).

Досить важливою в розумінні гри, її природи та значення для соціалізації особистості є концепція символічного інтеракціонізму. Розглядаючи гру як фактор соціалізації дитини, Дж. Мід розробив трирівневу модель психології дитячої гри. На першому рівні дитина просто наслідує, копіює поведінку оточення; ролі змінюють одна одну, але вони поки що не інтегровані в певну систему. У відносинах з людьми дитина ідентифікує себе з ними, засвоюючи при цьому їхнє ставлення до себе, а також приписуючи їм власні мотиви. На другому рівні, за Дж. Мідом, відбувається «ускладнення» ігрової діяльності дитини, розширюється коло «значущих інших» для неї, відносини з ними стають все більш вибірковими. Це потребує більш складної внутрішньої регуляції поведінки шляхом, наприклад, засвоєння правил взаємодії у колективній грі, вміння співвідносити свої дії з діями інших учасників гри. На третьому рівні гри, окрім «індивідуальних значущих інших», з'являється узагальнений «генералізований інший», яким може бути сім'я, ігрова група, навіть суспільство в цілому. В інтеракціоністській концепції підкреслюється важлива роль такого компонента «Я»

як «те» (аналог «дзеркального», відрефлексованого «Я»), котре зумовлене ситуаціями реальних взаємин, спільною діяльністю. Відповідно, індивідуальне «Я» за Дж. Мідом, не лише включає в себе окремі соціальні компоненти, але в цілому «є за самою суттю своєю соціальною структурою», що виростає із соціального досвіду.

Соціалізація індивіда як процес формування особистості може відбуватись лише в інтеріндивідній взаємодії, у якій виникають умови для реалізації індивідом його суто людських властивостей. У даному ракурсі дослідження гра виступає соціально-психологічним феноменом. Роль гри як соціально-психологічного феномена розкрита в роботах вітчизняних психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Андрєєва, Л. Божович, Д. Ельконін). Зокрема, Л. Виготський підкреслює, що гра – це живий соціальний колективний досвід особистості, і щодо цього вона являє собою незамінне знаряддя виховання соціальних навичок і умінь [Виготский, 2003]. Д. Ельконін першим констатував історичне виникнення рольової гри. На відміну від раніше існуючих концепцій ігрової поведінки, головною ідеєю його книги, присвяченої дослідженню психології гри, стала думка про те, що гра – соціальна за своїм походженням [Эльконин, 2003]. Сьогодні більшість тренінгових програм вітчизняних авторів спираються на цю концепцію.

М. Бітянова зазначає, що гра – «жива» діяльність. Автор підкреслює, що гра не вчить, а розширює горизонти, занурюючи людину в інші світи і відносини, дає досвід створення, побудови їх. Тут підкреслюється, що гра є найбільш природною формою взаємодії між людьми, саме в грі особистість розвивається вільно і гармонійно, проте потрібна окрема робота для того, щоб ігрова діяльність і одержаний у ній досвід були перенесені в життя. Розкриваючи внутрішні механізми гри, автор пропонує скористатися образом айсберга, в якому виділяються такі «пласти»:

– Функціональний – верхній пласт ігрової взаємодії: хто і як грає, наскільки захоплені ведучий і учасники грою та ін. Даний пласт знаходиться в прямій залежності від завдань, які ставить ігротехнік або організатор гри.

– Фізіологічний пласт ігрової взаємодії впливає на регуляцію фізіологічних процесів організму: реалізацію потреби в руховій активності, формування гальмівної функції головного мозку, розвиток координації рухів, насичення організму киснем і т.п.

– Психологічний пласт гри. На цьому рівні важливо бачити вплив гри на психіку людини: розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви, регуляція емоційного стану, формування комунікативних навиків і ін.

– Педагогічний пласт ігрової взаємодії – це формуючий рівень, що сприяє виробленню відчуття «ми», групової єдності, емпатії та ін.

– Особистісний (латентний) пласт гри: прихований шар ігрової взаємодії, що спонукає особистісний розвиток учасників, формує соціалізуючі якості особистості, виявляється пізніше від закінчення ігрової взаємодії [Практикум..., 2002].

У ракурсі нашого дослідження як окремий вид гри виділяються колективні ігри, в яких важливою стороною є соціально-психологічний простір, що створюється гравцями. Соціально-психологічна гра нами визначається як колективна гра, яка відбувається в соціально-психологічному просторі міжособистісної взаємодії у малій групі та чинить соціалізуючий вплив на гравців. Сутність соціально-психологічної гри, її характеристика відбиваються в таких параметрах:

– суб'єктність – міжособистісна взаємодія учасників гри, у якій кожен учасник проявляє свою суб'єктність через залученість до створення надіндивідуального, інтеріндивідуального простору;

– діалогічність – міжособистісна взаємодія учасників соціально-психологічної гри на рівних як у системі «дитина-дитина», так і в системі «дитина-дорослий»;

– змістовність – наявність соціальних та особистісних цілей гри, які усвідомлюються учасниками при її виборі або при включенні елементів гри в неігрову діяльність. Усвідомлення суспільної мети гри є своєрідним критерієм сформованості ігрового колективу;

– усвідомлюваність – усвідомлення цінності штучно створених соціальних стосунків, для оволодіння якими

здійснюється взаємодія учасників;

– комунікативна процесуальність – вербальна і невербальна взаємодія учасників гри: її вибір, розподіл ролей і обов’язків, планування гри тощо;

– групові стосунки – взаємозв’язок учасників гри (прояв волі, поступливості у грі) заради загальної мети, яка вимагає єдності колективу;

– продуктивність і результативність гри – одержувані в ній знання; сформовані вміння і навички, необхідні для успішної діяльності; розвиток інтересу до різноманітних сфер життєдіяльності.



Рис. 14. Модель соціально-психологічної гри

Для подальшого аналізу соціально-психологічної гри важливо відповісти на принципові питання про те, які індивідуально-психологічні особливості особистості найбільшою мірою зазнають змін у процесі соціально-психологічної гри, який характер їх і як вони взаємопов'язані з особливостями функціонування і розвитку особистості. На ці й інші питання відповідає запропонована інваріантна модель соціально-психологічної гри (рис. 14). Як видно з моделі, соціально-психологічна гра відбувається в системі інтеріндивідної міжособистісної взаємодії «Я – Ми». Кожен учасник має власну сформовану ціннісно-мотиваційну систему, яка складає його суб'єктний простір. У суб'єктному просторі особистості можна виділити дві складові – стійку і динамічну. Стійка складова ціннісно-мотиваційної системи індивіда – це ті уявлення, ціннісні ідеали, основні життєві принципи, позиції, що були сформовані в особистості на попередніх етапах життя. Вона поєднує в собі уявлення про принципи життєдіяльності світу і людського співтовариства, ціннісні ідеали (найбільш значущі цінності і орієнтації особистості), ціннісні табу (заборонені цінності і орієнтації) й ін.

Динамічна складова ціннісно-мотиваційної системи індивіда, виконуючи функцію «оболонки», включає в себе можливі соціалізуючі надбання особистості на даному етапі її розвитку, це психологічна готовність особистості до певних дій, пов'язаних із досягненням бажаної позиції в системі соціальних відносин на даному етапі життя. Її зміст змінюваний, оскільки відображає ціннісні і мотиваційні особливості поточного етапу життєдіяльності суб'єкта, а також пластичний, оскільки змінюється в частковій відповідності до зовнішніх умов.

Динамічна складова виступає проміжною ланкою між системою ціннісних орієнтацій суб'єкта і системою цінностей та експектацій суспільства. Вона виконує дуже важливу функцію – репрезентацію у свідомості особистості навколишньої дійсності для досягнення основної мети – соціалізації та самовизначення. Можна припустити, що стійка складова особистості поступово формується за рахунок феноменів динамічної складової, які перевіряються часом, відбираються й інтегруються саме в стійкій складовій ціннісно-мотиваційної системи індивіда.

Як видно з опису функціональних особливостей стійкої і динамічної складових ціннісно-мотиваційної системи індивіда, не дивлячись на свою меншу стійкість, динамічна складовою мірою не є сукупністю випадкових, стихійно виникаючих і хаотично змінюваних впливів. Для її формування повинен бути створений відповідний соціально-психологічний простір, що буде відповідати віковим можливостям ендопсихологічної системи особистості.

Питання використання поняття «психологічний/соціально-психологічний простір» неодноразово розглядалося фахівцями. Згідно з російськими дослідниками, у загальному вигляді «соціально-психологічний простір» людини – це сформована система позитивно або негативно значущих соціальних об'єктів або явищ (включаючи її саму), які займають конкретні позиції в структурі, знаходяться в певних зв'язках один з одним і виконують певні функції або ролі відповідно до певних норм, правил, стандартів і закономірностей. Соціально-психологічний простір можна вважати «суб'єктивним» середовищем, тобто середовищем, яке сприймається вибірково, представлене в свідомості, засвоєне і доповнене, а точніше – сформоване самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностей [Журавлев, 2007].

Соціалізація індивіда як процес становлення соціальності людини може відбуватись лише в інтеріндивідній взаємодії, у якій виникають умови для реалізації індивідом його суто людських властивостей (перш за все – суб'єктності особистості). Суб'єктність особистості, яка розуміється як саморозвиток індивідом власної психіки на основі потенційних можливостей (В. Татенко), реалізується в умовах, за яких інтеріндивідна взаємодія проявляється як суб'єкт-суб'єктна взаємодія. У процесі колективної гри кожен учасник проявляє свою суб'єктність через екстеріоризацію та інтеріоризацію нових структур, які утворюють інтерсуб'єктний, соціально-психологічний простір. Даний простір стає носієм цілісних психологічних процесів, станів, якостей, властивостей і характеризується взаємопов'язаністю і взаємозалежністю учасників гри, сформованим почуттям «Ми». Об'єкт, на який скеровано загальну увагу учасників, постає для кожного з них у

дискурсі його власного тлумачення, але водночас і в дискурсі інтерсуб'єктних обмінів, які актуалізують і коригують дискурс індивідуальний. Завдяки екстеріоризації індивідуально-суб'єктних властивостей кожного учасника в інтерсуб'єктний простір міжіндивідної взаємодії утворюється нова реальність, в результаті інтеріоризації якої відбувається процес соціалізації.

Для того, щоб індивідуально-відображувані символи мали приблизно однакове значення для всіх учасників, у процесі соціально-психологічної гри повинне відбутися своєрідне узагальнення їхніх змістів, формування спільного фонду колективних та індивідуальних значень. Чим більше індивідуально-суб'єктивних відображень, чим інтенсивнішим є їх відповідний обмін між гравцями, чим більше і глибше ці гравці прилучаються до спільного інтерсуб'єктного простору, тим інтенсивніше відбувається процес формування відповідних уявлень, особистісних характеристик кожного учасника. Знання, навички та особистісні якості, що формуються в учасника у процесі соціально-психологічної гри, визначаються певними елементами, які є ізоморфними цим просторам: суб'єктному і інтерсуб'єктному.

Основним завданням соціально-психологічної гри є формування соціалізованості у всіх учасників гри. Соціалізованість визначається як відповідність людини соціальним вимогам, наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, що забезпечують нормативну поведінку або процес соціальної адаптації. Згідно з В. Москаленко, *«суб'єктом соціалізації є індивід, який, конструюючи середовище, створює самого себе...»* [Москаленко, 2009, С.36]. Отже, індивід як суб'єкт власної діяльності здатний займати активну авторську позицію по відношенню до власного життя, будувати його свідомо і цілеспрямовано. Суб'єктність не закладається природою, вона формується цілеспрямовано.

Соціально-психологічна гра поєднується з суб'єктивним підходом до розуміння людини. Результати співвідношення різних аспектів суб'єктної позиції і можливостей соціально-психологічної гри представлені у табл. 18.

Таблиця 18

Суб'єктна позиція і можливості соціально-психологічної гри

Суб'єктна позиція	Можливості соціально-психологічної гри
Стойка внутрішня мотивація вчинків, діяльності, оцінок	Занурення учасників у ситуацію, коли всі здійснювані дії і оцінки мотивовані саме потребою системою індивіда. Особистість вчиться діяти, узгоджуючи власні цілі з завданнями гри.
Наявність стійкої системи ціннісно-смислових регуляторів дій, здатність до здійснення вчинків – поведінкових проявів, що регулюються не зовнішніми обставинами, а внутрішніми життєвими цілями і цінностями	Соціально-психологічна гра надає можливість здійснювати ігрові вибори, за якими стоять вибори ціннісно-смислові, і усвідомлювати систему своїх життєвих цінностей
Здатність регулювати свою активність у процесі досягнення результату.	Імітуючи життєву ситуацію, гра дозволяє здійснювати вчинки, регульовані дійсно особистістю, а не зовнішніми обставинами. Це можливість бути самим собою. Гра, володіючи системою правил, табу й ігрових умов, дає учасникам прекрасну можливість для розвитку навичок самоконтролю і саморегуляції
Сформована самооцінка, уміння побачити себе, свої вчинки в тій або іншій ситуації і дати їм оцінку	Гра, на відміну від реальної діяльності, припускає такий етап, як обговорення, зворотній зв'язок, що значно розширює можливості особистості в самопізнанні
Постійне співвідношення себе, своєї діяльності і життєвих планів із навколишнім світом, перш за все – світом людей	Гра як колективна форма діяльності надає найширші можливості з формування даного аспекту суб'єктної позиції. Ці уміння можуть формуватися як за рахунок змістових, так і за рахунок процесуальних особливостей створюваної гри.

Основним компонентом соціально-психологічної гри виступає її зміст. Він пронизує, забарвлює всі інші структурні компоненти гри і визначає спрямованість соціально-психологічної гри. Наша основна увага приділена економічному змісту ігор. Тому вважаємо за доцільне зробити огляд найвідоміших ігор, спрямованих на економічну соціалізацію підростаючого покоління. Одна з найпопулярніших сучасних настільних економічних ігор – «Монополія». Монополія навчає торгівлі нерухомістю та операціям з грошима. У грі трапляються шанси і лотереї, з яких можна отримати прибуток або заплатити певну суму штрафів або інших виплат.

Інша економічна гра, «Фінансова Карусель», заснована на реальних життєвих ситуаціях, тренує підприємницький підхід у житті людини, показує готову програму поведінки з грошми на кілька років вперед для досягнення успіху і фінансового благополуччя.

Сюжетно-рольова гра «Економія», у якій дітям видається «добова» сума кишенькових грошей. Доба в грі дорівнює приблизно 10 хвилинам. Щоб купити бажану іграшку, дитина повинна «тиждень» відкладати видані кишенькові гроші. Гра проходить у приміщенні з багатьма залами, в яких діти можуть знайти собі розваги – деякі з них є платними (ігрові автомати, кафе), деякі – безкоштовними (бібліотека, кімната для малювання). Дана гра дозволяє формувати уявлення дітей про економію та особливості економічної поведінки.

Настільна економічна гра «Мій маленький бізнес» знайомить малюків з такими поняттями, як «кредит», «капітал», «підробіток», вчить поважати працю, планувати свої доходи і витрати. Її основна мета – показати дітям, як влаштовано в економічному відношенні повсякденне життя людини.

Економічна гра «Мегапол» пропонує учасникам побувати лідером демократичної, комуністичної чи капіталістичної влади. Будь-який учасник має можливість, зробивши політичний переворот, змінити і вибрати напрямок економічного розвитку держави.

Економічна гра «День грошей» має на меті показати учасникам важливість раціонального використання грошей, розвинути комунікативні навички, підвищити рівень

усвідомлення понять: «гроші», «товар», «послуги», «заробітна плата», «реклама», «економія». Учасникам пропонують уявити, що вони вже дорослі і отримали першу заробітну плату, на яку їм доведеться прожити місяць. Аналіз гри робиться за результатами витрати грошей кожним з учасників.

Економічна гра «Ринок» являє собою діючу модель ринкової економіки і розвиває підприємницькі здібності. Гравці самі створюють ринкове середовище і стають власниками фінансових і торгових компаній, промислових підприємств. Вони випускають продукцію, продають і купують матеріали, обладнання, наймають на роботу персонал, сплачують податки, беруть у банку кредити, отримують дивіденди за акціями. Мета гри – стати володарем найбільшого капіталу.

Описані ігри – лише частина з усього спектру існуючих економічних ігор, проте переважна більшість із них орієнтована на підлітковий та юнацький вік. Дошкільний вік представлений, здебільшого, сюжетно-рольовою грою «Магазин».

Нами було розроблено та апробовано структурно-функціональну модель соціально-психологічної гри з економічним змістом (рис. 15), яка побудована як системно упорядкована сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів (суб'єктний простір гравців, інтерсуб'єктна взаємодія, соціально-психологічний простір, метасуб'єктний простір) відповідно компонентів економічної соціалізації. Головною метою її апробації було поставлено отримання базових економічних знань та уявлень, формування навичок поведінки і особистісних якостей, завдяки яким особистість входить в економічну сферу на певному віковому етапі. Зокрема, мета когнітивного компонента гри полягає в оволодінні системою соціально-економічних знань і уявлень, афективного – у формуванні емоційно-оцінкового ставлення до основних економічних проблем, поведінкового – у формуванні стійкої економіко-мотиваційної лінії поведінки та набутті навичок рольової поведінки, що імітує економічні відносини.

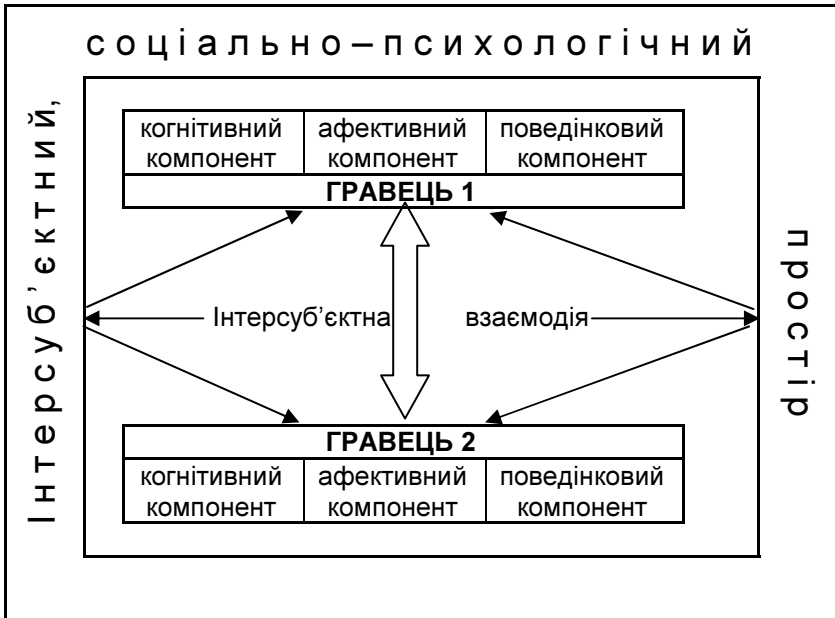


Рис. 15. Модель соціально-психологічної гри економічної спрямованості

Наповнення цих компонентів визначається, з одного боку, загальними соціально-економічними цінностями або економічною культурою суспільства, а з іншого – потребо-мотиваційною системою індивіда, в якій відображено можливості засвоєння даних економічних цінностей на певному віковому етапі.

Розглянемо її змістове наповнення і особливості реалізації на етапі старшого дошкільного віку. У старшому дошкільному віці зміст когнітивного компонента економічної соціалізації складається з:

- розуміння основних елементарних економічних понять: потреби, природні ресурси, товари, послуги, обмеженість, вибір, споживач, виробник, гроші, обмін, торгівля, покупка;

- усвідомлення кожною людиною необхідності працювати вдома і на роботі; що природу треба берегти і збільшувати її

багатства;

– розуміння, що гроші допомагають людям робити обмін і прискорюють торгівлю;

– уміння розповісти про необхідність грошей;

– розуміння постійного вибору, який постає перед людиною: яку річ купувати, скільки ресурсів використовувати, як розподілити продукти;

– знання професій;

– розрізнення видів товарів та послуг (з наведенням прикладів).

Зміст афективного компонента економічної соціалізації складається з:

– сформованості адекватних ціннісних орієнтацій у стосунках з іншими та економіко-моральних якостей особистості: економності, ощадливості, працьовитості, діловитості, доброти, ввічливості, уважності і ін.;

– усвідомлення цінності природних ресурсів, необхідності обережності їх;

– усвідомлення, що треба завжди допомагати людям;

– наявності власного судження про економічне сьогодення країни, сім'ї.

Зміст поведінкового компонента економічної соціалізації складається з:

– уміння здійснити покупку в магазині; ощадливо і хазяйновито поводити в садку, вдома, на вулиці, в оточенні природи;

– уміння розібратися в конкретній ситуації, оцінити її та зробити правильний вибір;

– прояву у грі економіко-моральних мотивів: інтересу до пізнання економіки; інтересу до освоєння нових видів діяльності; бажання працювати чесно; зацікавленість в особистому і суспільному збагаченні та ін.

Саме досягнення вищезазначених економічних проявів і реалізується в процесі планування та розгортання соціально-психологічної гри економічного змісту.

Малою групою, на основі якої відбувається конструювання соціально-психологічної гри у старшому дошкільному віці, є група дошкільного навчального закладу. Група дитячого садка, з

одного боку, явище соціально-педагогічне, оскільки розвивається під впливом вихователів, які ставлять перед цією групою соціально-значимі завдання. З іншого боку, завдяки існуючим внутрішньогруповим процесам у ній є зачатки саморегуляції. Будучи своєрідною малою групою, група дитячого садка є генетично найбільш раннім ступенем соціальної організації, де у дитини формуються навички спілкування і різноманітні види діяльності, закладається підґрунтя її активності як суб'єкта будь-якої діяльності.

Особливістю гри старших дошкільників є те, що вона може виникати як стихійно, так і цілеспрямовано, адже гра є основним видом діяльності на даному віковому етапі. Соціально-психологічна гра відбувається в системі міжособистісної взаємодії «дитина-дорослий» і цілеспрямовано конструюється лідером даної взаємодії – вихователем. Для створення оптимального соціально-психологічного простору гри мають бути створені умови ефективної педагогічної взаємодії, в її основі лежать відносини рівності, що складаються між партнерами у спілкуванні. Саме на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків, діалогічності, демократичності, невимушеності будується взаємодія між дитиною і дорослим у соціально-психологічній грі. Лише за умов такої взаємодії може бути сформований механізм «Я – Ми». У свою чергу саме міжособистісна система «Я – Ми» (інтерсуб'єктивний простір) формує соціально-психологічний простір гри.

Основною складовою соціально-психологічної гри є ігрова роль, тобто суспільно прийнятий спосіб поведінки людей у різних ситуаціях (Д. Ельконін). Рольова поведінка регулюється правилами, які складають ядро ролі. Багатство і розмаїття взаємодій визначають широту і глибину рольових репертуарів, що, в свою чергу, відображає для індивіда багатство соціальної реальності. Саме ігрова роль у концентрованій формі уособлює зв'язок дитини з суспільством.

Уявна ситуація, як основа задуму соціально-психологічної гри, унаочнюється за допомогою різноманітних предметів, використовуваних в ігровому призначенні. Зовнішню фіксацію сюжет та зміст гри отримують за допомогою предметів-

атрибутів, що безпосередньо вказують на певну професійну діяльність дорослих і є їх обов'язковими ознаками.

Одним із основних результатів гри є отримання задоволення від діяльності. Ігрові переживання, почуття, емоції є важливою стороною життя дитини, і саме за допомогою переживань можна спробувати сформувати відповідне ставлення дитини до неігрової діяльності. Виховні результати, що досягаються за допомогою емоційно забарвлених прийомів ігрової діяльності, є досить суттєвими. Чим сильнішими будуть почуття, емоції, які супроводжуються в прийомах ігрової діяльності, тим більше ці прийоми закріплюються як навички і переконання неігрової поведінки. Це є однією із специфічних особливостей соціально-психологічної гри.

З метою виявлення ефективності впливу соціально-психологічної гри економічного змісту на рівень економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку у 2009-2010 рр. нами було проведено дослідження у вигляді психолого-педагогічного формуючого експерименту [Фера, 2011]. Експериментальну групу (ЕГ, n=29) склали вихованці НВК «школи-садок» № 27 м. Чернігова, а контрольну групу (КГ, n=28) – вихованці ДНЗ № 61 м. Чернігова. Обидві групи були подібні за характеристиками і мали приблизно однакові результати за констатувальним етапом дослідження, тобто відповідали критерію еквівалентності.

З метою порівняння середніх показників вихідного рівня економічної соціалізації дітей ЕГ та КГ якісні дані констатувального етапу дослідження було переведено в кількісні. Даним, що свідчили про низький рівень економічної соціалізації, було присвоєно 1 бал, достатній рівень – 2 бали, а вище достатнього – 3. Середньостатистичні показники рівня економічної соціалізації на початку експериментального дослідження в ЕГ та КГ практично співпадали (1,9 та 2,0 відповідно).

До навчально-виховного процесу ЕГ було впроваджено авторську програму «Економіка в нашому житті», в основу якої покладено серію соціально-психологічних ігор економічного змісту. Програма складається з 6 тематичних блоків: подорож у країну «Економляндію», ресурси, сімейна економіка, економіка

міста, робимо покупки, школа бізнесу. Кожний блок містить декілька соціально-психологічних ігор, об'єднаних тематикою блоку, зміст яких структуровано у відповідності з компонентами економічної соціалізації, а саме: з метою формування когнітивного компонента запропоновано декілька занять ігрового характеру, які спрямовані на оволодіння системою знань економічного змісту; з метою формування афективного компонента пропонується тематика ігор, розрахованих на формування позитивного емоційно-оцінкового ставлення до сфери економічної діяльності; також розроблені ігри, спрямовані на формування поведінкового компонента економічної соціалізації шляхом формування первинного економічного досвіду діяльності в ігровій атмосфері. При цьому завдання кожного компонента економічної соціалізації представлені більшою чи меншою мірою в усіх ігрових заняттях. Представлення кожного соціально-економічного поняття або явища відбувається в декількох соціально-психологічних іграх, постійно ускладнюючись.

Для з'ясування ефективності програми була організована контрольна діагностика, яка базувалася на повторному дослідженні раніше визначених компонентів економічної соціалізації.

В *когнітивному* компоненті економічної соціалізації в КГ та ЕГ мала місце позитивна динаміка, проте в ЕГ показники змінилися в 2-3 рази більше ніж в КГ. Зміни, які відбулися в когнітивному компоненті КГ, не є статистично значущими на відміну від ЕГ, де зміни є статистично достовірними (при $p < 0,05$). Найбільші зміни в когнітивному компоненті обох груп спостерігаються за показником «розуміння основних економічних понять» (при $p < 0,05$). Отже, можна стверджувати, що за допомогою соціально-психологічної гри можна значно підвищити рівень когнітивного компонента економічної соціалізації у дітей старшого дошкільного віку. Також мала місце позитивна динаміка в ЕГ за *афективним* компонентом економічної соціалізації, проте в КГ спостерігається негативна динаміка змін. Зміни, які відбулися в афективному компоненті ЕГ, є статистично достовірними (при $p < 0,05$). Констатовано також значні зміни в *поведінковому* компоненті дітей КГ та ЕГ.

Найістотніші зміни спостерігаються за показником «реалізація різних видів і норм рольової поведінки, що імітує економічні відносини». Зміни, які відбулися в поведінковому компоненті ЕГ, є статистично достовірними (при $p < 0,05$).

Порівнюючи показники загального рівня економічної соціалізації дітей КГ та ЕГ до початку експерименту та в кінці, було помічено значне зростання середнього арифметичного в ЕГ (з 2 до 2,5 умовних одиниць), а в КГ середній показник не змінився (2 та 2). Отримані результати дають підстави стверджувати, що рівень економічної соціалізації дітей ЕГ значно підвищився за усіма показниками компонентів економічної соціалізації на відміну від дітей КГ. Це дозволяє вважати соціально-психологічну гру ефективною психотехнологією розвитку економічної соціалізації дітей та молоді.

Таким чином, використання соціально-психологічної гри як засобу оптимізації економічної соціалізації особистості дозволяє:

- збільшити спектр суспільно значущих ігор, спрямованих як на задоволення різнобічних інтересів, так і на соціалізацію особистості у сфері економічної життєдіяльності;

- забезпечити оптимальне входження підростаючої людини в життєвий простір дорослих; можливість освоєння особистістю знань про навколишній світ і способів його пізнання, економіко-правових норм, норм спілкування, соціально значущих цінностей;

- усвідомити свою індивідуальну значимість у соціумі, формувати навички творчої самостійності, гнучкості мислення, імпровізації тощо.

Також необхідно зазначити, що розуміння дітьми світу дорослих, яке складається в них у грі, виступає підставою пошуку ними свого місця в існуючому соціумі в ролі сьогоденних дітей, підлітків і в ролі завтрашніх дорослих.

Література:

Безносков Д. С. Правовое сознание: структура, содержание, виды / Д. С. Безносков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. – 2008. – Вып.2. – С. 59-70.

Блинова О. Є. Міграційні установки сучасної молоді України / О. Є. Блинова // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №7. – С. 1-4.

Волеваха І. Б. Модель готовності практичного психолога до роботи в бізнес-організації / І. Б. Волеваха // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – 2009 а. – Т.7. – Вип.20. – Ч. 1. – С. 69-72.

Волеваха І. Б. Психолого-педагогічні засоби формування готовності студентів-психологів до забезпечення конкурентноздатності бізнес-організацій / І. Б. Волеваха // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2009 б. – Вип. 74. Серія: психологічні науки. – Том 1. – С. 67-73.

Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М., 2003.

Дроздов О. Ю. Концептуальні засади психології масової геополітичної свідомості: нарис політико-психологічної концепції феномена / О. Ю. Дроздов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2014. – Вип. 121. Серія: психологічні науки. – Том 1. – С. 114-127.

Дроздов О.Ю. Особливості геополітичних уявлень студентської молоді / О. Ю. Дроздов // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / За заг. ред. М. М. Слюсаревського. – 2010. – Вип. 10. – С.141-150.

Дроздов О. Ю. Основи психології масової геополітичної свідомості: монографія / О. Ю. Дроздов. – Чернігів, 2016.

Дроздова М. Використання тесту Л.Сонді в політико-психологічних дослідженнях / М. Дроздова // Соціальна психологія. – 2004. – № 6. – С. 27-35.

Дроздова М. Динаміка політичної свідомості студентів у процесі виборчої кампанії 2004 року / М. Дроздова // Соціальна психологія. – 2005. – № 4. – С. 32-43.

Дроздова М. Зв'язок образів батьків і політичних авторитетів у дітей та молоді / М. Дроздова // Соціальна психологія. – 2008а. – № 1. – С. 67-75.

Дроздова М. Образи президентів В.Путіна і Дж.Буша в уявленнях молоді / М. Дроздова // Психологічні перспективи. – 2006. – Вип. 8. – С. 87-95.

Дроздова М. А. Механізми відтворення батьківських образів в уявленнях молоді про політичних лідерів: дис. ... канд. психол. наук / М. А. Дроздова. – Чернігів, 2010.

Дроздова М. А. Образи вітчизняних політичних лідерів у свідомості дітей та молоді / М. А. Дроздова // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави / За заг. ред. М. М. Слюсаревського. – 2008б. – Вип. 8. – С. 91-100.

Дроздова М. А. Особливості емоційного ставлення студентів до владних постатей / М. А. Дроздова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України – Т.І: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2012а. – Вип. 33. – С. 177-182.

Дроздова М. А. Особливості студентських атиюдів до владних постатей / М. А. Дроздова // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – 2012б. – Вип. 16. – С. 303-314.

Дроздова М. А. Проблема связи родительских и политических авторитетов в сознании детей и молодежи / М. А. Дроздова // Психология власти-2008: Материалы Второй междунар. научной конференции 14-15 января 2008 / Под научн. ред. А. И. Юрьева. – СПб, 2008в. – С. 177-181.

Духневич В. М. Політико-правова свідомість особистості та становлення громадянської позиції молоді / В. М. Духневич // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2015. – Вип.35. – С.216-230.

Журавлев А. Л. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М., 2007.

Злобіна О. Соціальний простір життя як суб'єктивна символічна реальність / О. Злобіна, І. Мартинюк, Н. Соболева, В. Тихонович. – К., 2004.

Ковалісько Н. Життєві стратегії студентської молоді / Н. Ковалісько // Соціальний педагог. – 2011. – №10. – С. 54-60.

Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер, Г. Армстронг, Дж. Сондерс, В. Вонг; [пер. с англ.]. – М.; СПб.; К., 1998.

Ламбен Ж.-Ж. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива / Жан-Жак Ламбен; [пер. с франц]. – СПб., 1996.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977.

Лепешинский Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – №3. – С. 24-37.

Москаленко В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2009. – № 5. – С. 35-48.

Москаленко В. В. Виховання підлітків: скаутський рух (соціально-психологічний аспект): навч. пос. / В. В. Москаленко, О. В. Лавренко, Н. О. Никифорова. – Донецьк, 2003.

Ольшанский Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб., 2001.

Панина Н. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии / Н. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – №1. – С. 5-26.

Панченко Т. С. Возрастные особенности как фактор формирования правосознания личности / Т. С. Панченко // Гуманитарный вектор. – 2014. – №1 (37). – С. 143-147.

Панченко Т. С. Соціально-психологічна сфера правової свідомості / Т. С. Панченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2015. – Вип. 128. Серія: психологічні науки. – С.197-200.

Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб., 2005.

Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / [Азарова Т. В., Барчук О. И., Беглова Т. В. и др.]; под ред. М. Р. Битяновой. – СПб., 2002.

Рапинов А. Р. Правовая психология и преступное поведение. Теория и методология исследования / А. Р. Рапинов, Г. Х. Ефремова. – Красноярск, 1988.

Сіверс З. Ф. Уявлення молоді про власні права як показник очікувань інституціональної справедливості / З. Ф. Сіверс // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2015. – Вип. 35. – С.175-186.

Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации внутренних конфликтов (на контингенте больных

артериальной гипертонией и здоровых лиц) / Е. Б. Фанталова // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, №1. – С. 107-117.

Фера С. В. Соціально-психологічна гра як засіб економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. психол. наук / С. В. Фера. – К., 2011.

Хоменко (Дроздова) М. Образ політичного лідера в уявленні студентів / М. Хоменко // Соціальна психологія. – 2004. – № 1. – С. 46-52.

Шестопад Е. Б. Политическая психология: учебник / Е. Б. Шестопад. – М., 2002.

Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М., 2003.

Easton D. Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy / D. Easton, J. Dennis. – NY., 1969.

РОЗДІЛ 4.

Психологічні аспекти благополуччя та адаптації молоді

4.1. Особливості суб'єктивного соціального благополуччя у студентської молоді

Суб'єктивне соціальне благополуччя (ССБ) – порівняно новий науковий термін, що не набув широкого поширення у вітчизняній психології. Спираючись на праці російських (Л. Куліков, М. Захаров) та зарубіжних (К. Кейєс, Дж. Сон, Дж. Вільсон) дослідників, ми визначаємо ССБ як інтегральне соціально-психологічне утворення, що відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальному середовищі. Дане індивідуальне переживання (сприймання й оцінка) позитивного соціального функціонування відображає ступінь задоволення соціальних потреб та реалізації очікувань.

У соціології є чимало досліджень, присвячених вивченню соціального самопочуття. Значна частина з них спрямована на з'ясування соціального самопочуття саме студентської молоді, оскільки вона виступає головним ресурсом будь-якої держави (Н. Баталова, Г. Воронін, Є. Давидова, Є. Петрова). Однак феномен соціального самопочуття досить обмежено враховує механізми індивідуальних переживань, він більше спрямований на відображення масового рівня соціальних систем, що має досить чіткі об'єктивні індикатори, що вимірюються. Відповідно ряд параметрів (відмінних в різних концепціях) порівнюється з певним еталоном, а суб'єктивність інтерпретується як рівень адаптації до наявних соціальних умов. Однак соціальне буття завжди рефлексується особою, що має власну систему уявлень про бажане майбутнє та про гарні стосунки. Відповідно необхідно враховувати та вивчати суб'єктивність як пошук автентичності – конструктивної перетворюючої позиції по відношенню до світу та себе, що досягається завдяки вибору особистістю того способу існування, що максимально відповідає її суті [Рябікіна, 2005].

Досліджень ССБ студентської молоді в психології порівняно небагато. Більшість з них зосереджені на вивченні соціального самопочуття (в соціології) та суб'єктивного благополуччя (в психології). В останньому випадку вивчають залежність між гедоністичним благополуччям в трактовці Е. Дінера (як співвідношення позитивного і негативного афекту) і віком [Diener, 2000]. Так, було виявлено, що в Європі та США вік позитивно корелює із задоволенням життям, незважаючи на погіршення фізичного здоров'я [Okun, 1984]. Також показано, що зв'язок між благополуччям та віком опосередкований третьою змінною – соціально-економічним рівнем розвитку країни [Clarke, 2000]. Продемонстровано, що уявлення про майбутнє благополуччя теж змінюється з віком: вище у дітей, підлітків та в період середньої дорослості, нижче у людей похилого віку [Ryff, 1991]. Загальний висновок дослідників полягає в тому, що зв'язок віку та суб'єктивного благополуччя є U-криволінійним – вищий серед молоді та людей похилого віку (старші 65 років), нижчий в осіб середнього віку (35-54 роки). При вивченні зв'язку віку та благополуччя окремо підкреслюється суб'єктивний аспект: вводиться поняття суб'єктивного старіння – які зміни відчуває людина, коли стає старшою. Вищий рівень суб'єктивного благополуччя фіксується в тих осіб, які відчувають себе молодшими [Ward, 2010], але не бажають стати такими [Keyes, 2012].

Дослідження саме соціального благополуччя взагалі нечисленні. Здебільшого з'ясовуються його окремі аспекти. Зокрема, англійські дослідники вважають ключовими вимірами благополуччя молоді стосунки з іншими людьми (особливо з друзями та членами родини), особливості соціалізації (наприклад через технології, спортивні змагання тощо), простір і час, в якому вони соціалізуються (школа, домівка, дозвілля) [Newton, 2011]. Серед вивчення ССБ як цілісного феномену провідною є теорія К. Кейеса, який виділив п'ять вимірів соціального благополуччя [Keyes, 1998]. За його даними, соціальний внесок, соціальна інтеграція та соціальна актуалізація збільшуються з віком, тоді як соціальна включеність, навпаки, зменшується [Keyes, 2004]. За результатами дослідження Дж. Сона і Дж. Вільсона, які

використали цю ж теорію та відповідну методику, вік не пов'язаний з соціальним благополуччям, однак позитивно корелює з евдемонічним і гедоністичним благополуччям [Son, 2012].

У нашому дослідженні ССБ серед студентської молоді (2014-2016 рр.) на першому етапі брали участь студенти різних курсів та факультетів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (n=686). На другому етапі здійснювалося порівняння параметрів ССБ та його чинників у різних вікових групах (від 20-23 років до 60 років і старше; n=436). Опитуваним був запропонований комплекс психодіагностичних методик та авторська анкета «Опитувальник суб'єктивного благополуччя» [Данильченко, 2015], що містить 5 шкал: 1) «Соціальна помітність» характеризує роль людини як агента соціальних відносин різного рівня. Вона відображає оцінку соціальної значущості особистості (соціальний статус, успішність); 2) «Соціальна дистантність» описує переживання особистістю відчуженості від соціальних відносин різного рівня; 3) «Емоційне прийняття» відображає характер сприймання стосунків з близькими людьми, їх оцінку як гарних; 4) «Соціальне схвалення» спирається на такий механізм соціалізації як соціальне порівняння, коли успіхи інших та реакція на власні досягнення виступає своєрідним еталоном, за яким звіряється ефективність соціального функціонування; 5) «Позитивні соціальні переконання» відображають віру в людей (їхню довіру, доброту, чесність).

Статистичний аналіз даних проводився з використанням частотного, регресійного, факторного, дисперсійного та дискримінантного аналізу.

Показники ССБ на різних факультетах представлені у табл. 19. Зазначимо, що рівень соціального благополуччя приблизно рівний у студентської молоді. Так, незважаючи на те, що найвищий рівень ССБ був виявлений у студентів-психологів, а найнижчий – у студентів-філологів, статистично достовірних відмінностей зафіксовано не було. Зазначимо, що на обох факультетах істотно переважають особи жіночої статі.

Статистично значущі відмінності виявлені за параметром соціальної помітності. Так, найвищі показники зафіксовано у

студентів історичного факультету та факультету фізичного виховання. Дана тенденція цілком закономірна, оскільки соціальна помітність свідчить, що людина активно приймає участь у життєдіяльності групи (для спорту важлива командна діяльність) та спільноти (випускники історичного факультету часто прагнуть до громадської активності та самореалізації в сферах управління).

Таблиця 19

Порівняння показників суб'єктивного соціального благополуччя на різних факультетах (М)

Факультети	ССБ	СПом	СД	ЕП	ССхв	СПер
Психолого-педагогічний	115,06	42,27	20,45	39,29	35,98	18,01
Історичний	112,74	43,05	20,32	38,68	34,62	16,71
Початкового навчання	113,68	42,60	20,55	39,26	33,98	18,04
Фізичного виховання	110,15	43,49	21,76	38,37	33,57	16,47
Фізико-математичний	107,33	39,65	21,59	38,81	33,04	17,42
Філологічний	106,61	40,48	22,39	39,24	32,85	16,42
Р	–	0,029	–	–	0,000	0,002

Примітка:

СПом – соціальна помітність; СД – соціальна дистантність;
 ЕП – емоційне прийняття; ССхв – соціальне схвалення;
 СПер – соціальне переконання.

Достовірно вище задоволеність потреби у соціальному схваленні у студентів-психологів, тоді як студенти-філологи оцінюють рівень задоволеності даної потреби найнижче з усіх студентів. Можемо припустити і як вплив професійної орієнтації (на контакт з іншими людьми), так і особливостей навчального процесу. Студенти-психологи беруть участь у достатньо великій кількості соціально-психологічних тренінгах, що, на наш погляд, дає можливість через соціальне порівняння доволі високо оцінювати власні досягнення і відчувати повагу з боку оточуючих.

Стосовно рівня позитивності соціальних уявлень студенти чітко розділились на дві групи ($p \leq 0,002$). До першої групи – з вищим рівнем – увійшли студенти психолого-педагогічного факультету і факультету початкового навчання. До другої – з порівняно нижчим рівнем позитивності соціальних уявлень – увійшли представники всіх інших факультетів.

Найсуттєвішим атрибутом переживання ССБ для студентів більшості факультетів була соціальна помітність, однак вона мала різну удільну вагу: 67,1% для студентів початкового навчання, 66,3% – факультету фізичного виховання, 63,5% – філологічного факультету, 62,1% – психолого-педагогічного факультету, 53,6% – історичного факультету. Для студентів фізико-математичного факультету найважливішим атрибутом соціального благополуччя стало соціальне схвалення (71,4%), а помітність була на другому місці (10,1%).

Таким чином, можемо побудувати таку ієрархію: найнижчі показники ССБ виявлено у студентів філологічного факультету, наступними є студенти фізико-математичного факультету і факультету фізичного виховання, середній рівень ССБ мають студенти історичного факультету, а найвищий рівень соціального благополуччя виявлено у студентів факультету початкового навчання і психолого-педагогічного факультету. Однак, як бачимо, всі студенти знаходяться в подібних соціальних умовах і утворюють єдину за рівнем ССБ групу (вище середнього).

Очевидно, що афективний компонент ССБ включає оцінку стосунків з різними соціальними агентами і є важливим параметром соціального життя студентської молоді. У нашому дослідженні не було виявлено значущих відмінностей в оцінці системи соціальних відносин студентами різних факультетів. Так, відносно менш задоволеними стосунками в родині є студенти історичного факультету ($M=4,06$, за 5-бальною шкалою), а більш задоволеними – студенти філологічного факультету (4,25). Статистично достовірні відмінності відсутні. Стосунками з інтимним партнером відносно менше задоволені студенти філологічного факультету (3,09), а більше – факультету початкового навчання (3,80). Останні на тому ж рівні оцінили стосунки з друзями (3,80), тоді як найбільше задоволені цим

параметром студенти історичного факультету (4,08). Незначуще варіювалася оцінка стосунків з іншими студентами: від 3,13 балів на філологічному факультеті до 3,67 балів – на історичному факультеті.

Більш значущими виявилися відмінності оцінок глобального соціального благополуччя. Так, статистично відмінними ($p \leq 0,01$) були оцінки екології (найвищі – у студентів факультету фізичного виховання, $M=3,16$, найнижчі – у студентів філологічного факультету, $M=2,53$), здоров'я (у респондентів з тих же факультетів аналогічно: 3,87 і 3,22 балів), особистої безпеки (у осіб з тих же факультетів аналогічно: 3,73 і 3,19 балів) та якості освіти. Стосовно останнього параметру серед студентів спостерігаються найбільші розбіжності. Вони розділилися на три групи ($p \leq 0,001$): найменше задоволені якістю освіти студенти історичного (3,36) і філологічного (3,28) факультетів, а найбільше – студенти факультету початкового навчання (3,92) та фізико-математичного факультету (3,78). Тоді як студенти психолого-педагогічного (3,62) та факультету фізичного виховання (3,72) зайняли проміжну позицію. Таким чином, навіть в межах одного навчального закладу спостерігається розбіжність оцінок щодо навчальної діяльності.

Незважаючи на поширене побутове судження про студентський вік як про період найбільш позитивних емоцій, в нашому дослідженні соціальне благополуччя у студентської молоді виявилось не найвищим (рис. 16). І якщо спад ССБ в старшому віці можна пояснити зміною соціальної ситуації (втрата партнера або друзів з об'єктивних і суб'єктивних причин, зміна дитячо-батьківських стосунків тощо), то відносно нижчий рівень ССБ у студентському віці потребує подальшого дослідження.

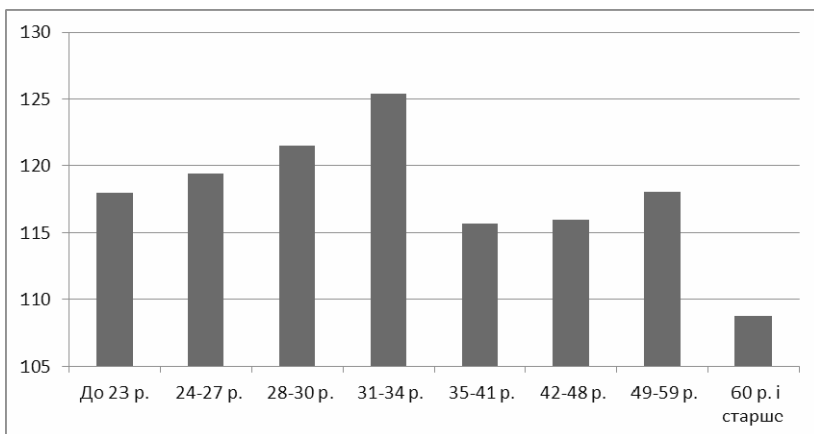


Рис. 16. Вікова динаміка переживання суб'єктивного соціального благополуччя

Відзначимо, що виявлено не стільки вікову, скільки статеву-вікову специфіку переживання ССБ (рис. 17). Рівень соціального благополуччя студентської молоді статистично достовірно ($p \leq 0,003$) вище у жінок (114,06), ніж у чоловіків (109,06). Одним із пояснень даного факту може бути більша значущість соціальних відносин для жінок та їх більша чутливість щодо емоційних зв'язків (експресивність). Дослідження підтверджують той факт, що жінки більш соціально орієнтовані [Nolen-Hoeksema, 2000]. Для них соціальні зв'язки є більш актуальними, усвідомлюваними та є чи не найсуттєвішим чинником переживання благополуччя. Тоді як чоловіки є соціально дистантнішими [Журавлев, 2012]. Вища соціальна дистантність чоловіків підтверджена і в нашому дослідженні (табл. 20).

Очікуваним виявився сильніший зв'язок між стосунками в публічному колі і переживанням ССБ у чоловіків ($r=0,420$, $p \leq 0,000$), ніж у жінок ($r=0,374$, $p \leq 0,000$). Хоча отримані дані не є однозначними. Так, за результатами інших досліджень негативні життєві події соціального плану, наприклад смерть партнера, здійснюють помітніший вплив на психологічне і соціальне благополуччя саме чоловіків, а не жінок [Carmel, 2003].

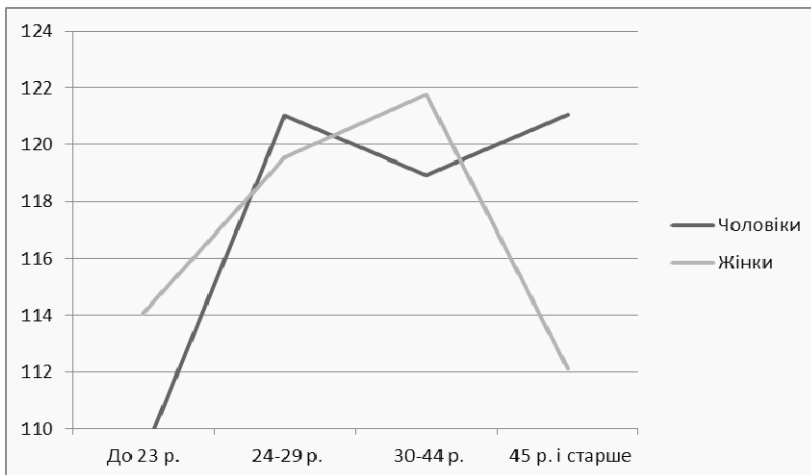


Рис. 17. Показники загального суб'єктивного соціального благополуччя у вікових та статевих групах

На відміну від результатів західних досліджень, де частіше виявляють вищий рівень суб'єктивного благополуччя у чоловіків, пояснюючи їх автономністю та меншою емоційністю, в нашому дослідженні у студентській молоді чоловічої статі зафіксовано найнижчий рівень ССБ з усіх досліджуваних груп. Статистично достовірні відмінності виявлено за всіма параметрами, крім соціальної помітності.

Таблиця 20

*Порівняння чоловіків та жінок за показниками ССБ
(M – середні значення)*

Шкала	Чоловіки	Жінки	Рівень значущості, p
Соціальна помітність	41,41	42,43	–
Соціальна дистантність	22,51	20,54	0,001
Емоційне прийняття	37,46	39,41	0,001
Соціальне схвалення	32,84	34,99	0,001
Соціальні переконання	16,86	17,77	0,05

З метою виявлення найбільш важливих стосунків для переживання суб'єктивного соціального благополуччя був здійснений факторний аналіз даних, що відображали рівень задоволеності різними типами відносин. Була зафіксована цілком передбачена структура з двох факторів. До першого з них (внесок до загальної дисперсії – 39,03%) увійшли такі оцінки: задоволеність стосунками з колегами по роботі (факторне навантаження – 0,813), задоволеність стосунками із сусідами (0,731), задоволеність стосунками з друзями (0,569), задоволеність положенням в суспільстві (0,566), що дозволило нам позначити даний фактор як «Задоволеність соціальним статусом» («тонкі» стосунки за англomовною термінологією). Другий фактор (внесок – 15,99%) утворений такими змінними як задоволеність стосунками в сім'ї (0,796), стосунками з родичами (0,786), стосунками з інтимним партнером (0,629) і був позначений нами як «Задоволеність родинними стосунками» («товсті» стосунки).

На наступному етапі був здійснений регресійний аналіз, де згадані фактори виступали залежними змінними, а особливості переживання ССБ – незалежними. У процесі покрокової множинної регресії ($R^2=0,499$) для позитивної оцінки соціального статусу найбільш важливою незалежною змінною в рівнянні, що пояснила приблизно 10,5% дисперсії, виявилася повага з боку оточуючих ($\beta=0,107$, $p\leq 0,009$). Другою змінною, що пояснювала додаткові 3,7% дисперсії, були позитивні уявлення про інших людей (як про добрих) ($\beta=0,118$, $p\leq 0,002$). Також впливали відчуття себе як важливої частини груп членства ($R=0,027$, $\beta=0,106$, $p\leq 0,011$), допомога з боку інших у випадку проблем ($R=0,014$, $\beta=0,087$, $p\leq 0,026$), відчуття комфорту у більшості груп ($R=0,011$, $\beta=0,104$, $p\leq 0,007$), відсутність докорів сумніння щодо подій минулого ($R=0,010$, $\beta=-0,109$, $p\leq 0,002$), оцінка як сприятливих плинних соціальних умов в країні ($R=0,008$, $\beta=0,092$, $p\leq 0,009$), відчуття розуміння з боку оточуючих людей ($R=0,007$, $\beta=0,091$, $p\leq 0,015$), відчуття зв'язності з більшістю людей ($R=0,006$, $\beta=0,095$, $p\leq 0,011$), здатність відкритися іншим людям у спілкуванні ($R=0,005$, $\beta=0,076$, $p\leq 0,039$), відсутність байдужості щодо переживань групи членства ($R=0,005$, $\beta=-0,092$, $p\leq 0,013$), наявність сенсу

зближення з однолітками ($R=0,005$, $\beta=0,093$, $p\leq 0,012$), зневажання думки, що висловлюється в соціальних мережах ($R=0,005$, $\beta=-0,071$, $p\leq 0,042$).

У процесі покрокової множинної регресії ($R^2=0,602$) для переживання ССБ у родинному колі найбільш важливою незалежною змінною, що пояснила приблизно 16,1% дисперсії, виявилася довіра до сім'ї і друзів ($\beta=0,254$, $p\leq 0,000$). Другою змінною, що пояснювала додаткові 9,8% дисперсії, були гармонійні стосунки з інтимним партнером ($\beta=0,238$, $p\leq 0,000$): в даному дослідженні не уточнювався характер стосунків (офіційний чи цивільний шлюб, період женихання). Також статистично значущими були такі змінні, як: відсутність почуття самотності ($R=0,044$, $\beta=-0,152$, $p\leq 0,000$), важливість стосунків через інтерес до людей ($R=0,012$, $\beta=0,097$, $p\leq 0,004$), помірні вимоги з боку родини ($R=0,010$, $\beta=0,113$, $p\leq 0,001$), необхідність бути насторожі щодо бажання оточуючих використати респондента ($R=0,008$, $\beta=0,094$, $p\leq 0,003$), наявність теплих і довірчих взаємин з оточуючими ($R=0,008$, $\beta=0,117$, $p\leq 0,001$), внесок у повсякденну діяльність групи ($R=0,006$, $\beta=0,070$, $p\leq 0,033$), підтримування стосунків через уникання самотності ($R=0,006$, $\beta=0,076$, $p\leq 0,020$), байдужість щодо успіхів і невдач членів родини ($R=0,005$, $\beta=0,065$, $p\leq 0,043$). Таким чином, підтверджується балансна природа ССБ: студентська молодь прагне віднайти баланс між довірою і настороженістю щодо близьких людей, емпатією й особистісною емоційною автономією, дефіцитарною орієнтацією потреб та орієнтацією зростання.

Можемо зробити висновок, що ССБ є складним утворенням, публічне та міжособистісне переживання якого залежить від відмінних критеріїв. Так, для оцінки «публічного» обличчя найбільш впливовим параметром є: повага, відчуття зв'язності з іншими людьми і розрахунок на їхню допомогу. Тоді як головними критеріями ССБ в родинному колі є: довіра, гармонія, збалансований обмін щодо витрат (соціального внеску) і отримання певних благ за допомогою родини, задоволеність потреб у зв'язності та емоційному прийнятті.

Складність ССБ знайшла своє відображення у відмінних механізмах його надбання. Переживання соціального

благополуччя особа може досягти завдяки акцентуванні на різних його параметрах. У нашому дослідженні було виявлено чотири типи переживання ССБ, які ми позначили як зарадний, дбайливий, незалежний і безпорадний.

Розподіл типів переживання соціального благополуччя представлено в табл. 21.

Таблиця 21
Представленість типів ССБ в різних вікових групах (%)

Вікова група	Зарадний тип	Дбайливий тип	Незалежний тип	Безпорадний тип
До 23 років	36,4	27,3	30,3	6,1
24-34 років	34,3	26,5	21,1	18,1
35-59 років	21,9	18,3	42,2	17,6
60 років і старше	6,3	31,3	25,0	37,5

Очевидно, що серед студентської молоді найбільше виявлено осіб з найвищим рівнем ССБ – зарадного типу. Їм притаманна найвища задоволеність стосунками із колом спілкування. Вони мають явну перевагу позитивного афекту, пов'язаного із соціальними відносинами. Представники даного типу соціально активні, оскільки відчують потребу у соціальній належності до якомога більшої кількості соціальних груп, при чому можуть мати виражене прагнення до автономії. Мають виражені лідерські здібності, розвинуті соціальні навички. Легко маніпулюють оточуючими заради досягнення власних цілей. Екстравертовані, активні, легко вступають в контакт, досить мобільні у зміні соціальних груп. Прагнуть привернути до себе увагу, намагаються керувати подіями, нав'язувати свою думку оточуючим. Прагнення до контролю подій та оточуючих може набирати нав'язливої форми. Представники зарадного типу активно вибудовують соціально-психологічний простір, що може проявлятися як в соціальній мобільності (легко розривають контакти, які не задовольняють соціальних потреб), так і в активних перетворюючих стратегіях.

Молодь даного типу позитивно сприймає світ (не схильна до негативних емоцій), не бачить перешкод на своєму шляху,

впевнена в собі. Причини успіху вбачають в собі, невдач – в обставинах та інших людях. Провідні ціннісні пріоритети – самостійність та власні досягнення. Схильні до гедонізму – пошуку позитивних емоцій.

Серед недоліків даного типу можемо виділити низьку мотивацію розуміння інших людей, надмірну авторитарність та непоступливість. Як правило, не визнають власних помилок, не вбачають своєї провини у тому, що сталося, не схильні до аналізу та рефлексії. Його представники налаштовані на демонстрацію власної позиції. Таким чином, маючи найвищі показники власного ССБ, вони можуть знижувати його переживання у інших людей.

Відзначимо, що умовно неблагополучних (безпорадний тип) серед студентської молоді найменше з усіх вікових груп. Таким чином, молоді не притаманний песимізм та вивчена безпорадність, особливо в побудові стосунків з оточуючими.

Другими за чисельністю (третина всіх респондентів) є представники незалежного типу, якому притаманні такі провідні соціальні потреби як соціальна помітність та особистісна автономія. Вони мають середній рівень ССБ. Задоволеність стосунками порівняно висока, однак загальний соціальний статус оцінюють найнижче з усіх представлених типів. Особливістю даного типу є прагнення до особистісної автономії, відповідно його представники уникають як відповідальності й лідерської ролі, так і контролю з боку інших. Вони не схильні до утворення великої кількості близьких зв'язків: потреби в соціальній належності та афіліації низькі. Мають складнощі при контактуванні з незнайомими людьми, а тому більше очікують ініціативи від інших людей. Обережні у встановленні довірчих взаємин. Обсяг реальної соціальної мережі середній. Оскільки представники даного типу доволі консервативні щодо соціального середовища (їм дуже важко змінити, наприклад, місце роботи чи проживання, коло друзів чи шлюбного партнера), вони можуть терпіти неблагополуччя досить тривалий час, однак не виходити за межі середовища, що викликає фрустрацію. Не схильні до гедонізму, до певної міри фаталісти. Уявлення про майбутнє досить негативне.

Схильні до персоналізації невдач: у виникненні проблем убачають власну провину. Розвинена соціальна рефлексія, але їй притаманний негативний емоційний тон аутозверненості: тривога, відчуття провини, депресивні переживання. Характерним для незалежного типу є негативні настанови щодо оточуючих. Вони очікують на конфліктне проблемне спілкування, а завдяки механізму самоздійснюваного пророцтва часто його провокують. Надають важливого значення власним зусиллям у досягненні успіху, але самі успіхи оцінюють не дуже високо. Тому більше орієнтовані на процес, а не на результат. Найбільш виражений песимізм серед усіх представлених типів («Все залежить від мене, однак мій успіх непостійний, тому що я – невдаха»).

Головні негативні аспекти цього типу ССБ пов'язані із надмірною автономією, яка може проявлятися в соціальному відчуженні, ізоляції. Щоб довести власну самостійність можуть ігнорувати та уникати соціальної підтримки (якої вони не просять, однак і самі іншим не надають). Також істотною проблемою є низька самооцінка та складність у встановленні соціальних контактів.

Більше чверті молоді проявляє орієнтацію на благополуччя інших. Це провідна характеристика дбайливого типу. Рівень ССБ даного типу середній та вище від середнього. Задоволеність стосунками досить висока, однак власну соціальну ситуацію сприймають найбільш позитивно з усіх представлених типів. Представникам даного типу більше притаманна стратегія уникнення невдач, аніж прагнення до успіху. Відповідальність за невдачі приписується собі, а успіхи – оточуючим. Представники дбайливого типу схильні до соціальної рефлексії. Орієнтовані на майбутнє, саме тому схильні відкладати сьогоденне задоволення заради завтрашнього успіху. Вони прагнуть встановлювати довірчі стосунки з максимальною кількістю осіб, з якими вступають в соціальну взаємодію. Притаманний найвищий рівень емпатії та навичок позитивної (підтримуючої) взаємодії. Мають найбільший обсяг, порівняно з іншими типами, реальної соціальної мережі (особливо друзів і приятелів). Їм притаманний найвищий рівень потреби у соціальній належності. Вони

уникають, часто побоюються самотності. Найвищий рівень, порівняно з іншими типами, міжособистісної довіри. Виражена алоцентрична спрямованість: провідні цінності – доброта та універсалізм (розуміння, толерантність, захист благополуччя всіх людей та природи).

Представникам дбайливого типу властивий невисокий рівень особистісної автономії. Вони схильні віддавати контроль соціальної взаємодії іншим її учасникам. Відповідно використовують пасивні, але контактні соціальні стратегії, які проявляються в усвідомленій перебудові власної особистості таким чином, щоб соціальне середовище перестало сприйматися як таке, що викликає фрустрацію. Найчастіше це зміна фокусу сприймання ситуації або власної системи потреб.

Негативною стороною даного типу є надмірна жертвовність. Представники дбайливого типу схильні ігнорувати власні потреби заради забезпечення соціального благополуччя «кола турботи», яке в них досить широке. До нього включають навіть тих, хто не розраховує на їх підтримку і піклування, і в цьому сенсі можуть бути нав'язливими. Схильні відігравати роль жертви в соціальній взаємодії через надмірну довірливість і провокування агресії на свою адресу.

У попередньому дослідженні нами виявлено демографічні (об'єктивні) та психологічні (суб'єктивні) чинники набуття ССБ [Данильченко, 2016]. Однак за допомогою нелінійного аналізу (мережі Байеса) були виявлені більш складні закономірності. Мережі Байеса дозволяють, спираючись на наявні дані і використовуючи ті атрибути, які мають неочевидне відношення до явища, дати оцінку вірогідностей, що дозволяє врахувати більш складні причинно-наслідкові зв'язки.

Модератором типу переживання ССБ виявився вік (рис. 18). Виявлені психологічні чинники зумовлюють ССБ не самі по собі, а через призму життєвого досвіду і вікових змін. Так, було виявлено 5 вікових груп, які відрізнялися за психологічними чинниками переживання ССБ: до 23 років, 24 – 38 років, 39 – 48 років, 49 – 58 років і старше 59 років. Відмінності перш за все стосувалися особливостей взаємодії із соціальним середовищем: відчуття зв'язності – автономії, пасивності (безпека) – активності (ініціатива), внутрішньої

(особистісної) та зовнішньої (визнання компетентності) оцінки досягнень. Також життєвий досвід відображався на характері прояву емпатії: зростали навички емоційного контролю.

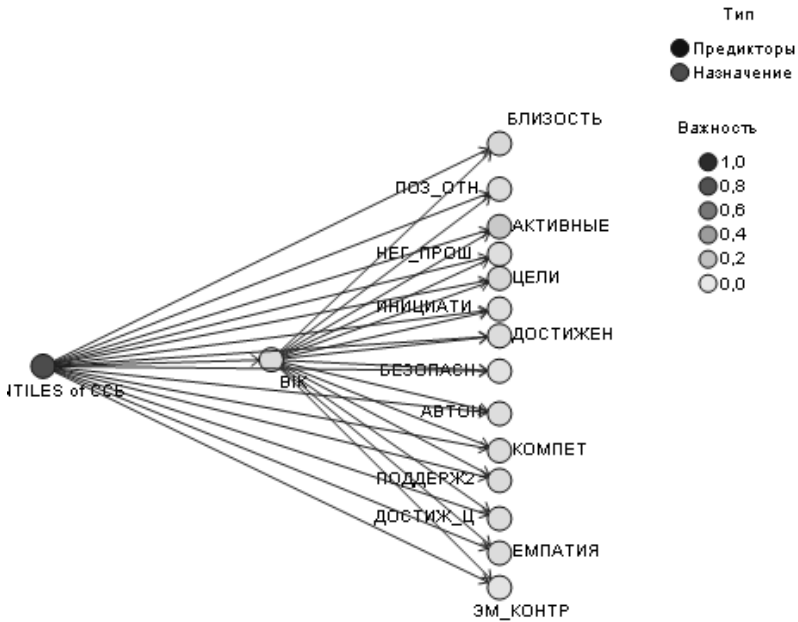


Рис. 18. Зумовленість психологічних чинників переживання ССБ віком

Спираючись на отримані дані, можемо припустити, що особи, які використовують активні (перетворюючі) стратегії соціальної поведінки ($w=0,164$), мають усвідомлені життєві цілі ($w=0,088$), орієнтацію на створення довірчих стосунків ($w=0,082$) і розвинені соціальні навички надання соціальної підтримки ($w=0,067$) й емпатії ($w=0,062$), а також орієнтовані на соціально схвалені досягнення ($w=0,065$) та високо оцінюють власну компетентність, будуть мати високий рівень соціального благополуччя.

Провідні чинники соціального благополуччя у віковому розрізі наведені в табл. 22. Очевидно, що особи різного віку досягають ССБ завдяки різним механізмам. Так, особам у віці 28-38 років притаманна орієнтація на інструментальні засоби:

активність, орієнтація на досягнення, компетентність, сенсожиттєві орієнтації. Тоді як особи старшого віку (приблизно з 60 років) більш тяжіють до експресивних засобів: емпатії, надання соціальної підтримки, прагнення до довірчих стосунків, емоційного самоконтролю тощо. У віці 49-59 років характерний баланс інструментальних (компетентність) і експресивних (емпатія, надання соціальної підтримки, емоційний самоконтроль) характеристик, який і дозволяє переживати відчуття соціального комфорту.

Таблиця 22

Вікові відмінності у психологічних чинниках переживання ССБ

	До 23 років	24-38 років	39-48 років	49-58 років	Старше 59 років	p
Довірчі стосунки	2,97	2,98	2,72	2,64	3,05	–
Позитивні стосунки	31,62	32,80	31,84	32,09	31,10	–
Активні стратегії	4,96	4,71	4,34	3,82	3,72	–
Негативне минуле	32,88	31,22	32,11	34,53	35,62	0,01
Життєві цілі	32,34	33,10	31,51	31,64	30,81	–
Автономія	29,75	29,38	28,80	29,39	27,62	–
Компетентність	29,08	29,78	29,51	29,79	29,00	–
Досягнення	2,05	2,00	1,67	1,30	1,49	0,001
Соціальна ініціатива	19,09	19,83	18,24	16,85	15,38	0,001
Навички підтримки інших	3,58	3,67	3,53	3,71	3,63	–
Емпатія	3,59	3,67	3,62	3,82	3,78	–
Емоційний контроль	3,18	3,34	3,31	3,64	3,59	0,005
Безпека	1,95	2,12	2,27	2,48	2,30	0,008
Загальний показник ССБ	118,51	121,91	115,63	121,29	106,52	0,050

Можемо зробити висновок, що молодь більш активно буде власний соціально-психологічний простір, проявляючи соціальну ініціативу, схильність до ризику та орієнтуючись на соціально схвалені стандарти успіху. Виявлена індивідуалістична орієнтація у задоволенні власних потреб: молоді люди в меншій мірі схильні проявляти емпатію та надавати підтримку. Очевидно, що останнє пов'язане з відносно меншою кількістю як матеріальних (гроші), так і психологічних (мудрість, соціальний інтелект, стресостійкість) ресурсів.

У ході нашого дослідження ми дійшли таких висновків. Суб'єктивне соціальне благополуччя – інтегральний соціально-психологічний феномен, що відображає усвідомлення й оцінку соціального функціонування на основі співвідношення між рівнем домагань і ступенем задоволення соціальних потреб суб'єкта, у результаті чого особистість визначає своє соціальне буття як оптимальне і відчуває емоційний комфорт.

Порівняно нижчий рівень соціального благополуччя зафіксовано у студентської молоді, що навчається на філологічному факультеті (особливо за показниками соціальної зв'язності та соціального схвалення), а порівняно вищий – у студентів психолого-педагогічного факультету та факультету початкового навчання.

Зафіксовано два провідні параметри для оцінки ССБ, що узгоджуються з результатами західних досліджень: «товсті» зв'язки – ближнє коло і «тонкі» зв'язки – разові контакти з різними соціальними агентами. Для оцінки останніх найбільш впливовим параметром є повага, відчуття зв'язності з іншими людьми і розрахунок на їхню допомогу. Тоді як головними критеріями ССБ в родинному колі для студентської молоді є довіра, гармонія, збалансований обмін щодо соціального внеску і отримання певних благ за допомогою родини, задоволеність потреб у зв'язності та емоційному прийнятті.

Виявлено три провідні типи переживання ССБ. По-перше, зарадний тип (36,4%), для якого характерна орієнтація на самореалізацію, соціальну помітність і найвищий рівень соціальної активності. По-друге, незалежний тип (30,3%), для якого характерна, з одного боку, певна соціальна відмежованість, з другого – збереження наявного соціального

середовища. По-третє, дбайливий тип (27,3%), для якого характерна орієнтація на благополуччя інших, а тому й прагнення допомагати близьким навіть за відсутності необхідності такої допомоги. Серед студентської молоді найменший відсоток (6,1%) соціально неблагополучних осіб.

Провідними чинниками ССБ, пов'язаними із віком, є активні стратегії соціальної поведінки, висока самооцінка, схильність до ризику, висока оцінка власної компетентності. Чинниками, що можуть знижувати соціальне благополуччя молоді є неусвідомлені життєві цілі, низька орієнтація на створення довірчих стосунків, нерозвинені соціальні навички надання соціальної підтримки й емпатії.

Виявлений нижчий рівень соціального благополуччя у студентської молоді чоловічої статі. Дана закономірність та його чинники потребують подальшого дослідження.

4.2. Самовизначення як механізм особистісної адаптації молоді в умовах соціальних змін

Період юності та ранньої дорослості істотно відрізняється від періодів дитинства чи отрочества насамперед тим, що зміни мислення, поведінки дорослої людини лише незначною мірою зумовлюються хронологічним віком або специфічними змінами організму. Набагато більшою мірою вони визначаються соціальною ситуацією розвитку, особистісними, суспільними, культурними подіями або чинниками. Найвиразнішою ознакою соціальної ситуації розвитку сучасної молоді є зміни, що відбуваються в соціальному, культурному, предметно-технологічному оточенні, внаслідок чого виникає багатовимірний та доволі мінливий соціальний простір. Ефективна життєдіяльність у такому просторі передусім передбачає відповідний розвиток особистості молоді людини, здатність успішно адаптуватися до нових умов, долати життєві труднощі, самостійно приймати рішення щодо свого майбутнього, що складає основу зрілості та дорослої активності. Сучасні умови життя кардинальним чином змінили зміст

соціальної активності молоді, зокрема, вплинули на процеси її адаптації.

Психологічний зміст поняття «адаптація» у вітчизняній психології має переважно соціальне звучання, що відображає необхідність пристосування людини як особистості до умов середовища, важливість різних видів особистісної активності та впливу соціальних умов на перебіг адаптації будь-якого рівня [Ющенко, 2012]. Адаптація у найбільш широкому сенсі розуміється як знаходження рівноваги між особистістю та соціальним середовищем, коли відбувається узгодження їх структур, функцій, норм поведінки тощо. Вона виступає як засіб захисту особистості, за допомогою якого послаблюються та усуваються внутрішня напруженість, тривога, дестабілізаційні стани, що виникають у людини при потраплянні до нових умов.

Опис і пояснення адаптаційних процесів традиційно здійснюється залежно від вибору орієнтації на ознаки середовища (соціальна, професійна, шкільна тощо) або орієнтації на рівень організації людини (соціально-психологічна, психічна тощо). Але у будь-якому разі йдеться про «входження», «пристосування», «освоєння», «звикання» до відносно стабільного соціального середовища.

Для вивчення поведінки особистості в умовах змін, у ситуації тотальної суспільної невизначеності, традиційне розуміння адаптації як процесу і результату пошуку рівноваги із середовищем, усунення суперечностей, узгодження соціальних норм та входження в певні соціальні групи є недостатнім. Для суспільства у період глобальних трансформацій характерним є такий стан соціальної системи, за якого втрачається ефективність нормативних і моральних рамок, що регулюють колективне й індивідуальне життя. За таких умов руйнуються і звичні механізми адаптації, спрямовані на пристосування індивіда до існуючих суспільних вимог.

На противагу традиційному розумінню адаптації як пристосування до досить жорсткої соціальної структури, сьогодні її частіше розглядають як процес активного конструювання соціального світу і визначення особистістю себе в ньому шляхом встановлення персональної системи цінностей та ідентифікацій.

Соціальне середовище вже не постає як «оточуюча дійсність», як щось «зовнішнє» та «об'єктивнє». Для його позначення частіше використовується термін «соціально-психологічний простір», який у найбільш загальному вигляді інтерпретується як «суб'єктивізоване» середовище, тобто вибірково сприйняте, представлене в індивідуальній свідомості, доповнене, сконструйоване, створене, сформоване самим суб'єктом у відповідності з його досвідом, життєвими принципами, цінностями та цілями. Даний простір відрізняється від оточуючого середовища головним чином тим, що крім часових і просторових координат містить суб'єктивні особистісні координати, такі як значення, смисл, цінність [Андреева, 2005; Журавлев, 2008].

В умовах невизначеності ціннісних і моральних орієнтирів успішність соціальної адаптації та її характер, насамперед, залежить від того, як саме суб'єкт сприймає соціальне середовище і самого себе у ньому: своє соціальне положення, свої якості, соціальні зв'язки тощо. Відтак, надзвичайно важливим аспектом соціальної адаптації виступає самокатегоризація індивіда, «тлумачення» себе у певній ситуації і соціальному світі загалом.

Адаптація молоді у вітчизняних дослідженнях традиційно розглядається у контексті її соціалізації. Існують різні погляди щодо взаємоперетину процесів соціалізації й адаптації. Перший полягає у тому, що соціалізація складається із серії пристосувань особистості до конкретних соціальних умов для досягнення індивідом певного рівня успішного функціонування. Адаптація (адаптованість) у такому ракурсі розглядається як механізм соціалізації особистості і показник її зрілості. Другий підхід – розгляд адаптації як ширшого поняття, ніж соціалізація. З такої точки зору соціалізація є одним із головних механізмів досягнення та розвитку адаптації (адаптованості) і формування певних особистісних новоутворень [Реан, 2006; Розум, 2006].

Слід зазначити, що обидва підходи відображають погляд на соціалізацію і соціальну адаптацію, їх взаємодію як на онтогенетичний процес, притаманний стабільному суспільству. У період глобальних трансформацій для суспільства характерною ознакою є невідповідність між соціалізацією й

адаптацією. Соціалізована особистість може бути недостатньо адаптованою, оскільки сформовані у неї уявлення, потреби, цінності, переконання не відповідають умовам соціального середовища, що змінилися. Тоді може виникнути явище, яке деякі автори позначають терміном «жертва соціалізації». Це відбувається, по-перше, у випадку повного ототожнення з суспільством, «абсолютного» прийняття його рольових приписів, рольових очікувань, нездатності хоч у чомусь йому протистояти, і, як наслідок, особистість перетворюється на конформіста. По-друге, це трапляється у випадку неприйняття багатьох соціальних вимог, що здатне перетворити людину на борця проти суспільних засад.

Отже, для успішної особистісної адаптації, з одного боку, необхідна певна ідентифікація особистості з суспільством, з різними спільнотами, прийняття суспільних норм та правил поведінки, а з іншого – відокремлення у ньому, індивідуалізація внутрішнього світу та поведінки, визначення своєї позиції у стосунках із іншими, власного ставлення до того, що відбувається навколо. Відтак, важливим чинником соціалізації у сучасних умовах стає індивідуальний досвід, а процес адаптації «переплітається» і, значною мірою, визначається не лише процесом соціалізації, а й індивідуалізації. Психологічний зміст індивідуалізації, а особливо її динамічні аспекти, вивчено набагато менше, ніж соціалізація. Але у найбільш загальному сенсі індивідуалізація – процес самовизначення у власній реальності існування [Дубровин, 2007].

У сучасних дослідженнях також помітною є тенденція до розширення змісту поняття «адаптація». Сьогодні адаптація та розвиток не протиставляються одне одному і розглядаються як різні виміри безперервного процесу самоактуалізації особистості [Дубровин, 2007; Реан, 2006; Розум, 2006]. В умовах соціальних змін адаптація не лише забезпечує внутрішню рівновагу, але й виступає потужним стимулом розвитку особистості, сприяє пошуку суб'єктом свого місця у суспільстві, свого призначення та власного життєвого шляху.

Особистісний аспект адаптації є традиційним для психологічних досліджень, однак тривалий час його сутність зводилась переважно до розгляду психологічного складу

особистості у вигляді певної проміжної ланки між чинниками середовища та адаптаційною відповіддю. Нині такий погляд на роль особистісних властивостей в адаптації зазнає істотних змін.

Теоретичний аналіз та дані емпіричних досліджень поведінки людини в змінених умовах переконують, що саме особистість є досить надійним конструктом для пояснення сутності адаптації, того, що вирізняє її серед інших способів людського існування. Правомірно вважати, що численні види адаптації за своєю суттю є адаптацією особистості. Індивідуально-неповторна конфігурація особистісних якостей у першу чергу впливає на особливості проходження процесу адаптації. Особистісними властивостями визначається зміст і напрямок адаптації на соціально-психологічному, психологічному, психофізіологічному рівнях організації людини. Особистість визнається джерелом та кінцевим завершенням адаптаційних процесів. У такому випадку акцентується прагнення особистості до набуття власної стратегії взаємодії з мінливою оточуючою реальністю і перетворення діапазону та спрямування своїх адаптаційних можливостей згідно з власним світобаченням й світосприйняттям. Досвід пережитої поведінки, яку особистість усвідомлює і яка містить ієрархію значущих ставлень та смислів, складає її суб'єктний потенціал, що забезпечує внутрішню спонтанну активність самодетермінації.

Отже, особистісну адаптацію ми визначаємо як процес і результат знаходження гідного, з точки зору особистості, задовільного місця у зміненому соціальному середовищі, гармонізації стосунків з ним на кожному віковому етапі, що забезпечує відчуття психологічного благополуччя та створює умови для її розвитку [Ющенко, 2012].

Щоб зрозуміти механізми адаптації особистості в умовах соціальних змін, особистість слід розглядати як суб'єкта власної життєдіяльності – активного, самостійного, здатного до саморегуляції та рефлексії, який динамічно розвивається і має уявлення про власні можливості, потенціали, цілі та потреби кожного етапу свого існування. Також необхідно враховувати ціннісно-сміслові складові активності суб'єкта.

Такий погляд на адаптацію дозволяє виокремити в якості основних її функцій наступні:

– усвідомлення сукупності невідповідностей особистісних якостей потребам життєдіяльності у нових умовах і вироблення системної цілісності завдань розвитку та самозмін (когнітивний аспект);

– досягнення особистістю нового рівня внутрішньої емоційної збалансованості, задоволеності собою та своїм місцем у соціальному світі (емоційний аспект);

– узгодження на особистісному рівні цінностей, потреб, соціальних установок (аксіологічний аспект);

– вибір і реалізація адекватної інтересам та здібностям діяльності (діяльнісний аспект);

– підвищення рівня соціальної компетентності (поведінковий аспект);

– прогресивний розвиток і самореалізація особистості (самореалізаційний аспект).

Таким чином, для успішної особистісної адаптації необхідним є визначення життєвих принципів, цінностей, цілей, вибір діяльності та поведінки в нових умовах, усвідомлення соціальної позиції, свого місця у світі, розуміння своїх можливостей і обмежень, внаслідок чого виникає здатність до ефективної взаємодії із соціальним середовищем. На нашу думку, всі вище описані явища є психологічними ознаками самовизначення.

У найбільш загальному вигляді самовизначення є пошуком і ствердженням свого шляху у світі, своїх цінностей, мети та сенсу існування на основі встановлення людиною своїх особливостей, здібностей, цінностей, критеріїв оцінки себе й інших, співвіднесення своїх прагнень, наявних якостей, можливостей та вимог з боку оточуючих, суспільства загалом [Сафін, 1984].

У вітчизняній психології ґрунтовно розроблені вікові аспекти проблеми самовизначення. Наявність суперечностей між вимогами та очікуваннями з боку соціального середовища та цілями, потребами, можливостями індивіда стає рушійною силою самовизначення у перехідні періоди людського життя. На думку Л. Божович, вибір подальшого життєвого шляху є

афективним центром у ранньому юнацькому віці. У цей період виникає потреба у самовизначенні, як потреба злити в єдину смислову систему узагальнені уявлення про світ та узагальнені уявлення про себе і тим самим визначити сенс власного існування [Божович, 1968].

Самовизначення трактується і як наслідок усвідомлення внутрішніх і зовнішніх обмежень та розширення меж своїх можливостей, спрямованих на саморозвиток, реалізацію замислів, здійснюваних у рамках цих обмежень. Саморозвиток відбувається шляхом усвідомлення неспівпадіння Я-ідеального та Я-реального, через боротьбу мотивів, подолання власних недоліків, організацію діяльності і поведінки.

Самовизначення традиційно розглядається як складова процесів, пов'язаних з прийняттям людиною життєво важливих рішень. У тлумаченнях самовизначення найчастіше вживається термін «вибір» стосовно зовнішніх умов, професії, місця роботи, виду діяльності і занять, форм ділової активності тощо. В актах виявлення та ствердження індивідуальної позиції у проблемних ситуаціях, коли людина опиняється перед необхідністю альтернативного вибору і має приймати екзистенційні або прагматичні рішення, проявляється сутність самовизначення. У результаті досягається динамічна рівновага між особистістю і соціальним середовищем, втім вона зберігається лише у певний обмежений проміжок часу, потім невідворотні зміни потреб і інтересів, цілей та цінностей суб'єкта порушують її, знову запускаючи процес самовизначення.

Дослідниками підкреслюється ціннісно-сміслова природа самовизначення, що відображається в активному ставленні людини до себе, до інших, до оточуючої дійсності.

С. Рубінштейн самовизначення розглядав у контексті проблеми самодетермінації особистості, підкреслюючи роль «внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, а не одностороннього підкорення зовнішньому» [Рубінштейн, 1973]. Самовизначення, з точки зору С. Рубінштейна, є механізмом соціальної детермінації, яка не може відбуватися інакше, ніж шляхом активного сприйняття соціального впливу й його перетворення суб'єктом.

Дослідження К. Абульханової, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, О. Брушлінського, В. Татенка та інших відомих авторів суттєво збагатили розуміння сутності самовизначення. У них доведено, що центральним моментом самовизначення є власна активність особистості, усвідомлене прагнення зайняти певну особистісну позицію, що формується всередині системи координат особистісних ставлень. Б. Ананьєв, аналізуючи життєвий шлях, зазначав, що на кожній його стадії відбуваються зміни соціальних статусів і ролей, норм і правил поведінки, виникнення нових ціннісних орієнтацій, набуття людиною нових ідеалів, переосмислення суб'єктивних ставлень до світу тощо [Ананьєв, 1968].

Таке «перевизначення» раніше вважалось можливим лише в результаті життєдіяльності в екстремальних умовах або переживання потужного внутрішньоособистісного конфлікту, особистісної кризи тощо. У наш переломний, мінливий, кризовий історичний час найбільш ефективним стає особливий спосіб життя, який Л. Анциферова називає «продуктивним способом життя». На її думку, він ґрунтується на системі життєтворчих здібностей особистості: її здатності розглядати життя та його події у різних системах координат; виявляти латентні можливості життєвих ситуацій; сприймати несподіваність, невизначеність, багатозначність обставин життя як стимул для свого розвитку тощо [Анциферова, 1994].

Проблема самовизначення, таким чином, у вітчизняній психології постає як вузлова проблема взаємодії індивіда та суспільства, у якій, як у фокусі, висвітлюються основні моменти цієї взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості і роль власної активності суб'єкта у цій взаємодії.

У зарубіжній психології аналогом поняття «особистісне самовизначення» виступає категорія «психосоціальна ідентичність». Численні дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації містять аналіз ідентифікаційних характеристик особистості і підкреслюють тісний внутрішній зв'язок між цими явищами [Ющенко, 2012].

Слід визнати, що термін «ідентичність» (етнічна, національна, гендерна, політична, професійна) у сучасних дослідженнях потіснив, а подекуди й повністю усунув термін

«самовизначення». Ідентичність – психологічний феномен, що формується і розвивається через самовизначення щодо базових стосунків особистості із соціальним оточенням. Під досягнутою ідентичністю розуміють статус ідентичності, котрий набуває людина, яка сформувала певну сукупність особистісно значущих цілей, цінностей та переконань, що забезпечують їй почуття спрямованості та осмисленості життя [Шамионов, 2008]. На кожному етапі розвитку індивід має включитись у нові соціальні стосунки, формувати нові цілі, систему цінностей та оцінок, тобто набути нову особистісну ідентичність замість старої, завдяки чому він відчуває свою цілісність і безперервність.

З нашої точки зору, терміни «самовизначення» та «ідентичність» хоча і є до деякої міри еквівалентними, все ж не є взаємозамінними і тотожними поняттями. Головна відмінність полягає у тому, що поняття «ідентичність» тематизує неререфлексивні змісти, що «вислизують» із-під контролю свідомості, не застосовуючи при цьому резервоване психоаналізом поняття «несвідомого», натомість термін «самовизначення» охоплює лише цілком свідомі рефлексивні процеси і тому, з позиції суб'єктного підходу до проблеми адаптації, є більш відповідним.

Найчастіше виокремлюють самовизначення професійне («ким бути?»): вибір професії, способу й місця навчання, шляху професійної самореалізації), особистісне («яким бути?»): вибір поведінки, ставлення до себе і до людей, шляху особистісного розвитку) та життєве самовизначення («як жити?»): вибір способу, стратегії, стилю життя).

З усього кола питань, що відносяться до самовизначення, у психології найбільш детально розроблені питання професійного самовизначення. Останнє – це не лише вибір професії, його сутність полягає у пошуку і знаходженні особистісного сенсу у професійній діяльності та екзистенційному поєднанні себе з професією. Тому професійне самовизначення можна вважати невід'ємною складовою особистісного й життєвого самовизначення.

У сучасних умовах актуалізація професійного самовизначення у процесах соціалізації та адаптації молоді залежить від значної ролі інституту професії, яку він відіграє у

нашому суспільстві, від цінності професійної праці, що фігурує у суспільній свідомості. Емпіричні дослідження свідчать, що професійне самовизначення, виступаючи одним із чинників психологічного благополуччя, дає людині відчуття стабільності та визначеності у мінливому світі, впевненості в своїх силах [Шамионов, 2008; Шнейдер, 2007]. Вдало обрана професія підвищує рівень самоповаги (формує позитивний погляд на себе) і задоволеності життям, знижує ризик виникнення психологічних проблем і проблем, пов'язаних зі здоров'ям. Саме тому вибір професії є вкрай важливим кроком у житті молодої людини, яка стає на свій життєвий шлях.

Особистісне самовизначення у найбільш вузькому сенсі – це визначення себе відносно вироблених у суспільстві (та прийнятих даною людиною) критеріїв становлення особистості та дієва реалізація себе на основі цих критеріїв. У широкому сенсі особистісне самовизначення вживається як синонім життєвого самовизначення.

Сутність життєвого самовизначення полягає у виборі системи цінностей, що піднімає життєву активність суб'єкта на принципово інший рівень – рівень вибору життєвого шляху, вибору свого місця у соціокультурному просторі та способу життя.

На наше переконання, поділ на професійне, особистісне та життєве самовизначення досить умовний, оскільки ці три сфери тісно взаємопов'язані, часто перетинаються і постійно взаємодіють, тому можуть розглядатися як різні аспекти самовизначення особистості.

Отже, самовизначення можна описати як рух у чотирьох смислових просторах: ситуативному, професійному, соціокультурному та екзистенційному. Пошук підстав для вирішення проблемної ситуації залежно від типу самовизначення може розгортатися: як ситуативна поведінка, що спрямовується обставинами (ситуативний простір); як соціальна дія, детермінована локальною метою, що вписується у певну культурну традицію (соціокультурний простір); як пошук «справи життя» (професійний простір), як рефлексія буття і, відповідно, рух у вічних цінностях та питаннях (екзистенційний простір). Послідовна рефлексія дій, діяльності, буття виступає як

спосіб самовизначення, спонуканням до якого служать оцінювання наслідків ситуативної поведінки, аналіз результатів самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми.

Змістовні характеристики самовизначення можуть бути розділені на дві групи. Перша з них – це результативні характеристики самовизначення, оскільки у них представлені результати самовизначення суб'єкта на певному етапі його життя. Основними результативними характеристиками самовизначення виступають смисли та життєві принципи, що вбачаються у перспективі, цінності та ідеали, цілі, мотиви, уявлення про етапи життя, можливості особистості, її очікування тощо. Важливими елементами є уявлення про світ і принципи функціонування людського суспільства; базові ставлення до світу, інших людей, себе (наприклад, довіра чи недовіра) та інші.

Друга група – процесуальні характеристики самовизначення – описує зміст процесу пошуку суб'єктом (усвідомлення, вибір, порівняння, визначення тощо) свого способу життєдіяльності. До процесуальних характеристик самовизначення можна віднести стратегію життя, спосіб життя, стиль життя, тощо. Окремими процесуальними характеристиками самовизначення є способи досягнення поставлених цілей, уявлення про необхідний рівень активності, а також затрати часу, необхідні матеріальні та психологічні ресурси. Процесуальними характеристиками самовизначення є особливості збору й аналізу інформації, а також основні правила прийняття рішень. Ці показники також пов'язані із властивостями саморегуляції суб'єкта [Журавлев, 2008].

Самовизначення може мати різні прояви залежно від ситуації та властивостей суб'єкта. У відносно стабільних умовах або умовах із передбачуваною динамікою суспільних процесів типовими є такі форми самовизначення, як самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення. Адаптуючись і самовизначаючись у мінливому і нестабільному середовищі, суб'єкт може залишити несприятливе середовище, використовуючи стратегію уникнення, а у край несприятливих умовах, коли йдеться про виживання, його самовизначення може набувати форми самозбереження і самозахисту.

Самовизначення чітко розмежується з іншими особистісними «самопроцесами», зокрема такими як саморозкриття і самовираження. Якщо у саморозкритті особистість самопізнає через ставлення до себе іншої людини, а у самовираженні – через продукти взаємодії й діяльності, то у самовизначенні – шляхом з'ясування, виявлення особистісної позиції.

Займаючи певну особистісну позицію, уявляючи своє майбутнє, усвідомлюючи свої реальні переваги, досягнення і недоліки, молода людина прагне до самовдосконалення. Вона стає суб'єктом власного розвитку, самостійно визначаючи свою життєву програму. У неї виникає потреба у низці самозмін, у побудові себе як особистості для більш ефективної взаємодії із світом і управління власним життям.

Концептуальна модель самовизначення представлена на рис. 19.

Зв'язок між поняттями «адаптація» та «самовизначення» ілюструє низка соціально-психологічних досліджень. У них адаптація до зміненого соціокультурного середовища розглядається як процес і результат вирішення суперечності двох тенденцій – злиття особистості з соціумом, з одного боку, та її самовизначення, виокремлення і збереження власної індивідуальності, з другого.

Основне завдання процесу адаптації полягає у встановленні (відновленні) системи життєвих цінностей і особистісних смислів, здатності адекватно оцінювати і контролювати ситуацію та ефективно взаємодіяти з оточуючим середовищем. Для досягнення цього треба зайняти певну особистісну позицію, іншими словами – самовизначитись.

Отже, самовизначення – це не просто вибір із певних альтернатив, а внутрішній рефлексивний процес, що слугує підставою для дій, вчинків, свідомої поведінки особистості. Розгляд самовизначення як механізму адаптації цілком виправданий з точки зору сучасних підходів до визначення її критеріїв.

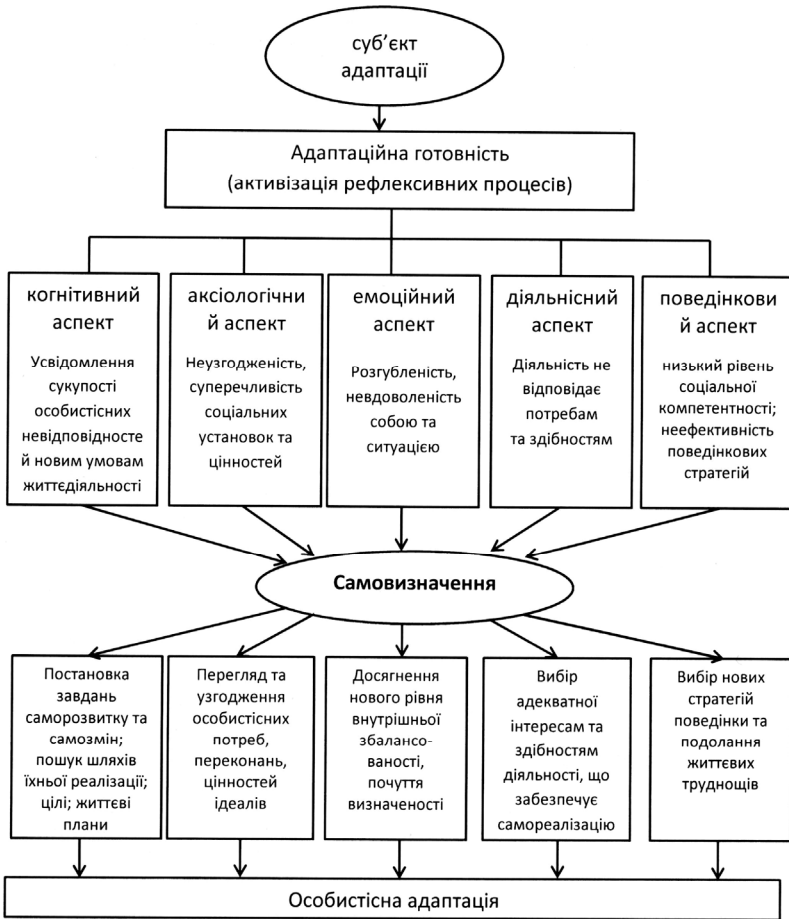


Рис 19. Модель самовизначення в умовах соціальних змін

Ми поділяємо позицію авторів, які вважають, що зрозуміти поведінку особистості можливо, ставши на її позицію як суб'єкта життєдіяльності. З такої позиції суб'єктивні критерії адаптації є провідними, і будь-яке об'єктивне положення суб'єкта, не підкріплене відповідними суб'єктивними переживаннями, не може вважатись задовільним з точки зору його психологічної адаптації. Поведінка може бути

неадаптивною з позиції суспільства (наприклад, соціальне утриманство) проте з позиції самого суб'єкта може бути показником цілком успішної адаптації. Утім, лише у тому випадку, якщо певний спосіб життєдіяльності суб'єкт обрав свідомо, розглядаючи його як найбільш відповідний власним можливостям, очікуванням, рівню домагань та базовим цінностям. Таким суб'єктивним критерієм успішності адаптації може виступати психологічне благополуччя.

Отже, успішна особистісна адаптація молодій людині у нестабільному мінливому світі та досягнення нею психологічного благополуччя з необхідністю передбачає встановлення особистісної позиції, свідомий вибір напрямку і способу побудови власного майбутнього, тобто самовизначення.

У психологічному плані самовизначена особистість – це суб'єкт, який усвідомив, чого він хоче (йдеться про цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарованість), яким він є (свої особистісні та фізичні властивості) і чого від нього очікує суспільство; суб'єкт, який усвідомив найбільш значущі життєві смисли, цілі, принципи й готовий функціонувати у нових або змінених умовах соціального середовища.

4.3. Соціально-психологічна адаптація студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ

У процесі розвитку особистості майбутнього фахівця особливе значення має початковий етап навчання у ВНЗ. Складність його полягає в тому, що у студента відбувається перебудова системи ціннісних орієнтацій, формуються нові способи пізнавальної діяльності, утворюються нові типи міжособових зв'язків та стосунків.

Перехід до нових моделей організації навчання, відповідно до нової «парадигми навчання», супроводжується істотними змінами навчальних планів, форм проведення занять, критеріїв оцінювання знань, розробкою нових стандартів освіти. Більшість студентів, які вступили до ВНЗ, стикаються з цілою низкою проблем, серед яких першочерговою є проблема психологічної

адаптації, що закономірно виникає під впливом кардинальних змін їх діяльності та соціального оточення. Тому розвиток адаптивності студентів є актуальним науково-практичним завданням, від успішності розв'язання якого значною мірою залежить підвищення ефективності навчання, мотивація та спрямованість студентів на подолання різних перешкод, а також збереження та зміцнення їх психосоматичного здоров'я.

Найбільш повне визначення поняття адаптації, на нашу думку, наводить Ф. Березін. Він розглядає адаптацію як процес встановлення адекватних співвідношень між людиною та середовищем, між психічною діяльністю, яка зумовлює поведінку, і фізіологічними механізмами, що забезпечують цю поведінку. В єдиному процесі психічної адаптації він виділяє три аспекти: соціально-психологічний, психологічний (особливості особистості та актуального психічного стану) і психофізіологічний (інтегративні церебральні системи, периферичні вегетативно-гуморальні і моторні механізми) [Березин, 1988].

Перш ніж розглянути питання соціально-психологічної адаптації студентів до навчання, вважаємо за необхідне зробити ряд уточнень.

Процес адаптації відбувається водночас на декількох ієрархічних рівнях, кожний з яких має власну тенденцію та темпи розвитку. У психологічних дослідженнях адаптація здебільшого розглядається на двох рівнях – біологічному та соціальному. Зважаючи на це, основними видами адаптації студента до навчання у ВНЗ можна вважати наступні: психофізіологічну (на рівні організму) та соціально-психологічну (на рівні особистості) при переважаючому значенні останньої.

Соціально-психологічну адаптацію студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ ми розуміємо як процес активного і творчого пристосування до умов навчального закладу відповідно до його вимог та відповідно до потреб, мотивів та інтересів самих студентів. Сутність психологічної адаптації полягає в формуванні психологічних механізмів, завдяки яким студент забезпечує собі безпеку і адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації він отримує

можливості для максимально успішної самореалізації у ВНЗ без надмірних зусиль.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ займає одне з провідних місць у дослідженнях, присвячених проблемі формування особистості майбутнього фахівця. Воно стало сферою наукових інтересів Т. Алексєєвої, Ю. Бохонкової, В. Казміренка, Г. Подлесної, Т. Спіриної, Я. Яблонко.

Слід відзначити, що існують певні розбіжності при вивченні даної проблеми, починаючи з визначення поняття адаптації, виділення стадій, чинників, механізмів цього процесу, та продовжуючи пошуком ефективних стратегій, методів, засобів і прийомів успішної адаптації. Так, А. Андрєєва, В. Слободчиков розглядають адаптацію до навчання у ВНЗ як складне багатоаспектне включення студентів у нове середовище, нову систему вимог і контролю знань, новий колектив.

Як було зазначено раніше, адаптація людини до навчальної діяльності включає і біологічні, і соціальні компоненти. Так, В. Лагерєв визначає адаптацію студентів до навчання у ВНЗ як інтенсивний, динамічний, багатосторонній, комплексний процес життєдіяльності, внаслідок якого індивід на основі відповідних пристосувальних реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих вимог, які висуваються до нього під час навчання й виховання у ВНЗ. На соціальні та біологічні підстави адаптації вказують також М. Вітковська та І. Троцук. Вони виділяють два типи адаптації: соціальну, під якою вони розуміють пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу, прийняття нормативно-правових вимог перебування у ВНЗ, та біологічну, яку вони розглядають як пристосування організму до нових умов, режиму праці й сну, фізичних і нервових навантажень, режиму та якості харчування. Такий підхід, безперечно, пов'язаний із розумінням людського організму як цілісної системи, адаптація якого відбувається на всіх рівнях одночасно.

Ф. Хайруллін, поділяючи погляди своїх колег щодо складності процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ, виділяє два її види залежно від характеру ставлення особистості до умов і змісту конкретної діяльності. Перший вид – це творча

адаптація, що розуміється як повне пристосування до навчального процесу (здобуття глибоких і міцних знань, формування творчого мислення та навичок майбутнього фахівця, загальна активність у пізнавальній діяльності). Другий вид – формальна адаптація, що розглядається як пристосування не для успішного оволодіння знаннями, а для доведення справи «до кінця» (одержання диплома).

На нашу думку, заслуговує на увагу підхід О. Мороза щодо адаптації студентів до навчання у ВНЗ, відповідно до якого адаптаційний процес має такі форми:

1. Адаптація формальна, яка передбачає інформаційну обізнаність студентів щодо нових реалій студентського життя, пристосування до умов навчального закладу, до структури вищої школи взагалі, до тих вимог, які висуваються до студентів, усвідомлення ними своїх прав і обов'язків.

2. Адаптація соціально-психологічна, яка включає внутрішню інтеграцію груп студентів-першокурсників, їх пристосування до нового соціального оточення, перебудову притаманних їм соціальних навичок і звичок, перехід до самостійного життя.

3. Дидактична адаптація, яка пов'язана з готовністю студентів підпорядковуватися новим організаційним формам навчання у ВНЗ, методам і змістові навчально-професійної діяльності, пристосуватися до засвоєння значно більшого обсягу матеріалу, до складної мови наукових текстів і вивчення спеціальних дисциплін.

4. Особистісно-психологічна адаптація, яка полягає у прийнятті студентами нової соціальної позиції – «студент» [Мороз, 2005].

У дослідженні Т. Алексеевої соціально-психологічна адаптація студентів до навчання у ВНЗ розглядається як процес пристосування їх особистісних якостей до умов даного закладу і формування на цій підставі нових соціально і професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студентів. Авторка презентує власний погляд на динаміку процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ.

– Стадія переадаптації – характеризується такими суперечностями: стан ейфорії на початку навчання у ВНЗ (у

зв'язку із вступом до ВНЗ, прагненням залучитися до студентського життя) змінюється скептичним настроєм, відчуттям самотності. Наприкінці цієї стадії з'являються втома, дратівливість, незадоволеність собою і оточуючими людьми.

– Стадія адаптування – починається з ефекту «обманутих сподівань», розчарування у професії. Проте у процесі навчання відбувається оволодіння новими способами і прийомами роботи, новими видами наукової діяльності, формується нове ставлення до професії. Студент пристосовується до нового типу навчального колективу, його звичаїв і традицій, намагається знайти для себе референтну групу.

– Стадія постадаптації – характеризується остаточним оформленням індивідуального стилю навчальної діяльності, сформованим колом спілкування і визначенням своєї соціальної ролі. Починають інтенсивно формуватися професійно значущі якості особистості. Основні зміни тут відбуваються на соціально-психологічному рівні адаптації.

Іноді постадаптація супроводжується процесом переадаптації, якщо студент обмежується тільки шкільними способами й прийомами навчання (зубріння матеріалу, засвоєння його на поверхневому рівні тощо). Відсутність кола спілкування, інфантильні поведінкові реакції, особистісний егоцентризм призводять до того, що людина опиняється у складних соціальних умовах. У цьому випадку відбувається порушення процесу адаптації [Алексеева, 2004].

Адаптацію до умов навчання у ВНЗ тією чи іншою мірою проходять усі першокурсники. Відповідно, часові межі адаптації до навчально-виховного процесу в студентів першого курсу коливаються в межах року. Науковці вважають, що від тривалості процесу адаптації студентів залежить успішність їх навчання. Це зумовлює увагу дослідників до тривалості адаптаційного процесу, етапів його реалізації.

Так, В. Кондрашова виділила три фази процесу адаптації студентів до ВНЗ за часовими межами.

1. Початкова фаза – адаптація розглядається як реакція організму на нові умови, яка триває приблизно до кінця I семестру.

2. Фаза перебудови пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу та психічних процесів – триває до середини II семестру.

3. Фаза виникнення стійкої адаптації – завершується наприкінці I курсу. Проте, у 35% студентів адаптованості до умов навчання у ВНЗ так і не настає [Кондрашова, 1972].

На думку М. Буланової-Топоркової, адаптація студентів до навчального процесу закінчується наприкінці 2-го – на початку 3-го навчального семестру. Проте навіть на випускному курсі можна виявити студентів, які «застрягли» на етапі адаптації або подолали його невдало і не повною мірою скористалися всіма можливостями, які надає навчання у ВНЗ [Буланова-Топоркова, 2002].

Якщо при аналізі процесу адаптації увага насамперед звертається на умови та чинники, що зумовлюють цей процес, то при оцінці його результатів спираються на напрацьовані критерії. На наш погляд, варто розглянути критерії успішної адаптації студентів до навчання у ВНЗ, розроблені Т. Цепеліною та О. Стягуною:

- навчальний (дидактичний) – навчальні та професійні інтереси; стійка потреба у знаннях із фахових дисциплін; наявність певних знань із майбутньої професійної діяльності;

- емоційний – стійке позитивне та зацікавлене ставлення до обраного фаху; позитивна оцінка нової студентської групи, прийняття групових норм, у результаті чого відбувається поступова ідентифікація індивіда з цією групою;

- діяльнісний (практичний) – стійка потреба в діяльності, максимально наближеної до майбутньої професії; активна позиція при опануванні професійно значущих дисциплін; прийняття активної участі в житті студентського колективу;

- вольовий – упевненість у здатності долати труднощі, пов'язані з оволодінням професійною діяльністю, та вирішувати проблемні ситуації на соціальному і побутовому рівнях.

Слід зауважити, що кожен студент по-різному адаптується до навчання у ВНЗ, і, як зазначає А. Налчаджян, ліміти його адаптивних можливостей мають обмеження. Для того щоб досягти стану адаптованості, студентові необхідно обрати певний вид поведінки і мати певні внутрішні умови

(розвиненість адаптивних механізмів, певний загальний рівень психічної зрілості тощо). Адаптованість як результат процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ може досягатися з різною динамікою, мати різний кінцевий результат.

Узагальнюючи різні теоретичні підходи до досліджуваного поняття, можна відмітити їх взаємодоповнюваність та переконатись у тому, що адаптація студентів до навчання у ВНЗ – складний, довготривалий, а інколи й доволі болісний процес, зумовлений необхідністю відмови від звичного способу життя, подолання чисельних та різнопланових адаптаційних проблем та професійних труднощів. Процеси соціально-психологічної адаптації студента мають місце тоді, коли змінюються соціальні умови його життєдіяльності й звична поведінка стає неможливою чи малоефективною.

Теоретичний аналіз зазначеної проблеми дає змогу в загальних рисах визначити зміст соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Цей вид адаптації розглядається як пристосування студента до структури вищої школи, загального змісту та окремих компонентів навчального процесу, до студентської групи, як підтримка студентом певного групового статусу в новому колективі, як вироблення ним власного стилю поведінки. Невід'ємною складовою соціально-психологічної адаптації є дидактична адаптація, яка розглядається як пристосування студентів до нової системи навчання, яка відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Пристосування до навчання у ВНЗ може проходити як відносно швидко, так і відносно повільно. Швидкість адаптації залежить, по-перше, від тісноти зв'язку між методами навчання в загальноосвітній школі та ВНЗ, по-друге, від розвитку самостійності та творчого мислення студента, які вже стали його рисами особистості, по-третє, від зорієнтованості студента у професії й стійкого бажання оволодіти нею.

Процес адаптації першокурсника протікає одночасно на декількох рівнях, насамперед як пристосування до нової системи навчання, яка відрізняється від школи підвищеним рівнем самостійності й відповідальності, до зміни режиму праці й

відпочинку, до нової соціальної позиції, до студентського колективу, до професорсько-викладацького складу.

Студенти мають пристосуватися до умов життя і діяльності відповідно до своїх нових соціальних функцій і особливостей роботи ВНЗ. У процесі адаптації їм необхідно подолати низку суб'єктивних труднощів, які зумовлюються індивідуальними особливостями їх анатомо-фізіологічного, психічного і соціального розвитку, та труднощів об'єктивних, що визначаються умовами середовища, особливостями діяльності конкретного ВНЗ.

Процес навчання першокурсників вибудовується непросто, характеризується великою динамічністю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною соціального оточення.

Зокрема, вступ до навчального закладу у значної частини молоді супроводжується дезадаптацією, що спричиняється новизною студентського статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, напруженістю та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи. Усе це вимагає від першокурсника значної мобілізації своїх можливостей для успішного входження в нове середовище та якісно іншого ритму життєдіяльності.

Основними психофізіологічними механізмами, які забезпечують перебудову діяльності та свідомості студента у перший рік навчання у ВНЗ, можна вважати механізми внутрішньої саморегуляції. Це, перш за все, самопереконання, самоуправління, самоствердження, самозаохочення. До них варто додати механізми звикання, пристосування, відтворення, механізм «зсуву» мотиву на ціль як показник високого рівня адаптованості особистості студента до вимог професійного середовища та механізм «досягнення», який визначається як сукупність внутрішніх передумов для забезпечення успіху в діяльності, її регуляції. За допомогою цих механізмів відбувається інтеріоризація особистістю студента нових умов та вимог до діяльності, формування уявлень про необхідні дії, спонукання до їх реалізації, вироблення потрібних засобів діяльності в нових умовах. Тобто через ці механізми студент

здійснює свідому саморегуляцію своєї діяльності відповідно до поставлених завдань.

Перші роки навчання у ВНЗ збігаються зі старшим юнацьким віком, коли ще продовжуються процеси формування організму і становлення особистості. У хлопців та дівчат відбувається переоцінка цінностей, формуються наполегливість, цілеспрямованість, вміння володіти собою, розпоряджатися вільним часом. Студенти знаходяться у пошуку сенсу життя, прагнуть до реалізації своїх здібностей.

Навчання у ВНЗ вимагає від випускника школи перебудови усього устрою життя – самостійності, відповідальності за свої вчинки, зміни соціальної позиції, способів навчальної діяльності, звичок, поведінкових стереотипів. Порівняно зі шкільними роками змінюються і мотиви навчальної діяльності, оскільки ця діяльність набуває професійного напрямку, нового конкретного значення, адже тепер опанування знаннями, вміннями та навичками стає найважливішою умовою професійного розвитку майбутнього спеціаліста.

За таких умов особливої вагомості набувають адаптаційні процеси. Зміна форм та видів життєдіяльності вимагає від хлопців та дівчат активації механізмів адаптації і часто призводить до стану психологічного перенапруження. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35-40% першокурсників. Будь-які істотні зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть ускладнити і без того непрості механізми пристосування.

У цей час доволі часто доводиться спостерігати підвищену вразливість та емоційну нестабільність першокурсника, причиною якої є незавершеність формування окремих мозкових структур і вищих нервових функцій. Недостатня стійкість центральної нервової системи хлопців і дівчат нерідко спричиняє зростання психоемоційного напруження, неадекватні поведінкові реакції, навіть при незначних змінах звичних ситуацій.

Істотний вплив на перебіг процесів соціально-психологічної адаптації студентів мають такі чинники, як ставлення до обраного фаху, професійне спрямування, особистісне самовизначення, система ціннісних орієнтацій, індивідуально-типологічні особливості, ґрунтовність привласнених кожним студентом соціальних норм тощо [Скрипник, 2005].

Не всі студенти здатні впоратися із труднощами, які вони зустрічають з перших днів навчання у ВНЗ. Недостатня психологічна та практична підготовленість багатьох випускників школи до форм і методів роботи ВНЗ, невміння самостійно перебудувати прийоми та засоби навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання призводять не тільки до неуспішності, а й викликають почуття розгубленості, незадоволення, що зумовлює формування негативного ставлення до навчання загалом. За таких умов відбувається згасання сформованої роками звички відповідального ставлення до навчання. Труднощі пристосування до нових вимог навчання значно знижують працездатність студентів, призводять до поступового накопичення розумової, психологічної втоми, що негативно позначається на їх загальному самопочутті, послаблює їх увагу, пам'ять, мислення, волю, і перешкоджає успішній навчальній діяльності.

Аналіз педагогічного процесу у ВНЗ дозволяє не тільки розкрити типові труднощі адаптації першокурсників, але й визначити чинники, які їх спричиняють.

1. Навчання у ВНЗ передбачає значне розумове та нервово-емоційне навантаження. Змінюється ритм роботи, відпочинку, сну, з'являються нові емоції та переживання. Слабо виражена вольова регуляція у більшості першокурсників не дозволяє вчасно долати труднощі навчання, що досить часто призводять до фрустрації та розчарування.

2. Недостатній рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, який пов'язаний, як правило, з невисоким рівнем інтелектуального потенціалу, дефіцитом допитливості і навчальної активності, нерозвиненістю працьовитості та відповідальності.

3. Недостатнє володіння навичками навчальної і самостійної роботи, прийомами раціонального мислення, запам'ятовування, концентрації й розподілу уваги.

4. Значне навчальне навантаження, нерівномірність його розподілу. Відсутність систематичного контролю знань у порівнянні зі шкільною системою оцінювання.

5. Відсутність сумлінного ставлення до навчальної праці, недостатня самоорганізованість та самодисципліна, світоглядна й соціальна інфантильність. Слабко виражений рівень загальної культури.

6. Невизначеність мотивації вибору професії та недостатня психологічна готовність до опанування нею; несформованість системи саморегуляції і самоконтролю за своєю діяльністю та поведінкою.

7. Невпевненість багатьох студентів першого курсу у своїх силах, можливості долати труднощі навчання. Далеко не всі випускники загальноосвітньої школи об'єктивно у змозі справитися з вимогами, обсягом і темпом роботи, що традиційно склалися у ВНЗ й розраховані на здібних і підготовлених людей.

8. Відсутність у першокурсників організаційно-навчальних навичок, необхідних у вузівському навчанні: конспектування, реферування, раціональне читання, складання плану, тез, користування бібліотекою тощо. Подібні вміння й навички дуже швидко набуваються, але зафіксовано негативний вплив їхньої відсутності на успішність навчання і на цілісні показники адаптації студентів. До цієї ж групи слід віднести відсутність адекватних комунікативних навичок.

9. Недостатня сформованість таких рис особистості, як готовність до навчання, здатність навчатись самостійно, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, уміння раціонально планувати свій робочий час для самостійної підготовки.

10. Суттєвий перелом у звичних уявленнях та інтересах студентів, їх звуження та певна професіоналізація ускладнюють процес адаптації.

Вищезазначені чинники підсилюються емоційно: першокурсники переживають сумніви з приводу своєї готовності до навчання у ВНЗ у зв'язку із суб'єктивними причинами,

зосереджуються на власних недоліках, переглядають своє рішення щодо правильності вибору професії. Ці особливості переорієнтації зі шкільного на вузівське життя мають різні наслідки для студентів із різним типом нервової системи, різним складом характеру, різними здібностями, самооцінкою та мотивацією навчання.

Варто вказати на таку специфічну особливість навчання у ВНЗ як відсутність систематичного поточного контролю за процесом та якістю засвоєння знань. Відсутність щоденної перевірки знань студенти сприймають як абсолютну свободу дій. У свою чергу, це призводить до руйнування стереотипів у стосунках із викладачами, які роками склалися у школі. У зв'язку з цим багато першокурсників підмінюють регулярну роботу із засвоєння знань епізодичними, безсистемними заняттями, що може призвести до відставання. Така система навчальної роботи не забезпечує належної підготовки студентів.

Надзвичайно важливе значення для успішного навчання у ВНЗ має ефективна організація самостійної роботи студентів із розширення та поглиблення знань. В умовах інформаційного суспільства виникла нагальна потреба в зміні (удосконаленні) навчального процесу: скороченні аудиторного навантаження, заміні пасивного слухання лекцій збільшенням годин на самостійну роботу студентів (до 2/3 усього навчального часу). Відповідно до нової «парадигми навчання», у студента потрібно сформувати вміння здобувати знання шляхом власного пошуку, самостійно планувати, здійснювати й контролювати різні аспекти своєї діяльності. А це знову ж таки призводить до руйнування тих стереотипів, які формувалися протягом одинадцяти років навчання у школі (мається на увазі домінування репродуктивного характеру засвоєння знань). Першокурсника потрібно навчити вчитися самостійно.

Варто згадати ще один важливий аспект соціально-психологічної адаптації студентів – мотиваційно-особистісний, який пов'язаний із формуванням навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього фахівця. У навчально-виховному процесі особливого значення набувають внутрішні мотиви, які безпосередньо пов'язані зі змістом навчання. Вони визначають характер соціально-психологічної адаптації

першокурсника, передусім те місце, яке він займає у студентській групі, характер його спілкування, особливості переживань, пов'язані з соціальним статусом та ін. Студенти з переважанням зовнішньої мотивації (стипендія, отримання диплома, майбутня матеріальна забезпеченість, а також мотиви запобігання невдач і покарань) знаходяться у стані постійної тривоги з приводу результатів контролю знань, можливого відрахування за неуспішність. За таких умов навчання деякою мірою набуває вимушеного характеру і виступає як перешкода, яку треба долати на шляху до головної мети. Така ситуація навчання пов'язана з психічним напруженням, заважає нормальному функціонуванню пізнавальних процесів, потребує чималих (надлишкових) зусиль і ускладнює перебіг адаптації.

З метою з'ясування загальних тенденцій особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ нами в 2015 р. було проведено емпіричне дослідження серед студентів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (n=60). У табл. 23 наведено результати дослідження соціальної фрустрованості студентів.

Таблиця 23

Рівні соціальної фрустрованості студентів (%)

Рівень соціальної фрустрації	Студенти чоловічої статі	Студенти жіночої статі
Відсутня	5	0
Дуже низька	86	82
Помірна	0	5
Не визначена	9	13

Не було виявлено статистично значущих відмінностей між показниками фрустрації студентів чоловічої та жіночої статі. Як бачимо, переважна більшість студентів, незалежно від статі, має дуже низький рівень соціальної фрустрації. Хоча такий розподіл може мати різне пояснення, ми припускаємо, що більшість опитаних студентів мали високу самооцінку, демонстрували стійкість до невдач.

Також не було виявлено статистично значущих відмінностей у показниках адаптації студентів обох статей до

колективу. Переважна більшість першокурсників продемонструвала успішну адаптацію до студентської групи.

При вивченні стилів саморегуляції поведінки студентів було виявлено, що більшість опитаних (82%) отримали високі бали за показниками «Самостійності», середні бали за показниками «Планування» (75%), «Оцінка результатів» (77%) та «Гнучкість» (74%) і переважно низькі бали за показниками «Програмування» (59%) і «Моделювання» (64%).

Визначення рівня тривожності серед першокурсників виявило, що майже половина опитаних (49,2%) мала середній рівень тривожності, а ще 38,7% – високий рівень тривожності. Решта студентів (12,1%) продемонстрували низький рівень тривожності. У ході дослідження було встановлено, що студенти здебільшого переживають сильне занепокоєння у ситуаціях, коли думають про свої справи, відчувають невпевненість у собі, тривожність перед очікуваними труднощами та збентеженість, мають низьку врівноваженість, низьке почуття безпеки та задоволеність життям. Ми припускаємо, що тривожність студентів ВНЗ можуть викликати причини, пов'язані як з навчальною діяльністю (зокрема, надмірне завантаження навчальним матеріалом, незадоволеність вибором професії та ін.), так і особистісними проблемами (конфлікти в сім'ях, низьке матеріальне забезпечення тощо).

У ході кореляційного аналізу було виявлено позитивний взаємозв'язок між загальним рівнем адаптації та показниками різних стилів саморегуляції поведінки, і негативний зв'язок із показниками ситуативної та особистісної тривожності (всі при $p \leq 0,05$). Іншими словами, зростання рівня тривожності студентів супроводжується зниженням їхньої соціальної адаптації, та навпаки.

Отримані результати свідчать про те, що переважна більшість опитаних першокурсників не мали проблем із соціальною адаптацією у ВНЗ. Поряд із тим, близько третини студентів показали певні проблеми процесу адаптації. Дослідження виявило, що проблеми із соціальною адаптацією в першокурсників супроводжуються підвищеним рівнем тривожності. Хоча дане дослідження не ставило на меті виявлення причинно-наслідкових зв'язків між тривожністю та

соціальною адаптацією, можна припустити, що підвищена тривожність першокурсників пригнічує процес їхньої соціальної адаптації.

Отримані результати також дають підстави констатувати, що краща саморегуляція студентів-першокурсників має позитивний зв'язок із їхньою соціальною адаптацією. Припускаємо, що краща саморегуляція студентів може бути однією з детермінант соціальної адаптації. Проте можна також припустити й зворотній зв'язок між цими змінними, адже краща адаптивність студентів може призводити до більш позитивної самооцінки власної поведінки.

Теоретичний аналіз проблеми, вивчення досвіду навчально-виховної роботи у ВНЗ дозволяють дійти висновків, що психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ВНЗ полягає в перебудові роботи функціональних систем організму та психіки (на рівні психічних процесів і станів) відповідно до нових умов діяльності та поведінки, яка дає їм змогу зберегти оптимальну працездатність. Важливу роль в адаптаційному процесі студентів першого курсу відіграють такі чинники, як рівень загальноосвітньої підготовки студентів, їх креативність, довільність та опосередкованість психічних процесів, особисте ставлення до навчання й обраної спеціальності, міра розвитку вольових якостей і навичок самостійного навчання. Всі ці показники характеризують початковий рівень психологічної готовності до навчання у ВНЗ, який забезпечує запобігання дезадаптаційних процесів у навчанні.

Усвідомлюючи необхідність соціально-психологічного супроводу адаптації студентів першого курсу, нами було розроблено і впроваджено на психолого-педагогічному факультеті ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка спецкурс «Методика самостійної роботи», який пізніше став одним зі складових модулів курсу «Вступ до спеціальності» (табл. 24). Запровадження цього модулю має на меті створення умов, які сприяють прискоренню адаптаційного процесу першокурсників. Це, у свою чергу, потребує розвитку в студентів правильних уявлень про форми і методи навчання у ВНЗ, розуміння ними шляхів досягнення успіху в навчанні; постійної активізації у

студентів значущих мотивів навчання і зміцнення професійної спрямованості їх особистості; усвідомлення ними важливості високої активності в оволодінні знаннями, навичками та проявів здібностей відповідно до вимог «парадигми учіння».

Таблиця 24

Зміст модуля «Методика самостійної роботи студентів»

Тема	Зміст
1	Самостійна робота як основний засіб сучасної освіти. Професійні компетенції.
2	Психологічні особливості та методичне підґрунтя самостійної роботи студентів.
3	Тренінг адаптивної мобільності.
4	Розвиток пізнавальних процесів як фактор успішного навчання.
5	Бібліографічна грамотність студентів. Використання інформаційних Інтернет-ресурсів.
6	Форми аудиторної навчальної роботи та самостійна підготовка до них.
7	Види завдань для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів.
8	Форми контролю самостійної роботи студентів та психологічна підготовка до них.
9	Діагностика особистісного адаптаційного потенціалу студента.
10	Самовиховання у процесі навчання і самоосвіти.

Дуже важливими для адаптації є поступовість, послідовність і диференційованість у нарощуванні інтелектуальних, емоційних та фізичних навантажень студентів першого курсу, а також створення для кожного з них ситуацій успіху в різних видах діяльності.

4.4. Місце довіри в стратегіях соціально-психологічної адаптації студентів

У понятті «довіра» прийнято відображати практику повсякденних стосунків між людьми. Зазначимо, що в

психологічних та філософських джерелах часто згадувалася важливість довіри у побудові соціальних відносин. Поряд із тим, праць, у яких би даний феномен детально аналізувався як соціально-психологічне явище, до останнього часу було відносно мало.

У вітчизняних науковців проблема довіри розглядалась у зв'язку з іншими соціально-психологічними проблемами. Більшість сучасних дослідників розуміє довіру не як окремо взяте почуття, а як складову іншого почуття, як поєднуючу частину чогось більш глобального.

При вивченні соціально-психологічної адаптації (СПА) студентів до умов освітнього середовища у ВНЗ ми вирішили спиратися на інтерсуб'єктну та системну методологію (О. Бодальов, М. Боришевський, Л. Виготський, В. Зінченко, Г. Костюк, С. Максименко, А. Петровський, В. Татенко). Методологічне значення подібного поєднання полягає в тому, що основний акцент ставиться не на сутності процесу пристосування особистості до вимог оточення, а значить – і не на однобічному погляді на об'єктну, «пристосувально-адаптивну» стратегію як його результат. Увага зосереджується на зв'язках особистості з об'єктивним середовищем, які функціонують у системі стосунків. У цьому контексті жоден з елементів системи (особистість чи середовище) не виноситься «за дужки» дослідження, тим більше, що сутність проблеми якраз і полягає у вивченні їх в тісному взаємозв'язку. Навпаки, системно-інтерсуб'єктний підхід до соціально-психологічної адаптації розглядає її як процес, в який свій внесок роблять як особистість, так і інший (індивідуальний чи груповий) суб'єкт, які взаємно адаптуються і творять єдиний адаптивний простір.

Інтерсуб'єктний підхід розширює пояснювальні можливості попереднього підходу і дозволяє враховувати усіх учасників адаптивної системи (особистість і її соціальне оточення) як суб'єктів спільного процесу взаємного впливу та пристосування один до одного.

Таким чином, вважаємо, що феномен адаптації студента до навчання у ВНЗ в рамках системно-інтерсуб'єктного підходу буде справедливо розглядати як такий, що проявляється в розв'язанні як метасистемних суперечностей чи

невідповідностей у функціонуванні особистості як системи за законами більш широкої системи ВНЗ, компонентом якої вона стала, так і у внутрішньосистемних суперечностях і неузгодженості компонентів всередині самої системи, якою є особистість. Суперечності, що дозрівають усередині системи, є своєрідною відповіддю на тиск «зовні», і, навпаки, внутрішні суперечності ініціюють перебудову зовнішніх зв'язків системи, які виводять її на нове місце в контексті більш широкої системи, і, тим самим, на новий виток розвитку. У цьому виявляється діалектика суперечностей, що лежать в основі описуваного феномену. Цей напрямок також залишається найбільш перспективним у визначенні соціально-психологічної адаптації як процесу активного взаємного подолання та розв'язання суб'єктами різних невідповідностей. На рівні особистості останні можуть констатуватись як невідповідність соціальних норм можливостям і станові суб'єкта та невідповідність його діяльності більш широкому соціальному контекстові, яким стає освітнє середовище ВНЗ.

Зрозуміти соціально-психологічну сутність відносин між особистістю студента і навчальним середовищем ВНЗ в обраному методологічному ключі означає їх обґрунтування в якості єдиного цілого, функціонально поєднавши суб'єкта адаптації і його середовище у системі вищого масштабу, яку, оперуючи термінологією системного підходу, найчастіше називають «ситуацією», у психологічних категоріях – «світом», «соціально-психологічним простором». На відміну від середовища у будь-яких його формах, ситуація, світ, простір суперечливий і парадоксальний: включаючи у себе суб'єкта, він одночасно протистоїть йому; однією його стороною є умови життя, іншою – їх відображення людиною, включеної до ситуації. Отже, вступ до ВНЗ відкриває для першокурсника новий «світ», який не існує поза ним, але включає його самого; відображаючись певним чином у його свідомості і, відповідно, детермінуючи зміни в його особистісних структурах [Бойко, 2002].

Нова життєва ситуація (світ студентства, освітній простір ВНЗ тощо) виявляється і складною системою детермінант активності студента, і, одночасно, результатом цієї активності,

виступаючи одночасно і в якості групового суб'єкта взаємин з особистістю студента як іншою суб'єктною стороною.

Цю ситуацію (світ, простір) слід розглядати не тільки як сукупність обставин життя людини, а й як функціональне ціле, систему, що включає в себе і елементи (властивості, речі, події) та відношення середовища, і самих суб'єктів життєдіяльності. При цьому активно виявляється не тільки людина, а й елементи її оточення: вони можуть бути «ворожими» (протистояти суб'єктові), «дружніми» (сприяти йому, його намірам) або нейтральними. Відповідно і способи вирішення ситуації виявляються різними, приймаючи форму боротьби, співробітництва чи співіснування. Отже, поряд із системним підходом методологічно важливим у вивченні особливостей соціально-психологічної адаптації студента до навчального середовища ВНЗ буде застосування й інтерсуб'єктного погляду на нього як на цілий світ, простір взаємодій і взаємовпливів особистості і нового середовища, яким є ВНЗ з усіма його формальними і неформальними складовими [Ворожбит, 2007б].

З огляду на існуючі в психології розробки концепції О. Єрмолаєвої щодо «ворожості» соціального середовища по відношенню до особистості, справедливим, на наш погляд, може виявитися і продовження цієї думки: адаптація людини – це довільна функція суб'єкта, тому вона в принципі не може являти собою пристосування особистості до середовища тільки як одностороннє засвоєння її норм і цінностей [Єрмолаєва, 2007]. Для конструктивної адаптації соціальне середовище повинне мати певний ступінь відкритості для суб'єкта, а індивід – резерв толерантності, тобто необхідна міра відкритості для прийняття цінностей різних соціальних середовищ.

Аналізуючи адаптацію як процес функціонування такого системного утворення як соціально-психологічний простір, справедливо відмітити, що в його динаміці існують сенситивні та критичні періоди. Перші асоціюються зі стабільністю в орієнтаціях суб'єктів, з готовністю сприймати, з безконфліктністю у взаєминах – з адаптованістю як станом взаємної рівноваги у стосунках між особистістю та іншими. Критичні ж періоди, як момент реорганізації особистісних структур і властивостей кожного із суб'єктів, передбачають

народження нового соціально-психологічного простору, який функціонуватиме на нових засадах. Вони провокують різні форми захисту, тобто більшу закритість суб'єктів, що може призводити і до дезадаптації. Але в рамках успішної СПА критичний, кризовий період змінюється періодом активізації особистісних ресурсів, що проявляється у зростанні проявів адаптивної поведінки [Левківська, 2001].

Очевидно, що пасивні, безконфліктні тенденції у соціально-психологічній адаптації особистості студента під час навчання у ВНЗ пов'язані з чутливими періодами розвитку адаптаційного соціально-психологічного простору, а зміни, копінг, самовладання – з критичними. Останні якраз і зумовлені реорганізаційними процесами у відносинах особистості і соціально-психологічного середовища у вищому навчальному закладі.

Розвиток системи за рахунок набуття нової системної якості адаптанта є, таким чином, основним результатом соціально-психологічної адаптації. Саме в розгортанні процесу адаптації може сформуватися особистість як суб'єкт соціально-психологічного простору, а може і не сформуватися, і тоді варто говорити про процес дезадаптації.

Повертаючись до обґрунтування включення студента до навчального середовища ВНЗ як побудову особливого простору, в якому він проходить процес адаптації, зазначимо, що елементи цього простору, перебуваючи у суперечливій єдності, стають змістом індивідуальної свідомості. У свідомості суб'єкта умови середовища опосередковуються, трансформуються крізь власну систему життєвих смислів, цінностей та ідеалів, норм і правил, що ним приймаються, отже, і самі, у свою чергу, трансформують його картину світу.

В. Москаленко знаходить соціально-психологічний корелят згаданому утворенню, назвавши його соціально-психологічним простором. Розкриваючи його співвідношення з середовищем, дослідниця зауважує, що він є суб'єктивним середовищем, тобто таким, що представлено у свідомості, засвоєним і доповненим, а точніше – породженим, створеним, сформованим самим суб'єктом відповідно до своїх життєвих принципів, цінностей і цілей. Якщо врахувати, що такий простір

є результатом спільних, а точніше взаємних, дій, як мінімум, двох суб'єктів, один з яких і уособлює згадуване вище соціальне оточення, тобто є груповим суб'єктом, то таке суб'єктивоване середовище, будучи продуктом взаємодії, є спільним для усіх його творців [Москаленко, 2009]. Отже, воно носить характер над-, а радше інтеріндивідний. У процесі адаптації особистості до такого інтеріндивідного середовища, очевидно, формується суб'єктивний інтраіндивідний простір як суб'єктивна реальність, в якій тією чи іншою мірою представлене об'єктивно існуюче соціально-психологічне середовище. Міра такої представленості, очевидно, буде визначати й міру адаптованості особистості до середовища.

Отже, соціально-психологічний простір не тотожний середовищу як об'єктивний для людини реальності. На інтеріндивідному рівні він є суб'єктивованим соціально-психологічним середовищем. Для опису об'єктивного середовища достатньо чотирьох координат – трьох просторових і часу. На відміну від середовища, суб'єктивований соціально-психологічний простір включає в себе, як мінімум, ще три суб'єктивні координати – значення, смисл, цінність [Москаленко, 2009].

На даному етапі наших міркувань резюмуємо, що процес взаємної трансформації особистості і середовища, а точніше – процес творення і подальшої трансформації надіндивідного соціально-психологічного простору з метою досягнення певної динамічної рівноваги у взаєминах особистості і середовища, очевидно, можна назвати соціально-психологічною адаптацією. По суті, процес суб'єктивації, процес своєрідного освоєння особистістю соціального середовища, а саме наділення його власними смислами і цінностями та їх узгодження, можливо, перегляд у зв'язку з отриманою «відповіддю» з боку середовища, і передає соціально-психологічну сутність адаптації.

Зауважимо, що особливість соціально-психологічної адаптації полягає в тому, що адаптивним змінам з метою досягнення стану своєрідного гомеостазу в системі «особистість – соціальне середовище» тут піддається і особистість, і середовище як елементи системи. Таке визначення соціально-психологічної адаптації як окремого випадку адаптації зберігає

основні елементи і зміст адаптації як форми взаємодії організму із середовищем.

Дослідник та психотерапевт Л. Горовіц виділяє два типи поведінки, які лежать в основі всіх міжособистісних стосунків: поведінка, орієнтована на те, щоб наблизити іншу людину, – дії типу «З» (зближення); і поведінку, орієнтовану на віддаленість від іншої людини, – дії типу «В» (відчуження). Поведінка типу «З» має місце, коли існує схильність до співпраці, згоди, близькості і на кінець до кохання. Дії типу «В» маніфестують розбіжності, недовіру, відчуженість та ворожнечу. З цього можна зробити висновок, що наявність почуття довіри у студентському середовищі позитивно вплине на співпрацю, зменшить кількість конфліктних ситуацій, покращить міжособистісні стосунки та внутрішньогруповий клімат, що, в свою чергу, позитивно вплине на процес соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі (адаптація студентів прискориться і буде мати більш ефективний характер).

Почуття довіри дає можливість людині відчувати комфорт. Останнє є одним з показників адаптації (це стан, коли людині ніщо не заважає почувати себе добре / впевнено). З цього випливає, що почуття довіри через взаємодію з фізіологічною або психофізіологічною адаптацією може так само взаємодіяти і з соціально-психологічною адаптацією людини (в нашому випадку соціально-психологічною адаптацією студентів).

Т. Скрипкина головною функцією довіри називає адаптаційну. Особливість її підходу полягає в тому, що автор пов'язує у єдине довіру до світу і довіру до себе, наполягаючи на необхідності їх обов'язкової відповідності і переконливо доводячи, що перевага довіри до себе є показником слабкої адаптивності [Скрипкина, 2000].

Р. Албанес, Д. Фліт, К. Кок, Б. Фрей, Д. Робін, Ч. Харпер, Д. Мессік прийшли до висновку, що головною функцією довіри є функція співробітництва, з чого виходить: чим вищий рівень співробітництва у колективі, тим краще пройшла соціально-психологічна адаптація в ньому. Як відомо, процес навчання – це певний рівень міжособистісного співробітництва (як студентів між собою, так студентів і викладачів). Отже, почуття

довіри може мати певний взаємозв'язок не тільки з процесом адаптації, а й з процесом навчального співробітництва студентів (тобто з соціально-психологічною адаптацією студентів до умов навчання у ВНЗ) [Бойко, 2002].

В рамках співпраці почуття довіри, точніше кажучи почуття взаємодовіри, розглядав П. Еке, який дійшов висновку, що взаємодовіра – це необхідна умова ефективної співпраці. Якщо продовжити логіку цього висновку, то взаємодовіра може бути головною умовою ефективної соціально-психологічної адаптації людини [Ekeh, 1974].

На думку В. Шеремета, почуття довіри виконує функцію фундаментальної умови взаємодії людини зі світом. У свою чергу, процес взаємодії людини зі світом і є адаптацією. Отже, можна зробити припущення про існування взаємозв'язку між ними.

Виходячи з вище зазначеного, наша ідея полягає у детермінуючій ролі довіри у відносинах як системотвірного чинника адаптивного соціально-психологічного простору. При цьому відносини довіри розглядаються також як інтегративна система, утворена довірою як феноменом міжособистісних стосунків та почуттям довіри як їх результатом та репрезентацією на рівні особистості [Ворожбит, 2007б].

На початкових етапах взаємодії особистості з новим соціальним оточенням має місце більш-менш пасивне включення першої до процесу побудови соціально-психологічного простору між нею та іншими суб'єктами оточення згідно з інтенціями (потребами, мотивами, нормами й цінностями) групи за рахунок активізації орієнтаційно-пізнавальної діяльності. Позитивний ефект соціально-психологічної адаптації особистості в цей період досягається за умови створення довірливих міжособистісних стосунків з соціальним оточенням. Головною ознакою цих стосунків є зростання довірливості, отримання «новачком» з боку оточення певного кредиту довіри.

На більш пізніх етапах взаємодії особистості з новим соціальним оточенням посилюється її суб'єктна активність в побудові соціально-психологічного простору між нею та іншими суб'єктами оточення. У цей період особистість демонструє більш

активну, суб'єкту позицію щодо інших, намагаючись втілити в соціально-психологічному просторі міжособистісної взаємодії власні інтенції. За такого розвитку ситуації позитивний ефект соціально-психологічної адаптації досягається за умови використання особистістю «новачка» кредиту довіри, отриманого з боку нового соціального оточення на попередніх етапах спілкування. У ході застосування такої стратегії спостерігатиметься поступова зміна самого оточення, і глибокі особистісні зміни індивіда, що адаптується. Результатом може бути досягнення максимально довірчих стосунків між суб'єктами взаємин, які зумовлюють такий стан соціально-психологічного простору між суб'єктами адаптації, за якого кожен з учасників цих взаємин має можливість впливати на ціннісний, емоційний, когнітивний, конативний виміри цього простору, не призводячи при цьому до таких його трансформацій, які б руйнували його як системне утворення. Такий стан соціально-психологічного простору справді можна назвати станом досягнення рівноваги між особистістю та іншими суб'єктами соціальних відносин.

Сутність загального адаптаційного ефекту у процесі розвитку відносин довіри полягає в розвиткові інтраактивної стратегії соціально-психологічної адаптації (зближення цілей, установок, ціннісних орієнтацій індивіда з новим соціально-психологічним середовищем) у інтерактивну стратегію, сутність якої – у визначенні свого місця, ролі в мінливих умовах та її активній реалізації, і, як результат – у довільному користуванні обома стратегіями з метою встановлення певного оптимуму у відносинах між суб'єктами адаптивного соціально-психологічного простору.

Таким чином, саме довіра стає тим механізмом, який поєднує особистість студента-новачка і нове соціальне оточення у ВНЗ в єдину систему, забезпечуючи формування адаптивного соціально-психологічного простору взаємин з ним. Завдяки почуттю довіри в «тканині» цього простору і зустрічаються два суб'єкта відносин довіри. Взаємне почуття довіри є засобом взаємопроникнення суб'єктів в сутність один одного, тобто засобом підтримки функціонування соціально-психологічного простору їхніх взаємин [Ворожит, 2009, 2013].

Отже, детермінація СПА особистості студента до освітнього простору ВНЗ відносинами довіри – процес інтерпсихічний, точніше – інтерсуб'єктний, оскільки пов'язаний з актуалізацією міжсуб'єктного соціально-психологічного простору, який виконує функцію взаємного узгодження інтенцій усіх суб'єктів міжособистісних стосунків, тобто, – функцію їхньої взаємної соціальної адаптації. У той же час, детермінація СПА особистості студента до ВНЗ почуттям довіри як репрезентацією відносин довіри в свідомості студента – процес інтрапсихічний. В його основі лежить завдання відтворення (або нового конструювання, творення) зруйнованого (або ще не створеного, нового) суб'єктивованого соціально-психологічного простору взаємин особистості зі зміненим (новим), соціальним оточенням.

Детермінація СПА студента почуттям його довіри до нового освітнього середовища здійснюється як складний процес забезпечення взаємопроникнення суб'єктивованих соціально-психологічних просторів суб'єктів взаємної адаптації для підтримки функціонування єдиного адаптогенного інтерсуб'єктного соціально-психологічного простору їхніх взаємин, отже, для досягнення обома суб'єктами стану взаємної соціально-психологічної адаптованості. Цей процес проявляється, відбивається в усіх аспектах соціально-психологічної адаптації кожного з суб'єктів – когнітивному, афективному, конативному [Ворожбит, 2008, 2013].

Системна організація процесу соціально-психологічної адаптації кожного із суб'єктів взаємин забезпечується їх взаємним почуттям довіри один до одного. На внутрішньоособистісному рівні воно виконує функцію санкціонування існуючого ставлення до інших у системі «особистість – інша особистість, що уособлює нове соціальне оточення», та репрезентує рівень розвитку стосунків довіри на міжособистісному рівні, міру взаємопроникнення адаптантів в інтенції один одного. Отже, у кожен момент змін в освітньому просторі ВНЗ (з першого по останній курси навчання) у відносинах особистості студентів між собою та з іншими суб'єктами освітнього процесу актуалізується процес взаємної соціально-психологічної адаптації, який на

внутрішньоособистісному рівні адаптантів представлений як процес соціально-психологічної адаптації їх особистості.

Процес соціально-психологічної адаптації особистості передбачає розвиток певної системної якості – адаптованості, яка має різний рівень розвитку на різних етапах СПА, і яку ми пропонуємо визначати через особливості стратегії соціально-психологічної адаптації. Оскільки в проаналізованій науковій літературі стратегії соціально-психологічної адаптації диференціюються переважно на основі пасивного пристосування – активної зміни особистістю нового середовища, спрямованості адаптивної активності на себе – на середовище, ми виділяємо такі основні стратегії СПА студента до ВНЗ як нового соціально-психологічного середовища: інтраактивну (процес взаємодії особистості з середовищем з метою зміни особистістю власних якостей), інтерактивну (процес взаємодії особистості з середовищем з метою змінити його параметри на свою користь), пасивну або ускладнену (процес проблемної взаємодії з середовищем, коли особистість займає пасивну позицію у відносинах з ним) та комплексну, яка передбачає довільне оперування інтра- та інтерадаптивною стратегіями залежно від потреб, цілей, інтенцій адаптанта.

Як ми передбачаємо, перший цикл СПА студента до освітнього середовища ВНЗ починається з моменту зарахування його до лав студентів і завершується в кінці першого або на початку другого курсу навчання залежно від ряду об'єктивних та суб'єктивних умов. Відсутність довіри до нового соціально-психологічного оточення, яке уособлює в собі студентство (студентська група, членом якої стає першокурсник) і викладацький склад ВНЗ, лежить в основі актуалізації адаптаційних процесів на першому курсі навчання. Досягнення паритетних довірчих стосунків з іншими суб'єктами адаптаційного середовища і є основною рушійною силою СПА студента-першокурсника. Логіка реалізації вказаного адаптаційного циклу відповідає логіці еволюції відносин довіри від стану недовіри до взаємної довіри (табл. 25).

Взаємозв'язок розвитку СПА особистості та довірливого спілкування з новим соціальним оточенням

Стратегії СПА	Розвиток довірливого спілкування	
Ускладнена (пасивна) стратегія СПА		<i>Недовіра у спілкуванні</i>
	Встановлення першого контакту, оцінка іншої людини	<i>Перша стадія довірливого спілкування</i>
Інтраактивна стратегія СПА	Активізація самістних процесів	<i>Друга стадія довірливого спілкування</i>
Інтраактивна з переходом до інтерактивної стратегії	Пошук ефективних способів психологічного впливу	
Комплексна як довірливий вибір стратегії з переважанням інтерактивної	Встановлення оптимальних психологічних контактів	<i>Третя стадія довірливого спілкування</i>
	Зміна спілкування у бажаному напрямку	

Ми припускаємо, що в загальному процесі адаптації студента до змін у освітньому процесі ВНЗ соціально-психологічна адаптація до оточення найбільш виражена саме в перший кризовий адаптаційний період (перший – другий курс). В інші кризові моменти адаптації студента більш вираженими стають інші її типи: на третьому курсі – організаційно-дидактична (змінюється зміст навчання з загальногуманітарних предметів на спеціалізовані з обраної професії), на п'ятому – поряд з організаційно-дидактичною актуалізується професійно-фахова, пов'язана з орієнтацією усього процесу навчання на включення майбутнього молодого фахівця у професійне середовище.

Як відкрита система, адаптивна система «особистість – інша особистість» перебуває в стані рухливої рівноваги: зв'язки між суб'єктами адаптації як її елементами легко можуть бути порушені під впливом як субсистемних, так і метасистемних чинників. Відновлення збалансованих стосунків між

компонентами і збереження досягнутої рівноваги забезпечується відносинами довіри між ними, які проявляються у взаємному творенні єдиного соціально-психологічного простору їхньої взаємодії. Прагнення до відновлення збалансованих відносин між компонентами й збереження досягнутої рівноваги — основна характеристика активності адаптивної системи, сутність і зміст адаптаційних процесів, які мають місце між ними. При цьому йдеться не про відновлення порушених зв'язків за гомеостатичним типом, як традиційно вважалось. В основі адаптаційної активності відкритої системи лежить аллостатичний принцип: досягнення стану рівноваги через зміну всіх компонентів, які брали участь у даному процесі [Ворожбит, 2006].

Процес такого урівноважування системно детермінований. На рівні процесу СПА кожний з його компонентів (когнітивний, афективний, конативний) за певних умов може виконувати визначальні функції стосовно розвитку системи в цілому, на певних етапах відіграючи провідну роль у її формуванні й підтримці оптимального рівня функціонування. Так, ми передбачаємо, що на початковій стадії СПА студента (орієнтаційній, згідно універсальної моделі за умови переважання недовіри у стосунках з одногрупниками та викладачами, домінують афективні компоненти (негативні переживання дискомфорту в міжособистісних стосунках, зниження самооцінки)) в умовах відносин недовіри як системоутворюючого чинника адаптаційного процесу. У подальшому, на наступній стадії СПА (вибір правильної стратегії поведінки), як ми передбачаємо, домінуватимуть когнітивні компоненти адаптаційного процесу (формування адекватних образів одногрупників та викладачів, перегляд ціннісних орієнтирів, невиправданих у новій ситуації, ідентифікація зі студентською спільнотою як когнітивна основа формування образу «ми» тощо). На останній стадії соціально-психологічна адаптація студента-першокурсника передбачає дії особистості студента, спрямовані на зміну системи взаємодії, які приводять до власне стану адаптованості й зумовлюють продуктивну взаємодію з новим оточенням.

На основі проведеного теоретичного аналізу даної проблеми, можна дійти висновку, що в соціально-психологічній адаптації студента до умов навчання у ВНЗ почуття довіри посідає одне з провідних місць. Зв'язок між адаптацією та довірою досить тісний, але в більшості випадків ані студентам, ані викладачам не помітний. Почуття довіри починає проявлятися ще при вступі до ВНЗ (це проявляється у довірі студента до свого вибору стосовно навчання у певному вузі; у довірі до спеціальності; у довірі до диплому). Під час навчання довіра проявляється у рівні довіри до знань, до викладачів, до отриманої оцінки. Соціальна роль довіри проявляється у взаємодії студента з іншими представниками групи або з усією групою в цілому (довіра до групи, формування довірчих чи дружніх стосунків довіра студентської групи до куратора). Загальний рівень довіри визначає стиль поведінки студента в стінах навчального закладу та формує ціннісно-мотиваційну базу (скеровує активність) [Ворожбит, 2007а].

Почуття довіри виступає системоутворюючим чинником адаптаційного соціально-психологічного середовища. Почуття довіри визначене як переживання відносин довіри суб'єктом адаптаційного процесу. Воно виникає в умовах вразливості і залежності від інших, у ситуації сумісної діяльності чи обміну з метою полегшення взаємодії, і виражається в оптимістичних очікуваннях суб'єктів щодо взаємного виконання добровільно прийнятих зобов'язань захищати права та інтереси усіх учасників взаємин. Почуття довіри є функцією соціально-психологічної адаптації особистості до мінливих умов, отже, функцією досягнення стану рівноваги у відносинах «особистість – змінене соціально-психологічне середовище».

Почуття довіри є психологічним механізмом, який поєднує особистість студента і соціально-психологічне середовище ВНЗ в єдину систему, забезпечуючи формування адаптивного соціально-психологічного простору взаємин між ними. Йдеться про механізм взаємної суб'єктивації соціально-психологічного середовища усіма учасниками взаємин як механізм надання йому цінності, значущості, наділення його цінностями і смислами, його зміни, конструювання та реконструювання як особистістю студента, так і усіма, з ким він вибудовує стосунки.

Отже, завдяки почуттю довіри в межах цього середовища взаємодіють два суб'єкти відносин довіри. Взаємне почуття довіри є засобом взаємопроникнення суб'єктів в сутність один одного, тобто засобом підтримки збалансованого стану інтраіндивідуального соціально-психологічного простору, отже, стану адаптованості.

Таким чином, сутність загального адаптаційного ефекту у процесі розвитку відносин довіри полягає в розвиткові інтраактивної стратегії соціально-психологічної адаптації в інтерактивну стратегію, і, як результат – у довільному користуванні обома стратегіями з метою встановлення певного оптимуму у відносинах між суб'єктами адаптивного соціально-психологічного середовища [Ворожбит, 2009].

4.5. Психологічні особливості переживання самотності у юнацькому віці

Наявна соціальна ситуація вимагає від сучасної людини високого рівня навичок адаптації до мінливого світу. Більшість людей, однак, не готові до швидких змін в оточуючому середовищі та до нових умов існування в ньому, в результаті чого руйнуються наявні міжособистісні стосунки, людина не має можливості або виявляється не здатною сформувані нові, хоч і відчуває потребу в них. Зниження кількості та якості соціальних контактів, поверхневий характер стосунків, невдоволеність реальною емоційною близькістю зі значущими людьми, спричиняє негативні почуття, серед яких почуття самотності.

А. Петровський та М. Ярошевський подають таке трактування поняття: самотність – один із психогенних факторів, що впливає на емоційний стан людини, яка перебуває в умовах ізоляції від інших людей. Як тільки люди потрапляють в ситуацію самотності, що обумовлюється експериментальною, географічною, соціальною чи тюремною ізоляцією, то всі безпосередні зв'язки з іншими людьми перериваються, що викликає появу гострих емоційних реакцій [Психологія: словарь, 1990]. У цьому трактуванні самотність прирівнюється до фізичної відсутності поряд з людиною інших.

Розуміння поняття самотності Р. Немовим абсолютно протилежне, він розглядає його як тяжкий психічний стан, що супроводжується поганим настроєм та важкими емоційними переживаннями [Немов, 1994]. У наведеному визначенні повністю ігнорується об'єктивна складова самотності. Крім того, таке тлумачення поняття «самотність» свідчить про те, що наслідки зазначеного стану мають виключно негативне забарвлення.

Інший дослідник Л. Лепіхова визначає самотність як «хворобливе, гостре переживання, яке виражає певну форму самосвідомості і свідчить про розкол об'єктивної системи відносин особистості, що уявляється суб'єктивно...» [Психологія особистості, 2001, С. 82].

Відмінності у розумінні самотності викликані тим, що деякі підходи ототожнюють самотність з усамітненням чи ізоляцією, а інші трактують її як суб'єктивне переживання. Тому для більш диференційованого уявлення про самотність необхідно відокремити поняття «самотність» (англ. loneliness) від схожих, але не тотожних йому понять «ізоляція» (англ. isolation) та «усамітнення» (англ. solitude).

Самотність та ізоляція – це два різні специфічні стани. Самотність не прирівнюється до фізичної ізоляції, оскільки ізоляція – це стан, що піддається спостереженню, регулюється та контролюється людиною. До того ж ізоляція – зовнішньо зумовлений стан на противагу самотності – емоційному індивідуальному стану людини при об'єктивному її залученні до різноманітних сфер суспільного життя, що супроводжується повним «зануренням у себе» [Jones, 1982]. Ізоляція розглядається як об'єктивне явище, а самотність – як неприємна емоційна реакція на обставини соціальної ізоляції. Отже, обов'язкового зв'язку між ізоляцією та самотністю може й не бути.

Отже, одні дослідники розглядають самотність як об'єктивний стан добровільної чи вимушеної ізоляції, інші – як переживання, що супроводжується почуттями покинутості, відторгнутості.

У результаті аналізу різноманітних тлумачень поняття «самотність», що представлені в літературі, нами

сформульовано таке робоче визначення: самотність – це не лише об'єктивний стан добровільної чи вимушеної соціальної ізоляції людини, а в першу чергу, негативне суб'єктивне переживання, яке виникає або в стані ізолюваності, або ж навіть при об'єктивному її залученні до різних сфер суспільного життя та спілкування і супроводжується почуттями покинутості, відчуженості, непотрібності. У другому випадку переживання спричиняє негативні наслідки для нормального повноцінного життя та активності особистості, оскільки викликає емоційні розлади та зміни у структурі Я-концепції.

Зважаючи на те, що кожна людина має свій особливий (негативний чи позитивний) досвід переживання самотності, можна говорити про багатоаспектність проблеми самотності, а отже, й про різноманітність її форм. Дослідження у цьому аспекті часто торкаються проблеми вдівців, розлучених, неодружених (негативний досвід переживання самотності), тобто людей, які втратили значущі стосунки чи переживають складнощі в їх поновленні чи налагодженні нових. Г. Мустакас, І. Ялом, М. Бердяєв підкреслюють екзистенціальність, позитивність переживання почуття самотності [Лабиринты одиночества, 1989].

Слід зазначити, що самотнє життя само по собі ще не призводить до самотності. Самотні люди можуть зустрічатися як серед ізолюваних, так і серед активних членів груп. Ні влада, ні матеріальне становище не можуть уберегти від самотності. Якою б не була самотність (самотністю серед загалу чи самотністю на одинці), головним є те, як людина це переживає і які наслідки має це переживання для її особистісного функціонування. Кожна особистість має свій індивідуальний досвід переживання самотності. Л. Старовойтова виділила два типи переживання самотності: суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний. У першому випадку відображена ситуація відчуження, оскільки інститути соціалізації починають виступати, як дещо чуже, байдуже для суб'єкта, людина створює навколо себе індиферентний соціальний простір. В іншому випадку відображена суперечність у суспільному розвитку, коли суб'єкт втрачає свою самоцінність і близькість з іншими. Специфічність цього явища полягає в частоті, інтенсивності

переживання, у тих асоціаціях, емоціях, уявленнях, якими людина характеризує переживання почуття самотності [Старовойтова, 1995].

Отже, розмаїття індивідуальних картин переживання почуття самотності свідчить про складність і багатогранність вияву цього феномена.

Проблема переживання самотності стосується різних вікових періодів та має свої особливості на різних етапах життєвого шляху особистості. Найбільшої гостроти проблема самотності набуває в юності. Зміни в основних сферах психічного розвитку особистості юнацького віку тим чи іншим чином провокують виникнення та переживання почуття самотності. Р. Бернс тісно пов'язує виникнення та переживання почуття самотності з особливостями Я-концепції юнака. Основними психологічними характеристиками юнацького віку, що спричиняють виникнення та переживання почуття самотності, є такі: прагнення до незалежності, свободи прояву думок і почуттів, юнацький скептицизм, незрілість соціальної сфери (перш за все, поверхнєве сприйняття інших людей) тощо. Значно розширюється об'єктне поле – самотність може переживатися як щодо соціуму, так і щодо конкретної людини, щодо потенційного інтимного партнера. Важливою особливістю юнацької самотності є вищий ступінь її усвідомленості, порівняно з попередніми етапами життєвого шляху [Бернс, 1986].

Говорячи про самотність як детермінанту особистості, Ю. Швалб та О. Данчева виділяють повністю сформовані на кінець юнацького віку три типи особистості [Швалб, 1991]. Перший тип вони умовно назвали «рефлексивно-відособлене», чи «рефлексивно-відокремлене» «Я». Це особистість, що характеризується розвиненою самосвідомістю, ієрархічно розгорнутою та структурованою системою цінностей. Чільне місце у цій ієрархії посідають культурні та етико-культурні цінності, що виражаються у спрямованості особистості на творчі види діяльності і розуміння іншої людини. У цілому така особистість характеризується гуманістичною позицією у світі. У той же час істотним компонентом у структурі «Я» такого типу виступає прагнення до самовдосконалення, а усамітнення як

форма самотності є своєрідним, особливим засобом духовного зростання.

Другий «монадний» тип відрізняє від попереднього лише закритість від інших, а в цілеспрямованості, рефлексивності, рівні розвитку самосвідомості він схожий на «рефлексивно-відособлений» тип. Особи такого типу самосвідомості постійно прагнуть до самоствердження, часто досягаючи цього за рахунок інших людей. Для «монадного» типу людей морально-етичні цінності не є основними при вирішенні життєво важливих завдань.

Для третього типу характерні неадекватна оцінка інших і себе, що створює психологічний бар'єр, тобто такий психічний стан, який виявляється у своєрідній пасивності суб'єкта і перешкоджає виконанню дій, необхідних для встановлення контактів. Нерозуміння змісту і цілей висловлень та вчинків інших людей, а також і своїх власних в очах інших приводить до психологічного конфлікту, що переживається людиною як самотність.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що на людей другого та третього типу з характерними для них особистісними характеристиками чекає переживання самотності.

Слід відзначити, що переживання самотності в юнацькому віці більш характерне для осіб, схильних до самоаналізу, самокопання, самодослідження. Такі особи триваліше та гостріше переживають почуття самотності. І. Слободчиков підкреслює, що якщо переживання самотності уявити як поєднання відчуття дискомфорту з раціональною фіксацією причин дискомфорту, то в результаті отримаємо сприйняття себе самотньою людиною [Слободчиков, 2007].

Для виявлення особливостей переживання самотності в юнацькому віці у 2009 р. ми провели анкетування студентів Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (n=180). В основу розробленої анкети було покладено результати попереднього фокус-групового дослідження. З метою отримання більш диференційованих даних у межах цього вікового періоду ми умовно виділили 3 вікові групи: 17-18, 19-20, 21-24 роки. Такі вікові інтервали були визначені на основі

аналізу особливостей соціальної ситуації розвитку на кожному віковому проміжку.

Респондентам пропонувалися запитання, спрямовані на виявлення характеру їх власних емоційних переживань, пов'язаних із переживанням почуття самотності, та причин його виникнення. Виділені почуття та емоції (агресія, невпевненість у собі, пригніченість, тривожність, роздратованість, скутість, гнів, апатія, вразливість, невміння опанувати себе, жалість до себе, покинутість) респонденти оцінювали за 6-бальною шкалою відносно інтенсивності їх вираження при суб'єктивному переживанні почуття самотності. Вікових відмінностей у ранжуванні не виявлено. Спільною тенденцією для усіх опитаних юнаків була наявність при переживанні самотності деструктивних переживань: агресії, роздратованості, тривоги, пригніченості, покинутості.

Наступним кроком анкетування було визначення причин переживання почуття самотності опитуваними. У результаті було виділено особистісні та соціальні причини виникнення та переживання почуття самотності. До першої групи відносяться: відсутність коханої людини, розрив стосунків з нею, нерозуміння з боку інших людей, відсутність близьких друзів та незадоволеність обраною професією/спеціальністю. До другої – нове місце роботи/навчання, надто часті переїзди чи роз'їзди, перебування далеко від дому та відсутність грошей для проведення дозвілля.

Порівнюючи показники кожної вікової групи (табл. 26), нами відмічено тенденцію до зниження з віком середніх показників (розбіжності достовірні при $p \leq 0,05$) за такими особистісними причинами: розрив стосунків з коханою людиною, відсутність коханої людини, відсутність близьких друзів та нерозуміння з боку інших людей. Виявлено значущу динаміку (при $p \leq 0,05$) і за такими соціальними причинами, як: перебування далеко від дому та нове місце роботи / навчання. За перерахованими причинами найвищі показники у віковій групі 17-18 років. Це – закономірне явище, оскільки зазначені причини є більш актуальними для раннього юнацького віку. В 17-18 років юнак закінчує школу, змінюється уклад його життя, що спричиняється зміною соціальної ситуації розвитку,

втрачаються старі значущі стосунки, оскільки змінюється коло спілкування і нові стосунки ще не сформовані. До того ж багато осіб 17-18 років погано володіють навичками міжособистісної взаємодії, що подовжує адаптаційний період. У зв'язку зі здобуттям спеціальності в іншому місті юнак може покинути батьківський дім, що теж є вагомим фактором виникнення та переживання почуття самотності. Юнак 19-24 років уже пристосовується до оточення, адаптаційний період минає, а розвиток навичок міжособистісної взаємодії дозволяє легше опановувати нову соціальну ситуацію та швидше вибудовувати міжособистісні стосунки з новим оточенням.

Таблиця 26

Динаміка значущості причин виникнення почуття самотності в юнацькому віці (середні оцінки у балах)

Причини		Вікові групи		
		17-18	19-20	21-24
Особистісні	розрив стосунків з коханою людиною	3,9	3,5	3,1
	відсутність коханої людини	3,6	3,1	2,8
	відсутність близьких друзів	3,5	2,6	2,1
	нерозуміння з боку інших людей	3,6	3,1	2,4
Соціальні	перебування далеко від дому	2,6	2,0	1,4
	нове місце роботи/навчання	2,4	2,1	1,7

Примітка: 0 – мінімальна оцінка, 5 – максимальна.

Узагальнюючи результати оцінювання значущості тих чи інших причин виникнення та переживання почуття самотності, можна стверджувати, що юнацький вік є неоднорідним щодо динаміки причин виникнення почуття самотності. До того ж слід наголосити, що для юнацького віку особистісні причини є більш вагомими, ніж соціальні.

Для отримання повної картини особливостей переживання самотності в юнацькому віці було визначено поведінкові засоби, що вибирають опитані для подолання ними почуття самотності. Респондентам пропонувалися на вибір такі варіанти поведінки для подолання самотності: «плачу», «марно витрачаю гроші»,

«змінною зовнішність (макіяж, зачіску, стиль одягу)», «поринаю з головою у навчання/роботу», «сплю», «іду в гості», «сиджу й розмірковую», «звертаюся до психолога», «слухаю музику чи дивлюсь телевизор», «ходжу в кіно», «читаю», «уживаю наркотики, спиртне чи палю», «іду в церкву», «телефоную другу», «займаюся улюбленою справою», «багато їм».

На основі результатів проведеного аналізу ми об'єднали їх в такі основні групи способів подолання почуття самотності: «Прагнення соціальної підтримки», «Уникнення соціальних контактів», «Висока активність», «Психофізіологічне відреагування» (включає такі поведінкові прояви, як: «Сплю», «Плачу», «Вживаю наркотики, спиртне чи палю», «Багато їм»), «Рефлексивність».

Таблиця 27

Динаміка значущості способів подолання почуття самотності в юнацькому віці (у %)

Способи	Вікові групи		
	17-18	19-20	21-24
Уникнення соціальних контактів	39	47	36
Прагнення соціальної підтримки	30	19	32
Психофізіологічне відреагування	18	22	14
Висока активність	7	7	10
Рефлексивність	7	7	9

Проаналізуємо відмінності у виборі способів, що використовуються для подолання почуття самотності респондентами різного віку (див. табл. 27). Результати свідчать, що досліджувані в усіх трьох юнацьких групах найчастіше обирають спосіб «Уникнення соціальних контактів». З нашого погляду, це пояснюється браком навичок соціальної взаємодії у значної частини опитаних. Поряд із тим, у групах 17-18 років та 21-24 роки також відносно часто користуються способом «Прагнення соціальної підтримки».

Щодо конкретних поведінкових стратегій, то в групі молодших юнаків найчастіше обиралися «слухаю музику чи дивлюсь телевизор» (17%), «телефоную другу» (15%), «іду в гості» (15%). Серед респондентів 19-20 років домінували такі

поведінкові прояви: «слухаю музику чи дивлюсь телевізор» (21%), «телефоную другу» (12%), «займаюсь улюбленою справою» (11%). Найбільш характерними для юнаків 21-24 років були реакції «їду в гості» (19%), «телефоную другу» (13%), «слухаю музику чи дивлюсь телевізор» (12%). Отже, опитані юнаки поєднували дві протилежні поведінкові тенденції: прагнення отримати співчуття та співпереживання від оточуючих та бажання відмежуватися від них. Можливо, цей результат відображає існування двох різних психологічних типів (щось типу екстра- та інтровертів) серед опитаних. Отже, для зниження емоційної напруги та подолання почуття самотності юнаки зазвичай обирають неконструктивні або малоконструктивні стратегії, які не завжди дають помітні та бажані результати (адже, за своєю сутністю вони є, швидше, захисними механізмами, аніж реальними способами подолання переживання самотності).

Рефлексію як спосіб подолання почуття самотності обирає незначна кількість опитаних, хоча вона є найбільш ефективною, бо дозволяє, з одного боку, усвідомити дійсні причини виникнення почуття самотності, а з іншого боку, прийняти самотність як можливість усамітнитися та навчитися позитивно до неї ставитися.

У ході дослідження за допомогою методики Рассела-Фергюсона ми виявляли рівень переживання респондентами почуття самотності (табл. 28).

Таблиця 28

Розподіл респондентів за рівнями переживання почуття самотності (у %)

Вікові групи	Рівні переживання почуття самотності		
	Низький	Середній	Високий
<i>17-18</i>	43	42	15
<i>19-20</i>	52	43	5
<i>21-24</i>	60	40	0
<i>Всього</i>	52	42	7

Існують певні відмінності в переживанні почуття самотності в період раннього та пізнього юнацького віку. Можна помітити,

що кількість людей з високим рівнем переживання почуття самотності (особи, які гостро та часто переживають самотність), зменшується у другій віковій групі та їх немає в третій віковій групі. До того ж, третя вікова категорія (21-24 роки) характеризується збільшенням кількості людей, які рідко переживають почуття самотності (низький рівень). Можна припустити, що ті, хто гостро переживав самотність в 17-18 років, адаптуючись до нової соціальної ситуації, набувають потрібного досвіду з налагодження задовільних стосунків, визначають пріоритети й таким чином долають почуття самотності.

Юнаки та дівчата 17-18 років частіше й гостріше переживають самотність, ніж опитані у віці 21-24 років. Це може пояснюватись недостатньою реалізацією соціальної потреби, низькою соціальною активністю, вимогами адаптаційного періоду до набуття соціальних знань та навичок молодшої людини 17-18 років, яка характеризується емоційною нестабільністю, нерішучістю, непослідовністю у своїх діях та вчинках. Негативне сприйняття соціальної ситуації, що вимагає рішучої корекції поведінки, викликає переживання самотності.

У цей період багато юнаків і дівчат освоюють нові соціальні ролі. Адаптація до ролі студента пов'язана з адаптацією до нового світу взаємин. Студенти перших курсів активно реалізують соціальні цілі і гостро переживають негативне ставлення до себе, втрату старих і відсутність нових дружніх взаємин.

Крім того, зустрічаються і респонденти, які гостріше й частіше переживають самотність у віці 19-20 років. Це може пояснюватись тим, що людина 17-20 років емансипується від батьківської сім'ї, проте не будь-яка молода особистість емоційно і соціально зріла для цього. Гостре переживання почуття самотності є показником складності процесу соціальної ідентифікації на етапі дорослішання людини.

Вікова група 21-24 років відрізняється більшою стабільністю у соціальних стосунках, зосередженістю на питаннях професійного самовизначення, самореалізації. Молоді люди активні у виявленні й усвідомленні професійних інтересів. Реалізація міжособистісних та професійних цілей, висока учбова,

трудова, соціальна активність, ідентифікація зі значущими людьми і з суспільством загалом приховують гостре переживання почуття самотності.

У групі респондентів з середнім рівнем переживання почуття самотності кількість осіб майже однакова. А вже кількість осіб з високим рівнем переживання самотності з переходом до іншої (старшої) вікової групи зменшується. Кореляційний аналіз показав залежність між рівнем переживання почуття самотності та віком (при $p \leq 0,05$). Отже, можна стверджувати, що у межах юнацького віку наявна тенденція зниження гостроти та частоти переживання почуття самотності до середніх показників, характерних для дорослого віку.

Ми висунули припущення про те, що у кожній групі респондентів, які відрізняються рівнем переживання почуття самотності, наявний специфічний досвід переживання самотності, а отже, різне ставлення до власного «Я», до життя в цілому, до усамітнення. Виходячи з висунутого припущення, нами було поставлене завдання – визначити особливості ставлення до себе та навколишнього світу у самотніх респондентів, до яких ми зарахували другу та третю групи досліджуваних.

Для оцінки суб'єктивних значень понять «Я», «самотність», «життя» та «усамітнення» (слова виокремлено шляхом контент-аналізу результатів фокус-групового дослідження) використано метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда. Було виявлено негативний кореляційний зв'язок між рівнем переживання самотності та семантичною структурою слова-стимулу «життя» за фактором «оцінка» (при $p \leq 0,05$). Суб'єкти з низьким рівнем переживання почуття самотності мають оптимістичніші уявлення про життя, ніж суб'єкти з високим та середнім рівнем переживання самотності. Життя самотніх респондентів часто характеризується як жорстоке, несправдливе, тяжке, тривожне й невизначене. Таке ставлення до життя здатне подавити ініціативу і незалежність у соціальних контактах, викликати емоційну напруженість і відчуження від інших людей.

Крім того, посилаючись на результати кореляційного аналізу слова-стимулу «Я» за факторами «активність» та «сила»,

можна стверджувати, що самотні ⁷ респонденти мають низьку здатність до подолання проблемних ситуацій та низький самоконтроль (негативна кореляційна залежність). Низькі значення за чинником «активності» відображають нетовариськість самотньої людини, коли складнощі у встановленні контактів, взаємин з іншими людьми – очевидні.

Виявлено негативну кореляцію між словом-стимулом «усамітнення» за фактором «оцінка» та рівнем переживання почуття самотності (при $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що чим вищий рівень переживання почуття самотності, тим менше прагнення до усамітнення. Можна стверджувати, що респонденти з високим рівнем переживання почуття самотності бояться усамітнення й мають тенденцію уникати його, оскільки, усамітнюючись, вони залишаються сам на сам зі своєю проблемою, що ще більше її ускладнює.

Дослідження В. Кисельової доводять, що люди, які переживають почуття самотності, вирізняються не лише особистісними рисами, а й соціальними потребами [Лашук, 2010]. У поданому дослідженні ми поставили завдання вивчити соціальні потреби людей у залежності від рівня переживання почуття самотності. Для цього було використано опитувальник міжособистісних стосунків В. Шутца. Результати кореляційного аналізу між значеннями переживання самотності та міжособистісними потребами демонструють, що поведінка юнака або дівчини, які переживають почуття самотності, у процесі міжособистісної взаємодії вибудовується відповідно до високого значення потреби в управлінні з боку інших ($p \leq 0,01$) та низького значення потреби у прояві дружніх та інтимних почуттів ($p \leq 0,01$). У психологічному сенсі потреба в контролі означає відповідальність, компетентність, взаємну пошану. Отже, людина, яка переживає почуття самотності, не характеризується як компетентний і відповідальний суб'єкт спілкування. Вона відмовляється від впливу в міжособистісній взаємодії, має тенденцію до підпорядкування, оскільки у цьому випадку з неї знімається відповідальність за ухвалення рішення. Самотня

⁷ До самотніх ми відносимо респондентів з високим та середнім рівнями переживання почуття самотності

людина бажає позбутися емоційної відповідальності в дружніх та інтимних стосунках. Прийняття рішення про збереження або розрив міжособистісного зв'язку вона, найімовірніше, делегує іншій людині. Така позиція людини у будь-якій взаємодії викликає в інших відчуття незрозумілості, ненадійності, небезпечності, знижує її власну соціальну активність та цінність стосунків. Коли все ж таки інша людина покладає на такого суб'єкта відповідальність, то виникає відчуття небезпеки. Дуже часто для зниження емоційної напруженості молода людина виходить з міжособистісного контакту, ізолюється та переживає почуття самотності ще глибше.

Нами встановлено, що чим вище рівень переживання почуття самотності, тим нижче у людини потреба у прояві дружніх та інтимних почуттів (негативний кореляційний зв'язок).

Отже, для молодшої людини, яка переживає почуття самотності, характерне песимістичне ставлення до життя, що може ускладнювати сприйняття нового і знижувати стійкість до невдач. Життя самотні респонденти часто характеризують як жорстоке, несправедливе, тяжке, тривожне й невизначене. Таке ставлення до життя здатне стримувати ініціативу, незалежність у соціальних контактах, викликати емоційне напруження і відчуження від інших людей.

Дівчата та юнаки з актуальним переживанням почуття самотності бояться усамітнення й мають тенденцію уникати його, оскільки, усамітнюючись, вони залишаються сам на сам зі своєю проблемою, що ще більше її ускладнює.

Особа юнацького віку, переживаючи почуття самотності, характеризується складнощами у встановленні стосунків, невисоким рівнем компетентності і відповідальності у процесі спілкування. Вона відмовляється від впливу в міжособистісній взаємодії та має тенденцію до підпорядкування.

Отримані дані дозволяють дійти наступних висновків. Переживання почуття самотності визначає міру зовнішньої та внутрішньої ізолюваності особистості. У юнацькому віці переживання почуття самотності стає частиною життя майже кожного, відрізняючись лише за частотою та інтенсивністю. Психологічною особливістю виникнення почуття самотності в юнацькому віці є його зв'язок не стільки з об'єктивними

фактами соціальної ізоляції особи, скільки із суб'єктивним переживанням порушення значущих міжособистісних стосунків, розриву дружніх чи інтимних зв'язків. Додатковими чинниками частоти та інтенсивності переживання почуття самотності є: особистісні якості людини; рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії; критичні життєві ситуації; погіршення фізичного чи психічного стану здоров'я, а також рівень адаптованості до економічних та соціокультурних змін у способі життя.

Найбільша гострота переживання характерна для осіб раннього юнацького віку, які характеризуються недостатньою підготовленістю до змін соціальної ситуації розвитку та пов'язаними з нею проблемами адаптації. Поступово рівень переживання почуття самотності знижується й у віковій групі 21-24 роки: показник частоти та інтенсивності переживання почуття самотності характеризується низьким рівнем.

Інтенсивність та частота переживання почуття самотності виступає важливою складовою розвитку особистості в юнацькому віці, оскільки визначає специфічність ставлення до життя, до усамітнення, особливості соціальних потреб, емоційного забарвлення соціальних контактів. Часте та інтенсивне переживання почуття самотності спричиняє негативне ставлення до життя, страх залишатися наодинці з собою, впливає на адекватність оцінки власних переживань. Надмірно часте та гостре переживання почуття самотності в юнацькому віці має своїм наслідком прагнення до підкорення та контролю з боку оточуючих, перекладання відповідальності за прийняття рішення на інших.

Типовими особливостями переживання почуття самотності в юнацькому віці є наступні. Особи з високим рівнем частоти та інтенсивності переживання самотності характеризуються невпевненістю в собі, залежністю від зовнішніх обставин і оцінок. Вони схильються до контролю з боку оточуючих з метою уникнення відповідальності за прийняття рішення. Їм властиво відчувати складнощі у налагодженні контактів, взаємин з іншими людьми. Такі суб'єкти мають однозначно негативне уявлення про самотність. Особам з високим рівнем переживання почуття самотності властива негативна оцінка

усамітнення. Вони бояться залишатися на самоті. Людина, яка часто та гостро переживає почуття самотності, відмовляється від впливу в міжособистісній взаємодії, виявляючи тенденцію до підпорядкування. Вона сприймає прояв почуттів як загрозу, психологічну слабкість.

Особи з середнім рівнем переживання почуття самотності переживають самотність інколи, за певних життєвих ситуацій. Їм притаманне ставлення до самотності і як до позитивного, і як до негативного почуття. Вони демонструють проміжні характеристики високого та низького рівнів переживання почуття самотності.

Особи з низьким рівнем переживання почуття самотності мають оптимістичні уявлення про життя, ініціативні, незалежні в соціальних контактах. Вони здатні самостійно приймати рішення й брати на себе відповідальність за їхню реалізацію. Їм властиве позитивне ставлення до власного «Я», до усамітнення. Вони – найбільш благополучні та характеризуються задоволеністю власною поведінкою, рівнем досягнень, особистісними якостями, впевненістю у собі, ставляться до самотності найчастіше як до позитивного переживання.

Способи подолання почуття самотності, які виникають стихійно, за своєю суттю є, швидше, захисними механізмами, аніж дієвими способами подолання переживання почуття самотності. До найбільш поширених способів відносяться такі, як: «Прагнення соціальної підтримки», «Уникнення соціальних контактів», «Висока активність», «Психофізіологічне відреагування». Конструктивним способом є лише «Рефлексивність», яка дозволяє усвідомити дійсні причини виникнення почуття самотності та відчувати позитивний смисл усамітнення, але вона притаманна лише незначній частині осіб юнацького віку.

Література:

Абульханова К. А. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова // Психологический журнал. – 2007. – Т.28, №5. – С. 5-14.

Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Алексеева. – К., 2004.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968.

Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М., 2005.

Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 20, №1. – С. 6-19.

Баталова Н. Л. Социальное самочувствие молодежи в условиях изменяющегося общества (региональный аспект): Автореф. дисс. ... канд. социол. наук / Н. Л. Баталова. – Тюмень, 2009.

Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л., 1988.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание – М., 1986.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.

Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітків до нових умов навчання: дис. ... канд. психол. наук / І. І. Бойко. – К., 2002.

Бохонкова Ю. О. Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів: монографія / Ю. О. Бохонкова. – Луганськ, 2011.

Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко и др. – Ростов н/Д., 2002.

Ворожбит С. А. Місце та роль довіри в процесі взаємодії першокурсників з куратором / С. А. Ворожбит // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – 2007. – Т. IX, Ч. 1. – С. 93-99.

Ворожбит С. А. Особливості стратегій соціально-психологічної адаптації студентів під впливом почуття довіри / С. А. Ворожбит // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2013. – Вип. 114. Серія: психологічні науки. – С. 30-35.

Ворожбит С. А. Проблема визначення феномену довіри / С. А. Ворожбит // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – 2006. – Т. VIII, Вип. 1. – С. 60-66.

Ворожбит С. А. Проблеми загальної та навчальної адаптації студентів / С. А. Ворожбит // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 87-96.

Ворожбит С. А. Роль та місце почуття довіри в соціально-психологічній адаптації студентів / С. А. Ворожбит // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2008. – Вип. 59. Серія: психологічні науки. – Т.1. – С.69–71.

Ворожбит С. А. Соціально-психологічна характеристика проблеми взаємозв'язку між почуттям довіри та адаптацією / С. А. Ворожбит // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – 2009. – Вип. 74. Серія: психологічні науки. – Т.1. – С. 110-114.

Воронин Г. Л. Социальное самочувствие россиян (1994–1996 гг.) / Г. Л. Воронин // Социологические исследования. – 2001. – № 6. – С.59-66.

Давыдова Е. В. Измерение социального самочувствия молодежи / Е. В. Давыдова. – М., 1992.

Данильченко Т. В. Питальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя»: методологічне обґрунтування і процедура розробки / Т. В. Данильченко // East European Scientific Journal. – 2015. – №3 (4). – С. 20-29.

Данильченко Т. В. Суб'єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір / Т. В. Данильченко. – Чернігів, 2016.

Дубровин Д. Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения в старшем школьном возрасте / Д. Н. Дубровин // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 65-75.

Ермолаева Е. П. Идентификационные аспекты социальной адаптации профессионалов / Е. П. Ермолаева // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М., 2007. – С. 368–391.

Журавлев А. Л. Социально-психологическое пространство личности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М., 2012.

Журавлев А. Л. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, №2. – С. 5-15.

Кондрашова В. П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в ВУЗе / В. П. Кондрашова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж, 1972. – С. 111-133.

- Лабиринты одиночества / [ред. Н. Е. Покровский]. – М., 1989.
- Лашук (Щербата) В. Г. Психологічні особливості переживання самотності в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук / В. Г. Лашук. – К., 2010.
- Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посібник / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К., 2001.
- Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падолка, В. І. Юрченко. – К., 2005.
- Москаленко В. В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2009. – № 5. – С. 35-48.
- Немов Р. С. Психология: в 2-х книгах / Р. С. Немов. – М., 1994. – Кн. 1. Общие основы психологии.
- Петрова Л. Е. Социальное самочувствие молодежи / Л. Е. Петрова // Социологические исследования. – 2000. – №12. – С. 50-55.
- Психология. Словарь / [ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский]. – М., 1990.
- Психологія особистості: словник-довідник / [ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко]. – К., 2001.
- Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашов, А. А. Баранов. – СПб., 2006.
- Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб., 2006.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973.
- Рябкина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств / З. И. Рябкина // Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М., 2005.
- Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65-73.
- Скрипкина Т. П. Психология доверия: учебное пособие / Т. П. Скрипкина. – М., 2000.
- Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників / В. Скрипник // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 87-93.
- Слободчиков И. М. Современные исследования переживания одиночества / И. М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27-35.

Старовойтова Л. И. Одиночество: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л. И. Старовойтова. – М., 1995.

Хашченко В. А. Психология экономического благополучия / В. А. Хашченко. – М., 2012.

Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. – Саратов, 2008.

Швалб Ю. М. Одиночество: Социально-психологические проблемы / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К., 1991.

Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М., 2007.

Ющенко І. М. Особливості адаптації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до соціальних змін: дис. ... канд. психол. наук / І. М. Ющенко. – К., 2012.

Carmel S. Gender differences in physical health and psychosocial well being among four age-groups of elderly people in Israel / S. Carmel, J. H. Bernstein // *International Journal of Aging & Human Development*. – 2003. – Vol. 56. Issue 2. – P. 113-131.

Clarke P. J. Well-being in Canadian seniors: findings from the Canadian Study of Health and Aging / P. J. Clarke, V. W. Marshall, C. D. Ryff, C. J. Rosenthal // *Canadian Journal Aging*. – 2000. – Vol. 19. – P. 139-159.

Diener E. Subjective Well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index / E. Diener // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – P. 34-44.

Ekeh P. P. Social Exchange Theory: The Two Traditions / P.P. Ekeh. – NY, 1974. – P. 58-59.

Jones W. H. Loneliness and social behavior / W. H. Jones // *Loneliness: / Ed. by L. Peplau*. – NY, 1982.

Keyes C. L. Chronological and subjective age differences in flourishing mental health and major depressive episode / C. L. Keyes, G. J. Westerhof // *Aging Mental Health*. – 2012. – Vol. 16. – P. 67-74.

Keyes C. L. M. Social well-being / C. L. M. Keyes // *Social Psychology Quarterly*. – 1998. – Vol. 61. – P. 121-140.

Keyes C. L. M. Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology / C. L. M. Keyes, A. Shapiro // O. G. Brim, C. Ryff, R. Kessler (Eds.). *How Healthy are We? A National Study of Well-Being at Midlife*. – Chicago, 2004. – P. 350-372.

Newton J. Young People and Well-being: Contemporary Science Debates in Wales / J. Newton, C. Ponting, D. Breen. – Cardiff, 2011.

Nolen-Hoeksema S. Gender differences in well-being / S. Nolen-Hoeksema, C. L. Rusting // D. Kahneman, E. Diener, N. Schwartz (Eds.) *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. – NY, 1999. – P. 330-352.

Okun M. A. Quality of research on correlates of subjective well-being in adulthood / M. A. Okun, W. A. Stock // *Experimental Aging Research*. – 1984. – Vol. 10. Issue 3. – P. 161-163.

Ryff C. D. Possible selves in adulthood and old age: a tale of shifting horizons / C. D. Ryff // *Psychology of Aging*. – 1991. – Vol. 6. – P. 286-295.

Son J. Volunteer Work and Hedonic, Eudemonic, and Social Well-Being / J. Son, J. Wilson // *Sociological Forum*. – 2012. – Vol. 27. Issue 3. – P. 658-681.

Ward R. A. How old am I? Perceived age in middle and later life / R. A. Ward // *International Journal Aging Human Development*. – 2010. – Vol. 71. – P. 167-184.

ПІСЛЯМОВА

Проведені теоретико-емпіричні дослідження дозволяють виокремити низку соціально-психологічних особливостей сучасного вітчизняного молодіжного середовища. При цьому, якщо одні тенденції носять швидше регіональний характер, поширеність інших має загальнонаціональний масштаб.

Поміж соціально-психологічних особливостей молоді, які нині набувають особливої актуальності, слід виокремити толерантність. Формування цієї комплексної характеристики (особливо у її соціальному та етнічному варіантах), з одного боку, є перспективним у контексті євроінтеграційних намірів України, входження до багатоманітного соціокультурного простору. З іншого боку, це – необхідна передумова професійної підготовки молодих фахівців соціономічних напрямків у ВНЗ.

Вагомого значення у контексті соціалізації молодого покоління набуває розвиток соціального інтелекту, адже він пов'язаний з комплексом комунікативних, емоційно-вольових та мотиваційних характеристик особистості. Більшість студентів соціономічних напрямків мають середній рівень розвитку соціального інтелекту.

Емоційна креативність сучасної студентської молоді характеризується переважанням її неусвідомлених складових, а саме схильністю до накопичення нових емоційних вражень, адекватного відображення їх у переживаннях. Продукування нових емоційних переживань студентами більше пов'язано з потребою у творчому самовираженні та некреативністю мислення, а рефлексія їх – з творчими ідеями та прагненням до спілкування з іншими людьми.

В уявленнях сучасної молоді про сім'ю та шлюб простежується тягіння до конкубінатної (когабітаційної) й нуклеарної організаційних моделей з наступними характеристиками: егалітарність, малодітність, двокар'єрність, емоційність з одночасною певною прагматичністю. При цьому зміст сімейно-шлюбних уявлень зумовлений такими чинниками, як: вік, стать, сиблінговий статус у батьківській сім'ї, місце проживання (місто/сільська місцевість).

Серед студентської молоді переважає середній рівень комунікативної компетентності, тоді як високий рівень виражений значно менше. Упродовж навчання у ВНЗ відбувається поступове зменшення низького рівня комунікативної компетентності зі стабільним збільшенням високого. Поряд із тим навіть серед студентів-старшокурсників зберігається чимала частина тих, чий рівень комунікативної компетентності залишається середнім.

Входження сучасного суспільства в інформаційну «омережевлену» епоху кардинально змінює принципи соціалізації нового покоління. Активне використання молоддю мобільного інтернету, який вже став повсякденною реальністю, не лише відкриває перед нею принципово новий комунікативний простір, але й трансформує усталені сценарії поведінки, посилює тенденцію до медіатизації публічності і приватності, породжує нові типи інтимності, налаштовані на віртуальність.

Більшість представників сучасної молоді має середній рівень життєстійкості. Разом із тим у цій демографічній групі є значна частка осіб з низьким рівнем життєстійкості. Це робить актуальним питання розробки та впровадження соціально-психологічних технологій формування життєстійкості.

На політичній та правовій свідомості вітчизняної молоді позначилися соціальні трансформації останніх років. При цьому окремі змістовні компоненти масової свідомості молодого покоління залишаються порівняно стабільними. Так, масова геополітична свідомість молоді характеризується відносною стабільністю одних складових (що, зокрема, проявляється в ідеалізації країн Заходу та критичній оцінці власної держави) і динамічністю інших (найбільшою мірою пов'язаних із Росією). Цікавим є те, що уявлення молоді про політиків за будь-якої соціально-політичної ситуації – загалом критичні й досить стереотипні, сформовані переважно під впливом ЗМІ. Виняток складають лише суттєві суспільно-політичні зміни (майдани, «революції»), одразу після яких у політичній свідомості молодих громадян виникають і ненадовго зберігаються більш-менш позитивні, часом ідеалізовані політичні образи.

Серед більшої частини студентської молоді доволі поширеними є еміграційні настрої, які виявляються в бажанні

виїхати за кордон на постійне місце проживання. Поширення цих настроїв серед студентів зумовлено негативним сприйманням макросоціальних обставин та умов життя в Україні, критичним уявленням про власну країну.

Юнацький вік є сенситивним для формування правової свідомості. Зміст правосвідомості сучасної молоді характеризується амбівалентністю правових настановлень – виражені як правовий реалізм, так і правовий нігілізм. Відображення права та правових явищ у свідомості молоді має стереотипний характер. Учнівська молодь більш схильна до виявлення деформованих ставлень до права та правових явищ порівняно з працюючою та студентською молоддю.

У сучасних соціально-економічних умовах особливої значущості набувають проблеми економічної соціалізації молоді. Наприклад, на ринку праці з'являється потреба у молодих фахівцях (зокрема, психологах), здатних підвищувати конкурентоздатність організацій. Формування належного рівня психологічної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності передбачає відбір навчального матеріалу з урахуванням психологічних чинників конкурентоздатності та реальних проблем сучасних організацій, а також застосування компетентнісно-орієнтованих технологій навчання.

Однією з перспективних психотехнологій економічної соціалізації дітей та молоді можуть виступати соціально-психологічні ігри з економічним змістом. Останні дозволяють формувати базові знання, уявлення, оцінки та навички економічного характеру.

У сучасних соціальних реаліях актуальності набувають проблеми соціального благополуччя та адаптації молодого покоління. Нинішня студентська молодь має вищий від середнього рівень суб'єктивного соціального благополуччя. Воно оцінюється у публічних контактах за критеріями поваги, відчуття пов'язаності з іншими людьми та їхньої допомоги, в інтимних контактах – за рівнем довіри, гармонії, збалансованого обміну щодо соціального внеску і отримання певних благ за допомогою родини.

Для ефективної соціальної та особистісної адаптації сучасної молоді важливим є її життєве, особистісне та

професійне самовизначення шляхом встановлення життєвих принципів, цінностей, цілей, розуміння своїх можливостей та обмежень, вибору діяльності та поведінки в нових умовах, усвідомлення соціальної позиції, внаслідок чого виникає здатність до ефективної взаємодії із соціальним середовищем та особистісної самореалізації.

Враховуючи той факт, що значну частину сучасної вітчизняної молоді складає студентство, вагомою є проблема адаптації студентів у ВНЗ. Вона постає важливим етапом особистісного зростання та професійного становлення фахівця і характеризується складними протиріччями, зумовленими новими умовами й вимогами навчального процесу у виші. Від того, наскільки успішно буде відбуватися адаптаційний процес першокурсників, багато в чому буде залежати якість і ефективність їхньої навчальної діяльності та подальша професійна мобільність. Вагомим чинником і механізмом адаптації студентської молоді у ВНЗ виступає почуття довіри. Цей феномен поєднує особистість студента і соціально-психологічне середовище ВНЗ в єдину систему, забезпечуючи формування адаптивного соціально-психологічного простору взаємин з ним.

Вираженість потреби юнаків у міжособистісному спілкуванні та встановленні тісних контактів з однолітками зумовлює актуальність проблеми переживання самотності. Психологічною особливістю виникнення самотності в юнацькому віці є його зв'язок не стільки з об'єктивними фактами соціальної ізоляції особи, скільки з суб'єктивним переживанням порушення значущих міжособистісних стосунків. Найбільша гострота переживання характерна для осіб раннього юнацького віку. У пізньому юнацькому віці рівень переживання почуття самотності знижується.

Більшість описаних даних мають не лише суто науковий інтерес, але й практичну (прикладну) значущість, котра зумовлена важливою роллю молоді у соціальному розвитку будь-якої країни. До того ж динамічність багатьох виявлених тенденцій зумовлює актуальність їхнього дослідження у подальшому.

ПРО АВТОРІВ

Скок Алла Георгіївна – декан психолого-педагогічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету (ЧНПУ) імені Т. Г. Шевченка, доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології, кандидат психологічних наук.

Волеваха Ірина Борисівна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Ворожбит Сергій Анатолійович – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Данильченко Тетяна Вікторівна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Дерев'янку Світлана Петрівна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Дроздов Олександр Юрійович – завідувач кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, доктор психологічних наук.

Дроздова Марина Анатоліївна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Лісневська Алла Олексіївна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Ляховець Лариса Олексіївна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Махній Микола Михайлович – старший викладач кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

Низовець-Кропта Олена Анатоліївна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Панченко Вікторія Олександрівна – старший викладач кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Панченко Тамара Степанівна – старший викладач кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

Позняк Тетяна Миколаївна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат педагогічних наук.

Примак Юлія Володимирівна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Фера Світлана Володимирівна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Щербата Вікторія Григорівна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

Ющенко Ірина Миколаївна – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук.

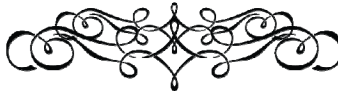
* * *

Кафедра загальної, вікової та соціальної психології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка була створена у 1993 р. (як кафедра психології історичного факультету). Перший кафедральний склад налічував 5 викладачів: М. А. Скок (завідувач до 2007 р.), А. Г. Скок, Л. М. Завацька, Г. Г. Сутріна, Л. В. Ульяненко. Пізніше кафедра поповнювалася своїми учнями–колишніми студентами, а також іншими досвідченими чернігівськими фахівцями (В. Ю. Дмитрієв, В. П. Пишняк тощо). Допомогу в розвитку кафедри також надавали київські фахівці з Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України (С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка), Інституту соціальної та політичної психології АПН України (М. М. Слюсаревський, В. О. Васютинський, В. П. Казміренко), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Л. Ф. Бурлачук, Ю. Л. Трофімов). З 2004 р. кафедра стала структурною одиницею новоствореного психолого-педагогічного факультету, перетворившись у 2005 р. на кафедру загальної та вікової психології, а у 2013 р. – загальної, вікової та соціальної психології. Протягом 2007-2016 рр. кафедрою завідувала А. Г. Скок. На кафедрі працювали такі відомі вітчизняні вчені, як О. І. Бондарчук, Л. Ф. Бурлачук, Л. М. Карамушка, М. С. Корольчук, Ю. Л. Трофімов.

Нині на кафедрі працює 19 викладачів, зокрема 1 доктор та 15 кандидатів наук. Завідувач кафедри – доктор психологічних наук О. Ю. Дроздов (з 2017 р.). Кафедра забезпечує викладання в університеті та на факультеті фундаментальних психологічних курсів, а також спецкурсів за двома спеціалізаціями: «загальна та вікова психологія» і «соціальна психологія» (для студентів з фаху «Психологія»). З 2017 р. розпочався процес впровадження спеціалізацій «психологія розвитку» та «соціальна і політична психологія». Викладачами кафедри розроблено й викладаються близько 60 навчальних дисциплін.

Науково-дослідна робота викладачів охоплює широке коло проблем психології особистості, вікової, соціальної та політичної психології. Основною науково-дослідною темою є «Соціально-психологічні особливості сучасної молоді». Кафедра виступає співорганізатором щорічної Всеукраїнської наукової конференції «Сіверянські соціально-психологічні читання».

Кафедра підтримує наукові та методичні зв'язки з навчальними, державними, соціальними і медичними закладами м. Чернігова та Чернігівської області, Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України, Інститутом психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Університетом менеджменту освіти НАПН України, факультетом психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.



БІОГРАФІЯ М. А. СКОКА



**Скок Микола Андрійович
(13.12.1948 – 5.12.2016)**

«На каком-то этапе своей жизни я пришёл к некоторому минимуму принципов. Принципы – это тот маршрут, который не позволяет переходить некоторые грани. Моё достижение состоит в том, что я поставил ограничения своим желаниям и пришёл к такому выводу – как бы ни было тебе, хорошо, плохо ли, - это не есть критерий истины. Критерием истины является то, как чувствуют себя люди рядом с тобой...»

Скок Микола Андрійович народився у с. Корніїв Козелецького району Чернігівської області.

З 1966 р. починає трудову діяльність на Чернігівському комбінаті синтетичних волокон, де працював впродовж п'яти років та був нагороджений медаллю «За доблестный труд».

В 1970 р. вступив на факультет психології Ленінградського державного університету, який закінчив у 1975 р. А у 1981 р. –

аспірантуру того ж університету і отримав ступінь кандидата психологічних наук. Дисертація на тему «Поведінка керівника в ситуаціях прийняття рішення» (науковий керівник – Є. С. Кузьмін).

Професійну діяльність психологом розпочав 1975 р. на заводі «Зірка» в лабораторії соціально-психологічних досліджень (м. Владивосток). У 1981–1986 рр. працював старшим викладачем у Далекосхідному державному університеті (м. Владивосток).

У 1986-1988 рр. – старший викладач Чернігівського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка. З 1988 по 1991 р. був директором Центру підготовки, перепідготовки кадрів і суспільно-політичної роботи обкому КПУ в Чернігівській області.

З 1991 р. і до кінця життя викладав у Чернігівському державному (національному) педагогічному інституті (університеті) імені Т. Г. Шевченка. Був ініціатором відкриття на історичному факультеті ЧДП спеціальності «Історія та практична психологія». У 1990 р. отримав звання доцента. У 1991-1993 рр. – завідувач секції психології кафедри педагогіки історичного факультету ЧДП. З 1993 р. – завідувач кафедри психології того ж факультету. За ініціативи Миколи Андрійовича на історичному факультеті була відкрита спеціальність «Психологія. Соціальна психологія» (2000). У 2004 р. був створений психолого-педагогічний факультет Чернігівського педуніверситету, деканом якого став Микола Андрійович. На факультеті була відкрита аспірантура, яку він очолював. Підготував 5 кандидатів наук.

Сферою наукових інтересів були проблеми соціальної психології, психології управління та прийняття рішень, історії психології.

Нагороджений знаками «Відмінник освіти України» (2001), «Ушинський К. Д.» (2008), а в 2006 р. присвоєно почесне звання «Заслужений працівник освіти України». Неодноразово за трудову діяльність був нагороджений Почесними грамотами.

Член Товариства психологів СРСР (з 1991 р. – України), Української Асоціації організаційних психологів та психологів праці, Асоціації політичних психологів України.

Наукове видання

**СУЧАСНА МОЛОДЬ
У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ:
здобутки чернігівських психологів**

Монографія

За науковою редакцією

А. Г. Скок, О. Ю. Дроздова, Т. В. Данильченко

Літературна редакція

Л. О. Ляховець, М. А. Дроздова, Ю. В. Примаць, А. О. Лісневська

Технічний редактор О. М. Єрмоленко

Комп'ютерна верстка О. Ю. Дроздов

Підписано до друку 11.05.2017 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman Cyr.

Ум. друк. арк. 23,50. Ум. фарб.-відб. 23,50. Обл.-вид. арк. 21,85

Зам. 0057. Наклад 100 прим.

ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції.

Серія ДК № 4079 від 1 червня 2011 року

Тел.: (0462) 972-664

Віддруковано ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»

14027, м. Чернігів, вул. Станіславського, 40