

**СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МОЛОДІ ТА ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ
СОЦІУМ**

Монографія

Київ

2025

УДК 159.92.07:[378.6.013.77]

ББК 88.5

С 74

Рекомендовано Вченою радою
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля,
протокол № 4 від 28 листопада 2025 р.

Рецензенти:

Бочелюк В.Й. – доктор психологічних наук, професор
Шевяков О.В. – доктор психологічних наук, професор

С 74 Соціальна компетентність молоді та трансформаційний соціум: монографія / Черновська Л.В., Завацька Н.Є., Пілецький В.С., Завацький Ю.А., Блискун О.О., Завацький В.Ю., Круглов К.О., Бровендер О.О., Целіщева М.О. / За наук. ред. Л.В. Черновської, Н.Є. Завацької. К.: ПВТП «LAT&K», 2025. 274 с.
ISBN 978-617-7699-97-1

У монографії здійснено концептуалізацію проблеми дослідження соціальної компетентності молоді через розкриття специфіки взаємовпливу психологічних вимірів соціальної компетентності молоді і сучасних викликів трансформаційного соціуму, актуалізацію гендерної проблематики та висвітлення світоглядних, ціннісних і соціокультурних трансформацій у векторі розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Виокремлено структурні складові соціальної компетентності молоді (парціальні компетентності): комунікативну, громадянську, соціальної взаємодії, культурно-дозвілєву, здоров'язбережувальну, кожна з яких включає когнітивний, аксіологічний, мотиваційний, поведінковий, емоційно-вольовий, рефлексивний компоненти, та розкрито особливості їх поєднання, що забезпечують успішність процесу соціалізації молоді, зокрема у вигляді продуктивного виконання нею соціальних ролей та функцій соціальної орієнтації, адаптації, інтеграції загально-соціального й особистого досвіду. Визначено соціально-психологічні і вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Виявлено показники соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та проведено їх диференціацію за виокремленими структурними складовими цього конструкту. З'ясовано психологічну специфіку соціальної компетентності молоді, пов'язану з особливостями функціонування її структурних складових та рівнями прояву (індивідуально-особистісним, соціальним, діяльнісно-прогностичним) в умовах трансформаційних змін соціуму.

Розкрито змістовно-процесуальні засади побудови і реалізації програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та доведено його ефективність.

Для фахівців з соціальної психології, психології соціальної роботи, спеціальної психології, здобувачів вищої освіти.

УДК 159.92.07:[378.6.013.77]

ББК 88.5

ISBN 978-617-7699-97-1

© СНУ ім. В. Даля, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ У НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ	12
1.1. Зміст, структура та функції соціальної компетентності молоді: міждисциплінарний поступ	12
1.2. Соціально-психологічні та вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді	37
1.3. Сучасні підходи до соціально-психологічних умов та чинників розвитку соціальної компетентності молоді	57
Висновки до розділу	66
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СОЦІУМУ	70
2.1. Психологічні виміри соціальної компетентності молоді і сучасні виклики трансформаційного соціуму	70
2.2. Актуалізація гендерної проблематики у дискурсі соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі	82
2.3. Світоглядні, ціннісні та соціокультурні трансформації у векторі розвитку соціальної компетентності молоді	88
Висновки до розділу	103
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СОЦІУМУ	108
3.1. Методичні засади та етапи емпіричного дослідження	108
3.2. Психологічні особливості функціонування складових соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі	134

3.3. Критерії та емпіричні показники соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму	165
Висновки до розділу	175
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СОЦІУМУ	182
4.1. Змістовно-процесуальні засади побудови програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі	182
4.2. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення	204
Висновки до розділу	220
ВИСНОВКИ	225
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	232

ВСТУП

В умовах трансформаційних змін соціуму особливе місце серед ключових компетентностей сучасної молоді займає соціальна компетентність, що сприяє успішності молодої людини у провідних сферах життєдіяльності і проявляється у її взаємовідносинах з оточуючими, у швидкій соціальній адаптації, здійсненні ефективного соціального співробітництва, здоровому способі життя, відповідальності за своє сьогоднішнє та майбутнє. Усвідомлюючи це, заклади освіти прагнуть до створення умов для розвитку соціальної компетентності молоді, а роботодавці, висуваючи однією з головних вимог до молодого фахівця володіння соціальною компетентністю, керуються тим, що коло його посадових обов'язків не обмежується предметом професійної діяльності, а включає широкий організаційний і соціальний контексти. Такі погляди наукової спільноти та стейкхолдерів знайшли відображення у новому поколінні державних освітніх стандартів, зокрема у визначенні складу загальнокультурних компетенцій молоді та її соціальної компетентності загалом.

Констатовано, що розвиток соціальної компетентності молоді є особливо затребуваним і виправданим у різних періодах юнацького віку, зокрема піл час професійної підготовки, з погляду на те, що, по-перше, у цей період особистість отримує професію та соціогуманітарні знання, відбувається її професійна та загальнокультурна підготовка, особистісне зростання і, при цьому, створюється можливість їх органічного синтезу; по-друге, у цей період здійснюється процес інтенсивного світоглядного пошуку основних ціннісних орієнтирів, власного Я, вибудова особистої траєкторії життя, що виявляється особливо важливим в умовах трансформаційних змін соціуму.

Разом із тим, дослідники констатують прояви недостатньої підготовленості молоді до взаємодії з трансформаційним соціальним середовищем, невпевненості у власних силах і знижений рівень компетентності у вирі-

шенні соціальних проблем, які виникають перед молоддю в умовах сучасного соціуму.

Встановлено, що у наукових та методичних публікаціях здебільшого йдеться не про одну соціальну компетенцію чи компетентність, а про соціальні компетенції/компетентності та їх види. Так, Рада Європи до ключових компетенцій відносить політичні та соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю молоді брати на себе відповідальність, приймати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та покращенні демократичних інститутів тощо.

В останні роки з'явилися роботи, присвячені педагогічним проблемам формування соціальної компетентності учнівської молоді, у яких уточнюється поняття соціальної компетентності, обґрунтовуються педагогічні умови формування соціальної компетентності неповнолітніх тощо, а феномен соціальної компетентності дедалі частіше розглядається як глобальна характеристика молодої людини, що є засобом соціальної адаптації та самореалізації в сучасних соціальних умовах. Підкреслюється, що сучасна молода людина має володіти як «hard skills», так й «soft skills», мати універсальні компетенції та компетентності, провідною з яких є саме соціальна компетентність. Разом із тим, питання психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді та підвищення його ефективності в період суспільних трансформацій залишаються поза увагою дослідників. Цим визначається необхідність ґрунтовного системного аналізу проблеми соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму та розробки концептуальних засад її вивчення у соціально-психологічному вимірі.

Ґрунтовний аналіз стану вивчення проблеми соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму підтверджує, що цей напрямок тільки починає оформлятися, а його комплексні теоретико-

прикладні дослідження залишаються недостатньо розробленими, зокрема у соціально-психологічній парадигмі наукового знання.

Актуальність вирішення означеної проблематики, її складність, багатогранність та недостатнє розроблення теоретичних й практичних аспектів у спрямованості до умов сучасної освіти України, а також соціальна значущість, зумовили вибір теми наукового дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: принципи системно-інтегративного та синергетичного підходів у психології (І. Данилюк, Г. Костюк, С. Максименко, І. Пасічник та ін.); генетичний підхід до становлення особистості на різних вікових етапах (Н. Добровольська, З. Ковальчук, О. Литвиненко, С. Максименко, І. Пасічник та ін.); концептуальні положення системно-діяльнісного підходу (Н. Жигайло, А. Коваленко, І. Попович, Я. Раєвська, Н. Чепелева та ін.); постулати та принципи компетентнісного (С. Гарькавець, О. Лозова, О. Лосієвська, В. Моляко, Л. Онуфрієва, В. Рибалка та ін.) і процесуально-динамічного (В. Бочелюк, Т. Комар, Л. Пілецька, О. Сафін та ін.) підходів; концепції компетентнісного підходу в освітньому процесі сучасної вищої школи (І. Волженцева, Є. Гейко, О. Караман, В. Курило, К. Седих, М. Тоба, О. Чебикін та ін.); компетентнісна парадигма професійної діяльності (Н. Бібік, О. Лісовий, В. Турбан, В. Чернобровкіна, О. Шевяков та ін.); психологічні теорії і моделі самоорганізації особистості (О. Блискун, І. Гоян, Л. Калмикова, О. Лукашов та ін.); концепції соціально-психологічної взаємодії (Н. Завацька, Л. Карамушка, Л. Пілецька, О. Сорока, С. Цимбал та ін.) та самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); концептуальні підходи до: особливостей детермінації соціальної активності молоді (К. Андросович, О. Лісовий, Є. Рибалко, В. Скребець, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.), вивчення проблем вікових особливостей її особистісного розвитку (Ж. Вірна, С. Кузікова, Л. Орбан-Лембрик, Р. Павелків, В. Панок, Г. Побокіна, Т. Щербан та ін.); наукові погляди на природу і генезу цінностей та ціннісних орієнтацій молоді (О. Бондаренко, М. Боришевський, С. Гарькавець, Л. Заграй, Л. За-

секіна, З. Карпенко, М. Рокич, В. Франкл, Ш. Шварц та ін.), особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства (Ю. Бохонкова, В. Бочелюк, Ю. Завацький, В. Москаленко, Е. Толмен, А. Турубарова, Ф. Хайдер, В. Циба та ін.) та процес її інтеграції у соціум (О. Блискун, Я. Гошовський, О. Євдокімова, В. Завацький та ін.); методологічні положення і принципи активних методів соціально-психологічного навчання та допомоги молоді в період суспільних трансформацій (А. Борисюк, І. Бурлакова, А. Кононенко, О. Кононенко, О. Кочарян, Н. Максимова, У. Михайлишин, Р. Шевченко, Т. Яценко та ін.); теорія технологізації соціально-психологічної роботи з молоддю в умовах трансформаційних змін соціуму (А. Капська, А. Коваленко, А. Курова, Ю. Швалб та ін.).

Для досягнення поставленої мети та розв'язання висунутих завдань використано комплекс методів дослідження: *теоретичні*: теоретичний, порівняльний аналіз та синтез сучасних наукових й емпіричних досліджень з проблеми визначення психологічних основ соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму, а також їх узагальнення, класифікація й систематизація; *емпіричні*: бесіда, спостереження, анкетування, психодіагностичні методики: шкала соціальної компетентності (Г. Прихожан), методика діагностики соціальних умінь особистості (О. Васіна), опитувальник рівня сформованості соціальних навичок молоді (Д. Хломов, С. Баклушинський, О. Казьміна), методика «Саморегуляція та успішність міжособистісного спілкування» (В. Куніцина), методика діагностики ціннісних орієнтацій (Ш. Шварц) та методика діагностики інструментальних та термінальних цінностей (М. Рокич), тест загальної самоефективності особистості (Р. Шварцер, М. Єрусалем, в адаптації В. Ромека), методика діагностики рівня розвитку комунікативних умінь (В. Ряховський), п'ятифакторна модель особистості (Х. Шулер, Д. Бартелме), методика «Самоаналіз особистості» (О. Мотков), тест Г. Айзенка, моторна проба Лачинса, методика визначення стилю поведінки у конфлікті (К. Томас), методика діагностики мотивації досягнення (А. Мехрабіан), методики діагностики со-

ціальної емпатії (М. Фетіскін), методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов), методика діагностики локусу контролю (Дж. Роттер); проєктивні методики: «Незакінчені речення», соціометрія; *методи математичної обробки даних* із їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 22.0).

Вибірку склали 742 респондента віком від 16 до 23 років. Серед досліджуваних 347 (46,8%) респондентів були представниками учнівської молоді, 395 (53,2%) респондентів були здобувачами закладів вищої освіти. Вибірка була репрезентативною щодо ключових для емпіричного дослідження змінних і основних соціально-демографічних характеристик молоді.

Дослідження проводилося у чотири етапи в період з 2014 р. по 2024 р.

На *I етапі* дослідження здійснено аналіз, синтез, порівняння сучасних наукових й емпіричних досліджень з проблеми соціальної компетентності особистості у вітчизняній і зарубіжній науці, а також їх узагальнення, класифікація й систематизація.

На *II етапі* проведено концептуалізацію проблеми дослідження соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму.

На *III етапі* виявлено психологічну специфіку соціальної компетентності молоді, пов'язану з особливостями функціонування її структурних складових та рівнями їх прояву у трансформаційному соціумі.

На *IV етапі* розроблено і апробовано програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та визначено його ефективність.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше: здійснено концептуалізацію проблеми дослідження соціальної компетентності молоді через розкриття специфіки взаємовпливу психологічних вимірів соціальної

компетентності молоді і сучасних викликів трансформаційного соціуму, актуалізацію гендерної проблематики та висвітлення світоглядних, ціннісних і соціокультурних трансформацій у векторі розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму; виокремлено структурні складові соціальної компетентності молоді (парціальні компетентності): комунікативну, громадянську, соціальної взаємодії, культурно-дозвілєву, здоров'язбережувальну, кожна з яких включає когнітивний, аксіологічний, мотиваційний, поведінковий, емоційно-вольовий, рефлексивний компоненти, та розкрито особливості їх поєднання, що забезпечують успішність процесу соціалізації молоді, зокрема у вигляді продуктивного виконання нею соціальних ролей та функцій соціальної орієнтації, адаптації, інтеграції загально-соціального й особистого досвіду; визначено соціально-психологічні і вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму; виявлено показники соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та проведено їх диференціацію за виокремленими структурними складовими цього конструкту; з'ясовано психологічну специфіку соціальної компетентності молоді, пов'язану з особливостями функціонування її структурних складових та рівнями прояву (індивідуально-особистісним, соціальним, діяльнісно-прогностичним) в умовах трансформаційних змін соціуму; розроблено модель процесу розвитку соціальної компетентності молоді із визначенням його мети, завдань, принципів, компонентів, умов та результатів у трансформаційному соціумі; розкрито змістовно-процесуальні засади побудови і реалізації програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та доведено його ефективність; поглиблено та уточнено: уявлення про сучасні підходи до вивчення феномену соціальної компетентності особистості; про соціально-психологічну сутність процесу розвитку соціальної компетентності молоді та його змістовні й структурні особливості в умовах трансформаційних змін соціуму; набули подальшого

розвитку: методичне забезпечення вивчення феномену соціальної компетентності; погляди на зміни у структурі соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму; підходи до соціально-психологічних засобів і технологій забезпечення ефективності процесу розвитку соціальної компетентності, зокрема у молоді в умовах трансформаційного соціуму.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання методичного інструментарію при проведенні системних досліджень феномену соціальної компетентності особистості; у розробці та реалізації програмно-цільового проєкту, спрямованого на психологічне забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі. Отримані наукові дані та вироблені на їх основі рекомендації можуть бути використані психологами, соціальними працівниками, викладачами, фахівцями інших галузей, які займаються проблемами розвитку соціальної компетентності молоді та її успішної інтеграції у трансформаційний соціум. Матеріали дослідження можуть бути використані при підготовці освітньо-професійних та освітньо-наукових програм в освітніх компонентах з проблеми оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності особистості в умовах трансформаційних змін соціуму. Розроблений програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді може бути рекомендований для впровадження у закладах освіти, консультаційних Центрах, Центрах соціально-психологічної адаптації, Центрах психо-соціальної допомоги з метою підвищення рівня соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму.

Монографія складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ У НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Зміст, структура та функції соціальної компетентності молоді: міждисциплінарний поступ

Як відомо, латинський термін *compeete* означає знати, вміти, добиватися, відповідати. Терміни «компетенція» та «компетентність» зазвичай пов'язували з правом. Під компетенцією розуміють повноваження, обов'язки та права, що надаються законом, іншим нормативним актом державному органу чи посадовій особі, а під компетентністю – відповідність здібностей та вмінь суб'єкта здійснювати компетенцію. Компетенція є дозволена законом форма правління. Компетентність є дійсна якість суб'єкта, яку він може мати і без компетенції [5; 128; 172; 176; 185; 194; 196 та ін.].

Проте, ускладнення та спеціалізація соціальних інститутів та відносин вимагали розширення поняття компетентності стосовно інших професій.

Слід зазначити, що зміна структуральних властивостей суспільства призвела до формування нової моделі соціалізації молоді, інтеріоризації нею соціальних правил і цінностей, що є особливо актуальним у векторі вивчення її соціальної компетентності [18; 77; 89; 259 та ін.].

Виявилося, що компетентність має важливе значення у професійній діяльності психолога, педагога, лікаря, керівника та ін. Професійна компетентність означає відповідність знань, здібностей та умінь працівника його професійним та посадовим обов'язкам і правам. Але працівник, поза своєю професією, має й інші соціальні статуси, залежно від належності до тієї чи іншої спільноти, чи то сім'я, коло родичів і друзів, громадські організації, громадянство, нація та ін. Такі статуси важливі для особистості не менше професії [129; 192; 322 та ін.]. Виникла необхідність у понятті, яке фіксувало б відповідність цінностей і знань, здібностей та умінь суб'єкта його реальному соціальному статусу, згідно з належним рівнем культури, моральності та права [171; 180; 241 та ін.]. У ролі такого поняття виступила метафора «соціальна зрілість» та виникли підстави уточнити поняття соціальної компетентності.

Питання соціальної компетентності актуальне з низки обставин загального і приватного характеру. Зі зростанням впливу людського капіталу зростає значення освіти, підготовки фахівців. Освітня політика враховує не лише загальнонаціональні інтереси, а й загальні тенденції світового розвитку, що впливають на систему освіти, зокрема: розширення можливостей політичного та соціального вибору, що потребує підвищення рівня готовності молоді до такого вибору; значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливої важливості набувають фактори комунікабельності та толерантності; зростання ролі людського капіталу, що у розвинених країнах становить 70-80% національного багатства і, своєю чергою, зумовлює інтенсивний, випереджальний розвиток освіти молоді [212].

Здатність до політичного та соціального вибору, комунікабельність та толерантність, випереджальний розвиток освіти припускають саме соціальну компетентність молоді людини [210; 312; 325 та ін.].

Разом із тим, з теоретичного погляду, головним є поняття людського капіталу. Капітал у перекладі з латинської означає «головний». В економі-

ці під капіталом розуміється певне економічне ставлення, виражене як самозростаюча вартість на основі виробництва за допомогою обертання: тобто капітал розуміється у суто речовій формі, за якою людський вимір приховано.

Людський зміст капіталу наново відкрили фахівці з культурної антропології та етнології, досліджуючи утворення соціуму на прикладі архаїчних товариств, які не знають ринкових відносин. Вони запровадили поняття колективного символічного капіталу та довели, що власне людські зв'язки утворюють людський соціум. У рамках такої «культурної економіки» за зовнішнім ставленням до «іншого» (предмету) суб'єкт вбачає внутрішнє ставлення до самого себе, до людських продуктивно-творчих сил, які відображені у предметі [190; 246 та ін.].

Крім того, соціальні системи «надчуттєві». Чуттєвому сприйняттю дана лише зовнішня, предметно фіксована сторона цієї реальності. Сутність її у формі відносин для людей сприйняттю не дана, адже стосунки осягаються «тільки в ідеях» силою абстракції. Сприйняття має справу лише з носіями відносин. Так, держава є організована спільна воля громадян, представлена у повноважних органах та громадянах.

Суспільній свідомості властива недостатня ясність у розумінні феномену техніки та технологій [69 та ін.]. Їх зазвичай зводять до матеріального початку. І щоб бути суб'єктом у системі соціальних відносин та норм, організації та управління, людина повинна мати належну гуманітарно-соціальну підготовку. Така підготовка технологічно потрібна кожній людині, незалежно від її професії. Саме тому виникло питання не лише про розвиток професійної, а й соціальної компетентності.

Як свідчить досвід робіт із підприємствами різного профілю, стейкхолдери відзначають у молодих фахівців низку недоліків. Це – нерозвинена здатність до самовизначення, самостійного вибору та прийняття рішень, невміння оцінювати свої вчинки з позицій спільної справи та соціальна безвідповідальність; невиразне розуміння необхідності якісно вико-

нувати виробничі обов'язки, слабо виражена комунікативність у діловому спілкуванні з приводу спільних інтересів, невміння кооперувати свої особисті зусилля із зусиллями інших у вирішенні спільних завдань, фокусування уваги на особистих інтересах при байдужості до спільної справи. Ці вади дають про себе знати ще більшою мірою поза професійною діяльністю – в особистому та громадянському житті [124; 172; 315; 320 та ін.].

Ці недоліки можна звести до одного – невизначеності ціннісної свідомості, абстрактних соціальних знань, нерозвинених суб'єктних якостей та відсутності належних умінь втілювати соціальні технології в особистій, громадянській та професійній сферах життєдіяльності.

Зазначені обставини зумовили актуальність розвитку соціальної компетентності особистості.

У зв'язку з цим слід зазначити, що основною вимогою часу, зокрема у період активної фази реформування сучасної української освіти, є формування соціально компетентної особистості. З цих позицій надзвичайно актуальною і першочерговою постає проблема вивчення соціальної компетентності молоді, адже вивчення змісту, сутності та аналіз процесу розвитку цієї компетентності дозволить молодій людині активно впливати на ефективність реалізації шляхів взаємодії з сучасним соціумом, на процеси успішної соціально-психологічної адаптації та соціалізації загалом [14; 71; 79; 115; 116; 201; 123; 177 та ін.].

Як зазначалося вище, сучасне суспільство зацікавлене у різнобічному розвитку молоді людини, яка успішно соціалізується, має високий рівень соціальної компетентності. Тим часом аналіз сучасної наукової літератури свідчить про недостатню підготовленості молоді до взаємодії з трансформаційним соціальним середовищем, про її невпевненість у власних силах і низький рівень компетентності у вирішенні соціальних проблем, які виникають перед нею [8; 12; 136; 141 та ін.].

Констатовано, що соціальна компетентність займає особливе місце серед ключових компетентностей сучасної молоді людини, оскільки саме

вона забезпечує особисту комфортність, професійну популярність, успішність у всіх сферах життєдіяльності. Усвідомлюючи це, заклади освіти створюють умови для формування та розвитку соціальної компетентності молоді [213 та ін.].

Пропоновані зарубіжними та вітчизняними дослідниками переліки та класифікації компетентностей/компетенцій можуть відрізнятися з погляду термінології, номенклатури, кількості та статусного положення компетентностей/компетенцій, але практично всі класифікації включають соціальну (по суті) компетентність/компетенцію чи соціальні компетентності/компетенції [238; 263; 302; 322 та ін.]. Це природно, оскільки молода людина, яким би компетентним фахівцем вона не була, поза своєї професії має й інші соціальні статуси. Такі статуси важливі не менше професії.

Констатовано, що сутність соціальної компетентності особистості складає поняття, яке фіксує відповідність цінностей та знань, здібностей та умінь її реальному соціальному статусу, згідно з належним рівнем культури, моральності та права (М. Докторович, С. Соболева та ін.) [91; 174 та ін.].

Соціальна компетентність, як предмет дослідження, привертає увагу зарубіжних та вітчизняних вчених, починаючи з кінця минулого сторіччя. Так, Д. Майхенбаум пов'язує соціальну компетентність із виконанням соціальної ролі, з адекватним сприйняттям себе та іншого, з ефективним спілкуванням та поведінкою в соціальних ситуаціях [271].

М. Шуре вважає, що соціальна компетентність має розглядатися у світлі того, як люди поведуться, і у світлі того, як люди думають, адже у міжособистісному просторі те, як люди думають, може вирішальним чином вплинути на те, як вони поведуться [305]. Оскільки М. Шуре розглядає соціальну компетентність як уміння вирішувати проблеми. З цієї позиції соціально більш компетентними та краще адаптованими він вважає тих, хто добре вирішує проблеми [305].

Соціальна компетентність розглядається і як характеристика особистості, яка досягла вищого рівня усвідомлення соціальних проблем та способів взаємодії із суспільством, коли суб'єктна позиція кожної зі сторін стає результатом проблематизації соціального мислення. Соціальна компетентність особистості – це, насамперед, рівень сформованості в особистості внутрішньої співвіднесеності процесів усвідомлення соціальної дійсності та ціннісних орієнтацій на соціальні явища [15; 171; 188 та ін.].

Дослідивши різні аспекти соціальної компетентності встановлено, що дається розгорнуте визначення соціальної компетентності як інтегративної соціальної якості особистості, яка включає до свого складу ясне ціннісне розуміння соціальної дійсності, конкретне соціальне знання як керівництво до дії, суб'єктну здатність до самовизначення, самоуправління та нормотворчості, уміння втілювати соціальні технології в основних сферах життєдіяльності (у системі соціальних інститутів, норм і відносин) згідно з належним рівнем культури, моральності та права.

У психологічній літературі соціальну компетентність пов'язують з комунікативними здібностями і вміннями, з тими індивідуальними характеристиками та способами поведінки, які роблять молоду людину здатною успішно будувати соціальні відносини. Молода людина соціально компетентна, якщо вона може поводитися належним чином у тій чи іншій соціальної ситуації. До соціальної компетентності відносять також уміння молоді швидко та гнучко змінювати свою поведінку відповідно до вимог соціальної ситуації [19; 86; 188; 247 та ін.].

У соціальній психології, психології праці, педагогіці розглядається проблема взаємозв'язку соціальної та професійної компетентностей (В. Бочелюк, М. Панов, Л. Пілецька, О. Сорока, О. Шевяков та ін.) [25; 149; 152-158; 175; 198; 199 та ін.]. Зокрема, соціальну компетентність особистості розглядають як різновид її професійної компетентності, а у визначеннях конструкту соціальної компетентності наголошується на соціальній відповідальності за результати професійної діяльності, здатності до

ефективної співпраці, володінні прийнятими у конкретній професії прийомами професійного спілкування, що забезпечує реалізацію різних соціальних позицій, значущих для сучасної молоді [8; 98; 129; 152; 322 та ін.].

Показано, що соціальна компетентність має включати такі здібності та якості, як контактність, вміння досягати поставленої мети, особисту ініціативу, відповідальність, здатність до успішної адаптації та ін. Крім того, здібності та якості, які пов'язують з поняттям соціальної компетентності, мають включати також колегіальність, відкритість, чесність, емпатію, контактність, ініціативність, старанність, комунікабельність, впевненість у собі, дисциплінованість, чутливість, критичність, рефлексію та ін. (L. Butler, D. Meichenbaum, M. Shure, P. Wellhofer та ін.) [271; 305; 316 та ін.].

З іншого боку, соціальну компетентність розглядають як компонент професійної компетентності фахівця, що забезпечує реалізацію різних соціальних позицій, значущих для кожної сучасної молодої людини.

У професійній та соціальній педагогіці зарубіжних країн, зокрема у Німеччині, соціальна компетентність розуміється як ключова кваліфікація, необхідна у будь-якій професії, при цьому «соціальна» вказує на спрямованість цієї ключової кваліфікації на міжособистісні відносини, а «компетентність» дає її якісну оцінку. Крім того, у професійній діяльності соціальна компетентність проявляється як здатність успішно взаємодіяти з керівниками та колегами у соціальних ситуаціях [316].

В особистісному, професійному та загальнолюдському контексті соціальна компетентність розглядається як здатність молодої людини поводитися самостійно та з користю для справи, бути завбачливою [9; 167 та ін.].

Структуру соціальної компетентності часто характеризують як таку, що охоплює різні складові, як-то: мотивація, соціальний інтелект, здатність давати моральну оцінку, інтеракція, комунікація, соціальні інтереси, когнітивні процеси, впевненість у собі, співчуття, соціальне сприйняття тощо, які об'єднуються у нову комплексну «надкомпетентність» [305].

Вчені вважають, що соціальна компетенція – це компетенція, що визначає політичну коректність, діяльну коректність у соціальному полі, захист своїх прав та інтересів. Незалежність у соціальному аспекті визначається здатністю молодшої людини до ідентифікації, оцінювання, захисту джерел життя та прав, готовності до розумних обмежень. Молода людина повинна вміти працювати індивідуально та у групах; вміти аналізувати соціальної ситуації; бути готовою до кооперації та участі у різних керівних та пасивних ролях у групі; формувати та брати участь у демократичних організаціях; вирішувати конфлікти; дотримуватися правил спільного функціонування; толерантно ставитися до соціальних та культурних відмінностей [2; 138; 164; 314 та ін.].

Як зазначалося вище, в останні роки з'явилися роботи, присвячені психологічним та педагогічним проблемам формування соціальної компетентності учнівської молоді, у яких уточнювалося поняття соціальної компетентності, виділялися її структурні компоненти, обґрунтовувалися психологічні та педагогічні умови формування та розвитку соціальної компетентності неповнолітніх тощо [128; 172; 194; 196; 238; 263 та ін.].

Досліджуючи проблеми розвитку соціальної компетентності учнівської молоді, приходимо до визначення соціальної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що об'єднує в систему знання молодшої людини про суспільство і себе, уміння, навички поведінки в суспільстві, а також відносини, що виявляються в особистісних якостях неповнолітніх, їх мотивації, ціннісних орієнтаціях, і дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей та вирішення проблем.

Соціальна компетентність особистості дедалі частіше розглядається як глобальна характеристика молодшої людини, яка є засобом соціальної адаптації та самореалізації в сучасних соціальних умовах трансформаційного соціуму [14; 71; 79; 201 та ін.].

Узагальнено, що у розумінні природи соціальної компетентності визначилися теоретичні ідеї про цей феномен як інтегративну, соціальну якість особистості, що включає до свого складу суб'єктивну здатність до самодетермінації, самовизначення, самоуправління та самореалізації; культурологічні ідеї про соціальну компетентність як про сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що належать до духовної культури, до життя людей та їх відносин у суспільстві; соціологічний підхід до визначення соціальної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що включає знання, вміння, навички та здібності, які формуються у процесі соціалізації і дозволяють молодій людині успішно адаптуватися у соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти у соціальному оточенні (О. Блискун, Є. Гейко, І. Гоян, А. Коваленко, О. Лукашов, Л. Онуфрієва та ін.) [15; 84; 87; 109; 130; 131; 143; 144; 145; 280; 281 та ін.].

У контексті формування соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти розкривається поняття соціальної компетентності як інтегрального особистісного утворення, яке поєднує ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання, що виступають як керівництво до дії, суб'єкту здатність до самовизначення та нормотворення, особистісні соціальні технології в основних сферах діяльності [107; 108; 195 та ін.].

У дослідженні вчених соціальна компетентність молоді представлена як сукупність конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань та умінь, які забезпечують інтеграцію молодої людини у суспільство у вигляді продуктивного виконання нею різних соціальних ролей. Дослідники пов'язують соціальну компетентність із виконанням молоддю основних соціальних ролей: сім'янина, професіонала та громадянина; звідси склад соціальної компетентності є таким: готовність до професійно-трудової діяльності, готовність до створення власної сім'ї, готовність до виконання громадянських обов'язків [170; 181; 187 та ін.].

Дослідники вважають, що соціальна компетентність студентів – це інтегративна якість особистості, що забезпечує позитивне ставлення їх до себе та іншого, засноване на визнанні суб'єктності іншого та власної суб'єктності, а сутність соціальної компетентності молоді полягає в усвідомленому, позитивному та адекватному ставленні, заснованому на реалізації балансу (рівноваги) між кооперацією (урахуванням очікувань іншої людини, її інтересів та потреб) та конфронтацією (відстоюванням власних інтересів та запитів) [5; 7; 246 та ін.].

Зміст соціальної компетентності включає: прийняття себе, адекватне оцінювання себе, самоконтроль поведінки та діяльності, особистісну рефлексію; прийняття іншої людини, шанобливе ставлення до неї, комунікативну рефлексію [13; 139; 185; 324 та ін.].

Розвиток соціальної компетентності розглядається як важливий напрямок удосконалення підготовки молоді та обґрунтовує місце соціальної компетентності як провідної у структурі ключових компетенцій особистості, які необхідні для соціально продуктивної діяльності будь-якого сучасної молоді людини. У визначенні дослідників соціальна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що включає знання про соціальні мережі, норми реципрокності (взаємності), ціннісно-сміслову розуміння соціальної дійсності та вміння соціальної взаємодії у різних соціальних ситуаціях [128; 129; 239; 242; 302 та ін.].

Соціальна компетентність молоді трактується і як багаторівнева категорія, яка формується протягом усього життя людини, зміст якої змінюється з урахуванням характеру вимог, що висувуються до соціальних ролей, особливостями вітагенного досвіду особистості, її віку [7; 259 та ін.].

Під соціальною компетентністю розуміється й складна динамічна інтегральна система особистісних якостей, що забезпечує здатність молоді людини діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей. Вона передбачає володіння соціальними знаннями та вміннями, наявність досвіду

прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, готовність до взаємодії з різними людьми [246; 262; 269; 303 та ін.].

Проаналізувавши вищенаведені та інші роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, зроблено такі висновки: соціальна компетентність сприймається як здатність; як сукупність конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань та умінь; інтегративна соціальна якість особистості; інтегральна система особистісних якостей; інтегративне/інтегральне особистісне утворення; інтеграційна характеристика особистості; глобальна характеристика людини.

Автори одностайні у тому, що соціальна компетентність проявляється у всіх основних сферах життєдіяльності молодого людини: у сім'ї, навчальному закладі, на підприємстві; в особистісному, загальнолюдському та професійному контекстах; у системі соціальних інститутів, норм і відносин тощо.

Соціальна компетентність трактується дослідниками як багатоаспектне поняття, що охоплює успішну соціальну адаптацію особистості; інтеграцію молодого людини у суспільство у вигляді продуктивного виконання нею різних соціальних ролей; адекватне функціонування молодого людини у нових соціальних ситуаціях; спілкування у сукупності трьох сторін – комунікації, інтеракції та перцепції; ефективну взаємодію молодого людини з соціальним оточенням, позитивне ставлення молодого людини до соціального оточення та соціального оточення до неї; просування по службі, успіх у професійній діяльності; розвиток духовних та матеріальних потреб особистості; творчий саморозвиток та самореалізацію тощо [85; 129; 138; 167; 187 та ін.].

Якщо виділити головне, що об'єднує погляди вчених на соціальну компетентність молоді, то сутність цього конструкту зводиться до такого: соціальна компетентність – це інтегративна якість особистості, яка дає молодій людині можливість жити та діяти в соціумі з урахуванням позицій та інтересів інших людей та своїх власних позицій й інтересів. Інакше кажу-

чи, соціальна компетентність забезпечує як благополуччя молодій людині, так і благополуччя суспільства.

При цьому слід констатувати, що наразі ще не сформовано єдиного визначення поняття соціальної компетентності. Насамперед, слід чітко визначити поняття «компетентність», відокремивши його від поняття «компетенція». У німецькій та англійській літературі компетентність та компетенція передаються часто одним словом (kompetenz, competence). В українській мові ці слова мають різне смислове значення: компетенція – коло питань, у яких хтось добре обізнаний чи коло чийхось повноважень, а компетентний – знаючий, обізнаний, авторитетний у будь-якій галузі. Отже, компетентність доцільно розуміти як характеристику особистості.

Одні автори вважають, що соціальна компетентність людини – це її успіх у соціумі, ефективна взаємодія з іншими людьми; інші переконані, що це вміння досягати цілей, результатів, адаптуватися до змін, при цьому залишатися у гарних стосунках з іншими членами колективу [211; 221; 246 та ін.].

Для деяких дослідників соціальна компетентність – це система знань про навколишню реальність, наявність навичок і вмінь для вирішення типових соціальних ситуацій [5; 185; 194 та ін.].

Наведений перелік лише доводить, наскільки великий розкид поглядів і думок щодо поняття соціальної компетентності, а відсутність загального розуміння соціальної компетентності може викликати серйозні труднощі щодо її оцінки та взаєморозуміння між вченими і практиками.

Слід зазначити, що наразі виділяються декілька типів визначень цього конструкту: специфічні навички, соціометричний статус, взаємини, функціональні результати, ситуаційна специфічність (пропорційність) як доречність поведінки стосовно вимог ситуації, досягнення особистих цілей, доцільність.

Соціальна компетентність – це якість особистості, яка проявляється при взаємодії з суспільством. Це ціла система, що допомагає молодій людині досягти успіху у різних ситуаціях.

У вітчизняних та зарубіжних роботах, присвячених вивченню проблеми соціальної компетентності, значне місце приділяється розгляду структури цього конструкту.

Всі нижчезазначені варіанти структури соціальної компетентності базуються суто на цих складових.

Оскільки різні автори розуміють соціальну компетентність по-своєму, її структура також розуміється ними по-різному. У своїй праці «Психологія міжособистісної поведінки» М. Аргайл [206] виділяє такі компоненти соціальної компетентності:

- соціальна сензитивність (те, наскільки точно ми розуміємо іншу людину);
- основні навички взаємодії;
- навички схвалення та винагороди, які є суттєвими для всіх соціальних ситуацій;
- рівновага, спокій як антитеза соціальної тривожності.

Інші вчені виділяють у структурі соціальної компетентності такі складові:

- оперативна соціальна компетентність – знання про соціальні інститути та структури, уявлення про функціонування соціальних груп;
- вербальна компетентність – це не тільки розуміння доречності висловлювання, а й розуміння понять, які людина вживає у мові, грамотна письмова мова;
- комунікативна компетентність – це вміння володіти складними засобами комунікації, знання культурних норм і обмежень, звичаїв і традицій суспільства, у якому перебуває особистість;

- соціально-психологічна компетентність – вміння розуміти та вирішувати міжособистісні конфлікти, розробляти сценарії поведінки, мати уявлення про різноманітність соціальних ролей;

- его-компетентність – важлива складова соціальної компетентності: усвідомлення своєї національної, статевої, групової приналежності, знання своїх сильних і слабких сторін, можливостей та ресурсів, розуміння причин своїх промахів, знання про механізми саморегуляції та вміння ними користуватися [128; 129; 172; 176; 185; 194; 196; 238; 263; 302 та ін.].

Існує ще безліч різних підходів до розуміння структури соціальної компетентності. Це не просто набір знань та навичок, а вкрай складна ієрархічна структура.

Феномен соціальної компетентності можна розглядати з багатьох сторін. У своїй книзі «Компетентність у сучасному суспільстві» Дж. Равен узагальнює інформацію про таке складне поняття як компетентність, про її розвиток, природу та оцінку. В ній автор описує, які способи аналізу компетентності можна використовувати, і наголошує на тому, що в будь-якому дослідженні можуть змінюватися компоненти її структури. Щоб розглянути природу компетентності, нам необхідний приклад, для цього ми розглянемо таку якість як «ініціатива». Перша важлива особливість цієї якості, яку не можна залишити поза увагою, полягає в тому, що вона має внутрішню мотивацію. Будь-яку дію, виконану за інструкцією ззовні, не слід вважати ініціативою. Ініціатива це те, що проявляється за власним бажанням, а не з чієїсь конкретної інструкції, або дії ззовні. Для того, щоб ініціатива призвела до успіху, необхідно, щоб мета, заради якої молода людина проявляє ініціативу, була для неї дуже важливою. Отже, ми приходимо до того, що головне значення тут має мета. З цього випливає, що перш ніж починати оцінювати здібності молодої людини, потрібно спочатку дізнатися про її цінності чи наміри, адже найбільш значущі здібності виявляються лише у зв'язку зі значущими цілями.

Дж. Равен [292] пише про те, що деякі спостереження дають можливість стверджувати, що не можна оцінювати здібності незалежно від цінностей, а отже, необхідний двоетапний підхід до оцінки цих якостей. Для початку ми повинні визначити цінності особистості, а потім оцінювати її здатність виявляти широкий спектр когнітивних, емоційних та вольових навичок для досягнення значущих цілей.

Компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти швидше належать до когнітивної сфери, інші – до емоційної, і ці компоненти компетентності можуть значною мірою замінювати один одного як складові ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає молода людина у процес досягнення значущих цілей, тим вища ймовірність того, що вона цих цілей досягне.

Терміном «компоненти компетентності» позначають ті характеристики та здібності особистості, які дозволяють їй досягати особистісно значимих цілей – незалежно від природи цих цілей та соціальної структури, в якій вона перебуває [5; 185; 302 та ін.].

Структура соціальної компетентності розширюється та звужується залежно від поглядів дослідників щодо цієї категорії.

Серед авторів існують певні протиріччя щодо структурних компонентів соціальної компетентності. Так, у структурі соціальної компетентності розрізняють такі компоненти:

- когнітивно-мотиваційний компонент;
- рефлексивний компонент;
- операційно-технологічний компонент.

Підґрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності:

- комунікативна компетентність (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думок);

- інтелектуальна компетентність (достатній рівень соціального інтелекту, який надає змогу орієнтуватись та взаємодіяти з соціумом (виключення психічних розладів та патологій), інтелектуальна лабільність тощо);
- побутова компетентність (володіння навичками побуту, техніки безпеки тощо));
- громадянська компетентність (знання основ економічних законів та правових норм);
- моральна компетентність (наявність цілісних ціннісних орієнтацій);
- екстремальна компетентність (поведінка, адекватна ситуації);
- професійна/навчальна компетентність (вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання та прагнути до професійного самовдосконалення).

Свого часу, Дж. Равен [292] під компонентами компетентності виділяв характеристики і здібності особистості, що дозволяють досягти особистісно значимих цілей та розглядав самоактуалізацію і відповідність особистості соціальним очікуванням як критерії визначення рівня соціальної компетентності.

До таких критеріїв віднесено:

- адекватність і здатність людини до дії;
- здатність до ефективної поведінки;
- здатність до адаптації, співпраці, контролю над ситуацією;
- сукупність базових особистісних характеристик, які детермінують ефективність дій у професійній діяльності та в інших ситуаціях.

Варто зазначити, що вчені до структури соціальної компетентності включають такі компоненти:

- знаннєвий (передбачає наявність у суб'єкта знань про зміст соціальної компетентності);
- мотиваційний (характеризує готовність суб'єкта до прояву компетентності);

- ціннісно-смісловий (ставлення суб'єкта до змісту соціальної компетентності, емоційно-вольова регуляція процесу реалізації компетентності, ставлення до результатів);

- поведінковий (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях) [238; 263 та ін.].

Крім того, у соціальній компетентності виділяють й такі психологічно орієнтовані структурні компоненти:

- когнітивний (знання та вміння);

- інтелектуальний (характеристики мислення);

- діяльнісно-поведінковий (досвід поведінки, діяльності, спілкування) [317; 324 та ін.].

Дещо перегукується із попередніми визначеннями структура соціальної компетентності, у якій пропонуються такі компоненти, як знаннєвий, ціннісний і поведінковий.

Для розгляду змісту поняття соціальної компетентності пропонуються такі компоненти, як особистісно-операційний (властивість, здібність чи якість (здатність індивіда) та структурний (система характеристик особистості).

У структурі соціальної компетентності визначають особистісний, діяльнісний, когнітивний та морально-ціннісний компоненти.

Так, особистісний компонент, на думку вчених, включає особистісні якості, які є необхідними для успішної самореалізації в соціумі.

До них віднесено: соціальну відповідальність, емоційну стійкість, соціабельність, особистісну активність, адекватну самооцінку, вольовий контроль, упевненість у собі, толерантність, мотивацію досягнення.

Когнітивний компонент включає знання про сутність соціальної компетентності та якості особистості, що допомагають їй успішно соціалізуватися в суспільстві.

Морально-ціннісний компонент передбачає наявність життєвих орієнтацій, що забезпечують прийняття здорового способу життя як особистої та соціальної цінності.

Діяльнісний компонент включає соціальні вміння та навички.

Д. Майхенбаум у структуру соціальної компетентності включає систему смислів та інтересів особистості, когнітивні процеси та поведінку людини, причому ці компоненти перебувають у безперервній взаємодії один з одним та з соціальним оточенням. Важливими компонентами соціальної компетентності, на його думку, також є емпатія, перцептивні та комунікативні вміння [271].

Загалом у структурі соціальної компетентності молоді виділяються такі компоненти:

- аксіологічний (ієрархія основних життєвих цінностей);
- гносеологічний (вірні соціальні знання, необхідні для взаємодії молоді людини з собою (самовиховання, саморозвиток), з іншими людьми, для оптимального вирішення соціально значущих завдань; такі знання припускають методологічне, категоріальне, рефлексивне та проєктивне мислення; таке мислення оперує системними зв'язками цілого, що дозволяє вирішувати соціальні завдання принципово, у загальному вигляді і різноманітно варіювати загальне рішення стосовно мінливих приватних ситуацій);
- суб'єктний (готовність до самовизначення та самоуправління, самодіяльності та нормотворчості, вміння породжувати самостійно нові причинні ряди у соціальній реальності та нести відповідальність за прийняте та зроблене);
- праксіологічний/технологічний (уміння втілювати гуманітарно-соціальні технології та комунікації у системі соціальних норм, інститутів та відносин) (О. Бондарчук, Ю. Бохонкова, Л. Карамушка, І. Попович, Ю. Швалб та ін.) [20; 23; 24; 106; 288; 289; 290 та ін.].

Ці компоненти співвідносяться наступним чином: цінності та знання виступають у ролі спрямовуючої, регулятивної та керуючої функцій і безпосередньо орієнтують на певні дії (суб'єкт знає, що робити відповідно до цінностей та знань); суб'єктні якості становлять особистісну основу соціальної компетентності; праксіологічний компонент є результируючим – від нього залежить ефективність операційно-практичного включення суб'єкта у соціальну дійсність.

З іншого боку, структура соціальної компетентності поєднує такі компоненти: індивідуально-особистісний, соціологічний, життєво-футурологічний.

Виділяють також такі два структурні компоненти соціальної компетентності: змістовно-діяльнісний та особистісний.

Змістовно-діяльнісний компонент соціальної компетентності представлений збалансованим поєднанням соціальних знань, умінь і навичок, а як особистісний компонент виступає сформована позиція молодого людини, усвідомлення нею необхідності набуття соціальних знань для майбутньої самостійної життєдіяльності.

У структурі соціальної компетентності виділяються й такі складові, як: когнітивно-поведінкова та мотиваційно-особистісна.

Когнітивно-поведінкова складова соціальної компетентності включає: соціальний інтелект (соціальні знання, їх структурованість, адекватність), соціальні вміння, навички соціальної поведінки, що включають продуктивні прийоми виконання соціально значущої діяльності, вміння ефективної взаємодії та навички конструктивної поведінки у складних життєвих ситуаціях.

Мотиваційно-особистісна складова соціальної компетентності представлена мотивами та цінностями самореалізації у суспільстві (мотиви досягнення, самореалізації у соціально-значущій діяльності, осмислення життя), а також особистісними властивостями, що забезпечують самореалізацію особистості.

До структури соціальної компетентності, крім ціннісного та виконавчо-діяльнісного компонентів, дослідники включають рефлексивний компонент [139]. Мотивується це тим, що прийняття рішень щодо подолання соціальних проблем вимагає від молодого людини постійної саморефлексії, що сприяє адекватному сприйняттю особистістю себе і своїх власних дій. Необхідним є також сприйняття та розуміння людьми один одного, тобто комунікативна рефлексія. Потрібне й бачення перспективи, прогнозування розвитку соціальної ситуації та аналізу подій, що вже відбулися. Саме тому як один із важливих компонентів у структурі соціальної компетентності виступає рефлексивний компонент.

Отже, соціальна компетентність має таку структуру:

- когнітивний компонент: знання про соціальні мережі, норми реципрокності (взаємності);
- аксіологічний (ціннісно-смісловий) компонент: ціннісно-сміслові розуміння соціальної дійсності;
- конативний (поведінковий) компонент: вміння соціальної взаємодії у різних соціальних ситуаціях.

Порівнюючи викладені вченими погляди на те, якою має бути структура соціальної компетентності, слід зазначити їх повне чи часткове співпадіння.

При цьому кількість структурних компонентів може відрізнятися з укрупненням одиниць, а термінологія може бути синонімічною.

В основі пропонованої у проведеному дослідженні структури соціальної компетентності лежить узагальнена її структура.

Виходячи з цього, структура соціальної компетентності має містити: когнітивний компонент; аксіологічний компонент; мотиваційний компонент; поведінковий компонент; емоційно-вольовий компонент; рефлексивний компонент.

Часто у наукових та методичних публікаціях йдеться не про одну соціальну компетенцію чи компетентність, а про соціальні компетен-

ції/компетентності та їх види. Рада Європи, наприклад, до ключових компетенцій відносить політичні та соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та покращенні демократичних інститутів.

Виділяються компетенції, що належать до соціальної взаємодії молоді людини та соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії: із суспільством, спільністю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність, повага та прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;

- компетенції у спілкуванні: усному, письмовому, діалозі, монолозі, породженні та сприйнятті тексту; знання та дотримання традицій, ритуалу, етикету; крос-культурне спілкування; ділове листування; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівень впливу на реципієнта.

У складі соціально-професійної компетентності доцільним є виділення соціального блоку, який забезпечує життєдіяльність молоді людини та адекватність її взаємодії з іншими людьми. Він представлений такими ключовими соціальними компетентностями: здоров'язбереження, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування та інформаційних технологій [4; 13; 19; 21; 68; 128 та ін.].

Наголошуючи на багатогранності соціальної компетентності, слід зазначити, що цей конструкт містить складові, кожна з яких може розглядатися як самостійна компетентність (соціально-цивільна, соціально-комунікативна, інформаційна, соціально-індивідуальна та ін.) (Ю. Борець, С. Гарькавець, Н. Завацька, З. Ковальчук, О. Лосієвська та ін.) [21; 80; 81; 82; 83; 94; 95; 96; 110; 111; 112; 113; 261; 321 та ін.].

Виділення видів соціальної компетентності/компетенції дозволяє говорити про соціально-трудова компетенцію/компетентність, соціально-

особистісні компетенції, соціально-комунікативну компетентність, соціально-перцептивну компетентність. Слід згадати також соціально-правову та соціально-економічну компетентність, соціально-психологічну компетентність, соціально-репродуктивну компетентність.

Як показує аналіз, більшість дослідників пов'язують необхідність розвитку соціальної компетентності та її видів з їхньою важливістю для майбутньої чи здійснюваної професійної діяльності [129; 192; 322 та ін.].

Визнаючи важливість професійної діяльності в житті людини, ми вважаємо, що не можна зменшувати важливість періоду навчання у закладі вищої освіти, розглядати його як певний проміжний період, цінність якого полягає лише у тому, що це період підготовки до професійного життя та самостійного життя в цілому. Навчання у закладі вищої освіти триває 4-5 років. Для молодшої людини – це значний відрізок часу, наповнений цікавими, важливими подіями, які часто не пов'язані безпосередньо з майбутньою професійною діяльністю. Невипадково люди згадують студентські роки як найщасливіші та найцікавіші роки свого життя. Однак чимало тих, у кого студентські роки викликають негативні спогади. Це може бути пов'язано як з неправильним вибором профілю закладу вищої освіти, невдачами в особистому житті, так і з невмінням вписатися у студентське та вузівське середовище, невмінням спілкуватися з однолітками та викладачами, невмінням брати участь у суспільному житті та продуктивно використовувати вільний час тощо. Це свідчить про відсутність чи низький рівень сформованості саме соціальної компетентності молодшої людини чи її окремих видів.

Говорячи про важливість формування соціальної компетентності в період навчання у закладі вищої освіти, слід наголосити, що саме у цей період особистість отримує професію та гуманітарні знання, професійну, особистісну та загальнокультурну підготовку, при цьому створюється можливість їх органічного синтезу; здійснюється процес інтенсивного світо-

глядного пошуку основних життєвих цінностей, власного Я, орієнтирів особистого життя [140; 167; 309 та ін.].

Отже, ставлячи перед собою завдання визначити номенклатуру соціальних компетентностей молоді людини, слід спиратися на аналіз розглянутих робіт у міждисциплінарному дискурсі, враховувати різні сфери життєдіяльності молоді (навчальну, професійну, суспільно-корисну, дозвіллеву та ін.), проблеми, що виникають перед молоді людиною у ході здійснення різноманітної діяльності та спілкування з оточуючими, а також компетентності, необхідні у навчальній, професійній діяльності та за їх межами, які розвиватимуться на базі сформованих соціальних компетентностей [22; 71; 77; 237; 259 та ін.]. Важливим чинником у визначенні номенклатури соціальних компетентностей молоді людини виявляються, зокрема, можливості закладів вищої освіти зі створення умов їх формування та розвитку.

Виходячи з вищезазначеного, соціальна компетентність молоді має поєднувати такі складові (парціальні компетентності): компетентність у спілкуванні, громадянську, культурно-дозвіллеву, соціально-особистісну, здоров'язбережувальну компетентності.

Отже, соціальну компетентність молоді можна розглядати як єдність парціальних компетентностей, які нерозривно пов'язані, взаємодоповнюють, взаємовпливають і частково перекривають одна одну.

Згідно з прийнятою у дослідженні структурою, кожна парціальна компетентність включає когнітивний компонент, аксіологічний компонент, мотиваційний компонент, поведінковий компонент, емоційно-вольовий компонент, рефлексивний компонент, які поєднують соціально-психологічні якості особистості, що виявляються у соціальній компетентності.

Оскільки у сучасній соціальній психології проблема переліку соціально-психологічних якостей особистості залишається відкритою, орієнтиром при виборі соціально-психологічних якостей може бути таке визна-

чення: соціально-психологічні якості особистості – це якості, що формуються в реальних соціальних групах, в умовах спільної діяльності з іншими людьми, а також у спілкуванні з ними [188 та ін.]. З цього визначення випливає, що спектр соціально-психологічних якостей досить широкий і досліднику надано певний ступінь свободи при їх виборі. У соціально-психологічних якостях, які входять у виокремлені компоненти соціальної компетентності молоді, можна назвати групу якостей, що переважають у всіх соціальних компетентностях.

Аналіз досліджень щодо вивчення проблеми соціальної компетентності та її видів у міждисциплінарному контексті показав, що цей конструкт включає такі якості, як соціальна активність, відповідальність, самостійність, впевненість у собі, ініціативність, комунікабельність, рефлексивність, емпатійність, толерантність, адаптивність, креативність. Відсутність чи слабка вираженість у молодій людині якихось із перерахованих якостей не свідчить про її соціальну некомпетентність чи неможливість розвитку соціальної компетентності в цілому, а вказує на труднощі, які доведеться долати у цьому процесі.

Соціальна компетентність є інтегративною якістю особистості молоді людини, яка дає їй можливість успішно виконувати соціальні ролі, зокрема студента, молодого фахівця, та здійснювати життєдіяльність у соціумі, гармонійно та ефективно поєднуючи свої власні позиції та інтереси з позиціями та інтересами інших членів суспільства.

Соціальна компетентність молоді людини проявляється у її взаємовідносинах з оточуючими, у швидкій соціальній адаптації, здійсненні соціального співробітництва, здоровому способі життя, успішності в основних видах діяльності, відповідальності за своє сьогодення та майбутнє, що виявляється особливо важливим в умовах трансформаційних змін соціуму.

Зауважимо, що функції соціальної компетентності обумовлені часовими рамками. Сучасне суспільство постійно змінюється, і щоб бути ефек-

тивною молодій людині необхідно швидко адаптуватися до умов, що змінилися, виробляти нові сценарії поведінки.

В основні функції соціальної компетентності входять нижченаведені.

1. Соціальна орієнтація – це усвідомлення молодою людиною свого соціального становища у суспільстві та шляхів досягнення бажаного статусу.

Вчені розрізняють три сторони соціальної орієнтації: ретроспективну (молода людина усвідомлює історію свого походження), ситуативну (усвідомлення свого соціального статусу та розробка шляхів досягнення бажаного соціального статусу), перспективну (вибір майбутнього соціального статусу та розробка плану досягнення бажаного).

2. Адаптація – здатність молодої людини пристосовуватися до постійно змінюваних умов соціального середовища.

3. Інтеграція загально-соціального та особистого досвіду.

Таким чином, поняття соціальної компетентності у міждисциплінарному дискурсі розкрито як інтегральне особистісне утворення, яке поєднує ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання, що виступають як керівництво до дії, суб'єкту здатність до самовизначення та нормотворення, особистісні соціальні технології в основних сферах життєдіяльності.

Показано, що сутність соціальної компетентності зводиться до такого: соціальна компетентність – це інтегративна якість особистості, яка дає молодій людині можливість жити та діяти в соціумі з урахуванням позицій та інтересів інших людей та своїх власних позицій та інтересів. Інакше кажучи, соціальна компетентність забезпечує як благополуччя людини, так і благополуччя суспільства. Загалом соціальна компетентність трактується як багатоаспектне поняття, що охоплює успішну соціальну адаптацію особистості; інтеграцію молодої людини у суспільство у вигляді продуктивного виконання нею різних соціальних ролей; адекватне функціонування молодої людини у нових соціальних ситуаціях; спілкування у сукупності

трьох сторін – комунікації, інтеракції та перцепції; ефективну взаємодію молоді людини з соціальним оточенням, позитивне ставлення молоді людини до соціального оточення та соціального оточення до неї; просування по службі, успіх у професійній діяльності; розвиток духовних та матеріальних потреб особистості; творчий саморозвиток та самореалізацію особистості тощо.

Виходячи з цього, соціальна компетентність молоді має поєднувати такі складові (парціальні компетентності): компетентність у спілкуванні, громадянську, культурно-дозвілєву, соціально-особистісну, здоров'язберезувальну компетентності.

Отже, соціальну компетентність молоді можна розглядати як єдність парціальних компетентностей, які нерозривно пов'язані, взаємодоповнюють, взаємовпливають і частково перекривають одна одну. Згідно з прийнятою у дослідженні структурою, кожна парціальна компетентність включає когнітивний компонент, аксіологічний компонент, мотиваційний компонент, поведінковий компонент, емоційно-вольовий компонент, персональний компонент. Останній із перелічених компонентів поєднує соціально-психологічні якості особистості, що виявляються у соціальній компетентності.

1.2. Соціально-психологічні та вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді

Соціально-психологічні та вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності особистості юнацького віку (раннього та пізнього його періодів) привертають до себе підвищену увагу з низки причин.

По-перше, знання особливостей розвитку цього вікового періоду дозволяє прогнозувати поведінку та діяльність молоді людини.

По-друге, ці вікові періоди протікають бурхливо й іноді суперечливо, а конфлікти, що виникають у цей час, можуть суттєво вплинути на подальше становлення особистості. Тому на основі соціально-психологічних особливостей, характерних для цього періоду життя, можна прогнозувати динаміку розвитку соціальної компетентності особистості.

По-третє, завершується розвиток всіх основних соціально-психологічних характеристик особистості [253; 256; 257; 258 та ін.].

До цього часу дослідниками (Ш. Бюлер, Е. Еріксон К. Левін, Ж. Піаже, З. Фрейд, Е. Шпрангер та ін.) [226; 231; 284 та ін.] отримано великий фактичний матеріал про особливості та різноманіття факторів, що впливають на становлення особистості молодшої людини, про специфіку її ідеалів, інтересів, моральних уявлень, особливості становлення волі, мотивів діяльності, що створило необхідну базу для багатопланового вивчення цих важливих етапів психічного розвитку на високому науковому рівні.

Завданням дослідження виступав розгляд соціально-психологічних та вікових аспектів динаміки розвитку соціальної компетентності молоді, зокрема в освітньому процесі.

Розгляд різних періодів юнацького віку потребує чіткого виділення їх меж. Питання про межі та критерії, умовні та визначаються конкретно-історичними обставинами, особливостями соціального розвитку, що має важливе значення.

Юнацький вік (ранній та пізній його періоди) у сучасній міжнародній традиції розглядається у єдності і часто цей етап позначається одним терміном – юнацький вік; при цьому виділяють зазвичай дві стадії – ранній юнацький (до 18 років) та старший юнацький (до 24 років) вік [2; 7; 164 та ін.].

На наш погляд, найбільш адекватно окреслено межі юнацького віку в періодизації онтогенезу, в якій акцент робиться на появі нових психічних утворень, що обумовлюються зміною та розвитком провідних типів діяльності, де межі ранньої юності встановлюються між 16 та 18 роками.

Підкреслюється, що вікові періоди юності необхідно розглядати не як окремо взяті етапи, а у динаміці розвитку, оскільки без знання закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, протиріч, що становлять специфіку цього розвитку, неможливо виявити психічні особливості молодої людини, і тим самим виробити соціально-психологічні рекомендації щодо успішності розвитку її соціальної компетентності. Ми дотримуємося саме цієї періодизації, оскільки вона розроблена з урахуванням встановлених у цей час закономірностей психічного розвитку молодої людини, яка розвивається.

Фундаментальні дослідження, гіпотези та теорії, що пояснюють особливості розвитку особистості в юнацькому віці, можна згрупувати за такими основними напрямками: когнітивний розвиток, соціалізація, становлення ідентичності [89; 98; 115; 259 та ін.].

Як правило, юнацький етап розвитку належить до позитивної фази розвитку. У другій половині ХХ ст. дослідники поглибили розуміння ролі середовища у розвитку молодої людини та підтвердили важливість соціуму для конструктивного розвитку особистості. Зокрема, Е. Еріксон [226] не поділяв підлітковий та юнацький вік, а розглядав їх як один віковий період, обмежений рамками 12-18 років. Вчений вважав цей вік найважливішим і найважчим періодом життя людини, коли відбувається ідентифікація особистості та плутанина ролей. Е. Еріксон [226] підкреслював, що психологічна напруженість, яка супроводжує формування цілісності особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, а й від духовної атмосфери суспільства, в якому молода людина перебуває, від внутрішньої суперечливості суспільної ідеології.

Е. Еріксон [226] вважав, що кожна людина в перехідний період від дитинства до дорослості стоїть перед проблемами свого часу і має зробити вибір. Ми згодні з позицією Е. Еріксона [226] про важливість соціального оточення у розвитку особистості, оскільки те, у якому оточенні перебуває

молода людина накладає відбиток на її життя, її ставлення до себе, до суспільства, на її ціннісні орієнтації.

Як відомо, у своїй теорії Е. Еріксон [226] виділяє таке поняття як ідентичність, що визначається ним як почуття внутрішньої наступності, константність самості у потоці постійних тимчасових змін, метаморфоз особистісного розвитку. Це суб'єктивне переживання: «Я той самий». Автор виділяє ще одне визначення ідентичності, в якому вона виступає результатом узгодження двох ліній розвитку особистості – індивідуальної та соціальної. Це гармонія Я-образу та Я, реалізованого у соціальній ролі. Тут важливе значення має доказ індивідуального варіанта ідентичності референтним оточенням. Як пише Е. Еріксон [226], якщо ідентичність підтверджується іншими, тільки в цьому випадку вона реальна і для самого індивіда.

Відповідно до концепції Ж. Піаже [284], в аналізованому нами віковому періоді остаточно формується особистість, будується програма її життя. Для створення програми життя необхідним є розвиток гіпотетико-дедуктивного, формального мислення. Будуючи план свого майбутнього життя, молода людина приписує собі істотну роль у порятунку людства та організує свій план життя залежно від подібної мети. З такими планами та програмами вона вступає у суспільство дорослих, бажаючи перетворити його. Зазнаючи перешкод з боку суспільства і залишаючись залежною від нього, молода людина поступово соціалізується.

Представлена концепція представляє інтерес у тому аспекті, що з розвитком певних форм мислення молодій людині стають доступними для розуміння ті речі, предмети, явища, яких вона раніше не знала, не сприймала.

Теорії юнацького віку у зарубіжній психології розвитку, незважаючи в основному на натуралістичне, біологізаторське трактування цього періоду життя, становлять необхідний фон для розкриття та розуміння нових

тенденцій у вивченні молоді та розвитку її соціальної компетентності [117; 118; 133; 230; 278 та ін.].

В якості провідного сучасні дослідники висувають положення про те, що психіка індивіда розвивається в процесі складної взаємодії біологічних та соціальних факторів, серед яких вирішальними є конкретно-історичні умови суспільної життєдіяльності молодої людини, характер її взаємозв'язків та спілкування з іншими людьми, спрямованість навчання та виховання.

Ці положення вперше були висунуті та обґрунтовані у культурно-історичній концепції, де докладно розглядалася проблема інтересів у переходному віці як ключ до всієї проблеми психологічного розвитку та було зазначено, що усі психічні функції людини на кожному щаблі розвитку діють у певній системі, спрямовуються конкретними прагненнями, потягами й інтересами. Виникнення інтересів більше становить зміст соціокультурного розвитку особистості, ніж її біологічне формування.

Нагадаємо, що Ж. Піаже [284] особливу увагу звертав на розвиток мислення у цьому віці. Головне у розвитку мислення, на його думку, полягає в оволодінні процесом утворення понять, що веде до вищої форми інтелектуальної діяльності, нових способів поведінки. Перехід до мислення у поняттях розкриває перед молодою людиною світ об'єктивної суспільної свідомості, світ суспільної ідеології. З утворенням понять вона починає краще розуміти себе, свій внутрішній світ. Одночасно з цим її увага все більшою мірою починає прямувати на інших людей, що загалом сприяє розвитку її соціальної компетентності.

Формування особистості – одна з останніх змін у ранньому періоді юнацького віку – воно пов'язується з розвитком рефлексії та самосвідомості, яке визначається як соціальна свідомість, перенесена всередину. Виникнення самосвідомості означає перехід до нового принципу розвитку – до оволодіння внутрішнім регулюванням психічних процесів та поведінки в цілому [134; 171; 179 та ін.].

Юнацький вік, як і будь-який психологічний вік, пов'язаний з появою нового у розвитку; ці новоутворення виникають із провідної діяльності попереднього періоду [2; 164 та ін.].

У юнацькому віці відбуваються перетворення в різних сферах психіки. Кардинальні зміни стосуються мотивації. Зміст мотивів відображає світогляд, що формується, плани майбутнього життя. Структура мотивів характеризується ієрархічною системою, наявністю певної системи підпорядкованих різних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і цінних для особистості мотивів. Щодо механізму дії мотивів, то вони діють в цей час не безпосередньо, а виникають на основі свідомо поставленої мети та свідомо прийнятого наміру. З мотиваційною сферою тісно пов'язаний моральний розвиток, який істотно змінюється. Засвоєння морального зразка відбувається тоді, коли особистість робить реальні моральні вчинки у значущих для неї ситуаціях. Але засвоєння цього морального зразка не завжди проходить гладко. Здійснюючи різні вчинки, молода людина більше поглинена приватним змістом своїх дій. Але саме в цей період існує можливість вплинути, адже внаслідок недостатньої узагальненості морального досвіду моральні переконання перебувають у нестійкому стані [8; 116; 191; 219 та ін.].

Ще одне новоутворення, яке характеризує юнацький вік, пов'язують із самовизначенням. З суб'єктивної точки зору воно характеризується усвідомленням себе як члена суспільства і конкретизується у новій суспільно значущій позиції. Самовизначення виникає в кінці навчання у школі, коли молода людина стоїть перед необхідністю вирішувати проблему свого майбутнього. Самовизначення відрізняється від простого прогнозування свого майбутнього життя, від мрій, пов'язаних із майбутнім. Воно ґрунтується на вже стійко сформованих інтересах і прагненнях суб'єкта, передбачає урахування своїх можливостей і зовнішніх обставин, воно спирається на світогляд особистості, що формується, і пов'язане з вибором професії. Але справжнє самовизначення не закінчується в цей час, воно як системне

новоутворення, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції молодого людини, виникає значно пізніше і завершує останній етап онтогенетичного розвитку особистості в аналізований віковий період її розвитку. Наприкінці цього періоду самовизначення характеризується не лише як розуміння себе – своїх можливостей і прагнень, – а й як розуміння свого місця у суспільстві і свого призначення у житті [167; 309 та ін.].

Розглянувши класичні концепції юнацького віку у зарубіжній та вітчизняній психології, слід зазначити, що відбулися зміни у ціннісних орієнтаціях молоді. Дослідники фіксують підвищення ролі приватних, індивідуальних цінностей при зниженні суспільно значущих цінностей. Разом з цим, дослідники вказують також на переважно розважальну спрямованість життєвих цінностей та інтересів, вестернізацію культурних потреб та інтересів, витіснення цінностей національної культури. У системі цінностей домінують прагнення до успіху, що розуміється як досягнення матеріального благополуччя, високого соціального статусу, підприємливість, ініціативність, готовність до ризику. Однак така якість як самостійність згадується не часто [108; 135; 171; 182 та ін.].

Нерозуміння ролі власної активності свідчить про недостатню відповідальність у житті і небажання брати на себе таку відповідальність. При досить високому рівні домагань сучасні молоді люди найчастіше виявляють інфантилізм у досягненні своєї мети, реалізації життєвих планів, що знижує їх соціальну компетентність.

Можлива соціальна некомпетентність може виявлятися у невмінні стати на місце іншої людини, зрозуміти її стан, передбачити її реакцію на власну поведінку, прийняти адекватне рішення, наприклад, грубі відповіді батькам, викладачам, одноліткам, неувага до них, невиконання своїх обіцянок і обов'язків, відсутність допомоги на їх прохання без припустимого пояснення причин – все це призводить до погіршення відносин із соціальним оточенням та до часткового чи повного виключення з відповідних соціальних середовищ. Нерозуміння ролі освіти у подальшому житті, життя

«одним днем» призводить до безвідповідального, несерйозного ставлення до занять. Невміння і небажання розібратися у власних нахилах та здібностях, мати уявлення про майбутню професію та про конкретні способи досягнення професійної майстерності в обраній галузі, страх вибору призводить до затягування ситуації самовизначення, вибору «за компанію» тощо, і як наслідок, розчарування у майбутньому у своїй професії.

Отже, аналіз класичних концепцій розвитку особистості в юнацький період і досліджень, що описують сучасну молодь, свідчить про те, що значна її частина характеризується низькою соціальною компетентністю. Вони часто не готові до виконання соціальних ролей, не здатні зробити самостійний вибір, не вміють прогнозувати наслідки своїх вчинків та взяти на себе відповідальність за свою поведінку, неправильно трактують свободу та незалежність особистості.

Безвідповідальність, нездатність аналізувати свої дії та приймати рішення, низька рефлексивність, поверхневе саморозуміння, інфантилізм у досягненні своїх цілей та реалізації життєвих планів, у поєднанні з завищеними домаганнями, егоїстичними установками, прагматичними цінностями та готовністю до ризику можуть бути властиві для цього вікового періоду і знижувати соціальну компетентність загалом.

Така особистісна якість як розвинена соціальна компетентність допомагає зрозуміти і проаналізувати ситуацію, стан інших людей – батьків, викладачів, їх реакції, вибрати більш конструктивний спосіб вирішення конфліктів, передбачати наслідки подій. Саме тому проблема розвитку соціальної компетентності у цей віковий період стає вкрай актуальною.

Для проведеного дослідження важливо зупинитись більш докладно на новоутвореннях зазначеного вікового періоду, які відіграють значну роль у розвитку соціальної компетентності молодої людини.

Слід зазначити, що сучасне суспільство постійно ставить молоду людину у ситуацію життєвого вибору, пошуку оптимального варіанта адаптивної взаємодії у соціумі. Ще більшою мірою ця ситуація є актуальною

для молодих людей, які стоять на порозі вибору своєї майбутньої професійної діяльності. Саме для них відповідальність певною мірою є центральною властивістю, оскільки за допомогою механізму відповідальності приймається те чи інше рішення. Якість прийнятого рішення визначається рівнем соціальної компетентності молодої людини [8; 172; 184 та ін.].

З розвитком соціальної компетентності молодої людини тісно пов'язаний й розвиток волі та довільності поведінки [2 та ін.]. Вміння володіти собою – важлива якість дорослої, зрілої людини. Однак у юнацькому віці може простежуватися порівняно легка відмова від досягнення поставленої мети. Для розвитку волі особливої ролі набуває посилення мети. Соціально-компетентна молода людина опановує свідоме цілепокладання [194].

Розвиток соціальної компетентності у цьому віці тісно пов'язаний з іншим центральним особистісним новоутворенням цього періоду – становленням нового рівня самосвідомості, з Я-концепцією.

Найважливішим моментом нової соціальної позиції молодої людини виявляється усвідомлення нею власного Я, що проявляється у формуванні самооцінки, у відносинах з однолітками та дорослими, у підвищеному інтересі до власної особистості та потреби в оцінці своїх особистісних якостей. Формування самосвідомості, ставлення до себе як до самостійної особистості є суттєвою характеристикою молодої людини.

Прагнення оцінювати себе за об'єктивними критеріями, інтерес до себе як до рівноправного члена суспільства, створення внутрішніх критеріїв самооцінки, що базуються на реальних і потенційних досягненнях, вибудовування ідеального Я – все це сприяє успішності соціалізації та розвитку соціальної компетентності. Останнє відображається в адекватній самооцінці та рівні домагань.

Проведений аналіз досліджень дозволив виділити завдання розвитку соціальної компетентності молоді, зокрема в освітньому процесі: усвідомлення необхідності ухвалення норм конкретного соціуму; осмислення та

адекватна оцінка своїх можливостей щодо досягнення передбачуваного результату; вміння актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення можливих та найефективніших способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки у ситуації соціальної взаємодії; створення ситуації партнерства та взаємної поваги у навчальному процесі; оволодіння нормами спілкування з оточуючими; оволодіння вміннями рефлексії як механізму розвитку самосвідомості.

Виділені вікові завдання юнацького періоду дозволяють дійти висновку, що вони пов'язані з виникненням нового рівня самосвідомості, характерною рисою якого є поява здібності і потреби пізнати себе як особистість, що володіє лише їй притаманними якостями. Це породжує прагнення до самоствердження, самовираження та самовиховання і надає можливість припустити, що розвиток соціальної компетентності молоді обумовлений потребою у самостверженні та включає розвиток якостей особистості, які сприяють спілкуванню, розвитку соціальних умінь та навичок, засвоєнню соціальних ролей та статево-рольових стереотипів [16 та ін.].

Розвиток соціальної компетентності в період юності зумовлений також вираженою потребою в емоційному благополуччі та включає розвиток здатності до емпатії, вміння диференціювати власні емоції та емоції інших людей, самоконтроль та самомотивацію.

Таким чином, аналіз особливостей розвитку соціальної компетентності та вікових завдань розвитку дозволяє виокремити основні показники соціальної компетентності: відповідальність; адекватну самооцінку, узгоджену з рівнем домагань; сформованість позитивної мотивації вчення та переважання мотивації досягнення; володіння засобами спілкування та навичками конструктивної взаємодії в різних ситуаціях; сформованість емпатії стосовно партнера, прийняття соціальних ролей.

Далі розглянемо пов'язані з недостатнім розвитком соціальної компетентності основні новоутворення раннього юнацького віку. Так, самови-

значення формується в ранній юності, що пов'язано з необхідністю вирішити проблему свого майбутнього, характеризується усвідомленням себе як члена суспільства і конкретизується новою, суспільно значущою позицією.

Головне психологічне набуття ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу. Разом із усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших приходить почуття самотності. Це породжує гостру потребу у спілкуванні. Спілкування на цьому віковому етапі відіграє значну роль. У ранньому юнацькому віці потреба у спілкуванні стає глибшою за своїм змістом, розширюються сфери духовного та інтелектуального спілкування [103; 107; 135; 171; 180; 200; 240 та ін.].

Слід зазначити, що стиль спілкування, який склався у взаєминах з дорослими і однолітками, а також комунікативні навички, що оформилися, значною мірою визначають соціально-психологічну характеристику особистості й у зрілому віці.

Як відомо, кохання та дружба – ключові переживання юнацького віку. Так, юнацька дружба унікальна, вона займає виняткове положення серед інших уподобань. Юність вважається привілейованим віком дружби. Дружнє спілкування потребує взаєморозуміння, внутрішньої близькості, відвертості. Воно ґрунтується на ставленні до іншого як до самого себе, в ньому розкривається власне реальне Я. Воно підтримує самоприйняття, самоповагу.

Юність – період стабілізації особистості. У цей віковий період навчальна діяльність, що активно поєднується з різноманітною працею та спілкуванням, має велике значення як для вибору професії, так і для вироблення ціннісних орієнтацій.

Основне психологічне новоутворення цього віку – це вміння молодої людини складати власні життєві плани, шукати засоби їх реалізації, виробляти політичні, естетичні, моральні ідеали, що свідчить про зростання ролі

самосвідомості. Самосвідомість у цьому віці набуває якісно-специфічного характеру. Вона пов'язана з необхідністю оцінити якості своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих устремлінь. На основі самосвідомості розвивається потреба у самовихованні, спрямованому вже не тільки на подолання тих чи інших недоліків, а й на формування особистості загалом, відповідно до ідеалів, що складаються у молодій людині.

Виникнення та розвиток теоретичного мислення, що спирається на наукові поняття, є джерелом для багатьох змін, найбільш повно виражених у період юнацького віку. Таке мислення дозволяє молодій людині опанувати новий зміст, формує новий тип пізнавальних інтересів, породжує більш широкий погляд на світ і – що, можливо, найголовніше для розуміння змін в особистості молодій людині – призводить до виникнення рефлексії: пізнання своїх власних психічних процесів і всіх особливостей своєї особистості [240; 311 та ін.].

Мисленнєва діяльність набуває такого рівня розвитку процесів аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, що робить цілком можливою самостійну творчу діяльність молодій людині у певних галузях та підвищує рівень її соціальної компетентності.

Оберненість у майбутнє, планування життя становлять «ефективний» центр життя молодій людині. У юнацькому віці процес осмислення себе в майбутньому часто поєднується з небажанням помічати плинність часу, з відкладанням важливих рішень на майбутнє. Побудова часової перспективи прямо пов'язана зі здатністю молодій людині осмислювати життя, ставити перед собою цілі, адекватні її внутрішній сутності. Цей процес важливий не тільки для збереження психічного та психологічного здоров'я, а й, у першу чергу, для розвитку соціальної компетентності молоді загалом.

У період юності проблема усвідомлення життя стає ключовою для соціалізації особистості. Молода людина, яка набуває сенс життя, планує своє майбутнє, відповідальна за своє життя, може бути визнана соціально

компетентною. Для осмислення життя та побудови часової перспективи, а отже, і для розвитку соціальної компетентності, у юнацькому віці велике значення має сформованість мотивації досягнення та високий рівень самоповаги, самоприйняття. Пробудовування часової перспективи, життєве цілепокладання вимагають досить високого рівня розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності та відповідальності молоді [141 та ін.].

Вироблення життєвої стратегії вимагає від молодої людини потреби та здатності здійснювати особистий, самостійний та вільний вибір, освоєння практично корисних навичок планування, співвідношення ближніх та далеких перспектив. Молодій людині необхідно визначитися з ближньою та далекою перспективою. Вирішити головні вікові завдання у цей період та самовизначитися молода людина має сама.

Постановка реальних цілей та розробка планів щодо їх реалізації – важлива здатність, яка гарантує успіх у житті та становить основу соціальної компетентності. Для молоді стають характерними тенденція до причинного пояснення явищ, критичність мислення. Формується принциповість, розвиваються переконання, почуття обов'язку та відповідальності. У юності отримує новий розвиток механізм ідентифікації–відокремлення. Загострюються здібності до відчуття стану інших, здатності емоційно переживати ці стани як свої. Завершується формування образу Я. Молоді люди мають вже більш ясне уявлення про себе, хоча цей образ ще нестійкий, залежить від референтного кола спілкування і масової культури [171; 180; 241 та ін.].

Високого рівня розвитку досягають вольові якості: самостійність, ініціативність, наполегливість, витримка. Підвищується інтерес до філософсько-етичних проблем.

У цей час закладається система суджень про довкілля. Формування світогляду пов'язане зі здатністю до абстрактного мислення. Завданнями розвитку соціальної компетентності молоді у цьому віці є виявлення та ро-

звиток особистісних можливостей, що виражається у ставленні до творчості, самостійності, самореалізації, до власної життєвої позиції та активності щодо майбутнього; усвідомлення та прийняття соціальних норм, що відповідає включенню до образу Я такої якості, як відповідальність; розвиток критичності при оцінюванні себе, критика поведінки оточуючих; створення умов для розширення соціальних зав'язків, освоєння нових соціальних ролей, що сприяють самопізнанню і пізнанню оточуючих та особистісному самовизначенню; підвищення низки показників самоствалення, таких як самоповага, відчуття сили Я, очікування позитивного ставлення від оточуючих, стійкість і завзятість у досягненні цілей, прагнення до подолання труднощів на своєму шляху, оволодіння вміннями рефлексії. У молодості виникає проблема вибору життєвих цінностей. Молода людина прагне сформувати власну позицію по відношенню до себе, по відношенню до інших людей, а також до моральних цінностей [139; 246 та ін.].

Таким чином, основними показниками соціальної компетентності молоді є адекватна самооцінка; ціннісне ставлення до навчання та пізнання, сформованість комунікативних умінь, умінь вирішення конфліктів, високий рівень відповідальності; сформованість мотивації досягнення та соціально значимих ціннісних орієнтацій; високий рівень самоповаги, самоприйняття, рефлексії.

Новоутворення розглянутого вікового періоду створюють певні передумови для успішного розвитку соціальної компетентності.

Ґрунтуючись на вищевикладеному матеріалі, простежимо динаміку розвитку соціальної компетентності у ранньому та пізньому юнацькому віці, наголосивши на виділених новоутвореннях.

Загальна емоційна реакція у пізньому юнацькому віці трохи вища, ніж у ранньому. Але головна відмінність полягає у рівні вибірковості: різниця у рівні реакції на емоційно заряджені та нейтральні стимули у пізньому юнацькому віці набагато більша, ніж у ранньому. Старші юнаки та

дівчата, порівняно з молодшими, виявляють більшу екставертованість, меншу імпульсивність та емоційну збудливість, а також більшу емоційну стійкість. Вони значно стриманіші і врівноважені. Пізній юнацький вік, порівняно з раннім, характеризується більшою диференційованістю емоційних реакцій та способів вираження емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю та саморегуляції. Хоча рівень свідомого самоконтролю у пізньому юнацькому віці набагато вищий, ніж у ранньому, більш старші юнаки та дівчата частіше скаржаться на свою слабку волю, нестійкість, схильність до зовнішніх впливів і такі характерологічні риси, як примхливість, ненадійність, уразливість [313; 318 та ін.].

Отже, перші показники – це самоконтроль та саморегуляція поведінки. Ці показники пов'язані з рефлексивним компонентом соціальної компетентності молоді.

Різницю можна спостерігати й у самооцінці. Незважаючи на численні дослідження самооцінки, деякі дослідники схильні вважати її новоутворенням підліткового періоду. Вони стверджують, що самооцінка є досить пізнім утворенням і початок її реальної дії нерідко датується лише підлітковим віком. Динаміка оціночних суджень від підліткового віку до юнацького полягає у тому, що оціночні судження підлітків, які визначаються очікуваною оцінкою з боку однолітків, спрямовані, насамперед, на знаходження відповіді на питання, який він серед інших, наскільки він схожий на них.

У юнацькому віці оціночні судження, зумовлені власним ідеалом, спрямовані на знаходження відповіді на питання, який він в очах оточуючих, наскільки він відрізняється від них і наскільки близький до свого ідеалу. Пізніше самооціночні судження молодих людей визначаються вже синтезом різних видів оцінок оточуючих, результатами діяльності та спрямовані на пошук своєї значущості для інших і для самого себе.

Самооцінка є одним із визначальних показників розвитку соціальної компетентності та належить також до рефлексивного компонента.

Поряд із цим, особливе значення відіграє й емпатія, що виявляється у ціннісному ставленні до партнера. Емпатія, будучи змістовним елементом соціальної компетентності, виступає у цьому контексті як один із основних показників.

Розвиток пізнавальних процесів та особливо інтелекту у юнацькому віці має дві сторони – кількісну та якісну. У процесі розвитку мислення у ранньому юнацькому віці виявляються такі здібності: здатність оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних завдань; здатність аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки та логічні протиріччя в абстрактних судженнях. З завершенням раннього юнацького віку та переходом у пізній юнацький вік відзначається прогресуючий розвиток теоретичного мислення [103; 107; 200; 240 та ін.].

Старші юнаки та дівчата вже мислять логічно та в змозі займатися теоретичними міркуваннями і самоаналізом. Вони з великим інтересом можуть розмірковувати на моральні, політичні та інші теми. Розвиток абстрактно-логічного мислення, що триває в юнацькому віці, зумовлює появу не тільки нової інтелектуальної якості, а й відповідної потреби.

Показником когнітивного компонента соціальної компетентності виступають знання про власні особистісні особливості, що сприяють досягненню успіху у соціально схвалюваній діяльності, самореалізації особистості.

Специфіка юнацького віку полягає і у розширенні сфер соціальної активності та зміні їхньої значущості для молодої людини. У зв'язку з особливостями розвитку змінюються відносини з батьками, з однолітками, з викладачами, з протилежною статтю [16; 187 та ін.].

Цілеспрямоване організоване спілкування дає можливість розвитку комунікативних умінь, можливості працювати у групі, можливості вирі-

шувати ефективно вирішувати проблеми та конфлікти з батьками, викладачами, однолітками, тобто зі значущими оточуючими і, тим самим, аналізувати свої вчинки та вчинки інших, критично ставитися до всього, що відбувається. Тут йдеться про два компоненти соціальної компетентності – операційно-поведінковий та рефлексивний [119; 128; 139; 164; 221; 228 та ін.].

Соціальна активність полягає також у великій сприйнятливості до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, які існують у світі дорослих та у їхніх відносинах [187].

Таким чином, зміни в юнацькому віці переживаються не одночасно, що дозволяє молоді поступово вирішувати різні завдання, які постають перед нею на певному етапі життєвого шляху.

Вивчення особливостей юнацького віку показало, що розвиток соціальної компетентності є актуальною проблемою. Подані вікові показники соціальної компетентності молоді не претендують на вичерпну повноту. Ми не ставили завдання виділити всі показники соціальної компетентності, а намагалися визначити найбільш суттєві для цього вікового періоду, розвиток та діагностування яких можливий в освітньому процесі.

У табл. 1.1 представлені компоненти, змістовні елементи та показники соціальної компетентності молоді.

Таблиця 1.1

Складові, змістовні елементи та показники соціальної компетентності молоді

Складові соціальної компетентності	Змістовні елементи	Показники
Мотиваційна	Мотиви, потреби, установки	Сформованість мотивації досягнення, побудова часової перспективи, цілепокладання

Когнітивна	Рольова гнучкість	Знання власних особистісних резервів, знання норм та правил взаємодії у соціумі, диференціація соціальних сценаріїв
Аксіологічна	Цінності, ціннісні орієнтації	Ціннісне ставлення до навчання та пізнання, переважання соціально значимих ціннісних орієнтацій
Поведінкова	Комунікативні уміння, здатність до роботи у групах	Сформованість комунікативних умінь та навичок конструктивної соціальної взаємодії, володіння засобами організації своєї поведінки та різними стилями спілкування
Емоційно-вольова	Емпатія, вольові якості, самоконтроль, саморегуляція	Емпатія, прийняття цінностей Я та Інший, розвиток вольових якостей, самостійності, самоконтроль та саморегуляція
Рефлексивна	Вирішення проблем і конфліктів	Сформованість навичок подолання труднощів,
	Відповідальність	Самоповага, самоприйняття,

		самовизначення, високий рівень рефлексії і відповідальності, адекватна самооцінка, узгоджена з рівнем домагань
--	--	---

Отже, розвиток соціальної компетентності молоді – це складний, динамічний, багатофакторний процес. Тому необхідно створення соціально-психологічних умов для розвитку даної якості через актуалізацію та розвиток елементів, що входять до неї. Важливо визначити ефективні умови, механізми та засоби розвитку соціальної компетентності молоді, зокрема в освітньому процесі. Одним із ефективних способів вирішення цього завдання є групова навчальна робота, психологічний потенціал якої в аспекті розвитку соціальної компетентності молоді є вагомим.

За дослідженнями М. Докторович, процес формування соціальної компетентності проходить кілька етапів: соціальна адаптація, соціальна ідентифікація, індивідуалізація, персоніфікація [91].

Перший етап, соціальної адаптації, характеризується пристосуванням до нових умов соціуму, при чому пристосування має дві форми: активну – передбачає взаємодію із соціальним довкіллям, пасивну – особистість намагається не впливати на соціум.

Другий етап: індивід усвідомлює свою приналежність до тих чи інших соціальних груп, рольову участь, соціальний статус.

Третій етап: формування пропріуму – тих властивостей і рис, які роблять особистість унікальною, цікавою та корисною для інших.

Четвертий етап передбачає високий рівень самовизначення особистості, самоствердження, самореалізацію та прийняття себе суб'єктом квінтальної дійсності.

Отже, проведено аналіз особливостей розвитку особистості в юності, що дозволив виокремити основні показники соціальної компетентності: відповідальність; адекватну самооцінку, узгоджену з рівнем домагань; сформованість позитивної мотивації вчення та переважання мотивації досягнення; володіння засобами спілкування та навичками конструктивної взаємодії в різних ситуаціях; сформованість емпатії стосовно партнера, прийняття соціальних ролей.

Показано, що у період юності проблема усвідомлення життя стає ключовою для успішної соціалізації особистості та розвитку її соціальної компетентності. Молода людина, яка набуває сенс життя, планує своє майбутнє, відповідальна за своє життя, може бути визнана соціально компетентною. Для осмислення життя та побудови часової перспективи, а отже, і для розвитку соціальної компетентності, у юнацькому віці більше значення має сформованість мотивації досягнення та високий рівень самоповаги, самоприйняття. Побудова часової перспективи, життєве цілепокладання вимагають досить високого рівня розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності та відповідальності молоді.

Таким чином, розкрито соціально-психологічні та вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді. Встановлено, що вирішуючи проблеми розвитку соціальної компетентності вчені розглядають її на соціально-психологічному рівні та на рівні психології розвитку. У першому випадку, соціальна компетентність визначається у широкому значенні як інтегративна характеристика, що відображає можливості проявів адаптивного та неадаптивного видів активності суб'єкта діяльності в їх діалектичній єдності (О. Литвиненко, Я. Раєвська, М. Тоба, А. Турубарова, С. Цимбал, Р. Шевченко та ін.) [125; 126; 178; 184; 189; 291 та ін.]. У другому випадку, на рівні психології розвитку, соціальна компетентність розглядається як інтегративне поняття, яке відображає можливості суб'єкта усвідомлювати взаємопов'язані процеси професіоналізації, соціальної адаптації та особистісного самовизначення і успішно керувати ними (В. Бо-

челюк, Ж. Вірна, З. Ковальчук, С. Максименко, І. Пасічник, С. Пілецька, Т. Щербан та ін.) [25; 75; 76; 111; 112; 150; 203; 286 та ін.].

1.3. Сучасні підходи до соціально-психологічних умов та чинників розвитку соціальної компетентності молоді

У психологічній науці існує кілька підходів до розуміння соціальної компетентності та процесу її розвитку, оскільки, будучи базисною для особистості, вона формується у процесі взаємодії і впливає на успішність розвитку особистості, визначаючи її напрямок [230; 231; 232; 254; 255; 265; 295 та ін.].

Згідно з психоаналітичним підходом, соціальна компетентність є критерієм зрілості, дорослості, яку можна розуміти як здатність пояснювати і будувати свою поведінку відповідно до норм і стандартів навколишньої дійсності, і яка обумовлена проникливістю та навченістю.

Тільки розібравшись у собі, молода людина отримує доступ до розуміння інших, що дозволяє їй у складних ситуаціях виплескувати назовні свої негативні переживання-захисти, оскільки, на думку представників психоаналітичного напрямку, людина все життя бореться з різноманітними тривогами та страхами – джерелом внутрішнього та зовнішнього дискомфорту. Тобто, говорячи про вміння активно взаємодіяти та реагувати на зовнішні подразники, демонструючи розуміння ситуації та очікувану реакцію, згідно з психоаналітичним підходом ми можемо говорити про соціальну компетентність.

Неофрейдисти, у свою чергу, вважали, що критерієм сформованості соціальної компетентності є розуміння цілей свого життя, щирість і відповідальність, як прагнення до поглиблення відносин, які набувають ціннісного змісту, що так само, за рахунок більш глибокого розуміння смислу, сприятиме зниженню внутрішньої напруженості.

Поведінковий підхід розглядає соціальну компетентність як «навченість» – присвоєння соціального досвіду минулого та набуття власного досвіду з метою «виживання» в умовах «вимушеної безпорадності» – неможливості приймати самостійні рішення, оскільки навичка реагування в кожній конкретній ситуації вже, як правило, сформована.

Прихильники когнітивного підходу розглядають соціальну компетентність через призму соціальної та особистісної незрілості. Некомпетентність особистості, у цьому розумінні, формується внаслідок негативної оцінки ситуаційних невдач, які сприймаються як наслідок власної «незручності», а для формування компетентності необхідна позитивна оцінка будь-якої ситуації та одночасно перенесення на себе чужого успіху.

Гуманістичний підхід пояснює соціальну компетентність особистості як уміння постійно переосмислювати себе та навколишню дійсність. Традиційно поведінка регулюється системою норм та цінностей, вийти за рамки якої не завжди можливо, тому вся оцінка навколишньої дійсності та себе відбувається у її межах. Молода людина прагне вирішувати і свої, і чужі проблеми, заганняючи себе тим самим у стан перенапруги, чим з погляду гуманістичного підходу, й демонструє свою соціальну некомпетентність.

Формуючи соціальну компетентність, особистість має бути готовою нести відповідальність за свої дії, не відчувати почуття провини, усвідомити та виправити свої помилки. Саме готовність до виправлення помилок і є ознакою соціальної компетентності та зрілості особистості. Причому зрілість особистості є передумовою організації усвідомленої зрілої взаємодії з іншими.

Соціально компетентну молоду людину можна визначити як людину, відкриту як по відношенню до інших, так і по відношенню до себе, оскільки велика індивідуальність передбачає велику соціальність.

Соціально-економічна ситуація внесла до системи освіти суттєві зміни [304]. Принципово новий похід до розуміння ролі та функцій освіти означає цілі, спрямовані на задоволення потреб особистості, соціальних

груп та суспільства. Держава та суспільство розглядають в якості пріоритетних цілей освіти розвиток актуальних та потенційних можливостей особистості, її здібностей та потреб, готовності до самопізнання і самореалізації [88].

Сучасне соціально-економічне становище країни, зміни у її політичному житті висувають й нові вимоги до результатів виховання та освіти молоді. У зв'язку з цим сучасна освіта молоді має бути спрямована не лише на засвоєння певного обсягу знань, а на особистісний розвиток пізнавальних та творчих здібностей та розвиток її соціальної компетентності загалом. Країні потрібна молодь з активною громадянською позицією, яка вміє мобільно реагувати у складних міжнародних умовах; зберігати історичну пам'ять народу, берегти традиції, бути самостійною та творчою у вирішенні принципово нових завдань розвитку [105].

Вивчення наукової літератури свідчить, що наразі є гостра потреба у підготовці саме соціально компетентної молоді.

Спочатку інтерес до проблеми компетентності виник у теорії мовної комунікації, проте наразі соціальна компетентність стає дедалі значуще переважати у всіх сферах соціального життя. Проте, роботи, присвячені проблематиці соціальної компетентності, безпосередньо пов'язані з розглядом питань її виховання та більшою мірою виконані у галузі педагогічної науки [11; 105; 146 та ін.]. Результати проведених досліджень свідчать про те, що існують необхідність, потреба та можливість розгляду соціально-психологічних умов розвитку у молоді соціальної компетентності.

Аналіз наукової літератури, що розглядає різні аспекти розвитку соціальної компетентності, дозволив встановити протиріччя між: наявністю суспільного замовлення на розвиток соціальної компетентності молоді в освітніх закладах та слабкою розробленістю нормативно-правової бази, що регламентує діяльність цих установ; потребою у змістовному наповненні та збагаченні освітнього простору, орієнтованого на розвиток соціальної

компетентності молоді, та недостатньою розробленістю у психологічній науці та практиці соціально-психологічних умов, спрямованих на оптимізацію даного процесу; необхідністю використання демократичного стилю розвитку соціальної компетентності молоді на основі діяльнісного підходу як самостійної, активної, вільної особистості та певною авторитарністю навчально-виховного процесу у закладах освіти [244; 249; 259; 276; 294 та ін.].

Зазначені протиріччя визначили проблему теоретичного етапу дослідження, що полягала у відсутності розроблених і впроваджених оптимальних соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді.

Гіпотеза дослідження полягала у припущенні про те, що розвиток соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму буде продуктивним за дотриманням таких соціально-психологічних умов:

- розглядати соціально-психологічні умови розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі як найважливіший фактор даного процесу;

- навчально-виховний процес в умовах закладу вищої освіти будувати на основі розробленої моделі розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму;

- спеціально розроблений програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді, інтегрований в освітній процес, формує знання, вміння та навички соціальної компетентності молоді у соціально-значущій діяльності та соціальній практиці;

- оцінку динаміки у розвитку соціальної компетентності молоді слід здійснити на основі розроблених критеріїв та показників.

Мета, об'єкт, предмет та гіпотеза дослідження вимагали вирішення комплексу взаємопов'язаних завдань: розкрити теоретичні основи процесу

розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму; розкрити сутність компетентнісного, особистісно-орієнтованого, системно-діяльнісного, гуманістичного, аксіологічного підходів як основи методології дослідження соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі; виявити сутність соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі; провести діагностику процесу створення соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі на основі зазначених підходів; запропонувати технологічний підхід до створення соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Методологічну основу дослідження становили базові концептуальні підходи: компетентнісний, особистісно-орієнтований, системно-діяльнісний, гуманістичний, аксіологічний підходи. Теоретичну основу дослідження складала праця, присвячена соціокультурним аспектам розвитку молоді та теорії про вплив соціального середовища на цей процес; теорії соціалізації особистості; концепція духовного розвитку особистості.

У розумінні природи соціальної компетентності визначилися теоретичні ідеї про соціальну компетентність як інтегративну, соціальну якість особистості, що включає до свого складу суб'єктивну здатність до самодетермінації, самовизначення, самоуправління та самореалізації; культурологічні ідеї про соціальну компетентність як про сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що належать до духовної культури, до життя людей та їх відносин у суспільстві; соціологічний підхід до визначення соціальної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що включає знання, вміння, навички та здібності, які формуються у процесі соціалізації і дозволяють молодій лю-

дині адекватно адаптуватися у соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти у ньому.

Крім того, аналіз психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури дозволив уточнити поняття соціальної компетентності молоді як сукупності соціальних знань, умінь, навичок, що реалізуються в соціально-значущій діяльності та здатність особистості використовувати наявний досвід адекватно обставинам.

Проведений аналіз соціальної та психолого-педагогічної літератури показав, що дослідники розглядають процес розвитку соціальної компетентності молоді як комплекс знань, умінь, навичок та соціально-психологічних характеристик, які визначають рівень взаємин із суспільством.

Системно-діяльнісний підхід передбачає посилення практичної спрямованості освіти молоді, можливість застосування здобутих знань у конкретних ситуаціях.

Для теоретичного обґрунтування соціально-психологічних умов ефективного розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі, визначення та використання критеріїв та показників її соціальної компетентності ми спиралися на низку психологічних досліджень останніх років. Розглянувши низку наукових досліджень, близьких до означеної проблематики можна дійти висновку, що останніми роками процесу розвитку соціальної компетентності молоді стали приділяти значно більше уваги. Проте, відсутні дослідження, присвячені спеціальній темі визначення соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі. Показано, що практичне посилення компетентнісного підходу дозволить більш ефективно вирішувати проблему розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму.

З метою теоретичного обґрунтування соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму, більш значущими для нашого дослідження, стали ідеї вчених, які розглядають такі умови як спеціально сконструйовані процедури, взаємозв'язок сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, реалізація яких дозволяє успішно просуватися у вирішенні низки відповідних завдань.

Аналіз сучасного стану проблеми дослідження дозволив виявити та методологічно обґрунтувати соціально-психологічні умови розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Показано, що системно-діяльнісний підхід має першорядний пріоритет в освіті і є органічною складовою навчальної діяльності, інтегрованої в загальний процес навчання. Зміст системно-діялісного підходу у розвитку соціальної компетентності молоді дозволяє більш чітко уявити та глибше пізнати процес реалізації потенціалу закладу освіти. Системно-діяльнісний підхід, як методологічна основа розвитку соціальної компетентності молоді, дозволив системно та цілісно уявити даний процес як сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів, що виконують свої функції в оптимальних соціально-психологічних умовах.

Системно-діяльнісний підхід, що поєднує різні діяльнісні компоненти, дозволяє розглядати розвиток соціальної компетентності молоді через освоєння існуючих і створення нових цінностей у процесі предметної діяльності. При цьому предметна діяльність розглядається з позицій діялісного підходу. Аналіз складових його компонентів (цілей, мотивів, дій, результату) як найефективніший засіб розвитку соціальної компетентності найбільш ефективний при включенні молоді до активної діяльності.

Слід наголосити на таких соціально-психологічних умовах розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі, як-то реалізація принципу гуманістичної спрямованості освіти молоді, як найваж-

ливішої умови розвитку соціальної компетентності; створення особливого освітнього середовища навчального закладу, як цілісної якісної характеристики внутрішнього життя освітнього закладу; реалізація спеціально розробленого програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Зазначимо, що освітні установи досить успішно вирішують свої завдання за наявності оптимальних соціально-психологічних умов, які вимагають особливої уваги. Створення таких умов для ефективного процесу розвитку соціальної компетентності молоді потребує врахування особливостей освітнього закладу.

Було запропоновано модель розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму. Модель розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму була побудована з урахуванням особливостей освітнього середовища, заснованого на спадкоємності освіти та носила комплексний характер.

Визначено, що розвиток соціальної компетенції молоді, згідно з моделлю, проходить чотири стадії: «фіксація знань» – входження до теми, що вивчається, зокрема знайомство з поняттям «соціальна компетентність», з її структурою, функціями; «оцінювання», де відбувається оволодіння вміннями оперувати здобутими знаннями, обґрунтовувати свою точку зору, давати оцінку вчинку, явищу; «дія», яка передбачає створення (моделювання) ситуацій, де необхідно поводитися відповідно до засвоєних знань; «присвоєння», тобто оволодіння навичками самостійного ухвалення рішення до того чи іншого акту дії (поведінки).

Узагальнені стадії процесу розвитку соціальної компетентності молоді наведено на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Стадії процесу розвитку соціальної компетентності молоді

Зауважимо, що при розробці стадій процесу розвитку соціальної компетентності молоді ми спиралися на науковий підхід щодо аксіологічних проблем становлення особистості.

Висновки до розділу

У розділі розкрито сутність, компонентний склад структури та функції соціальної компетентності молоді у міждисциплінарному поступі; визначено соціально-психологічні та вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді; проаналізовано сучасні підходи до соціально-психологічних умов та чинників розвитку соціальної компетентності молоді.

Констатовано, що сутність соціальної компетентності особистості складає поняття, яке фіксує відповідність цінностей та знань, здібностей та умінь її реальному соціальному статусу, згідно з належним рівнем культури, моральності та права (М. Докторович, С. Соболева та ін.).

Показано, що соціальна компетентність має включати такі здібності та якості, як контактність, вміння досягати поставленої мети, особисту ініціативу, відповідальність, здатність до успішної адаптації та ін. Крім того, здібності та якості, які пов'язують з поняттям соціальної компетентності, мають включати також колегіальність, відкритість, чесність, емпатію, контактність, ініціативність, старанність, комунікабельність, впевненість у собі, дисциплінованість, чутливість, критичність, рефлексію та ін. (L. Butler, D. Meichenbaum, M. Shure, P. Wellhofer та ін.).

Узагальнено, що у розумінні природи соціальної компетентності визначилися теоретичні ідеї про цей феномен як інтегративну, соціальну якість особистості, що включає до свого складу суб'єктивну здатність до самодетермінації, самовизначення, самоуправління та самореалізації; культурологічні ідеї про соціальну компетентність як про сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що належать до духовної культури, до життя людей та їх відносин у суспільстві; соціологічний підхід до визначення соціальної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що включає знання, вміння, навички та здібності, які формуються у процесі соціалізації і дозволяють мо-

лодій людині успішно адаптуватися у соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти у соціальному оточенні (О. Блискун, І. Гоян, Є. Гейко, А. Коваленко, О. Лукашов, Л. Онуфрієва та ін.).

З'ясовано, що у соціальній психології, психології праці, педагогіці розглядається проблема взаємозв'язку соціальної та професійної компетентностей (В. Бочелюк, Л. Пілецька, М. Панов, О. Сорока, О. Шевяков та ін.). Зокрема, соціальну компетентність особистості розглядають як різновид її професійної компетентності, а у визначеннях конструкту соціальної компетентності наголошується на соціальній відповідальності за результати професійної діяльності, здатності до ефективної співпраці, володінні прийнятими у конкретній професії прийомами професійного спілкування, що забезпечує реалізацію різних соціальних позицій, значущих для сучасного фахівця.

Наголошуючи на багатогранності соціальної компетентності, зазначено, що цей конструкт містить складові, кожна з яких може розглядатися як самостійна компетентність (соціально-цивільна, соціально-комунікативна, інформаційна, соціально-індивідуальна та ін.) (Ю. Борець, С. Гарькавець, Н. Завацька, З. Ковальчук, О. Лосієвська та ін.).

Показано, що під структурою соціальної компетентності розуміються її основні компоненти та різні змістовні рівні. Зокрема, соціальна компетентність містить такі структурні компоненти: аксіологічний (у вигляді ієрархії основних життєвих цінностей); гносеологічний (соціальні знання, необхідні молодій людині для самовиховання, саморозвитку, взаємодії з іншими людьми для оптимального вирішення соціально значущих завдань; такі знання припускають методологічне, категоріальне, рефлексивне та проєктивне мислення, яке оперує системними зв'язками цілого, що дозволяє вирішувати соціальні завдання і варіювати загальне рішення відповідно до життєвого контексту); суб'єктний (готовність до самовизначення та самоуправління, самоактуалізації та нормотворчості у трансформаційній соціальній реальності та соціальна відповідальність); праксіологічний (те-

хнологічний), що означає вміння втілювати соціальні технології та комунікації у системі соціальних норм, інститутів та відносин. Наголошується, що зазначені компоненти співвідносяться у такий спосіб: цінності та знання виступають у ролі спрямовуючої, регулятивної та керуючої функцій і безпосередньо орієнтують на певні дії (суб'єкт знає, що робити відповідно до цінностей та знань); суб'єктні якості становлять особистісну основу соціальної компетентності; праксіологічний компонент є результируючим – від нього залежить ефективність операційно-практичного включення суб'єкта у соціальну дійсність (О. Бондарчук, Ю. Бохонкова, Л. Карамушка, І. Попович, Ю. Швалб та ін.). Порівнюючи викладені вченими погляди на те, якою має бути структура соціальної компетентності, зазначено їх повне або часткове співпадіння. При цьому кількість структурних компонентів може відрізнятися з укрупнення одиниць, а термінологія може бути синонімічною.

Виходячи з вищезазначеного, показано, що соціальна компетентність молоді має поєднувати такі складові (парціальні компетентності): компетентність у спілкуванні, громадянську, культурно-дозвіллеву, соціальної взаємодії, здоров'язберезувальну. Отже, у цьому контексті соціальну компетентність молоді розглянуто як єдність парціальних компетентностей, які нерозривно пов'язані, взаємодоповнюють та взаємовпливають одна на одну.

Узагальнено, що згідно з прийнятою у дослідженні структурою, кожна парціальна компетентність включає когнітивний, аксіологічний, мотиваційний, поведінковий, емоційно-вольовий, рефлексивний компоненти, які поєднують соціально-психологічні якості, здібності, соціальні знання та вміння молоді людини, що виявляються у соціальній компетентності і які забезпечують її інтеграцію у соціум у вигляді продуктивного виконання основних соціальних ролей: професіонала, сім'янина, громадянина; звідси склад соціальної компетентності є таким: готовність до професійної

діяльності, готовність до створення власної сім'ї, готовність до виконання громадянських обов'язків.

Розкрито соціально-психологічні та вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді. Встановлено, що вирішуючи проблеми розвитку соціальної компетентності вчені розглядають її на соціально-психологічному рівні та на рівні психології розвитку. У першому випадку, соціальна компетентність визначається у широкому значенні як інтегративна характеристика, що відображає можливості проявів адаптивного та неадаптивного видів активності суб'єкта діяльності в їх діалектичній єдності (О. Литвиненко, Я. Раєвська, М. Тоба, А. Турубарова, С. Цимбал, Р. Шевченко та ін.). У другому випадку, на рівні психології розвитку, соціальна компетентність розглядається як інтегративне поняття, яке відображає можливості суб'єкта усвідомлювати взаємопов'язані процеси професіоналізації, соціальної адаптації та особистісного самовизначення і успішно керувати ними (В. Бочелюк, Ж. Вірна, З. Ковальчук, С. Максименко, І. Пасічник, С. Пілецька, Т. Щербан та ін.).

Проаналізовано сучасні підходи до соціально-психологічних умов та чинників розвитку соціальної компетентності молоді та наведено стадії цього процесу (фіксація знань, оцінювання, дія, присвоєння).

Проте, попри здобутки світового та вітчизняного досвіду вивчення проблеми соціальної компетентності молоді, єдина її концепція в умовах трансформаційних змін соціуму наразі не створена, а актуальність дослідження специфіки перебігу процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та психологічного забезпечення його оптимізації за цих умов визначається не лише запитами психологічної практики, а й необхідністю переосмислення проблеми у контексті сучасних теоретико-методологічних позицій соціальної психології.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СОЦІУМУ

2.1. Психологічні виміри соціальної компетентності молоді і виклики трансформаційного соціуму

У трансформаційному соціумі досить гостро постає проблема взаємодії та спілкування серед молоді у векторі розвитку її соціальної компетентності.

Здатність будувати ефективні та продуктивні комунікації, відповідно до вимог дійсності організувати свою життєдіяльність, брати на себе відповідальність не лише за себе та свої вчинки, а й за інших людей – ті необхідні навички, якими має володіти кожна молода людина, яка прагне до особистісного, професійного зростання, націлена на пошук власного місця в житті і яка прагне бути соціально компетентною [73; 88 та ін.].

Суспільство на сучасному етапі розвитку, поглибившись в інформаційний простір, вимагає від кожної молодої людини, яка хоче досягти успіху в житті і бути соціально компетентною, умінь і навичок організації процесу взаємодії з оточуючими таким чином, щоб, отримуючи та передаючи інформацію, вона не лише виступала споживачем фактичних даних, але при цьому ще й сприяла гармонізації відносин між нею та іншими учасниками взаємодії, реалізуючи навички конструктивного, рефлексивно-емпатійного спілкування [104; 105; 146 та ін.].

Вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми у сучасній науці розглядається саме у векторі соціальної компетентності особистості. Говорячи про компетентність, ми маємо на увазі знання та навички у тій чи іншій сфері життєдіяльності, що дозволяють молодій людині бути успішною у цій сфері та бути експертом – носієм авторитетної думки.

Заклади освіти спрямовані на підготовку майбутніх фахівців, здатних компетентно навчатися тій чи іншій спеціальності. Наразі підготовка таких фахівців, зокрема у закладах вищої освіти гуманітарного профілю, включає дві основні складові: професійну та психолого-педагогічну. Саме синтез професійного та психолого-педагогічного компонентів є основою стратегії підготовки нового типу фахівця. Нового тому, що даний синтез враховує важливість відносин: «людина – професія» та «людина – людина». Проте, психолого-педагогічний компонент становить лише частину гуманітарно-соціального змісту підготовки майбутніх фахівців. Якщо поетапно посилювати роль гуманітарно-соціального змісту у структурі підготовки таких фахівців, то в результаті отримаємо модель фахівця, який однаково володіє і професійною, і гуманітарно-соціальною компетентністю. Наразі гуманітарний компонент у вигляді психолого-педагогічної складової прив'язаний до професії. Синтез гуманітарно-соціального та професійного компонентів більшою мірою орієнтує на відносини «людина – людина» та «людина – професія». Така орієнтація адекватна професійному профілю закладу вищої освіти, місія якого полягає у розробці та поетапній реалізації принципово нової моделі підготовки спеціаліста. Новизна полягає у гармонійному синтезі та рівноцінності двох основних компонентів – гуманітарно-соціального та професійного, цінностей та технологій. Результатом такої підготовки є фахівець, який має соціальну та професійну компетентність.

У зазначеному контексті заклади освіти мають подолати стереотип та дати дві «професії» – бути культурною людиною та компетентним фахівцем. За такий синтез висловлюються і стейкхолдери. Єдність цих двох

основ дозволяє особистості успішно опановувати особистісно-розвивальні соціальні та професійні технології, бути обізнаною у системі соціальних норм, відносин та інститутів, соціально мобільною, відкритою до перепідготовки та засвоєння інновацій гуманітарно-соціального та професійного характеру, а також комунікативною, що сприяє підвищенню її соціальної компетентності в умовах трансформаційних змін соціуму.

Поступове зближення професійного та гуманітарно-соціального компонентів дозволяє не тільки успішно виконувати державне замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців, а й урізноманітнити спектр послуг для задоволення різноманітних потреб молоді як у професійному, так і в особистісному розвитку та підвищити її соціальну компетентність.

Обґрунтування довготривалої місії дозволяє зрозуміти у більш широкому, соціокультурному контексті специфіку та перспективу підготовки фахівців, розширити діапазон спеціальностей та спеціалізацій гуманітарно-соціального профілю та, тим самим, покращити своє становище на ринку освітніх послуг. Завдяки ретельному обґрунтуванню такої місії заклади вищої освіти можуть стати центром розробки та реалізації нової моделі фахівця.

Розвиток соціальної компетентності молоді потребує відповідного науково-методичного забезпечення. Це, зокрема, ясне цільове призначення освітніх програм соціогуманітарних дисциплін, тобто того, які цінності, суб'єктні якості та вміння вони покликані виховувати. По-друге, це – освітня компонента на старших курсах «Соціальна компетентність: цінності, знання, уміння». Відповідно до структурних компонентів соціальної компетентності, така дисципліна має включати розділи «Аксіологія», «Соціальна гносеологія», «Суб'єкт соціальних процесів», «Соціальна праксеологія». Зміст цієї освітньої компоненти можна подати у вигляді методологічних висновків із циклу гуманітарно-соціальних дисциплін.

Слід підкреслити і важливість науково-прикладного значення подальшої конкретизації поняття соціальної компетентності. Це поняття є осо-

бливо значущим при розробці освітніх стандартів, освітніх програм соціо-гуманітарних дисциплін.

Дане поняття, фігуруючи як метафора «соціальна зрілість», усвідомлюється інтуїтивно, а не дискурсивно. В результаті зникає належна ясність та точність у стандартах та програмах.

Показано, що в умовах трансформаційних змін соціуму феномен соціальної компетентності молоді доцільно розглядати з погляду стратегії розвитку сучасної освіти, з урахуванням тих соціогенних викликів, які випробовують учнівська молодь та здобувачі вищої освіти, адже соціальна компетентність є їх важливою характеристикою – це питання про їх соціальний захист та самозахист, про їх вміння володіти технікою соціальної та духовної безпеки, зокрема в умовах дистанційного і змішаного навчання, пов'язаного з сучасними викликами трансформаційного соціуму.

Констатовано, що соціальна компетентність, як результат гуманітарної підготовки молоді, є необхідною складовою ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей та сфер професійної діяльності, продуктом якої є культурна людина, моральна особистість, творча індивідуальність, соціально компетентний громадянин, професійно компетентний фахівець, відкритий до творчого діалогу (К. Андросович, Н. Добровольська, Г. Побокіна, Н. Фалько, О. Шевяков та ін.) [3; 159; 186; 198; 199 та ін.].

Актуальність порушеної проблематики має глобальний характер у зв'язку з запровадженням дистанційної освіти в умовах викликів сьогодення. У цьому аспекті, як слушно стверджують С. Бужинська, С. Стрюкова [67], основним завданням виступають: розробка науково-методичного забезпечення впровадження системи дистанційної освіти; забезпечення сприятливого впливу новітніх технологій на освітній процес; необхідність розвитку сильних сторін і мінімізація негативних, тобто, необхідність сприяти успішній адаптації молоді до умов навчання, що здійснюється дистанційно [10; 14; 74; 92; 247 та ін.].

Слід зауважити, що служба освітнього омбудсмана, яка провела анкетування 8 тисяч респондентів у всій Україні, вивела три групи проблем та труднощів, які виникли під час дистанційного навчання.

Перша група проблем – організаційні та навчальні: відсутність розкладу та його неузгодженість, онлайн-трансляції та комунікація відбувається через різні платформи, з великим або ж, навпаки, замалим обсягом завдань і онлайн-курсів, недостатній час для виконання завдань тощо.

Друга група – це проблеми психоемоційні, які виникли, зокрема, через невміння частини респондентів навчатися самостійно та через низьку мотивацію до навчання; недостатнє спілкування із викладачами та одногрупниками. І звісно, у багатьох респондентів труднощі виникли через технічні обмеження, як-то відсутність чи застарілість комп'ютерного обладнання та програмного забезпечення, недостатній рівень цифрової компетентності, погана якість інтернет-з'єднання.

При цьому, варто наголосити, що дистанційне навчання надавало можливість цілодобового доступу до навчальних матеріалів, постійну підтримку й консультації викладачів.

Поряд із позитивними моментами, слід зазначити, що у респондентів виникали труднощі в їх адаптації до дистанційного навчання, які проявлялися у низькій мотивації і самоорганізації.

По-третє, крім технічних проблем, респондентам перешкоджало здобувати дистанційну освіту невміння точно й зрозуміло висловлювати свої думки, а також труднощі з коротким формулюванням та стислим аргументуванням своєї позиції [67].

Щодо шляхів успішної адаптації молоді до навчання у дистанційній формі слід підкреслити таке: по-перше, мають бути включені заходи, які сприяють інтерактивній участі в освітньому процесі; по-друге, навчальна діяльність має бути добре спланована, націлена на допомогу щодо створення сприятливого соціального середовища; по-третє, через можливі труднощі в обладнанні, комунікації тощо, плани дистанційних занять мають

включати альтернативні варіанти завдань тощо (С. Бужинська, І. Іванюк, Л. Ліщинська, С. Стрюкова та ін.) [67; 102; 127 та ін.]. І це тільки стосовно навчання здобувачів освіти, адже коли ми говоримо про успішний і результативний процес розвитку соціальної компетентності молоді у цілому, то тут потрібні більш глобальні і виважені підходи до вивчення питань десоціалізації та ресоціалізації.

Отже, враховуючи вищевикладене, можна стверджувати, що якісна соціально-психологічна адаптація молоді під час дистанційної освіти залежить від таких чинників:

1. Використання навчальних ресурсів (фільми, відео, підручники, пакети програмного забезпечення, комп'ютерні бази даних), що полегшують процес дистанційної освіти.

2. Викладач має чітко формулювати, що саме потрібно вивчити та зробити наприкінці кожного предметного курсу і запропонувати чіткий алгоритм дій у форс-мажорних обставинах.

3. Як чинники підвищення соціальної компетентності молоді в умовах дистанційного навчання повинні виступати: висока самоорганізація; прагнення до здобуття знань; бажання опанувати новітні інформаційні технології.

4. Науковцями, практиками, працівниками психологічної служби закладів освіти має бути розроблена система заходів щодо підвищення соціальної компетентності молоді в умовах дистанційного навчання [10; 14; 74 та ін.].

Як відомо, соціалізація молодої людини відбувається, як правило, поступово – тому різкі зміни у процесах освіти, зокрема різкий перехід до дистанційного навчання та звуження кола агентів соціалізації можуть призвести до таких сторін соціалізації, як «десоціалізація» та «ресоціалізація».

Нагадаємо, що за теорією І. Гофмана [233] процес соціалізації має дві сторони:

- десоціалізація – добровільне або примусове відмовлення від старих цінностей і норм, правил поведінки, ролей;

- ресоціалізація – наступний етап засвоєння нового (нові цінності, норми, ролі, правила поведінки, традиції, звичаї).

I. Гофман [233] виокремив такі ознаки ресоціалізації в екстремальних умовах:

- ізоляція від зовнішнього світу;

- постійне спілкування з тими самими людьми;

- відвикання від старих звичок, цінностей, норм, і – звикання до інших;

- зміна обстановки на нову;

- певна втрата свободи дій [102].

На жаль, і під час пандемії, і в умовах воєнного стану, спостерігаємо всі вищеперераховані ознаки у дії, що однозначно сигналізує про значні трансформаційні зміни сучасного соціуму.

На нашу думку, саме теорія I. Гофмана [233] надає змогу найбільш точно пояснити, що відбувається з процесами соціалізації та соціально-психологічної адаптації сучасної молоді в умовах вимушеного змішаного (дистанційного) навчання та як успішність цих процесів залежить від соціальної компетентності молодої людини. Коли молодь потрапляє у складні екстремальні умови, де старі механізми вирішення проблеми вже не діють, а нові – ще не опановані, не освоєні належним чином, виникає розгубленість і тривога, що можуть спровокувати кризовий стан різного ступеню інтенсивності і прояву.

Зважаючи на ті обставини, що молодь різко входила у процес дистанційного навчання, а за сприятливих умов знову поверталася до звичного навчання, і потім цей алгоритм повторювали декілька разів – можна стверджувати про масштабне випробування щодо рівня розвитку соціальної компетентності учнівської молоді та здобувачів вищої освіти, де у тій чи іншій мірі наявні процеси десоціалізації та ресоціалізації.

Вищезазначені дефініції потребують детального теоретичного та практичного вивчення, а також дослідження їх впливу на систему освіти держави у цілому. І у цьому випадку можна стверджувати, що якість і результат цих процесів абсолютно залежить від перебігу процесів десоціалізації і ресоціалізації, зокрема у період змішаної форми навчання, а також вплив на ці процеси соціальної компетентності молоді.

Нагадаємо, що змішане навчання (blended learning) – це освітня технологія, що поєднує навчання за участі викладача (обличчям до обличчя) з онлайн навчанням, що припускає елементи самостійного контролю здобувачем освіти часу, місця і темпу навчання, а також інтеграцію досвіду навчання з викладачем і онлайн.

Особлива роль процесу соціалізації молоді належить освіті, адже активна участь молоді людини в навчальній діяльності є однією з першооснов здійснення її соціалізації [18; 77; 89; 123; 201 та ін.].

Слід також наголосити, що впродовж останніх років вища освіта постійно видозмінюється.

Правовою нормою надається право вільного вибору закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми.

Ці можливості для споживачів освітніх послуг у складнику, наприклад, підвищення кваліфікації формують конкурентне середовище, що спонукає заклади освіти облаштовувати, застосовувати, моделювати тощо новий, так званий, «універсальний дизайн» у сфері освіти, що визначається як дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну.

На нашу думку, потреба застосування універсального дизайну в системі освіти набула нового формату від моменту освітньої діяльності в дистанційних умовах, що дало можливість набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної

(професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

Універсальний дизайн за таких умов трансформаційних змін соціуму спонукає заклади вищої освіти застосовувати нові формати «позиціонування» [160] чи «просування» задля утвердження на ринку освітніх послуг та стійкості власного іміджу, що обумовлює їх максимальну придатність для споживачів освітніх послуг.

Найбільш дослідженими, апробованими та результативними для «просування» закладу освіти в конкурентному середовищі є засоби PR-менеджменту, що на думку Н. Крахмальової, є однією з найбільш динамічно розвинутих сфер професійної діяльності [121].

Щодо сутності «паблік рилейшнз», то вчені визначають її як функцію управління, яка на підставі вивчення й аналізу настроїв громадськості, сприяє встановленню та підтриманню спілкування, взаєморозуміння, співробітництва між конкретною організацією та громадськістю [137].

Дослідники звертають увагу на численні засоби піар, які слід використовувати для «просування» організації. Найбільш лаконічне визначення піару, запропоноване англійським соціологом С. Блеком, який формулює його так: піар-мистецтво і наука досягнення гармоній за допомогою взаєморозуміння, заснованого на правді і повній поінформованості.

Основні принципи, згідно з якими повинні будуватися зв'язки з громадськістю за С. Блеком, на що звертає увагу В. Мазур, такі: відкритість інформації; опора на об'єктивні закономірності масової свідомості, а також відносин між людьми, організаціями, фірмами і громадськістю; рішуча відмова від суб'єктивізму, волонтаристського підходу, натиску на громадськість, маніпулятивних спроб видавати бажане за дійсне; повага індивідуальності, орієнтація на людину, її творчі можливості; залучення на роботу фахівців вищої кваліфікації з максимальним делегуванням повноважень аж до самих низових виконавців тощо [132].

Безперечно, що на наразі принципами і засобами PR заклади освіти України в найбільшій мірі послуговуються в умовах застосування різноманітних цифрових технологій та інтернет-ресурсів, що сприяє якості результатів взаємодії зі споживачами освітніх послуг. Зокрема, постковідний період, на нашу думку, дедалі частіше спонукав заклади вищої освіти відходити від традиційної чи формальної PR-діяльності, яка попередньо в основному реалізовувалася за допомогою засобів масової інформації [16; 69; 123 та ін.].

На сьогодні в Україні всі заклади вищої освіти послуговуються офіційними веб сайтами, що забезпечує прозорість та інформаційну відкритість закладу освіти через формування відкритого та загальнодоступного ресурсу з інформацією про власну діяльність та оприлюднення такої інформації.

Огляд та аналіз веб-сайтів закладів вищої освіти свідчить, що для «просування» освітньої діяльності їх «універсальний дизайн» пропонує різні виміри, зокрема «пропозиції освітніх послуг» – «процес надання освітніх послуг». Відображення змісту як «пропозицій» так і «процесу надання» простежується через запропоновану інформацію у рубриках: останні новини, реєстрація на он-лайн-курси, реєстрація на спецкурси, діджиталізація, інноваційна педагогічна практика, форум керівників-новаторів тощо.

Окрім того, заклади вищої освіти мають свої сторінки у Facebook, на яких, наприклад, для споживачів освітніх послуг було запропоновано в частині «пропозицій надання та процесу проходження он-лайн курсів». «Просування» закладів освіти на ринку освітніх послуг, що формується на основі конкурентного середовища засобами PR-менеджменту важливе не лише з точки зору «пропозицій» та «процесів», але наявності елемента «зворотній зв'язок».

З'ясовано, що словник основних понять з «піар» визначає зворотний зв'язок як суттєвий для процесу, адже комунікатор має одержати зворот-

ний зв'язок від одержувача, щоб знати, які повідомлення проходять, а які ні, щоб структурувати майбутню комунікацію.

Зворотний зв'язок як елемент PR важливий в будь-якій сфері діяльності. Л. Копець, наприклад, досліджуючи проблематику дій психолога у ситуаціях зворотного зв'язку зауважує, що «зворотний зв'язок» має стандартну структуру контакту і підпорядковується правилам контакту. Тому ситуація зворотнього зв'язку передбачає такі фази, як взаємоспрямованість, взаємовідображення, взаємоінформування, взаємовідключення [120].

Дослідник звертає увагу на те, що позитивний зворотний зв'язок є завжди універсальним, значущим та дієвим [120].

Таким чином, елементами PR-менеджменту, що сприяють цілісному формуванню універсального дизайну системи освіти України слід розглядати з точки зору «кола менеджменту»: пропозиції освітніх послуг – процеси надання освітніх послуг – зворотний зв'язок – пропозиції – процеси зворотний зв'язок тощо.

Спробуємо виокремити наявність зворотнього зв'язку як елемента PR-менеджменту в інформаційному механізмі Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області Чернівецької обласної державної адміністрації (ІППОЧО ЧОДА), яким є його веб-сайт та сторінка у Facebook.

Для порівняльного аналізу можна звернути увагу на чотири інформаційні матеріали від 16 серпня 2021 року та шість інформаційних матеріалів від 17 серпня 2021 року, які сформовані на основі проведених онлайн-дайджестів методичним персоналом ІППОЧО. На основі обґрунтованого вище їх, на нашу думку, слід класифікувати як презентація «універсального дизайну процесу надання освітніх послуг». Для демонстрації застосування «зворотного зв'язку» через взаємодію персоналу ІППОЧО та слухачів КПК ми звернулися до матеріалів сторінки ІППОЧО у Facebook.

Для характеристики зворотного зв'язку був зроблений акцент на кількісний та якісний аспекти коментарів до запропонованих інформаційних

матеріалів. Адже «коментар» – це метод, який дає можливість щось відстежити. Коментарі ж у нашому випадку формують слухачі КПК – управлінський та педагогічний персонал закладів освіти області.

Звісно, привертає увагу перший з названих інформаційних матеріалів із найбільшою кількістю коментарів. Характер матеріалу: супроводжується фотографіями майже 200 співавторів більше 150 онлайн курсів. Запропонована світлина відображає величезну працю спільноти викладачів. Наведений формат зворотного зв'язку свідчить про потребу розширення уваги до зазначеного елемента PR-менеджменту названої інституції.

Таким чином, питання «просування», «позиціонування» в конкурентному середовищі закладів освіти в цілому в частині удосконалення та якісного застосування «універсального дизайну» слід здійснювати з врахуванням трьох ключових елементів PR-менеджменту: пропозиції освітніх послуг – процесу надання освітніх послуг – зворотного зв'язку щодо якості надання освітніх послуг.

Збалансування їх в умовах діджиталізації на сьогодні не складає проблеми, адже кожен із закладів освіти самостійно приймає рішення про відбір тих чи інших інформаційних матеріалів та їх розміщення в інтернет-ресурсі. Тому використання засобу PR-менеджменту – «зворотній зв'язок» має бути пропорційно збалансований в наборі інших маркетингових інструментів освітньої діяльності закладів освіти України.

Отже, розкрито проблему взаємодії та спілкування серед молоді у векторі розвитку її соціальної компетентності. Показано, що соціальна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка відображає її досягнення у розвитку відносин з іншими людьми, забезпечує повноцінне оволодіння соціальною реальністю і дає можливість ефективно вибудувати свою поведінку залежно від ситуації та відповідно до прийнятих у соціумі на даний момент норм і стандартів.

Наголошується, що у психологічній науці існує декілька підходів до розуміння соціальної компетентності, оскільки, будучи базисною для осо-

бистості, ця якість формується у процесі взаємодії і впливає на успішність розвитку особистості, визначаючи його напрямок.

Теоретичними підставами соціальної компетентності є знання про процеси та явища, що відбуваються у соціальній дійсності. Оскільки соціальна компетентність передбачає наявність певних знань про механізми та особливості соціальної взаємодії, розуміння різних соціальних ситуацій, особистісну та соціальну ідентифікацію, можна говорити про різні рівні її прояву: рівень політики, рівень соціальних інститутів та спільностей та рівень міжособистісного спілкування.

2.2. Актуалізація гендерної проблематики у дискурсі соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі

Актуалізацію гендерної проблематики у дискурсі соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму було здійснено через розкриття проблеми оволодіння гендерними ролями та специфіки використання засобами масової інформації гендерних стереотипів та їх впливу на зазначену компетентність молодої людини [16 та ін.].

Як відомо, поділ людства на чоловіків і жінок визначається сприйняттям відмінностей, характерних для психіки і поведінки людини. Значна кількість науковців вважає, що ці відмінності пов'язані з генетичними, анатомічними і фізіологічними особливостями чоловічого і жіночого організму. Ідея протилежності чоловічого і жіночого початку зустрічається в міфах і традиціях. Вона також закріплена у різноманітних соціальних інститутах (таких як сім'я, армія, освітньо-виховні установи, органи правосуддя та ін.). Проте, факт тілесної відмінності чоловіків і жінок ще не свідчить про те, що саме звідси походять всі спостережувані особливості обох статей, адже крім конституційного аспекту ці відмінності мають і соціоку-

льтурний контекст: вони відображають те, що в даний час і в даному суспільстві вважається властивим чоловікові, а що – жінці. Крім того, існує точка зору, згідно з якою наше сприйняття біологічних відмінностей між статями теж визначається соціокультурними факторами.

Проведений аналіз показав, що питання розвитку психологічної статі у вітчизняній науці відображені у працях В. Будза, І. Гояна, Т. Говорун, О. Кікінежді та інших вчених [64; 65; 66; 85 та ін.]. Міжстатеві стосунки висвітлено у дослідженнях В. Васютинського, Г. Венгер, М. Герасименка [70; 72; 83 та ін.].

Нагадаємо, що гендер – це специфічний набір культурних характеристик, які визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків, їх взаємини між собою. Гендер, таким чином, має відношення не просто до жінок або чоловіків, а до відносин між ними і до способу соціального конструювання цих відносин, тобто до того, як суспільство «вибудовує» ці відносини і взаємодію статей у соціумі, що загалом сприяє розвитку соціальної компетентності особистості.

Подібно концепціям про класи, раси і етнічності, поняття «гендер» є аналітичним інструментом для розуміння соціальних процесів. Кожний індивід розвивається як представник конкретної статі. З'явившись на світ дівчинкою або хлопчиком, дитина в процесі соціалізації засвоює комплекс норм, правил, моделей поведінки, які наближають її до прийнятих у даному суспільстві зразків фемінності або маскулінності, сприяють формуванню відповідних якостей особистості, зокрема її соціальної компетентності.

Юнацький вік – період, коли актуалізуються гендерні проблеми, що сприяють формуванню статевої ідентичності дорослої людини, у якій відповідність загальноприйнятим зразкам маскулінності чи фемінності відіграє провідну роль [2; 164 та ін.].

Підвищений інтерес до змін, що відбуваються в зазначений віковий період розвитку молодшої людини, якісно міняє систему її взаємин з оточу-

ючими, розширюється сфера сексуальних переживань, виникає підвищений інтерес до осіб протилежної статі.

Я-образ чоловік/жінка (який(а) повинен (повинна) подібатися представникам протилежної статі) посилено формується та конструюється молоді людиною під впливом різних факторів і як результат – міцно вбудовується в загальну Я-концепцію.

На думку вчених, неможливо звести соціальні взаємини статей до єдиної системи детермінант. Відповідно до статевого символізму стародавніх міфів чоловіча стать втілює відновлення й мінливість, а жіноча – збереження й сталість. У багатьох древніх міфах, чоловік виступає як носій активного, соціально-творчого початку, а жінка – як пасивно-природня сила.

Родинні статево-рольові зразки жорстко фіксуються стереотипами чоловічої й жіночої поведінки й, на думку науковців, нормативним є те, що реальна поведінка особистості має відповідати стереотипу.

Надзвичайно важливим у формуванні гендерної ідентичності є вплив однолітків, що змушує молодь піклуватися про відповідність своєї поведінки й зовнішнього вигляду нормам, які існують у суспільстві. Маскулінна гендерна роль приписує чоловікам бути домінантними, агресивними, орієнтованими на кар'єру, більш успішними в технічних науках. Від чоловіків також очікують, що вони стримуватимуть свої емоції й почуття. Жінки, навпаки, мають бути слабкими, залежними, м'якими, більш успішними у гуманітарних науках, а також більш емоційними. Вважається, що жінки прагнуть до створення сім'ї та обмежуються домогосподарством і піклуванням про родину.

Отже, гендерна ідентичність та оволодіння гендерною роллю є психологічним механізмом усвідомлення гендерних ролей. Звідси маскулінність і фемінність виступають як провідні елементи (параметри) гендерної ідентичності особистості.

Життя в сучасному суспільстві великою мірою перебуває у полоні певних стереотипів, що історично склалися і, як результат, закріпилися у свідомості. Власне соціальними стереотипами називають схематичний, стандартизований образ або уявлення про соціальне явище чи об'єкт.

Спостерігаючи за тим, що відбувається в інформаційному просторі (інтернет, соціальні мережі, ТБ, велика кількість книг, журналів на цю тему та ін.) [16; 69; 123] і розглядаючи цей потужний інформаційний потік як певний зріз колективного розуму сучасності, можна зробити висновок, що сучасна молода людина є, певною мірою, заручником багатьох (іноді дуже застарілих і хибних, деструктивних) стереотипів, що, безумовно, впливає на її соціальну компетентність.

Слід зазначити, що власне функція стереотипу, без сумніву, є корисною: це узагальнення, які допомагають молодій людині у повсякденному житті. Стереотипи виконують важливу функцію – вони розвантажують мозок, класифікуючи, схематизуючи, узагальнюючи і спрощуючи інформацію, співвідносячи її з певним знайомим шаблоном, адже жоден з нас не може обійтися у своєму житті без певних автоматизмів і алгоритмів мислення. Щоб обмірковувати наново кожен ситуацію не вистачить ні сил, ні часу, адже, щоразу, зіткнувшись з будь-яким явищем, доводилося б заново створювати уявлення про нього (добре-погано, корисно-шкідливо тощо). Проте, є у стереотипах і негативна риса – вони обмежують мислення і не дають вийти за рамки звичного світосприйняття.

У контексті проблеми дослідження слід окремо зупинитися на гендерних стереотипах і їх механізмах, що визначають напрямок стереотипного мислення у суспільстві та в сім'ї: у суспільній свідомості гендерні стереотипи функціонують у вигляді стандартизованих уявлень про моделі поведінки й риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче».

Саме стереотипи є певним бар'єром у встановленні справжньої гендерної рівності у суспільстві. З плином часу все більш актуальними стають

питання гендерного паритету, партнерства і конструювання гендерної свідомості, що напряду пов'язано з соціальною компетентністю молодшої людини.

Це зумовило зацікавленість науковців, які здійснили і оприлюднили велику кількість досліджень гендерних відносин. Так, психологи установили, що не існує «суто» чоловічої і «суто» жіночої особистості. Усім (чоловікам і жінкам) різною мірою притаманні активність і пасивність, самостійність і залежність. Будь-яка особистість являє собою поєднання різних рис характеру.

Стереотипи – найбільш складна умова у створенні принципово нових відносин у соціумі і переході до якісно нової, європейської демократичної держави.

Найбільш вагомим фактором розповсюдження гендерних стереотипів у сучасному суспільстві є засоби масової інформації. Щоб проілюструвати вплив засобів масової інформації на гендерні стереотипи, можна згадати трактування чоловічого і жіночого родів у таких формах даних засобів масової інформації: телевізійна реклама, музичні кліпи та дитяча література.

Зокрема, С. Крейг вважає, що сучасна телевізійна реклама побудована так, щоб посилити образ саме того роду (чоловічого чи жіночого), який є найефективнішим для продажу певного товару, розрахованого для певної цільової аудиторії. Адже реклама, що транслюється вдень і розрахована на домогосподарок, фокусується на образах традиційних жіночих ролей, а чоловіки зображуються домінуючими на виробництві та вдома. Проте, традиційна гендерна стереотипізація у рекламі, яка транслюється вдень, різко контрастує із вечірньою чи нічною рекламою, цільовою аудиторією якої, за Р. Крейгом, є працюючі неодружені молоді люди та пари, де двоє партнерів активні у кар'єрному плані. У такій рекламі домінуючими є жіночі пер-

сонажі, а чоловіки частіше зображені у традиційних жіночих ролях (дім-родина-сім'я) [173].

С. Франсуа зазначає, що вплив реклами на формування гендерних стереотипів молодій людині є досить відчутним і вагомим. Він також вважає, що музичні відеокліпи містять ще більш потужні гендерні стереотипи, ніж реклама.

Якщо розглядати трактування чоловічих та жіночих ролей у дитячій літературі, то тут за останні роки ситуація дещо змінилася. Ілюстрована дитяча література є одним із перших «вікон у світ» для дітей. Тому фахівці-психологи приділяють особливу увагу зображенню чоловічих і жіночих персонажів. За останні десятиліття із зміною соціального клімату автори розпочали процес «лібералізації» і більш збалансованого зображення персонажів чоловічого і жіночого, оскільки постав очевидним негативний вплив гендерних категоризацій на соціальний розвиток дітей.

Жіночі персонажі поступово здобули більш вагому роль у літературі. Р. Кларк та Р. Леннон вважають, що тенденція до збільшення уваги, яка надається зображенню персонажів жіночого роду, має позитивно вплинути на збагачення дитячого світогляду [173; 220].

Також варто відзначити, що специфіка масових видань та друкацій певним чином передає реальні співвідношення чоловіків і жінок у різних владних структурах, дзеркально відображаючи звичний розподіл ролей: чоловік – це уособлення сили, могутності, влади, розуму; жінка – це лагідність, надійність, певна «обмеженість» сфери інтересів і занять, вміння послужити там, де у чоловіків уже вичерпалися ресурси й терпіння.

Більшість засобів масової комунікації обирають збагачення, аніж формування гендерної культури. Приклад тому – велика кількість реклами, розміщеної на сторінках журналів (особливо жіночих), яка складається з суцільних стереотипів, що щільно проникають і надовго залишаються у підсвідомості.

Підводячи підсумки, зазначимо, що в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму гендерними питаннями часто маніпулюють. Тому є потреба змін як у структурі самих засобів масової інформації, так і у поданні якісних гендерних матеріалів для створення принципово нових відносин у соціумі і переході до якісно нової демократичної держави.

Засоби масової інформації є надзвичайно потужними джерелами і провідниками гендерних перцепцій та усвідомлень, які у будь-якому вигляді впливають на формування гендерних стереотипів молодого людини та на її соціальну компетентність, як через посилення існуючого значення традиційних гендерних орієнтацій, так і шляхом розширення, активного збагачення сфери нетрадиційних і якісно нових гендерних поведінкових патернів.

2.3. Світоглядні, ціннісні та соціокультурні трансформації у векторі розвитку соціальної компетентності молоді

Глобалізаційні зміни, що відбуваються в політичній, економічній та духовній сферах суспільства в останні десятиріччя, спричиняють радикальні світоглядні та соціокультурні трансформації у векторі розвитку соціальної компетентності молоді. Ці процеси змінюють структуру цінностей сучасної молоді, оскільки ціннісні пріоритети, які кристалізуються в цей час, стають основою для утворення нової соціальної структури і парадигми українського суспільства.

З огляду на останні події у суспільно-політичному житті України і того, як вони позначаються на соціальній компетентності молоді, дедалі більшої актуальності набуває проблема розвитку ціннісних орієнтацій та їх впливу на формування здоров'язберезувальної компетентності молодого людини.

Як відомо, цінності і ціннісні орієнтації молоді завжди були одним із найбільш важливих об'єктів дослідження у таких галузях науки як психологія, філософія, етика, соціологія на всіх етапах їх становлення та розвитку.

У психології проблемі цінностей приділялось досить багато уваги. Так, З. Фрейд [231] у своєму класичному психоаналізі досліджував соціальні аспекти розвитку особистості, які отримали подальший розвиток у роботах таких його послідовників як А. Адлер, Г. Салліван, Е. Фромм, К. Хорні [205; 232; 250; 307 та ін.].

У дослідженнях особистісні цінності розглядаються як складна ієрархічна система, яка займає місце на перетині мотиваційно-потребнісної сфери особистості і світоглядних структур свідомості, виконуючи функції регулятора активності молодого людини [136; 182; 195; 265 та ін.].

Концептуалізація проблеми соціальної компетентності молоді вимагала проведення аналізу соціально-психологічних особливостей ціннісних орієнтацій молоді та їх вплив на формування таких її парціальних компетентностей, як компетентності у спілкуванні, громадянської, соціально-особистісної, культурно-дозвіллевої, здоров'язбережувальної.

Підкреслено, що особливої уваги в умовах сучасного травматогенного соціуму потребує розкриття такої парціальної компетентності молоді, як здоров'язбережувальна, яка значно впливає на розвиток соціальної компетентності молодого людини загалом.

Перш ніж здійснювати аналіз впливу ціннісних орієнтацій молоді на формування здоров'язбережувальної компетентності, розглянемо характеристику цього поняття.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність» досліджена недостатньо та немає єдиної думки в його трактуваннях, що пояснюється поліфункціональним характером даного терміну [79; 122 та ін.].

Загалом здоров'язбережувальна компетентність розуміється як цілісне індивідуальне психологічне утворення, спрямоване на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – власного та оточення, і передбачає наявність у людини комплексу сформованих навичок, до яких належать:

- життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю;
- життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю;
- життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю.

Тому, в основу здоров'язбережувального освітньо-виховного процесу має бути покладено компетентнісний підхід як системоутворюючий чинник розвитку особистісних якостей студентської молоді та формування її позитивного ставлення до здоров'я в структурі соціальної компетентності.

Вчені розглядають здоров'язбережувальну компетентність як готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я. Важливо відзначити, що сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність» проявляється у проведенні профілактичних заходів і застосуванні здоров'язбережувальних технологій особами, які знають закономірності процесу здоров'язбереження [4; 68; 79; 122 та ін.].

Стверджується, що здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медико-валеологічну інформативність, але й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням. Формування спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я – невід'ємний компонент здоров'язбережувальної компетентності молоді [78].

Дослідники зробили висновки про наявність культури здоров'я молоді, спираючись на такі критерії, як когнітивний, мотиваційний, емоційний, комунікативно-діяльнісний, вольовий і такі показники, як ціннісні орієнтації й особистісні якості. Цікаво, що у цьому ж ключі пропонується

визначити рівень сформованості світоглядної культури молоді на підставі показників пізнавального, оцінно-ціннісного і діяльнісного критеріїв. Проаналізувавши роботи дослідників та враховуючи специфіку напряму дослідження, С. Онищук визначив такі критерії формування здоров'язбережувальної компетентності молоді: аксіологічно-спонукальний, знаннєвий, практико-оздоровчий [142].

Заслуговує на особливу увагу бачення того, що до основних традиційних видів діяльності додано ціннісно-орієнтовану діяльність, яка вважається особливою, самостійною й життєво важливою формою духовної активності молоді людини, необхідною в її практичному житті. Розкриваючи сутність ціннісно-орієнтованої діяльності, наголошується, що вона спрямована на будь-який об'єкт із метою визначення його значущості для даного суб'єкта, тобто його особистісної цінності.

Розглядаючи зміст здоров'язбережувальної компетентності серед багатьох робіт, на наш погляд, варто виділити підхід, згідно з яким зазначена компетентність включає здатність:

- формувати у молоді мотивацію до здорового способу життя і цінності здоров'я, довголіття, творчої самореалізації у професійній діяльності, сімейному житті й соціальної активності;
- регулювати функціональний стан (способами, що не шкодять здоров'ю) з метою підтримки оптимальної працездатності;
- визначати та застосовувати індивідуально раціональні для молоді людини прийоми навчальної (професійної) діяльності;
- будувати індивідуальну здоров'язбережувальну траєкторію освіти (професійної діяльності);
- забезпечувати еколого-психологічну безпеку освітнього середовища, включаючи регуляцію міжособистісних стосунків, дотримання санітарно-гігієнічних вимог тощо.

Надзвичайно важливо, на нашу думку, щоб вплив ціннісних орієнтацій молоді на формування здоров'язбережувальної компетентності розгля-

дався дослідниками у контексті формування нової аксіологічної картини соціуму [218; 310].

Велике значення для соціальної психології має вивчення питання здоров'язбережувальної компетентності з точки зору перегляду базових людських цінностей, включаючи і цінність людського життя [188 та ін.]. Крім того, надзвичайно важливим є висвітлення проблеми гедоністичних цінностей, які витісняють трудові і моральні цінності, та пропагування ідеї індетермінованого життєвого успіху.

У психологічних працях проблемі дослідження цінностей та їх соціально-психологічних особливостей приділялося достатньо уваги. Так, наприклад, у класичному психоаналізі З. Фрейда [231] для ціннісно-нормативної регуляції поведінки людини служить «Супер-его», де він вказує на три його функції: совість, самопостереження і формування ідеалів.

Е. Фромм [232] у своїй теорії особистості виділяє різні типи соціального характеру, приналежність до якого і визначає спрямованість особистості на відповідну систему цінностей.

У теорії К. Роджерса [295] є «самість», що виступає як система цінностей. На його думку, в структуру самості входять як безпосередньо пережиті, так і запозичені цінності, які людиною приймаються та згодом помилково інтерпретуються як власні.

Особливістю соціально-психологічного вивчення ціннісної проблематики у контексті соціальної компетентності молоді є те, що цінності розглядаються через призму особистісного ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності і до особливостей орієнтації у ній.

Існуючі підходи до проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій дають можливість виділити три площини розгляду їх структури: через ієрархію життєвих цінностей; існування їх певних підсистем: когнітивної, емоційної, поведінкової; виділення двох взаємопов'язаних рівнів: вербального засвоєння та глибинного прийняття. Саме такі ракурси розгляду структури ціннісних орієнтацій є важливими для з'ясування їх впливу на формування

здоров'язбережувальної компетентності та соціальної компетентності молоді загалом.

Найважливішими процесами юнацького віку, включеними до того ж у сферу формування ціннісних орієнтацій, є соціальне самовизначення, становлення світогляду молодої людини як образу світу. У цьому віці спостерігається зростання інтересу до освоєння цілісних філософських систем та різних ідеологій із притаманними їм цінностями. У юнацькому віці відбувається структурування, кристалізація цінностей, вибудовування їх чіткої ієрархії, усвідомлення та засвоєння буттєвих цінностей.

Як зазначає А. Іванчук, у вітчизняній психології розуміння цінностей розглядається в різних аспектах вивчення властивостей особистості. У всіх вітчизняних підходах як провідна характеристика особистості виділяється її спрямованість. Підкреслюючи психологічний характер цінностей як об'єкта спрямованості особистості, використовується поняття «ціннісні орієнтації», які він визначав, як спрямованість особистості на ті або інші цінності [101].

Аналіз соціальної опосередкованості особистісних відносин займає важливе місце у вітчизняній психології, оскільки особистість не може розглядатися у відриві від соціального середовища, суспільства. Цінності «похідні від співвідношення світу і людини», що підтверджується твердженням про те, що на основі соціального статусу особистості формуються системи її соціальних ролей і ціннісних орієнтацій.

Якщо ж розглядати важливість ролі ціннісних орієнтацій, то можна зазначити, що вони визначають життєві цілі молодої людини, виражають те, що є для неї найбільш важливим і має особистісний смисл. Так, вченими описується роль смислових уявлень в організації системи ціннісних орієнтацій, яка виявляється у таких функціях:

- ухваленні (або запереченні) і реалізації певних цінностей;
- посиленні (або зниженні) їх значущості;
- утриманні (або втраті) цих цінностей у часі [101].

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань отримало розповсюдження також і в американській соціальній психології. Так, М. Рокич визначає цінності як стійке переконання в тому, що це певний спосіб поведінки або кінцева мета існування переважно з особистої або соціальної точок зору [296]. На його думку, цінності особистості характеризуються такими ознаками:

- витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві і особистості;
- вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення;
- загальне число цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелике;
- всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоч і в різному ступені;
- цінності організовані у системи [296].

Таким чином, ціннісні орієнтації являють собою особливі психологічні утворення, що завжди являють ієрархічну систему та існують у структурі особистості, але тільки як її елементи.

Подвійний характер системи цінностей, обумовлених одночасно індивідуальним і соціальним досвідом, визначає її подвійне функціональне значення. По-перше, цінності є основою формування і збереження в свідомості молоді установок, які допомагають зайняти певну позицію, виразити свою точку зору, дати оцінку. Таким чином, вони стають частиною свідомості. По-друге, цінності виступають у перетвореному вигляді як мотиви діяльності і поведінки, оскільки орієнтація молодої людини в світі і прагнення до досягнення певної мети неминуче співвідносяться з цінностями, що увійшли до її особистісної структури [165].

Одночасно з цим система ціннісних орієнтації особистості, будучи віддзеркаленням цінностей соціального середовища, сама може впливати на групові норми і цінності. Індивідуальні ціннісні орієнтації окремих чле-

нів групи через міжособистісні взаємини впливають на колективні ціннісні орієнтації.

Як слушно вказує А. Іванчук, у юнацькому віці складаються основні компоненти особистості – характер, загальні та спеціальні здібності, світогляд. Ці складні компоненти особистості, що формуються, є передумовами вступу у самостійне, доросле життя. У низці досліджень відзначається, що пізній юнацький вік є сензитивним періодом саме для утворення ціннісних орієнтацій, як стійкої властивості особистості, що сприяє становленню світогляду, ставленню до навколишньої дійсності і розвитку соціальної компетентності [101].

Загалом, усі норми і цінності молоді черпаються нею з культури дорослого суспільства. Засвоєння цінностей дорослих сприяє досягненню певної внутрішньої і зовнішньої незалежності, утвердженню свого Я і формуванню особистісних смислів. Проте, домінуючим є не окремо взятий ідеал, а узагальнений образ, що синтезує у собі позитивні риси і якості ідеальної особистості. Саме тому наявність чіткої системи ціннісних орієнтацій дозволяє адаптувати до власного образу-Я набір тих позитивних ціннісних установок, які дозволяють формувати якісну здоров'язберезувальну компетентність молоді людини.

Узагальнено критерії формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя: когнітивний (пізнавальний), його показники: поняття про здоров'я як цілісність (фізичне, психічне, духовне здоров'я в їх взаємозалежності); наявність інтересу до вивчення питань здорового способу життя, потреба у поглибленні знань; емоційно-мотиваційний, його показники: здатність орієнтуватися на загальнолюдські цінності; морально-етична та естетична мотивація щодо дотримання правил здорового способу життя; стурбованість станом довкілля та рівнем захворюваності населення; поведінково-діяльнісний, його показники: уміння та навички здорового способу життя, правильної екологічної поведінки; запобігання шкідливих звичок або їх усунення [78].

Формування здоров'язбережувальної компетентності у молоді оцінюється дослідниками за допомогою аксіологічно-спонукального критерію, показниками якого є: обізнаність у проблемах здоров'язбереження; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбереження; наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба у поглибленні знань з цієї проблеми; усвідомлення ролі особистого способу життя у збереженні здоров'я; рівень знань з основ профілактики захворювань, здоров'язбережувальної компетентності та оздоровчих заходів.

Погіршення здоров'я молоді актуалізує потребу впровадження оздоровчої, здоров'язбережувальної спрямованості процесу навчання у закладах освіти. Як стверджують дослідники, значну роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності у молоді відіграє набуття вміння організовувати здоров'язбережувальну діяльність, тобто обрати найбільш раціональні для умов закладів освіти завдання: створювати здоров'язбережувальне середовище; формувати навички здорового способу життя; покращувати фізкультурно-оздоровчу роботу; здійснювати моніторинг і динамічне спостереження за станом здоров'я молоді, що є особливо актуальним в умовах трансформаційного соціуму

Встановлено, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема збереження здоров'я молоді набуває особливої значущості у зв'язку із погіршенням стану її здоров'я та необхідністю підвищення її соціальної компетентності. У зв'язку з цим, однією із ключових компетентностей молоді людини, які мають бути обов'язково сформованими для її ефективної, повноцінної життєдіяльності й життєтворчості, визнається здоров'язбережувальна.

Події, що відбуваються наразі в Україні, вимагають екстреної мобілізації соціальної компетентності, внутрішніх ресурсів та громадянської активності молоді, адже соціально-економічна та суспільно-політична ситуація в державі є надзвичайно складними, внаслідок чого зростає кількість

молодих людей з наслідками перебування в екстремальних ситуаціях [141; 304 та ін.]. В умовах екстремальних ситуацій та тривалого стресу відбувається виснаження захисних сил організму і адаптаційних можливостей особистості, результатом яких можуть стати різноманітні захворювання та розлади психогенного характеру, одним з яких є посттравматичний стресовий розлад, якому властиві характерні зміни особистості: дезадаптація у мікросоціальному середовищі, погіршення здоров'я та ін. Крім того, наслідки посттравматичного стресового розладу часто призводять до особистісних деформацій, соціальної і професійної дезадаптації тощо.

Аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній психологічній науці проблема посттравматичного стресового розладу в аспекті здоров'язберезувальної компетентності молоді вивчена недостатньо та потребує серйозних наукових напрацювань. Дослідження проблеми посттравматичного стресового розладу здійснювалось, головним чином, через призму службової діяльності (В. Завацький, О. Сафін та ін.) [97; 169 та ін.]. Інший аспект вивчення цієї проблеми – прояв зазначеного феномену після пережитих катастроф (В. Green та ін.), у жертв злочинів (L. Weisaeth та ін.) та сексуального насилля (К. Cassidy та ін.). Науковці активно вивчають психологічні наслідки стресу, зумовленого участю у бойових діях, а також особливості реакції людини в результаті впливу на неї інших екстремальних факторів, зокрема аварій, стихійного лиха, різних форм травм.

Нагадаємо, що спочатку було введено поняття гострої стресової реакції – психологічного стану, який виникає у відповідь на події, що мають загрозливий характер (інші назви: гостре стресове порушення, психологічний шок, психічний шок, шок). Вперше цей стан описав У. Кеннон. Пізніше цей стан визнали першою стадією синдрому адаптації, який регулює стресову реакцію [202].

Як стверджує М. Щербак [202], гостра стресова реакція – це короткочасне порушення значної тяжкості, яке з'являється в індивіда без будь-яких наявних психічних порушень у відповідь на специфічний фізичний

і/або психічний подразник і який, зазвичай, минає через кілька годин або днів. За визначенням, гостра стресова реакція є результатом травматичної події, якої зазнав постраждалий або ж був її свідком. Отже, можна сказати, що гостра стресова реакція є варіацією посттравматичного стресового розладу, яка є психологічною або фізичною реакцією на переживання повної безпорадності. Симптоми можуть включати стан тривожності, розгубленості, сум'яття, утруднення усвідомлення того, що відбувається, депресію. До симптомів гострої стресової реакції відносять стан «заціпеніння», відчуженість, дереалізацію (розлад сприйняття навколишнього світу), деперсоналізацію або дисоціативну амнезію, постійне переживання травматичних подій у вигляді думок, яскравих спалахів, а також бажання уникати будь-яких нагадувань про пережиті події. Симптоми спостерігаються впродовж чотирьох тижнів після події і тривають від двох днів до чотирьох тижнів. У цей проміжок часу спостерігається значне зниження активності хоча б в одній зі сфер діяльності [168; 202].

До цього часу не існує єдиної теорії, яка б пояснювала природу та механізми посттравматичних розладів особистості. Найбільш відомі та поширені у наукових колах чотири основні моделі: психофізіологічна, психодинамічна, когнітивна, інформаційна та розроблена в останні роки мультифакторна теорія посттравматичного стресового розладу особистості.

Для завдань нашого дослідження важливою вбачається когнітивна модель посттравматичного стресового розладу, що розглядає травматичні події як потенційні руйнівники базових уявлень про світ та про себе. Патологічні реакції на стрес спричинюють розпад базових уявлень, які були сформовані в процесі онтогенезу і пов'язані із задоволенням потреби в безпеці та склали Я-концепцію. У ситуації сильного стресу відбувається колапс Я-концепції, який виявляється в генералізації страху, гніву, уникнення, в дисоціації. Причиною цього є негнучкість, некорегованість когнітивних схем. Вважається, що ця модель найповніше пояснює етіологію,

патогенез і симптоматику розладу, вона враховує генетичний, когнітивний, емоційний і поведінковий фактори.

Цікавою вбачається й інформаційна модель посттравматичного стресового розладу, розроблена М. Горовіцем [248], що поєднує когнітивну, психоаналітичну та психофізіологічну моделі. Стрес викликає потік внутрішньої та зовнішньої інформації, основна частина якої не збігається з когнітивними схемами людини, внаслідок чого відбувається інформаційне перезавантаження і необроблена інформація переходить зі свідомості у підсвідомість.

Відповідно, включаються захисні механізми і людина намагається зберегти інформацію у несвідомій формі. З часом травматична інформація стає усвідомленою через процеси інформаційної обробки, після завершення якої цей досвід стає більш інтегрованим, а травма уже не зберігається в активному стані.

Для відповіді на питання, чому лише в частини людей, які зазнали травми, виявляються психологічні симптоми посттравматичного стресу, пропонується етіологічна мультифакторна концепція. Вона пояснює, чому одні люди після переживання травматичного стресу починають страждати на посттравматичний стресовий розлад, а інші – ні. У цій концепції виділяють три групи чинників, поєднання яких призводить до виникнення посттравматичного стресового розладу: чинники, пов'язані з травматичною подією: тяжкість травми, її неконтрольованість, раптовість; захисні чинники: здатність до осмислення того, що сталося, наявність соціальної підтримки, наявність захисних механізмів, адже доведено, що ті, хто має можливість говорити про травму, вирізняються кращим самопочуттям; чинники ризику: вік на момент травматизації, негативний минулий досвід, низькі інтелект і соціоекономічний рівень.

Загалом, як свідчить проведений аналіз, прояви реакцій людини на стрес істотно не змінилися. Натомість змінилися погляди дослідників на природу та наслідки стресу для людини, яка опинилася в травматичній си-

туації [12; 136; 315; 320 та ін.]. Відображенням цих змін є розробка та еволюція нових методів діагностики посттравматичного стресового розладу.

Вище викладене свідчить про необхідність розробки системного підходу до проблеми здорового психічного майбутнього молоді в аспекті підвищення її соціальної компетентності та здоров'язбереження, в рамках якої життєві перспективи особистості визначаються як складне системне утворення.

У деяких випадках посттравматичний стресовий розлад може бути наслідком глибокої психологічної і емоційної травми окремо від фізичної шкоди. Проте частіше зустрічаються випадки обох видів травм. Отже, необхідність визначення ефективних методів подолання посттравматичних стресових розладів, що виникли внаслідок природного, техногенного, соціального або військового походження зумовлює актуальність розгляду особливостей надання психологічної допомоги.

Психотерапія посттравматичного стресового розладу засобами гештальт-терапії науковцями та практиками розглядається як один з ефективних методів.

Як стверджує М. Щербак [202], основним теоретичним принципом терапії є постулат, що будь якій людині властива здібність до саморегуляції. Тому метою допомоги є реалізація можливостей і прагнень людини за рахунок створення внутрішнього джерела опори і оптимізації процесів саморегуляції. Також цей вид допомоги результативно працює в умовах інтра- та інтерперсональних конфліктів.

Як відомо, мета гештальт-терапевтичної роботи полягає у підтримці усвідомлення людиною свого безпосереднього досвіду. Під усвідомленням в гештальт-терапії розуміється ясне і чітке проживання, переживання, що містить образ, емоції і дії як єдине ціле. Слід виокремити деякі техніки, якими послуговується даний метод, а саме посилення, робота з полярностями, діалог субособистостей, метафора. Також важливим і результативним елементом допомоги є дослідження таких типів порушень контакту і,

відповідно – захисних механізмів як проєкція, злиття, ретрофлексія, інтроєкція, дефлексія та ізоляція.

Варто звернути увагу на практичну значущість досліджень науковців, які наводять дані про дослідження ефективності гештальт-терапії у роботі із цілим спектром розладів [183 та ін.]. Так, на психологічному рівні гештальт-терапія дає можливість наново пережити травму, використовуючи при цьому повторному переживанні внутрішні ресурси, щоб успішно і ефективно протистояти травматичній події.

Отже, методологічний концепт нашого дослідження відображає взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів до вивчення проблеми розвитку соціальної компетентності молоді, а зважаючи на травматогенність умов сучасного соціуму – до формування здоров'язберезувальної компетентності у молоді та впливу на неї ціннісних орієнтацій.

Розглянуто актуальність проблеми розвитку ціннісних орієнтацій та їх вплив на формування здоров'язберезувальної компетентності у молоді. Проаналізовано проблему формування ціннісних орієнтацій у науковій психологічній літературі та висвітлено соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій. Наголошується, що однією з ключових компетентностей молоді людини, яка має бути обов'язково сформованою для її ефективної, повноцінної життєдіяльності й життєтворчості, визнається здоров'язберезувальна компетентність. Зазначається, що однією з важливих складових здоров'язберезувальної компетентності є ціннісне ставлення до здоров'я.

Підкреслено, що провідне місце у становленні молоді та в її прагненні до самореалізації займає ціннісно-сміслова сфера, що охоплює ціннісні орієнтації й стосунки, а також систему особистісних смислів. Враховуючи зазначене, ми розглядаємо здоров'я не лише як вищу цінність молоді людини, а й як основну цінність культури нації. Крім того, однією із важливих складових здоров'язберезувальної компетентності вважаємо ціннісне ставлення до здоров'я.

Отже, соціальна компетентність є операційно оформлена соціальна (життєва, екзистенційна) методологія особистості. У ній вирішальною є не інформація, а методологія у сфері цінностей та знань, антропології та соціології. Її відмінна риса – синтез цінностей та технологій.

У структурі особистості ця компетентність займає середній рівень, пов'язуючи верхній, духовно-теоретичний, з нижнім, практико-функціональним, що безпосередньо обслуговує повсякденне життя. Без середнього рівня верхній стає абстрактним, відірваним від соціальної дійсності, а нижній рівень – ціннісно та методологічно незрілим.

Соціальна компетентність пов'язана з дією, з переведенням цінностей та знань у вольовий процес самовизначення та практичної діяльності. Тому у соціальній компетентності особливе значення має воля, тобто здатність суб'єкта учвідомлено і продуктивно діяти у просоціальному векторі відповідно до цінностей та знань. Розум пропонує, а воля стверджує.

Слід зазначити, що володіння методологією притаманне мисленню, яке поглинається цілком зовнішнім предметом, а свої дії робить предметом і стає самоспрямованим. Рефлексивне мислення дозволяє суб'єкту відсторонитися від засвоєного змісту, подивитися на нього з боку, перетворити його на проєкт нових варіантів дії та спілкування. Соціальна компетентність притаманна суб'єкту, тобто означає соціальність, спрямовану на себе, самоспрямовану, самопроєктовану.

Оскільки соціальна компетентність має ситуативну та вибірккову форми прояву, можна стверджувати про такі її характерні ознаки, як диференційованість і гнучкість.

Таким чином, можемо вважати розвиток соціальної компетентності молоді одним із найважливіших чинників ефективної реалізації її власних життєвих планів та стратегій, а, загалом, й успішності процесів соціально-психологічної адаптації та соціалізації.

Висновки до розділу

У розділі розкрито взаємовплив психологічних вимірів соціальної компетентності молоді і викликів трансформаційного соціуму; артикульовано гендерну проблематику у дискурсі соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму; висвітлено світоглядні, ціннісні і соціокультурні трансформації у векторі розвитку соціальної компетентності молоді.

Показано, що в умовах трансформаційних змін соціуму феномен соціальної компетентності молоді доцільно розглядати з погляду стратегії розвитку сучасної освіти, з урахуванням тих соціогенних викликів, які випробовують учнівська молодь та здобувачі вищої освіти, адже соціальна компетентність є їх важливою характеристикою – це питання про їх соціальний захист та самозахист, про їх вміння володіти технікою соціальної та духовної безпеки, зокрема в умовах дистанційного і змішаного навчання, пов'язаного з сучасними викликами трансформаційного соціуму.

Констатовано, що соціальна компетентність, як результат гуманітарної підготовки молоді, є необхідною складовою ефективною професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей та сфер професійної діяльності, продуктом якої є культурна людина, моральна особистість, творча індивідуальність, соціально компетентний громадянин, професійно компетентний фахівець, відкритий до творчого діалогу (К. Андросович, Н. Добровольська, Г. Побокіна, Н. Фалько, О. Шевяков та ін.).

Наголошено, що актуальність висунутої проблематики має глобальний характер у зв'язку з запровадженням дистанційної освіти, а серед шляхів підвищення соціальної компетентності учнівської та студентської молоді і, як наслідок, забезпечення успішності процесу її соціально-психологічної адаптації до навчання у дистанційній формі підкреслено, що, по-перше, мають бути включені заходи, які сприяють інтерактивній участі в освітньому процесі; по-друге, навчальна діяльність має бути добре

спланована, що допомагає створити сприятливе соціальне середовище; портрете, через можливі труднощі в обладнанні, комунікації тощо, плани дистанційних занять мають включати альтернативні варіанти завдань тощо (С. Бужинська, І. Іванюк, Л. Ліщинська, С. Стрюкова та ін.).

Узагальнено, що система заходів з підвищення соціальної компетентності молоді в умовах вимушеного дистанційного (змішаного) навчання має забезпечувати їй високу самоорганізацію, прагнення до здобуття знань, бажання опанувати новітні інформаційні технології, зокрема через використання навчальних ресурсів (пакети програмного забезпечення, комп'ютерні бази даних тощо), які полегшують зазначений процес; чітке формулювання вимог до кожного предметного курсу та кожної освітньої компоненти і прозорий алгоритм дій у форс-мажорних обставинах тощо.

Констатовано, що особливої уваги потребує виваження принципів і засобів PR закладів освіти, які наразі здебільшого послуговуються в умовах застосування різноманітних цифрових технологій та інтернет-ресурсів, що сприяє якості результатів взаємодії з учнівською молоддю та здобувачами вищої освіти, як споживачами освітніх послуг (Л. Копець та ін.). Зокрема, постковідний період та умови воєнного стану дедалі частіше спонукали заклади освіти відходити від традиційної чи формальної PR-діяльності, яка попередньо реалізовувалася, в основному, за допомогою засобів масової інформації.

Показано, що актуалізацію гендерної проблематики у дискурсі соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму доцільно здійснювати через розкриття проблеми оволодіння гендерними ролями та з'ясування специфіки використання засобами масової інформації гендерних стереотипів та їх впливу на соціальну компетентність молодої людини.

Зазначено, що в умовах трансформаційного соціуму гендерними питаннями часто маніпулюють, що негативно впливає на соціальну компетентність молоді. Тому нагальною є потреба у поданні засобами масової ін-

формації якісного матеріалу щодо гендерної тематики для створення принципово нових відносин у соціумі при переході до якісно нової демократичної держави, що загалом сприятиме підвищенню соціальної компетентності молоді, адже засоби масової інформації є надзвичайно потужними джерелами і провідниками гендерних перцепцій та усвідомлень, які впливають на формування гендерних стереотипів молоді та на її соціальну компетентність, як через посилення існуючого значення традиційних гендерних орієнтацій, так і шляхом розширення, активного збагачення сфери нетрадиційних і якісно нових гендерних поведінкових патернів.

Підкреслено, що глобалізаційні зміни, які відбуваються у політичній, економічній та духовній сферах суспільства в останні десятиріччя, спричиняють радикальні світоглядні, ціннісні та соціокультурні трансформації у векторі розвитку соціальної компетентності молоді. Ці процеси змінюють структуру цінностей сучасної молоді, оскільки ціннісні пріоритети, які кристалізуються у цей час, стають основою для утворення нової соціальної структури і парадигми українського суспільства.

Концептуалізація проблеми соціальної компетентності молоді вимагала проведення аналізу соціально-психологічних особливостей ціннісних орієнтацій молоді та їх впливу на формування таких її парціальних компетентностей, як компетентності у спілкуванні, громадянської, соціальної взаємодії, культурно-дозвілєвої, здоров'язбережувальної.

Підкреслено, що особливої уваги в умовах сучасного травмогенного соціуму потребує розкриття такої парціальної компетентності молоді, як здоров'язбережувальна, яка значуще впливає на розвиток соціальної компетентності молодої людини загалом.

З'ясовано, що здоров'язбережувальна компетентність включає здатність формувати у молоді мотивацію до здорового способу життя і цінностей здоров'я, довголіття, творчої самореалізації у навчальній, професійній діяльності, сімейному житті й соціальну активність; регулювати функціональний стан (способами, що не шкодять здоров'ю) з метою підтримки оп-

тимальної працездатності; визначати та застосовувати індивідуально раціональні для молоді людини прийоми навчальної (професійної) діяльності; будувати індивідуальну здоров'язбережувальну траєкторію освіти (професійної діяльності); забезпечувати еколого-психологічну безпеку освітнього (професійного) середовища, включаючи регуляцію міжособистісних стосунків тощо. Важливою у цьому контексті вбачаємо думку про те, що вплив ціннісних орієнтацій молоді на формування здоров'язбережувальної компетентності має розглядатися у контексті формування нової аксіологічної картини трансформаційного соціуму (Д. Брайант, С. Томпсон та ін.).

Встановлено, що існуючі підходи до проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій молоді дають можливість виділити три площини розгляду їх структури: через ієрархію життєвих цінностей; існування їх окремих підсистем (когнітивної, емоційної, поведінкової); виділення таких взаємопов'язаних рівнів, як вербальне засвоєння та глибинне прийняття. Саме такі ракурси розгляду структури світоглядних, ціннісних, соціокультурних орієнтацій є важливими для з'ясування їх впливу на розвиток соціальної компетентності молоді загалом.

Отже, методологічний концепт дослідження відображає взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів до вивчення проблеми розвитку соціальної компетентності молоді, а зважаючи на травматогенність умов сучасного соціуму – до розвитку здоров'язбережувальної компетентності та впливу на цей процес світоглядних, ціннісних, соціокультурних трансформацій.

Наголошено, що соціальна компетентність є операційно оформлена соціальна (життєва, екзистенційна) методологія особистості. У ній вирішальною є не інформація, а методологія у сфері цінностей та знань, антропології, психології, соціології та ін. Її відмінна риса – синтез цінностей та технологій. У структурі особистості ця компетентність займає середній рівень, пов'язуючи верхній, духовно-теоретичний, з нижнім, практико-функціональним, що безпосередньо обслуговує повсякденне життя. Без се-

реднього рівня верхній стає абстрактним, відірваним від соціальної дійсності, а нижній – ціннісно та методологічно незрілим. Соціальна компетентність пов'язана з дією, з переведенням цінностей та знань у вольовий процес самовизначення та практичної діяльності молоді людини. Тому у розвитку соціальної компетентності молоді особливе значення має воля, тобто здатність усвідомлено і продуктивно діяти у просоціальному векторі.

Оскільки соціальна компетентність має ситуативну та вибірккову форми прояву, можна стверджувати про такі її характерні ознаки, як диференційованість і гнучкість.

Таким чином, можемо вважати розвиток соціальної компетентності молоді одним із найважливіших чинників ефективного реалізації її власних життєвих планів та стратегій, а, загалом, й успішності процесів соціально-психологічної адаптації та соціалізації в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму.

Отримані дані щодо концептуалізації соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму були покладені в основу проведення емпіричного дослідження психологічної специфіки цього конструкту у трансформаційному соціумі.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНС- ФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СОЦІУМУ

3.1. Методичні засади та етапи емпіричного дослідження

Дослідження проводилось на базі науково-практичного Центру медико-соціальних та психотехнологій (м. Київ), Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ), Південноукраїнського Інституту психології, психотерапії і управління (м. Одеса), Чернівецького обласного фахового коледжу мистецтв ім. С. Воробкевича, Центру розвитку підприємництва і реалізації бізнес-ідей (м. Київ), а також на базі закладів вищої освіти (Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, Хмельницького національного університету, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Одеського національного морського університету).

На першому етапі дослідження вивчався ступінь розробленості проблеми в психологічній теорії та практиці, уточнювалися об'єкт та предмет дослідження, його цілі, завдання, гіпотеза та методи, визначалися методологічні та теоретичні підходи до дослідження соціальної компетентності особистості у вітчизняній і зарубіжній науці, узагальнювався досвід розвитку її соціальної компетентності.

На другому етапі було визначено концептуальні психологічні засади дослідження особливостей соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму.

На третьому етапі було розроблено програму дослідно-експериментальної роботи та обрано діагностичний інструментарій дослідження, з'ясовано психологічну специфіку соціальної компетентності молоді, пов'язану з особливостями функціонування її структурних складових та рівнями їх прояву в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму. На цьому етапі було проведено констатувальний експеримент.

Четвертий етап був присвячений формувальному експерименту. Було розроблено і апробовано програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та визначено провідні соціально-психологічні умови і чинники підвищення рівня соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Здійснювався аналіз результатів дослідження, одержаних під час цілеспрямованого моніторингу, проводилося коригування показників та оцінка ефективності програмно-цільового проєкту.

Програму дослідження було адаптовано до оптимальних психологічних умов його проведення на конкретних базах. Отримані емпіричні результати перевірялися та модифікувалися у нових умовах, покликаних підвищити ефективність дослідно-експериментальної роботи. Потім було внесено відповідні корективи в авторську модель розвитку соціальної компетентності молоді, побудовану, зокрема, на системно-діяльнісному підході.

Вибірку склали 742 респондента віком від 16 до 23 років. Серед досліджуваних 347 (46,8%) респондентів були представниками учнівської молоді, 395 (53,2%) респондентів були здобувачами закладів вищої освіти.

Вибірка була репрезентативною щодо ключових для емпіричного дослідження змінних і основних соціально-демографічних характеристик молоді.

Відбір респондентів зазначеного віку був зумовлений тим, що ці вікові періоди найбільш сензитивні до засвоєння соціально значимих цінностей, їм характерний стійкий динамізм соціального зростання, інтенсивність перетворень у просторі соціального пошуку і дії, що активно розширюються. У цей час реалізуються результати накопичення досвіду, зростання рефлексії, самооцінки, самоконтролю, розвитку самосвідомості.

Власне емпіричне дослідження містило констатувальний, формувальний, контрольний етапи. На констатувальному етапі проводилася первинна діагностика рівня сформованості соціальної компетентності. На формувальному етапі здійснювалася реалізація програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі відповідно до запропонованої моделі розвитку соціальної компетентності молоді. На контрольному етапі було проведено підсумкову діагностику сформованості соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі, показники якої були піддані математичній обробці.

Методичні засади дослідження ґрунтувалися на тому, що складні суспільні трансформаційні процеси сьогодення висувають нові вимоги до розвитку ключових компетентностей молоді і, у першу чергу, її соціальної компетентності, яка передбачає форми поведінки, що потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті; вміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; дотримання прав людини і підтримки соціокультурного різноманіття.

Багатогранність змісту категорії «соціальна компетентність» умовно розділяється на дві групи чинників, що формуються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх, керованих і некерованих чинників: якості та вміння.

Науково-методичні принципи, на основі яких здійснювалося емпіричне дослідження, узгоджувалося, зокрема, із загальними принципами, які

віддзеркалюють сучасний рівень розвитку та напрями освіти в Україні, принципи її модернізації:

- принцип гуманізації освіти;
- принцип особистісного підходу;
- принцип цілісності та системності;
- принцип науковості;
- принцип пріоритетного, розвивального, компетентнісного навчання;
- принцип творчої діяльності;
- принцип диференціації;
- принцип варіативності, альтернативності та доступності освітніх програм, технологій навчання та навчально-методичного забезпечення;
- принцип наступності й неперервності змісту навчання;
- принцип діагностико-прогностичної реалізованості.

Необхідність перевірки правильності висунутої гіпотези визначила завдання емпіричної частини дослідження.

На першому етапі дослідження ми виходили із положення про те, що соціальна компетентність молоді – це суб'єктивний досвід її продуктивної взаємодії із соціумом. Це простір, де вона може реалізувати знання, вміння та навички у соціально-значущій діяльності.

Для вирішення поставлених завдань було використано низку дослідницьких методів: спостереження, експеримент, тестування, аналіз документів, якісний та кількісний аналіз емпіричних даних, методи математико-статистичної обробки емпіричних даних.

Зокрема, з метою діагностики особливостей функціонування складових соціальної компетентності респондентів в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму використовувалися: анкетування, психодіагностичні методики: шкала соціальної компетентності (Г. Прихожан), методика діагностики соціальних умінь особистості (О. Васіна), опитувальник рівня сформованості соціальних навичок молоді (Д. Хломов, С. Баклушинський,

О. Казьміна), методика «Саморегуляція та успішність міжособистісного спілкування» (В. Куніцина), методика діагностики ціннісних орієнтацій (Ш. Шварц) [299; 300] та методика діагностики інструментальних та термінальних цінностей (М. Рокич) [296], тест загальної самоефективності особистості (Р. Шварцер, М. Єрусалем, в адаптації В. Ромека) [251], методика діагностики рівня розвитку комунікативних умінь (В. Ряховський), п'ятифакторна модель особистості (Х. Шулер, Д. Бартелме) [234; 235; 298], методика «Самоаналіз особистості» (О. Мотков), тест Г. Айзенка [227], моторна проба Лачинса, методика визначення стилю поведінки у конфлікті (К. Томас), методика діагностики мотивації досягнення (А. Мехрабіан), методики діагностики соціальної емпатії (М. Фетіскін), методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов), методика діагностики локусу контролю (Дж. Роттер) [297]; проєктивні методики: «Незакінчені речення», соціометрія [86; 99; 114; 209].

Так, для вивчення соціальних умінь широкого соціально-психологічного спектру використано методику «Соціальні уміння особистості» (О. Васіна). Перелік соціальних умінь, включених у методику, складено на основі теоретичного аналізу, результатів попередніх досліджень та експертних оцінок фахівців з урахуванням класифікаційних підстав, що використовуються у вітчизняних та зарубіжних діагностичних моделях.

Методика пройшла апробацію на молодіжній вибірці та показала достатню дискримінативну надійність, внутрішню узгодженість та змістовну валідність.

Методика «Соціальні уміння особистості» призначена для вивчення соціальних умінь особистості, визначення суб'єктивної оцінки їх сформованості, значущості та актуальності у юнацькому віці, а також виявлення рейтингу факторів, що впливають на формування соціальних умінь.

Методика розрахована для роботи з молоддю та крім діагностичних цілей має орієнтаційно-розвивальну спрямованість, оскільки саме на етапі

підлітково-юнацької соціалізації відбувається інтенсивне становлення системи ціннісних орієнтацій та комплексу соціальних умінь особистості.

Виконання методики сприяє розвитку соціального інтелекту, актуалізує рефлексивні вміння особистості та прагнення до самоаналізу, запускає програму самовиховання, самотворення та обмірковування своїх життєвих цілей і стратегій, сприяє усвідомленню відповідальності за свою життєдіяльність.

Методика включає 60 суджень, згрупованих у 10 смислових блоків, по 6 суджень у кожному.

Респондентам пред'являється перелік соціальних та соціально-психологічних умінь, які кожна людина використовує у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, і пропонується визначити, як часто їм вдається в житті кожне вміння, вибравши 1 із 6 варіантів відповіді відповідно до наступної шкали: «Я вмію, мені це вдається: 5 – завжди, 4 – часто, 3 – іноді, 2 – дуже рідко, 1 – ніколи, 0 – не знаю (не було досвіду)».

Опитувальний лист є таблицею з переліком соціальних умінь, де у відповідній колонці учасники дослідження записують свої оцінки.

Далі респонденти вибирають зі списку умінь ті, які вважають особливо важливими для себе, і визначають, які вміння хотіли б цілеспрямовано розвивати, а також відзначають уміння, які вони освоїли, спілкуючись із рідними та близькими у колі своєї родини, спілкуючись із друзями, у соціальних мережах Інтернету, під впливом книг та фільмів.

Обробка результатів включає визначення загального рівня сформованості соціальних умінь; обчислення середніх значень за 10 основними, 10 додатковими шкалами та 3 узагальненими блоками; ранжування умінь за частотами їхньої значущості та актуальності; визначення рейтингу чинників, які впливають на формування соціальних умінь; кореляційний аналіз виявлення структури взаємозв'язків і системотворчих компонентів.

Якісний аналіз індивідуального профілю соціальних умінь порівняно із середньогруповим і дозволяє виявити зони відмінності, подібності, дефіциту, компенсації та гіперкомпенсації у соціальних вміннях особистості.

Методика може виконуватися у кількох варіантах:

1 – самооцінна діагностика, що представляє картину суб'єктивних оцінок соціальних умінь особистості на основі рефлексивного аналізу власної соціальної успішності;

2 – діагностика на основі зовнішніх експертних та референтних оцінок (батьків, педагогів, взаємооцінок одногрупників, друзів);

3 – діагностика соціальних очікувань особистості щодо передбачуваних оцінок із боку інших.

При паралельному використанні різних варіантів виникають додаткові можливості в аналізі ступеня подібності та зон неузгодженості в оцінках соціальних умінь особистості з боку самого суб'єкта, експертів та очікуваних оцінок інших.

Зіставлення реальних, очікуваних, експертних та референтних оцінок підвищує об'єктивність результатів дослідження та може бути корисним та інформативним у практиці психологічного консультування.

Основні шкали:

1. Базові комунікативні вміння – вміння розпочинати, підтримувати, координувати та завершувати діалог.

2. Міжособистісне розуміння – соціально-перцептивні вміння, що сприяють розумінню співрозмовника та встановленню довірчих відносин.

3. Позитивний вплив – вміння надавати людям емоційну підтримку, адекватно та ефективно реагувати у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

4. Асертивні вміння – впевнена поведінка, вміння зберігати особисті межі та почуття власної гідності, не порушуючи прав інших людей.

5. Самоорганізація – соціальні вміння, що забезпечують автономність суб'єкта та ефективність організації своєї діяльності.

6. Саморегуляція – вміння керувати своїм психоемоційним станом, самоконтроль та самовладання.

7. Організаторські вміння – здатність бути лідером, об'єднувати людей та керувати їх спільною роботою.

8. Співробітництво – здатність до кооперації та спільної діяльності на засадах колегіальності, взаємоповаги та взаємодопомоги.

9. Регуляція конфліктів – вміння конструктивно вирішувати та попереджати конфлікти, протистояти агресивній поведінці, мобінгу.

10. Комплексні інтерсуб'єктні вміння – складні інтегративні вміння, що базуються на життєвому досвіді, антиципації та розумінні етики міжособистісних відносин.

Додаткові шкали:

11. Комунікативна компетентність – системний прояв знань, комунікативних умінь та особистісних якостей, що дозволяє ефективно використовувати їх у спілкуванні.

12. Соціальний інтелект – здатність розуміти людей, прогнозувати їхню поведінку і поступати мудро в людських відносинах.

13. Альтероцентрична орієнтація – орієнтація на іншого, вміння поставити себе на його місце, відчутти його стан, зрозуміти його думку.

14. Толерантність – прагнення до взаєморозуміння, узгодження та поваги різних точок зору та способів самовираження (без тиску та агресії, з використанням комунікативних засобів впливу).

15. Доброзичливість – миролюбне та доброзичливе ставлення до людей та життя.

16. Етичні вміння – нормативність, етичність, моральність дій; усвідомлення загальнолюдських цінностей та прагнення до їх реалізації у відносинах з людьми.

17. Ціннісне ставлення до людей – визнання самоцінності іншої людини, повага до її гідності.

18. Мовні вміння – здатність керувати мовленнєвою діяльністю, вміння знаходити точні, виразні мовні засоби та ситуативно доречні способи їх використання.

19. Життєстійкість – стійкість до несприятливих впливів, здатність витримувати стресові ситуації, зберігаючи внутрішню збалансованість та самоефективність.

20. Психологічне благополуччя – гармонія у відносинах із собою та світом, автентичність, віра у свої сили, оптимізм, суб'єктивна задоволеність життям.

Основні шкали об'єднуються у 3 узагальнених блоки:

1 блок (1 - 3 шкали) – Комунікативний потенціал (здатність до ефективної комунікації, взаєморозуміння, діалогу, довірчого спілкування, позитивного впливу, взаємоприйнятних міжособистісних відносин).

2 блок (4 - 6 шкали) – Особистісний потенціал (суб'єктність, автономія, самоповага, асертивність; здатність до самовизначення, самодетермінації, самоорганізації та саморегуляції на основі інтернального локусу контролю).

3 блок (7 - 10 шкали) – Соціальний потенціал (здатності до співробітництва, організаторської діяльності, конструктивного регулювання конфліктів та інших складних форм соціальної взаємодії).

Індекси:

ІСУ – загальний індекс сформованості соціальних умінь особистості (виражає загальну оцінку соціальної ефективності, обчислюється як середнє значення за всіма 60 вміннями);

ІВ – індекс сформованості важливих умінь (середнє значення групи найбільш важливих, суб'єктивно значимих соціальних умінь, обраних із загального списку);

ІР – індекс актуального розвитку (самооцінка сформованості 3-5 умінь, обраних для цілеспрямованої роботи з саморозвитку);

Співвідношення індексів ІСУ, ІВ та ІР характеризує ступінь задоволеності досягнутим рівнем та мотивацію до розвитку та вдосконалення соціальних умінь.

ІВ – індекс відмінності індивідуальних показників сформованості умінь від середньогрупових (різниця між індивідуальними значеннями та середніми за вибіркою; характеризує інакшість, несхожість респондента на інших у соціальній успішності за конкретними вміннями, шкалами та ІСУ).

ВД – індекс дефіцитарності – співвідношення кількості умінь, відзначених низькими оцінками (0, 1, 2), до загальної кількості умінь (60).

Аналіз показав, що методика має задовільні характеристики дискримінативної надійності, внутрішньої узгодженості шкал та конвергентної валідності, що дає підстави для її застосування у соціально-психологічних дослідженнях, що розвивають інтерактивні програми для молоді та психологічне консультування. Ключ до методики «Соціальні уміння особистості» наведено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Ключ до методики «Соціальні уміння особистості»

	Основні шкали	Ключ		Додаткові шкали	Ключ
1	Базові комунікативні вміння	1, 2, 3, 4, 5, 6	11	Комунікативна компетентність	3, 9, 15, 41, 48, 56
2	Міжособистісне розуміння	7, 8, 9, 10, 11, 12	12	Соціальний інтелект	23, 43, 49, 55, 57, 59
3	Позитивний вплив	13, 14, 15, 16, 17, 18	13	Альтероцентричні думки	2, 4, 10, 11, 45, 56
4	Асертивні вміння	19, 20, 21, 22, 23, 24	14	Толерантність	11, 19, 32, 49, 52, 60
5	Самоорганізація	25, 26, 27, 28, 29, 30	15	Доброзичливість	16, 50, 51, 58, 59, 60

6	Саморегуляція	31, 32, 33, 34, 35, 36	16	Етичні уміння	12, 18, 44, 47, 54, 57
7	Співробітництво	37, 38, 39, 40, 41, 42	17	Ціннісне ставлен- ня до людей	7, 12, 16, 17, 18, 58
8	Організаційні вміння	43, 44, 45, 46, 47, 48	18	Мовні вміння	5, 13, 15, 41, 44, 59
9	Регуляція конфліктів	49, 50, 51, 52, 53, 54	19	Життестійкість	21, 22, 31, 33, 35, 52
10	Комплексні інтер- суб'єктні вміння	55, 56, 57, 58, 59, 60	20	Психологічне бла- гополуччя	20, 30, 36, 43, 52, 60

Методика «Саморегуляція та успішність міжособистісного спілкування» (В. Куніцина) дозволяла визначити комунікативні та особистісні особливості респондентів, пов'язані з неформальним міжособистісним довірчим спілкуванням, зокрема, виявити ступінь володіння комунікативними навичками та вміннями, наявність труднощів спілкування, характер цих труднощів та ступінь їх усвідомлення, виявити властивості особистості, пов'язані з цими труднощами, стилі спілкування, ступінь контактності, комунікативної сумісності, а також загальний рівень соціального інтелекту та комунікативно-особистісний потенціал.

Методика Г. Айзенка призначалася для діагностування екстраверсії-інтроверсії та нейротизму як базисних особистісних вимірів.

З метою визначення впливу, який надають нейродинамічні особливості на динаміку становлення і репертуар соціальних умінь було використано моторну пробу Лачинса, за результатами якої визначалися темпові характеристики та коефіцієнт пластичності-ригідності, що показував швидкість перебудови вже сформованої навички.

Слід наголосити, що соціальну компетентність молоді важливо розглядати у контексті цілісної системи відносин особистості зі світом і з собою, взаємозв'язків із суб'єктними характеристиками та ціннісними орієн-

таціями, що спрямовують та організують соціальну активність та освоєння життєвого досвіду.

Для діагностики ціннісних орієнтацій було використано модифікований варіант методики «Ціннісні орієнтації» (Ш. Шварц) (ЦО-60).

Методика Ш. Шварца застосовується для дослідження динаміки зміни цінностей як у групах у зв'язку із змінами в суспільстві, так і для особистості. Під цінностями Ш. Шварц розумів пізнані потреби, які безпосередньо залежать від культури, середовища, менталітету конкретного суспільства. При розробці опитувальника автор використовував методику М. Рокича, якісно модифікувавши, розширивши і вдосконаливши її концептуальну базу. Опитувальник Ш. Шварца складається з двох частин. Перша частина опитувальника призначена для вивчення цінностей, ідеалів і переконань, що впливають на особистість. Список цінностей складається з двох частин: іменників і прикметників, що включають 57 цінностей. Респондент оцінює кожну з запропонованих цінностей за шкалою від 7 до 1 бала. Друга частина опитувальника Ш. Шварца являє собою профіль особистості. Складається з 40 описів людини, що характеризують 10 типів цінностей. Для оцінки описів використовується шкала від 4 до 1 бала.

Ш. Шварц описує такі характеристики типів цінностей [299; 300]:

Влада. Функціонування соціальних інститутів вимагає певної диференціації статусів. Центральна мета цього типу цінностей полягає у досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми (авторитет, багатство, соціальна влада, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання).

Досягнення. Визначальна мета цього типу цінностей – особистий успіх через прояв компетентності у відповідності з соціальними стандартами. Прояв соціальної компетентності, що становить зміст цієї цінності, в умовах домінуючих культурних стандартів тягне за собою соціальне схвалення.

Гедонізм. Мотиваційна мета даного типу визначається як насолода або чуттєве задоволення (задоволення, насолода життям).

Стимуляція. Цей тип цінностей є похідним від потреби у розмаїті глибоких переживань для підтримки оптимального рівня активності. Мотиваційна мета цього типу цінностей полягає в прагненні до новизни і глибоких переживань.

Самостійність. Визначальна мета цього типу цінностей полягає в самостійності мислення та вибору способів дії, творчості та дослідницькій активності. Самостійність як цінність походить від потреби в самоконтролі та самоуправлінні, а також від інтеракційних потреб в автономності і незалежності.

Універсалізм. Мотиваційна мета даного типу цінностей – розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи.

Доброта. Це більш вузький «просоціальний» тип цінностей, порівняно з універсалізмом. Цей тип цінностей вважається похідним від потреби у позитивній взаємодії, потреби в афіліації та забезпеченні процвітання групи. Його мотиваційна мета – збереження благополуччя людей, з якими індивід перебуває в особистих контактах (корисність, лояльність, поблажливість, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

Традиції. Будь-які соціальні групи виробляють свої символи і ритуали. Їх роль і функціонування визначаються досвідом групи і закріплюються в традиціях і звичаях. Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, виразом єдиних цінностей і гарантією виживання. Традиції найчастіше приймають форми релігійних обрядів, вірувань і норм поведінки. Мотиваційна мета даної цінності – повага, прийняття звичаїв та ідей, які існують в культурі (повага традицій, смирення, прийняття своєї долі, помірність) і слідування їм.

Конформність. Визначна мотиваційна мета цього типу – стримування і запобігання дій, а також схильностей і спонукань до дій, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідають соціальним очікуванням. Дана

цінність є похідною від вимоги стримувати схильності, що мають негативні соціальні наслідки.

Безпека. Мотиваційна мета цього типу – безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємин. Вона походить від базових індивідуальних і групових потреб.

На думку Ш. Шварца [299; 300], існує один узагальнений тип цінності безпеки (а не два окремих – для групового й індивідуального рівнів). Пов'язано це з тим, що цінності, які відносять до колективної безпеки, значною мірою виражають мету безпеки і для особистості (соціальний порядок, безпека сім'ї, національна безпека, взаємне розташування, взаємодопомога, почуття приналежності, здоров'я).

Таким чином, опитувальник Ш. Шварца допомагав дослідити основні значущі життєві цінності респондентів і їх вплив на соціальну компетентність.

На сьогодні існує значна кількість методик для визначення особливостей структури цінностей особистості. Найбільш відомою методикою для вивчення інструментальних та термінальних цінностей особистості є методика М. Рокича [296], в основі якої лежить метод ранжування. Завдання респондентів полягало у тому, щоб з двох списків цінностей (термінальні та інструментальні) вибрати цінності в порядку їх значення для даного респондента.

Вивчення взаємозв'язків самоефективності із соціальними вміннями проводилося за допомогою тесту загальної самоефективності особистості Р. Шварцера, М. Єрусалема [251] в адаптації В. Ромека.

Методика застосовувалася для вивчення самоефективності – впевненості (переконань) респондентів щодо потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розумілася і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля обрання оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях.

Важливим завданням дослідження була діагностика якостей особистості, які забезпечують можливість успішно адаптуватися у соціумі, пошук шляхів та способів розвитку адаптаційних здібностей особистості та забезпечення її соціальної компетентності.

З цією метою було використано шкалу соціальної компетентності Г. Прихожан.

Субшкали методики:

1. Самостійність.
2. Впевненість у собі.
3. Ставлення до своїх обов'язків.
4. Розвиток спілкування.
5. Організованість, розвиток довільності.

6. Інтерес до соціального життя, наявність захоплень, володіння сучасними технологіями.

Коефіцієнт соціальної компетентності (СК) обчислювався за кожною субшкалою за формулою: $СК = (СВ - ХВ) * 0,1$ де: СК – коефіцієнт соціальної компетентності у відповідній сфері, СВ – соціальний вік (визначається за табличними даними), ХВ – хронологічний вік.

Якщо діагностика проводиться із самим респондентом, то дані оцінюються з погляду самооцінки соціальної компетентності, якщо з людьми, які добре знають респондента – як експертна оцінка соціальної компетентності.

Коефіцієнт соціальної компетентності (за шкалою в цілому і за окремими субшкалами) може перебувати в інтервалі від -1 до +1 і інтерпретується так:

> 0 - 0,5 – соціальна компетентність респондента в цілому відповідає його віку (соціально-психологічний норматив);

> 0,6 - 0,75 – респондент за рівнем соціальної компетентності дещо випереджає своїх однолітків;

$> 0,76 - 1$ – респондент істотно випереджає своїх однолітків за рівнем соціальної компетентності, що може свідчити про надмірно швидке дорослішання, як несприятливу тенденцію розвитку, а щодо самооцінки – про її нереалістично завищений характер;

$> 0 - (-0,5)$ – соціальна компетентність респондента загалом відповідає віку (соціально-психологічний норматив);

$> (-0,6) - (-0,75)$ – відставання у розвитку соціальної компетентності;

$> (-0,76) - (-1)$ – істотне відставання у розвитку соціальної компетентності.

Дані щодо окремих субшкал дозволяють якісно проаналізувати сфери «випередження» та «відставання» у соціальній компетентності респондентів та скласти відповідну соціально-психологічну програму. Ті респонденти, які отримали результати від $(-0,6)$ до $(-0,75)$ та $(0,76)$ до (-1) становлять групу ризику, саме з такими респондентами надалі працює психолог.

У дослідженні структури соціальної компетентності слід погодитися з Х. Шулером та Д. Бартелме [298], які поділили змістові елементи соціальної компетентності на дві групи, до першої з яких запропонували відносити компоненти, пов'язані з конкретною поведінкою, які виявляються у діях людини (комунікативні вміння, здатність працювати у групі, здатність до вирішення конфліктів і проблем). До другої групи, наслідуючи Х. Шулера та Д. Бартелме [298], слід включити такі компоненти, які не можемо спостерігати безпосередньо, та про існування яких можна судити по поведінці людини (емпатія, рольова гнучкість, відповідальність).

У п'ятифакторній моделі особистості (Х. Шулер, Д. Бартелме) [298] автори запропонували п'ять ознак, за якими визначався, зокрема, рівень розвитку соціальної компетентності: екстраверсія, емоційна стабільність, сумісність, сумлінність, відкритість досвіду.

Нагадаємо, що п'ятифакторна модель (five-factor model) – це диспозиційна модель особистості, яка характеризує респондента за допомогою п'яти рис (диспозицій) чи факторів.

Риса (trait) – диспозиція (схильність) поводитися певним чином, що проявляється у поведінці респондента у широкому спектрі ситуацій. Необхідно зазначити, що використання слова «модель» передбачає описову структуру того, що було отримано в результаті емпіричного дослідження, а не теоретичне обґрунтування природи походження і наслідків впливу феномену [306].

«Велика п'ятірка» (big five) – це таксономія рис особистості; вона відображає, які риси з тих, що використовуються для опису один одного, групуються під одним загальним знаменником. «Велика п'ятірка» – це емпірично виведений феномен, не теорія особистості. Це чинники, що виникли внаслідок процедури факторного аналізу.

«Залучення до зовнішнього світу», або «Е-фактор», інакше можна назвати екстраверсією. Шкала показує, чи любить респондент бути серед людей, наскільки він сповнений енергією та ентузіазмом, позитивними емоціями. Респонденти з вираженою екстраверсією зазвичай активні у групі, люблять висловлювати свою позицію і привертати до себе увагу [236]. Дуже високі показники фактору можуть свідчити про нав'язливість [308]. Низькі показники за шкалою вказують на протилежну якість – інтроверсію. Інтроверти зазвичай спокійні, більш незалежні від соціуму і менше потребують зовнішньої стимуляції [236]. Дуже низькі показники за шкалою можуть вказувати на нездатність до соціальних контактів [308]. Шкала екстраверсії містить такі грані: «дружелюбність» (E1), «товариська» (E2), «заява про себе» (E3), «рухливість» (E4), «стимуляція ззовні» (E5), «життєрадісність» (E6) [236].

Фактор «прив'язаність» («співпраця», «А-фактор») показує, наскільки гармонійно респондент існує у соціумі, протиставляє просоціальну та колективну орієнтацію егоцентризму [252]. Респондент із високим показ-

ником за цією шкалою схильний орієнтуватися більше на бажання та інтереси групи, ніж на власні. Такі респонденти терпимі до оточуючих, мають «зручний характер», вірять у те, що люди добрі за своєю натурою. Вкрай високі показники можуть призвести до втрати власної унікальності. На протилежному полюсі континууму знаходиться егоцентричний індивід, який перш за все думає про власне благо; його мало турбує групове боагополуччя. Такі респонденти байдужі до страждань інших, можуть бути жорстокі, але відкрито мислять критично і здатні приймати абсолютно об'єктивні рішення. Вкрай низькі показники можуть свідчити про самозакоханість.

Субфакторами чинника «співпраця» є «довіра» (A1), «відкритість» (A2), «альтруїзм» (A3), «поступливість» (A4), «скромність» (A5), «співчуття» (A6). «А»-фактор, поряд з «Е»-фактором, очевидно, характеризують міжособистісні відносини.

Шкала «контролювання» («саморегуляція», «самоконтроль», «С фактор») показує, наскільки сумлінно респондент виконує свої обов'язки, його цілеспрямованість, організованість, мотивованість. Високі оцінки за шкалою виявляють надійну, пунктуальну, самодисципліновану, педантичну особистість. Низькі оцінки – безтурботну, слабовільну, недоцільну. Фактор «самоконтроль» включає такі вектори: «впевненість у своїх силах» (C1), «організованість» (C2), «виконавчість» (C3), «прагнення досягнень» (C4), «самодисципліна» (C5), «передбачливість» (C6).

«Негативна емоційність», або «нейротизм», відображена в «N факторі», – це тенденція відчувати негативні емоції [236]. Шкала вимірює, наскільки респондент емоційно стабільний чи нестабільний. Негативна емоційність (нейротизм) виявляється у реактивності, схильності переживати більше, ніж інші люди. Протилежний полюс характеризує респондентів, які ставляться до життя та життєвих ситуацій спокійніше за інших. Вектори «N»-фактора: «тривожність» (N1), «гнів» (N2), «депресія» (N3), «сором'язливість» (N4), «імпульсивність» (N5), «ранімість» (N6).

Шкала «відкритість новому досвіду», «О-фактор», показує наскільки респондент зацікавлений у розширенні власних горизонтів, у пізнанні нового, знайомстві з новими людьми, відвідуванні нових місць. Респонденти з високими показниками вважаються творчими, інтелектуальними, з розвиненою уявою та культурно розвиненими; люблять новизну, більш сприйнятливі до зворотного зв'язку [323]. Респонденти з низьким показником за цією шкалою є консерваторами, більш старанними, не схильними до експериментів і фантазій, а віддають перевагу зручному і звичному. Вектори «О»-фактора: «уява» (О1), «естетика» (О2), «чутливість» (О3), «незвичні дії» (О4), «інтелектуальна допитливість і нові ідеї» (О5), «воледумність» (О6).

Отже, п'ятифакторна модель будується на рисах особистості – схильностях людини поводитися певним чином – і включає п'ять основних чинників («велику п'ятірку» характеристик):

- 1) нейротизм – негативна емоційність;
- 2) екстраверсія – активність, спрямована у зовнішній світ;
- 3) відкритість досвіду – відкритість до нових ідей;
- 4) прихильність/співпраця – прихильність до інших людей;
- 5) контролювання/сумлінність – здатність до самоконтролю.

Кожен із п'яти основних чинників включає шість чинників другого порядку – субфакторів. Структура моделі відтворює себе різними мовами та в різних культурних середовищах, а також добре корелює з іншими факторними теоріями, що оцінюють схожі риси.

Методика «Самоаналіз особистості» (О. Мотков) була спрямована на оцінку рівня прояву соціально цінних якостей респондентів:

- активність моральної позиції;
- колективізм;
- громадянськість у праці;
- працьовитість;
- вольові якості.

Кожен фактор представлений 4 питаннями. Він розбитий на два підфактори з двох питань у кожному. Більша кількість балів за фактором вказує на більш високий ступінь прояву якості у респондента. Найвищий сумарний бал за фактором – 20, підфактором – 10, мінімальний відповідно – 4 і 2.

1. Активність моральної позиції – № 1, 2, 13, 14.

1а – повага до людей, совість – № 1, 13.

1б – Прагнення до морального самовиховання – № 2, 14.

2. Колективізм – № 3, 4, 15, 16.

2а – відповідальність перед колективом – № 3, 15.

2б – чуйність і взаємодопомога – № 4, 16.

3. Цивільність у праці – № 5, 6, 17, 18.

3а – усвідомлення значущості своєї праці – № 5, 17.

3б – дбайливе ставлення до результатів праці, до природи – № 6, 18.

4. Працьовитість – № 7, 8, 19, 20.

4а – сумлінність – № 7, 19.

4б – самостійність у подоланні труднощів – № 8, 20.

5. Творча активність – № 9, 10, 21, 22.

5а – прагнення поліпшити процес роботи – № 9, 21.

5б – прагнення до нового, ініціатива – № 10, 22.

6. Вольові якості – № 11, 12, 23, 24.

6а – цілеспрямованість – № 11, 23.

6б – наполегливість та самовладання – № 12, 24.

Методика «Самоаналіз особистості» дозволяла розкрити сильні і слабкі сторони особистості респондентів та активізувати поглиблений самоаналіз якостей (при поглибленому варіанті пред'явлення). Таке самопізнання є, зокрема, етапом самовиховання моральних якостей особистості.

Методика визначення стилю поведінки у конфлікті (К. Томас) була спрямована на визначення здатності респондентів до вирішення конфліктів та проблем. Дана методика дозволяла виявити основні стратегії поведінки

у потенційній зоні конфлікту – міжособистісних відносинах та опосередковано визначити рівень конфліктостійкості особистості.

Як відомо, мотивація досягнення виявляється у потребі долати перешкоди і домагатися високих показників у праці, самовдосконалюватися; змагатися з іншими та випереджати їх, реалізовувати свої таланти і, тим самим, підвищувати самоповагу. Методика діагностики мотивації досягнення (А. Мехраб'ян) була призначена для діагностики двох мотивів – прагнення до успіху та уникнення невдачі. З'ясувалося, який із двох мотивів домінує. Методика має дві форми – чоловічу (а) та жіночу (б).

Емпатія у формі співчуття чи співпереживання (незалежно від того, радість це чи смуток) пов'язана з умінням людини «проникати» у світ почуттів інших людей. У різноманітних життєвих ситуаціях емоційний відгук залежить від адекватності сприймання переживань людей, а також від уявлення про причини, які їх викликали. Така чуйність стає рушійною силою, яка спрямована на надання допомоги. Методика діагностики соціальної емпатії (М. Фетіскін) була націлена на визначення рівня емпатійних тенденцій респондентів з урахуванням віку та статі респондента. Тест містить 33 твердження. Респонденти повинні прочитати їх і в процесі читання дати відповідь, згадуючи або припускаючи, які почуття в подібній ситуації виникали або могли б виникнути особисто у них. Якщо їх переживання, думки, реакції відповідають тим, що запропоновані у твердженні, то в бланку відповідей проти відповідного номера, що збігається з номером твердження, вони підкреслюють відповідь «так», а якщо вони відрізняються, тобто не відповідають твердженням, то підкреслюють відповідь «ні».

Інтерпретація результатів тесту дозволяла отримати індекс емпатійності (або емпатійних тенденцій) респондентів. Щоб отримати індекс емпатійності, потрібно було підрахувати кількість відповідей, що збігаються з ключем. Таким чином, індекс емпатійності (I_e) є сумою збігів відповідей і питань-тверджень, що передбачають відповідь «так», і питань-тверджень, що передбачають відповідь «ні». Для визначення рівня емпатійних тенден-

цій пропонується таблиця інтерпретації індексу Іе з урахуванням віку та статі респондента.

Методика вимірювання рівня рефлексивності (А. Карпов) дозволяла виявити рівень рефлексивності та порівняти сформованість рефлексивності як особистісно значущої якості респондентів. Досліджуваним пропонувалося дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номеру питання слід було проставити цифру, відповідну варіанту відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Високий рівень рефлексивності характеризується: високим рівнем особистісної рефлексії (усвідомлення та критичне й змістовне саморозуміння своїх внутрішніх особливостей, міркувань, поведінки та діяльності, своїх дій, настрою; вміння їх аналізувати); високим рівнем міжособистісної рефлексії (розуміння позиції, поведінки й мотивів інших людей, вміння їх аналізувати); яскраво вираженими показниками різних аспектів самооцінки (самоповага, самоінтерес, саморозуміння, самоприйняття, впевненість у собі; вміння керувати собою), які відображають високий рівень розуміння себе та оточуючих; наявність знань щодо різних аспектів рефлексії.

Середній рівень рефлексивності характеризується: середнім рівнем особистісної рефлексії (усвідомлення, але поверхове й некритичне розуміння своїх внутрішніх особливостей, міркувань, своєї поведінки та діяльності, дій, настрою; нерозвинута здатність їх аналізувати); середнім рівнем міжособистісної рефлексії (приблизне розуміння позиції, поведінки й мотивів інших людей; аналізуються тільки ті ознаки, що на поверхні); показники різних аспектів самооцінки (самоповага, самоінтерес, саморозуміння, самоприйняття, впевненість у собі; вміння керувати собою) відображають лише певний («виражений») рівень розуміння себе та оточуючих; поверхові знання щодо різних аспектів рефлексії.

Низький рівень рефлексивності характеризується: низьким рівнем особистісної рефлексії (нечітке усвідомлення та погане розуміння своїх

внутрішніх особливостей, міркувань, поведінки й діяльності, своїх професійних дій, настрою; невміння їх аналізувати); низьким рівнем міжособистісної рефлексії (слабко розуміє позицію, поведінку та мотиви інших людей, із труднощами їх аналізує); показники різних аспектів самооцінки (самоповага, самоінтерес, саморозуміння, самоприйняття, впевненість у собі; вміння керувати собою) «не виражені», що свідчить про низький рівень розуміння себе і оточуючих; поверхові знання щодо окремих аспектів рефлексії.

Методика діагностики локусу контролю (Дж. Роттер) [297] була спрямована на визначення місця суб'єктивного контролю респондентів стосовно різних подій, ситуацій, сфер життя, що відображає локалізацію його відповідальності за значущі ситуації власного життя.

Методика соціометрії дозволяла визначити наскільки конкретний респондент приймає правила та вимоги, що існують у групі. Таким чином, з'являлася можливість оцінити ступінь прийняття респондента у групі, займаний ним статус і відповідні ролі, що є важливим показником соціальної компетентності.

Як відомо, соціометричне дослідження у групі є одним з найбільш поширених методів вивчення міжособистісних відносин у вже сформованих групах і колективах. Ця методика передбачає вибір партнера для спільних дій (як ділових, так і особистих) шляхом відповіді на певне запитання, яке називають критерієм вибору [86].

На основі аналізу отриманих відповідей, можна отримати уявлення про позицію кожного респондента у міжособистісних відносинах, його популярність–непопулярність, взаємність відносин і спілкування, склад мікрогруп, що існують у групі.

При аналізі результатів соціометричного дослідження використовують два взаємодоповнюючі графічні способи:

- 1) матриці вибору;
- 2) соціограми.

Їх кількість відповідає числу критеріїв вибору, що використовуються у дослідженні. Матриця вибору – це таблиця, в якій по вертикалі під відповідними номерами записують прізвища всіх учасників групи (за алфавітом), по горизонталі – лише їх номери. На відповідних перетинах цифри 1, 2, 3 позначають тих, кого вибрав кожен учасник дослідження у першу, другу і третю чергу.

Дослідженням встановлено, що домагання і оцінка респондентів іншими членами групи, які є складовими рефлексії, не завжди гармонійно співвідносяться. Так, збіг самооцінки з оцінкою іншими вказує на те, що домагання відповідають реальній позиції в групі. Розбіжність домагань з реальною позицією в групі свідчить про те, що домагання завищені або занижені. Соціально-психологічна рефлексія вимірюється рефлексивним коефіцієнтом усвідомлення (РКУ). Результати ставлень респондентів один до одного при відповіді за будь-яким критерієм можна також відобразити на соціограмі, тобто у вигляді схеми, яка більш наочно, ніж матриця вибору, демонструє структуру міжособистісних відносин у групі.

Соціометричний метод є досить оперативним. За невеликих витрат часу з його допомогою може бути достатньо чітко представлена картина внутрішньогрупових емоційних прив'язаностей [86].

Компетентність включає не тільки інтелект і здібності, вона передбачає і внутрішню мотивацію. Саме мотиваційний компонент є здебільшого опорним пунктом у процесі оцінки та виявлення компетентності. Цей метод аналізу можна конкретизувати за допомогою значущих для респондентів типів поведінки. Вони об'єднані у 3 групи, виділені Д. Макклелландом [267; 268]. Ці групи «досягнення», «співпраця» та «вплив». Враховано й компоненти ефективної поведінки, наявність яких робить успішним завершення будь-якої діяльності.

До списку характеристик ефективної поведінки пропонується додати й такі: впевненість у собі; вміння приймати рішення; здатність та вміння керувати; здатність та вміння ефективно працювати на користь спільної мети; здатність шукати зворотний зв'язок, уміння розпізнавати та викори-

стовувати його. У нашому випадку, очевидно, що одні й ті самі типи діяльності перераховані як потенційні компоненти ефективної поведінки і як показники соціальної компетентності респондентів.

Як зазначалося вище, термін «види компетентності» у певному сенсі означає мотивовані здібності, тобто всю сукупність когнітивних, афективних і вольових компонентів мотивованої поведінки, для якої підходить також такий термін як «ініціатива». Також слід зазначити, що поведінка і мотивація є результатом трьох взаємодіючих між собою груп змінних: цінності, компоненти компетентності, соціальні установки і для того, щоб оцінити силу мотивації до певного виду діяльності слід брати до уваги всі три компонента. При цьому оцінка того, як респондент сприймає своє соціальне оточення, відіграє вирішальну роль у спільній оцінці його мотивації та компетентності. Цілей у молодих людей може бути безліч, але не дивлячись на це, видів компетентності, які допомагають цих цілей досягти істотно менше, а це означає, що один вид компетентності може використовуватися для досягнення різних цілей. Саме до такого виду належить соціальна компетентність.

Як відомо, список цінностей особистості зовсім не характеризується стабільністю та стійкістю, тому Д. Макклелланд [267; 268] застосовував такий термін як «мотив», і однією з переваг цього терміну є те, що можна говорити про наявність мотиву безвідносно до того, чи перебуває людина в ситуації, яка спонукає її до певної діяльності.

Дж. Равен [292] схильний стверджувати, що деякі особливості ситуації можуть активувати латентні мотиви. Також логічно очікувати, що види компетентності та цінності проявляються конкретною людиною, змінюватимуться в залежності від особливостей ситуації, в якій вона перебуває. Автор вказує на те, що можна в такий спосіб маніпулювати факторами оточення, які впливають на людину, а для досягнення цілей, що виражають її ціннісні орієнтації на даний момент, їй доведеться працювати на досягнення цілей, що не мають для неї актуальної цінності.

Таким чином, для індексації цінностей слід з'ясувати, скільки видів компетентності респондент демонструє у процесі досягнення мети та наскільки його цінності узгоджені одна з одною. Коли ми оцінюємо компетентність молодшої людини стосовно чогось, ми не можемо стверджувати що вона нею не володіє, якщо вона не виявляє її стосовно тієї мети, яка не має для неї ніякого значення, тобто не є цінною. Проте, навіть якщо якась мета молодшої людини визначається нею як високоцінна на емоційному або когнітивному рівнях, вона може не представлятися їй досяжною в цій ситуації.

Нижче наведено список приблизних показників компетентності за Дж. Равеном [292]: тенденція до більш ясного розуміння цінностей та установок стосовно конкретної мети; тенденція контролювати свою діяльність; залучення емоцій у процес діяльності; готовність та здатність навчатися самостійно; пошук та використання зворотного зв'язку; впевненість в собі; самоконтроль; адаптивність: відсутність почуття безпорадності; схильність до роздумів про майбутнє: звичка до абстрагування; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставленої мети; самостійність мислення, оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним і таким, що викликає занепокоєння; дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей та ресурсів; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки та йти на помірний ризик; відсутність фаталізму; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання, як використовувати інновації; впевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний вигравш та широта перспективи; наполегливість; використання ресурсів; довіра; ставлення до правил як показників бажаних способів поведінки; здатність приймати правильні рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної роботи задля досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати спільно задля досягнення поставленої мети; здатність слухати інших і брати до уваги те, що вони говорять; прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціала

лу; готовність дозволяти іншим приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти та пом'якшувати розбіжності; здатність ефективно працювати як підлеглий; терпимість до різних стилів життя оточуючих; розуміння плюралістичної політики; готовність займатися організаційним та суспільним плануванням.

Багато з перелічених видів компетенцій можуть бути взаємопов'язані з іншими. Наприклад, впевненість у собі тісно пов'язана з готовністю вчитися самостійно, з критичністю, здатністю до рефлексії та самоповагою тощо.

Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 22.0).

3.2. Психологічні особливості функціонування складових соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі

З метою вивчення психологічних особливостей функціонування складових соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі було задіяно полімодальний підхід, що поєднує різні аспекти суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, соціально-когнітивного, ситуаційного, культурно-історичного, генетичного та ресурсного підходів і розглядає проблемне поле соціальної компетентності молоді цілісно, на принципах системного аналізу, з урахуванням зовнішніх детермінант, у динаміці та взаємозв'язку з різнорівневими особистісними характеристиками та системою соціальних умінь, ціннісних орієнтацій і відносин особистості.

Показано, що діагностику соціальних умінь досліджуваних, важливих для вивчення їх соціальної компетентності, було проведено шляхом комплексного вивчення цілісного спектру універсальних соціальних умінь: комунікативних (базових, міжособистісного розуміння, позитивного впли-

ву та ін.) (1 блок – комунікативний потенціал), суб'єктних (асертивності, самоорганізації, саморегуляції та ін.) (2 блок – особистісний потенціал), а також умінь, актуальних у практиці соціальної взаємодії (співробітництва, організаторської діяльності, регуляції конфліктів та ін.) (3 блок – соціальний потенціал).

Так, для вивчення соціальних умінь широкого соціально-психологічного спектру використано методику «Соціальні уміння особистості» (О. Васіна). Для визначення внутрішньої узгодженості використано коефіцієнт α -Кронбаха, який є показником надійності шкал. Значення α -Кронбаха, отримані у нашому дослідженні для основних та додаткових шкал, знаходяться в діапазоні 0,628-0,765 (табл. 3.2).

При цьому для 7 основних та 4 додаткових шкал $\alpha > 0,75$, що свідчить про їхню задовільну внутрішню узгодженість (враховуючи, що в кожній шкалі всього 6 пунктів). Для решти 9 шкал показники α -Кронбаха належать до діапазону допустимих значень ($\alpha > 0,65$), прийнятних для діагностики.

Таблиця 3.2

Показники α -Кронбаха для основних та додаткових шкал методики «Соціальні уміння особистості»

Основні шкали	α	Додаткові шкали	α
Базові комунікативні вміння	0,691	Комунікативна компетентність	0,719
Міжособистісне розуміння	0,634	Соціальний інтелект	0,765
Позитивний вплив	0,722	Альтероцентричні вміння	0,628
Асертивні вміння	0,740	Толерантність	0,671
Самоорганізація	0,717	Доброзичливість	0,709
Саморегуляція	0,710	Етичні вміння	0,650
Співробітництво	0,712	Ціннісне ставлення до людей	0,701

Організаторські вміння	0,740	Мовні вміння	0,683
Регуляція конфліктів	0,636	Життєстійкість	0,692
Комплексні інтерсуб'єктні вміння	0,717	Психологічне благополуччя	0,660

Диференціююча здатність суджень методики підтверджується варіативністю відповідей учасників дослідження в оцінці соціальних умінь у межах шкали від 0 до 5 балів.

Середні значення, стандартне відхилення та частотні характеристики суб'єктивних оцінок соціальних умінь наведені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Середні значення, стандартне відхилення (σ) і частоти суб'єктивних оцінок сформованості соціальних умінь досліджуваних

№	Сер.	σ	Частоти, %				№	Сер.	σ	Частоти, %			
			0-2	3	4	5				0-2	3	4	5
1	3,86	0,94	7,7	22,3	42,4	27,6	31	3,8	0,90	5,6	18,8	51,6	23,3
2	3,60	0,70	6,6	30,3	55,1	7,6	32	3,62	0,91	11,4	31,6	40,2	16,9
3	3,61	0,72	8,2	26,7	57,3	7,7	33	3,67	3,8	8,4	8,2	48,4	48,6
4	4,20	4,22	4,23	4,20	42,3	41,0	34	3,45	1,04	16,2	33,4	32,3	18,1
5	3,71	0,72	6,2	26,6	58,9	8,3	35	3,73	0,8	8,2	24,1	49,2	18,0
6	3,76	0,7	3,4	22,5	60,3	12,4	36	3,87	0,92	7,8	22,4	40,6	28,7
7	4,24	0,72	1,4	10,2	47,4	39,5	37	3,44	0,86	10,2	38,2	39,6	11,0
8	3,86	0,89	6,5	26,2	39	27,6	38	3,20	1,25	23,8	28,1	37,6	12
9	3,47	1	16,3	32,8	37,5	14,4	39	3,45	1,29	18,4	22,7	43,6	14
10	3,66	1,04	10,9	30,9	37,8	21,3	40	3,59	1,2	12,7	28,2	40,3	18,9
11	3,9	0,94	10,5	19,4	48,5	21,2	41	3,88	0,95	7,8	21,4	47,4	23,8
12	4,49	0,79	1,9	8,8	28,3	61,6	42	3,44	0,98	8,2	36,4	46,7	8,9
13	3,22	1,02	20,3	38,6	33,6	7,7	43	3,76	0,82	5,9	27,3	51,3	16,4
14	3,66	0,94	8,8	31,2	41,5	18,8	44	3,9	0,82	3,4	28,7	51,3	17,7

15	3,28	0,96	17,3	39,4	38,5	5,6	45	4,07	0,70	2,4	13,4	57,8	26,9
16	3,94	0,82	5,6	17,3	49,4	27,7	46	3,97	0,99	6,5	22,4	37,0	34,4
17	4,09	0,82	3,4	19,7	44,7	32,3	47	4,20	0,77	1,3	14,7	49,9	35,3
18	4,23	0,87	2,6	13,3	39,4	43,3	48	3,88	0,89	4,2	23,5	49,8	21,6
19	3,69	0,87	8,4	31,4	46,4	14,7	49	3,69	0,90	8,3	23,7	51,6	17,4
20	3,69	0,98	12,4	28,7	38,8	20,4	50	3,9	0,96	6,8	27,8	41,7	23,5
21	3,53	1,04	12,2	30,8	37,6	19,9	51	3,66	1,02	10,3	27,4	43,7	18,4
22	3,45	1,09	18,0	29	34,1	17,4	52	3,55	1,06	16,7	31	31,2	22,3
23	3,71	0,89	6,5	27,6	53,4	12,5	53	3,44	1,13	16,6	31,7	34	18,1
24	3,75	1,14	14,5	24,8	26,8	31,8	54	3,88	0,89	5,7	17,6	47,5	28,4
25	2,81	42,3	23,8	17,9	13,4	54	55	3,76	0,87	5,3	32,2	45,6	16,9
26	3,52	0,99	11,6	36,1	36,4	15,3	56	4,04	0,89	6,4	17,5	45,2	31,3
27	3,78	0,89	5,6	24,2	52,7	17,7	57	3,88	0,78	1,9	26,4	55,6	16,4
28	3,73	0,98	6,2	28,3	51,4	14,3	58	4,19	0,86	3,3	14,5	43,3	39,5
29	3,78	0,89	7,9	28,7	51,9	12,4	59	3,77	0,87	4,5	30,9	51,6	13,8
30	3,64	1,02	11,3	29,5	40,2	18,3	60	3,87	0,85	4,8	221	43,6	28,9

Деякі пункти методики відрізняються усуненням відповідей до високих оцінок (наприклад: 12, 7, 18, 4, 47, 58), що відображає вікову специфіку вибірки і одночасно є підтвердженням інтерналізації загальноприйнятих етичних норм.

Середньогрупові значення суб'єктивних оцінок сформованості соціальних умінь за основними та додатковими шкалами знаходяться у межах від 3,5 до 4,2 балів (табл. 3.4).

Встановлено, що респонденти більш високо оцінюють свої здібності до співробітництва та міжособистісного розуміння, етичні вміння та ціннісне ставлення до інших ($p \leq 0,05$). До недостатньо сформованих, дефіцитарних умінь у загальному рейтингу належать організаторські вміння, самоорганізація, мовні вміння та асертивність ($p \leq 0,05$).

Достовірно значимі гендерні відмінності у суб'єктивних оцінках соціальної ефективності виявляються за кількома групами соціальних умінь (табл. 3.4).

Достовірно значущі гендерні відмінності у суб'єктивних оцінках соціальної ефективності виявлено за окремими групами соціальних умінь. Так, для чоловіків характерні вищі оцінки успішності за шкалами асертивності, саморегуляції, регуляції конфліктів та толерантності, а також життєстійкості та психологічного благополуччя ($p \leq 0,01$).

Середні значення особистісного потенціалу (2 блок), що виражає автономну суб'єкту спрямованість, у чоловіків загалом вищі, ніж у жінок. Жінки відрізняються більш розвиненими здібностями до міжособистісного розуміння та співробітництва, а також більш вираженою альтероцентричною орієнтацією та ціннісним ставленням до людей.

Таблиця 3.4

Середні значення шкальних оцінок та основних показників за методикою «Соціальні уміння особистості»

№	Шкали та індекси методики	Вибірка	σ	Ч	σ	Ж	σ	Т
Основні шкали								
1	Базові комунікативні вміння	3,83	0,49	3,77	0,4	3,82	0,44	-0,86
2	Міжособистісне розуміння	3,90	0,49	3,84	0,55	3,94	0,42	-2,74
3	Позитивний вплив	3,76	0,57	3,75	0,55	3,74	0,53	-0,54
4	Асертивні вміння	3,61	0,62	3,81	0,66	3,54	0,66	3,45
5	Самоорганізація	3,41	0,65	3,48	0,56	3,58	0,69	-1,51
6	Саморегуляція	3,76	0,61	3,87	0,54	3,7	0,52	4,65
7	Організаторські вміння	3,4	0,77	3,42	0,80	3,56	0,71	-0,87
8	Співробітництво	3,97	0,54	3,78	0,54	3,9	0,55	-2,31

9	Регуляція конфліктів	3,9	0,54	3,76	0,59	3,61	0,53	2,02
10	Комплексні інтерсуб'єктні вміння	3,94	0,55	3,86	0,49	3,92	0,48	-0,91
Додаткові шкали								
11	Комунікативна компетентність	3,66	0,54	3,60	0,59	3,70	0,54	-1,26
12	Соціальний інтелект	3,79	0,57	3,83	0,54	3,76	0,58	1,54
13	Альтероцентричні вміння	3,86	0,47	3,79	0,56	3,89	0,41	-2,64
14	Толерантність	3,76	0,56	3,77	0,86	3,64	0,50	2,43
15	Доброзичливість	3,81	0,51	3,79	0,54	3,86	0,52	-1,49
16	Етичні вміння	4,06	0,44	4,04	0,49	4,12	0,41	1,87
17	Ціннісне ставлення до людей	4,4	0,56	4,03	0,51	4,26	0,48	-3,56
18	Мовні вміння	3,57	0,58	3,52	0,55	3,41	0,52	0,91
19	Життестійкість	3,69	0,59	3,88	0,54	3,56	0,58	5,34
20	Психологічне благополуччя	3,70	0,52	3,86	0,54	3,61	0,51	2,18
Узагальнені блоки								
1	Комунікативний потенціал	3,73	0,41	3,84	0,46	3,88	0,41	-1,69
2	Особистісний потенціал	3,68	0,42	3,77	0,42	3,56	0,43	2,69
3	Соціальний потенціал	3,81	0,42	3,71	0,48	3,76	0,49	-0,22
Індекси								
	ІСУ - індекс сформованості	3,72	0,36	3,71	0,44	3,71	0,39	0,11
	ІВ - індекс важливих умінь	3,99	0,63	3,87	0,74	3,88	0,51	-0,01
	ІР - індекс актуального розвитку	3,30	0,74	3,22	0,73	3,29	0,79	-0,41

Загальний індекс сформованості соціальних умінь (ІСУ) становить $3,76 \pm 0,38$ бали, не має гендерних відмінностей і загалом визначає нормативний діапазон значень для молодіжної вибірки.

Індекс сформованості важливих умінь (ВУ) $3,94 \pm 0,63$ (вище загального індексу), що є ознакою адаптивності та соціальної успішності учасників дослідження у значущих сферах соціальної активності.

Індекс актуального розвитку (ІР), що узагальнено відображає суб'єктивну оцінку рівня сформованості 3-5 актуальних умінь, обраних для цілеспрямованої роботи з саморозвитку, становить $3,20 \pm 0,74$ бали і свідчить про недостатність досягнутого рівня за даними вміннями та наявністю вираженої мотивації до саморозвитку.

За даними кореляційного аналізу (r-Пірсона) соціальні вміння респондентів утворюють мережеву структуру взаємозв'язків.

Кількісний аналіз внутрішніх кореляцій (табл. 3.5) дозволяє виділити структуроутворюючі компоненти цілісної системи соціальних умінь по вибірці – провідні вміння та групи умінь, розвиток яких впливає на всі інші.

Найбільше взаємозв'язків мають комплексні інтерсуб'єктні вміння, а також шкали позитивного впливу, базових комунікативних умінь і співробітництва. Найменшу кількість зв'язків виявлено за шкалами самоорганізації, організаторських умінь та міжособистісного розуміння.

Таблиця 3.5

Кількість значущих внутрішніх взаємозв'язків основних шкал за методикою «Соціальні вміння особистості»

	Соціальні вміння	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Всього
1	Базові комунікативні вміння	14	37	34	28	26	30	28	36	27	34	269
2	Міжособистісне		13	29	25	18	19	17	29	25	31	222

	розуміння											
3	Позитивний вплив			16	28	26	29	30	32	28	30	275
4	Асертивність				16	21	24	24	26	25	31	227
5	Самоорганізація					17	28	25	26	18	29	210
6	Саморегуляція						16	17	29	33	34	244
7	Організаторські вміння							16	30	24	35	214
8	Співробітництво								17	26	35	266
9	Регуляція конфліктів									14	32	233
10	Комплексні вміння										15	289

Важливо відзначити, що провідними соціальними вміннями (табл. 3.6), які утворюють максимальну кількість взаємозв'язків та входять до центру кореляційної структури, виявилися вміння, що становлять операційну основу соціального інтелекту (57, 59, 43, 49, 23).

Загалом системоутворюючими є комплексні інтерсуб'єктні вміння, що свідчить про те, що включеність у складний соціальний контекст актуалізує та стимулює розвиток усіх інших груп умінь.

Учасники дослідження оцінювали рівень сформованості соціальних умінь для себе, відзначали серед них найважливіші вміння та склали свою індивідуальну програму саморозвитку, обравши зі списку 3-5 соціальних умінь, які хотіли б цілеспрямовано розвивати.

Таблиця 3.6

**Рейтинг соціальних умінь за кількістю значущих взаємозв'язків
(N)**

Провідні соціальні уміння (структуруючі):		N
56	Бути справедливим і послідовним у своїх рішеннях та оцінках	58
58	Дипломатично розібратися у складній ситуації, знайти вихід із найменшими втратами для всіх	57
43	Прямо і розумно взаємодіяти з людьми, нікого не ображаючи, не засмучуючи	56
50	При розбіжностях знаходити спільні точки зору, схожість у поглядах та позиціях	55
23	Відкрито висловлювати свої наміри та захищати свої інтереси, не завдаючи при цьому нікому шкоди	55
34	Відновлювати свої сили після прикрої невдачі	54
5	Знайти потрібні слова, щоб ясно висловити свою думку	54
20	Підтримати людину словом чи ділом	53
15	Делікатно сказати про помилки співрозмовника	52
44	Висловлювати свою вимогу у коректній формі	49
Соціальні вміння, що мають найменшу кількість кореляційних зв'язків:		
25	Бути організованим, встигаючи зробити все необхідне, не запізнюватися	22
24	Говорити «ні» (відмовляти), коли прохання людини недоречне	21
26	Планувати свій час	16

Рейтинги соціальних умінь, складені за критеріями сформованості, важливості, актуальності для саморозвитку та кількості кореляційних зв'язків не збігаються; при цьому за даними кореляційного аналізу (табл. 3.7) виявляються такі закономірності:

1) Загальна оцінка сформованості умінь (ІСУ) позитивно корелює з їх суб'єктивною значущістю ($r=0,349$, $p\leq 0,01$).

2) Прагнення розвивати конкретні вміння обумовлене їх недостатньою сформованістю ($r=-0,396$, $p\leq 0,01$) та високою суб'єктивною значущістю ($r=0,564$, $p\leq 0,01$).

3) Чим важливіше та актуальніше вміння для саморозвитку, тим менше воно має кореляційних зв'язків з іншими вміннями і виявляється менш інтегрованим у комплекс умінь, представляючи цим зону найближчого розвитку ($r=-0,431$, $p\leq 0,01$; $r=-0,465$, $p\leq 0,01$).

Таблиця 3.7

Взаємозв'язки сформованості, важливості та актуальності соціальних умінь респондентів з кількістю внутрішньофункціональних кореляційних зв'язків (r-Пірсона)

№	Параметри	1	2	3	4
1	Сформованість умінь (ІСУ)	1	0,349**	-0,396**	0,072
2	Важливість		1	0,564**	-0,431**
3	Актуальність для саморозвитку			1	0,465**
4	Кількість значущих взаємозв'язків				1

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Загалом по вибірці найбільш важливими та актуальними для саморозвитку виявилися такі групи соціальних умінь:

- самоорганізація (планувати свій час; бути організованим; доводити розпочату справу остаточно);

- саморегуляція (контролювати свої думки та почуття; радіти життю, зберігати оптимізм та віру в себе);

- базові комунікативні та мовні вміння (вступити у розмову; підтримати розмову; знайти потрібні слова, щоб висловити свою думку; бути цікавим співрозмовником);

- асертивні вміння (говорити «ні» – відмовляти, якщо прохання людини недоречне; не піддаватися на провокації; не підлаштовуватися під очікування оточуючих, бути самим собою);

- соціально-перцептивні вміння (розрізняти, коли людина говорить правду і коли щось замовчує чи навмисно перекручує факти);

- позитивний вплив та лідерство (підтримати людину словом чи ділом; об'єднувати людей у команду; захопити та зацікавити їх своїми ідеями та планами).

Отримані дані важливо враховувати при розробці практичних рекомендацій та тренінгових програм щодо цілеспрямованого формування соціальних умінь молоді в процесі розвитку її соціальної компетентності.

На наступному етапі дослідження було проведено кореляційний аналіз за показниками методики «Соціальні уміння особистості» з показниками основних та додаткових шкал методики «Саморегуляція та успішність міжособистісного спілкування» (В. Куніцина).

Основні та додаткові шкали методики «Соціальні уміння особистості» утворюють велику кількість інтеркореляцій з комунікативними та особистісними властивостями, що діагностуються за допомогою методики «Саморегуляція та успішність міжособистісного спілкування»: виявлено позитивні зв'язки зі шкалами навичок спілкування ($r=0,620$, $p\leq 0,01$), легкості та свободи спілкування ($r=0,474$, $p\leq 0,01$), впевненості ($r=0,499$, $p\leq 0,01$), проникливості ($r=0,421$, $p\leq 0,01$), саморегуляції ($r=0,423$, $p\leq 0,01$), впливу ($r=0,293$, $p\leq 0,05$), а також з інтегральними показниками комунікативно-особистісного потенціалу (КОП) ($r=0,689$, $p\leq 0,05$) та соціального інтелекту (СІ) ($r=0,591$, $p\leq 0,05$).

Негативні зв'язки з сензитивністю ($r=-0,441$, $p\leq 0,01$), невротизацією ($r=-0,398$, $p\leq 0,01$), виснажливістю ($r=-0,414$, $p\leq 0,01$), аутистичністю ($r=-0,380$, $p\leq 0,01$), сором'язливістю ($r=-0,359$, $p\leq 0,01$), відчуженістю ($r=-0,338$, $p\leq 0,01$) та іншими особистісними властивостями, що ускладнюють спілкування, підтверджують негативний вплив дефіциту соціальних умінь на

психологічне благополуччя, соціальну адаптацію та соціальну компетентність респондентів загалом.

Взаємозв'язки соціальних умінь респондентів з комунікативними та особистісними властивостями (r-Пірсона) наведено у табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Взаємозв'язки соціальних умінь респондентів з комунікативними та особистісними властивостями (r-Пірсона)

№	Шкали та підсу- мкові показники	ІСУ	1 блок	2 блок	3 блок	N		
						**	*	Σ
1	Легкість спілкування	0,474**	0,491**	0,264*	0,504**	6	13	19
2	Саморегуляція	0,423**	0,356**	0,377**	0,398**	10	3	13
3	Навички спілкування	0,620**	0,647**	0,423**	0,597**	17	2	19
4	Експресія				0,269*	2	2	4
5	Вплив	0,293*		0,296*	0,277*	3	4	7
6	Проникливість	0,421**	0,413**	0,352**	0,383**	7	9	16
7	Розуміння				0,270*	2	3	5
8	Впевненість	0,499**	0,424**	0,399**	0,491**	9	10	19
9	Аутистичність	-0,380**	-0,480**		-0,382**	6	5	11
10	Відчуженість	-0,338*	-0,312*	-0,261*	-0,324*	4	5	9
11	Виснажливість	-0,414**		-0,365**	-0,446**	10	3	13
12	Сором'язливість	-0,359**	-0,316*		-0,375**	2	6	8
13	Інтроверсія		-0,264*			0	1	1
14	Сензитивність	-0,441**	-0,387**	-0,357**	-0,424**	7	4	11
15	Невротизація	-0,398**	-0,276*	-0,371**	-0,390**	9	4	12
16	Фрустрованість			-0,320*		3	1	4
17	КОП	0,689**	0,501**	0,635**	0,677**	17	3	20
18	СІ	0,591**	0,605**	0,338*	0,622**	16	1	17

*Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.*

У табл. 3.8 наведено взаємозв'язки шкальних оцінок та інтегральних показників методики «Саморегуляція та успішність міжособистісного спілкування» із загальним індексом сформованості соціальних умінь (ІСУ), а також середніми значеннями за трьома блоками соціальних умінь: 1 – комунікативною, 2 – суб'єктною та 3 – складних форм соціальної взаємодії.

Також представлено загальну кількість (№) значущих інтеркореляцій комунікативних та особистісних властивостей з основними та додатковими шкалами методики «Соціальні уміння особистості» (при $*p < 0,05$ та $**p < 0,01$).

Суб'єктивні оцінки рівня сформованості соціальних умінь корелюють з такими фундаментальними особистісними характеристиками, як екстраверсія – інтроверсія та нейротизм, що визначають темперамент.

З використанням методики Р. Айзенка отримано емпіричні дані, що свідчать про позитивний взаємозв'язок соціальних умінь з екстраверсією ($r = 0,468$, $p < 0,01$) та негативний ($r = -0,479$, $p < 0,01$) з нейротизмом, що узгоджується з даними, які є у науковій літературі. Зокрема, у роботах М. Аргайла встановлено, що індивіди, які мають розвинені соціальні навички, щасливіші, оскільки здатні будувати та підтримувати задовільні соціальні відносини. Відповідно М. Аргайлу [206], переживання щастя і задоволеність життям пов'язані з екстраверсією, готовністю до співпраці, лідерськими якостями та гетеросексуальними навичками, тоді як респонденти, які мають у спілкуванні труднощі чи дефіцит соціальних навичок, нерідко перебувають у соціальній ізоляції та самоті.

Слід зазначити, що біокомунікативні дослідження останніх десятиліть підтверджують, що багато особистісних якостей, які визначають соціальну поведінку, мають генетичну природу і залежать від біохімічної та гормональної організації людини.

До таких якостей належить екстраверсія–інтроверсія, соціабельність (товариськість, контактність, доброзичливість), авторитарність, асертивність та ін. У цілому наразі, серед чинників, що визначають комунікативні властивості особистості, біогенетичному чиннику належить від 30 до 50% [222].

У цьому слід відзначити той вплив, який надають нейродинамічні особливості на динаміку становлення і репертуар соціальних умінь. Додатково учасники дослідження виконували моторну пробу Лачинса, за результатами якої визначалися темпові характеристики та коефіцієнт пластичності-ригідності, що показує швидкість перебудови вже сформованої навички.

Виявилось, що пластичність позитивно корелює з орієнтацією на співпрацю ($r=0,279$, $p<0,05$), а темпові характеристики з базовими комунікативними вміннями ($r=0,364$, $p<0,01$), самоорганізацією ($r=0,276$, $p<0,05$) та організаторськими вміннями ($r=0,258$, $p<0,01$). Таким чином, біогенетичні та нейро-динамічні детермінанти, безсумнівно, присутні та позначаються на репертуарі соціальних умінь респондентів та рівні розвитку їх соціальної компетентності.

За даними кореляційного аналізу встановлено, що найбільш важливими ціннісними детермінантами соціальної компетентності респондентів є авторитетність, відповідальність, підприємливість, оптимізм і самоповага, що утворюють стійкі взаємозв'язки з усіма групами соціальних умінь: чим вищою є важливість даних цінностей для респондента, тим вищою є суб'єктивна оцінка сформованості соціальних умінь та рівня соціальної компетентності (табл. 3.9).

Відповідальність, авторитетність та самоповага, як термінальні цінності, спрямовані на підтримку суб'єктної спрямованості, позитивної Я-концепції та самоцінності особистості. Підприємливість та оптимізм виражають активний, діяльнісний, життєстверджуючий творчий початок та ставлення до майбутнього і характеризують інструментальний бік саморе-

алізації. Авторитетність має найбільше зв'язків із соціальними вміннями і відбиває прагнення до соціального визнання, поваги, підтвердження свого соціального статусу у просторі міжособистісних відносин і права впливати на інших людей. Відповідальність, як найважливіший екзистенційний життєвий принцип, пов'язана із внутрішнім локусом контролю, нормативністю, соціальною зрілістю та соціальною компетентністю особистості загалом.

Таблиця 3.9

Загальні взаємозв'язки соціальних умінь із ціннісними орієнтаціями респондентів (r-Пірсона)

Шкали методи- ки «Соціальні уміння особис- тості»	Відпові- дальність	Авторитет- ність	Само- повага	Підприєм- ливість	Оптимізм
Базові комуніка- тивні вміння	0,219*	0,433*	0,236*	0,191*	
Міжособистісне розуміння	0,278**			0,212*	
Позитивний вплив	0,311**	0,372*	0,188*		0,274**
Асертивні вміння	0,189*			0,361**	0,230*
Самоорганізація	0,259**		0,231*		
Саморегуляція		0,290**			0,268**
Організаторські вміння	0,252**	0,492**	0,273**		
Співробітництво	0,319**	0,288**	0,208*	0,277**	0,194*
Регулювання конфліктів		0,284**		0,191*	0,197*
Комплексні інте-		0,342**		0,255*	

рsub'єктні вміння					
Комунікативна компетентність	0,232*	0,373**	0,206*	0,256**	
Соціальний інтелект	0,183*	0,340**			
Альтероцентричні вміння	0,310**	0,237**		0,256**	
Толерантність	0,215*	0,263**		0,238*	0,196*
Доброзичливість		0,276**		0,189*	
Етичні вміння	0,441**	0,219*	0,187*	0,315**	0,177*
Ціннісне ставлення до людей	0,324**	0,184*		0,186*	0,185*
Мовні вміння	0,212*	0,464**	0,280**	0,186*	0,181*
Життєстійкість		0,414**	0,206*	0,184*	0,232**
Психологічне благополуччя	0,346**				0,258**
ІСУ	0,311**	0,449**	0,237*	0,256**	0,249**

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Крім цього, існують взаємозв'язки, що відображають специфіку ціннісних засад різних груп соціальних умінь (табл. 3.10). Так, базові комунікативні вміння позитивно пов'язані з орієнтацією на досягнення успіху.

Міжособистісне розуміння у довірчому спілкуванні корелює з чесністю (щирістю, уникненням обману) і негативно пов'язане з егоцентричним потуранням собі.

Асертивні вміння позитивно корелюють з незалежністю, відвагою, силою духу та орієнтацією на різноманітне життя, але утворюють при цьому негативні зв'язки з великодушністю (умінням прощати) та орієнтацією на загальноприйняті норми, що свідчить про певну неузгодженість цієї групи умінь з цінностями міжособистісних відносин.

Самоорганізація позитивно пов'язана з повагою до батьків і негативно з орієнтацією на задоволення і потурання собі.

Соціальні вміння, виступаючи операційною основою соціального інтелекту, пов'язані з орієнтацією на різноманітне життя, що підтверджує вплив складного соціального контексту з його становлення.

Мудрість, великодушність, альтруїзм, чесність і терпіння служать детермінантами альтероцентричних умінь, орієнтації на іншого у міжособистісній взаємодії.

Етичні вміння та ціннісне ставлення до людей засновані на сімейних цінностях, моральних принципах та утворюють негативні взаємозв'язки з орієнтаціями на задоволення та благополуччя.

Таблиця 3.10

Специфічні взаємозв'язки соціальних умінь із ціннісними орієнтаціями респондентів (r-Пірсона)

Шкали методики «Соціальні вміння особистості»	Ціннісні орієнтації	r-Пірсона
Базові комунікативні вміння	Досягнення успіху	0,212*
Міжособистісне розуміння	Чесність	0,259**
	Потурання собі	-0,214*
Позитивний вплив	Повага до батьків	0,216*
Самоорганізація	Повага до батьків	0,278**
	Задоволення	-0,289**
	Потурання собі	-0,191*
Саморегуляція	Допитливість	0,240*
Асертивні вміння	Різноманітне життя	0,288**
	Незалежність	0,272**
	Відвага	0,241*
	Сила духу	0,213*
	Великодушність	-0,229*

	Нормативність	-0,208*
Соціальний інтелект	Різноманітне життя	0,249**
Ціннісне ставлення до людей	Альтруїзм	0,254**
	Великодушність	0,222*
	Повага до батьків	0,179*
	Безпека сім'ї	0,178*
	Задоволення	-0,186*
	Добробут	0,184*
Етичні вміння	Безпека сім'ї	0,250**
	Чесність	0,243**
	Задоволення	0,214*
	Добробут	-0,171
Альтероцентричні вміння	Великодушність	0,290**
	Альтруїзм	0,253**
	Терплячість	0,244**
	Чесність	0,236**
	Мудрість	0,193*
Толерантність	Терплячість	0,217*
Доброзичливість	Альтруїзм	0,180*
Мовні вміння	Репутація	0,181*
Життєстійкість	Незалежність	0,232*
Психологічне благополуччя	Допитливість	0,234*

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Соціальні вміння, представлені у суб'єктивних оцінках соціальної успішності у різних аспектах життєвого досвіду, мають реципрокний зв'язок із загальною самооцінкою та самоефективністю особистості. На рівні самооцінки респонденти рефлексивно зіставляють власне розуміння сенсу дії

з результатом, що досягається, співвідносять рівень норми і реальний рівень її втілення.

Таблиця 3.11

Показники самооцінки та її інтер'кореляції з соціальними уміннями та самоефективністю респондентів

Параметри самооцінки	Всі	σ	Ч	σ	Ж	σ	r-Пірсона	
							ІСУ	С-еф
Здоровий	7,46	1,84	7,66	1,84	7,30	1,79	0,419**	0,305
Щасливий	7,40	1,88	7,59	1,79	7,29	2,04	0,512**	0,423**
Успішний	6,31	1,98	6,39	2,03	6,14	1,82	0,735**	0,590**
Мудрий	5,74	2,01	5,81	2,34	5,77	1,82	0,524**	0,477**
Гармонійний	6,12	2,06	6,13	2,12	6,17	2,05	0,532**	0,404**
Потрібний	6,66	2,1	6,54	2,43	6,53	2,29	0,458**	0,621**
Надійний	7,74	1,78	7,72	1,95	7,89	1,59	0,564**	0,578**
Самостійний	7,8	1,67	7,34	2,03	7,59	1,78	0,567**	0,487**
Загальна самооцінка	6,78	1,35	7,07	1,42	6,75	1,30	0,786**	0,698**

Примітка: ** – $p < 0,01$.

На наступному етапі дослідження вивчалися показники самооцінки та її інтеркореляції з соціальними уміннями у структурі соціальної компетентності молоді.

Діапазон середніх значень самооцінки за 8 параметрами – у межах від 5,74 до 7,81 у рамках 10-бальної шкали (табл. 3.11), середнє значення загальної самооцінки становить $6,91 \pm 1,34$, що загалом свідчить про її адекватність. Найвищі показники відзначаються за критеріями надійності та самостійності, низькі – за критеріями мудрості та гармонійності.

Достовірно значимих гендерних відмінностей за Т-критерієм Стьюдента не виявлено, хоча (на рівні тенденції) чоловіки оцінюють себе дещо успішнішими, ніж жінки. За даними кореляційного аналізу, всі параметри

самооцінки позитивно пов'язані з усіма групами соціальних умінь, загальною оцінкою їх сформованості (ІСУ) та самоефективністю особистості.

Беручи до уваги, що при адекватній самооцінці людина має досить реалістичне уявлення про свої переваги, недоліки та простір для власного зростання та саморозвитку, можна вважати результати самооцінної діагностики соціальних умінь та інших особистісних властивостей достовірними та такими, що цілком об'єктивно відбивають соціальну компетентність.

Узагальнена самооцінка включає два взаємопов'язані компоненти: самоефективність (довіра до себе) і самоповагу (впевненість у своїй цінності).

Самоефективність (self-efficacy) – одне з ключових понять соціально-когнітивної теорії А. Бандури [207; 208], що означає довіру до своїх здібностей, компетентності, умінь і навичок поведінки. Це почуття власної компетентності та ефективності, засноване на суб'єктивних очікуваннях щодо свого потенціалу, яке є важливою стороною мотивації.

У своїх роботах А. Бандура розглядає самоефективність у взаємозв'язку з ініціативною цілеспрямованою поведінкою та визначає її як віру у здатності індивіда організувати та виконувати дії, необхідні для управління очікуваними ситуаціями [207; 208].

Як відзначалося вище, вивчення взаємозв'язків самоефективності із соціальними вміннями проводилося за допомогою тесту загальної самоефективності особистості Р. Шварцера, М. Єрусалема, в адаптації В. Ромека.

Середньогруповий показник загальної самоефективності становить $29,6 \pm 4,89$ бали, що відповідає діапазону невисоких середніх значень (табл. 3.12); гендерні відмінності виражені незначуще (рівень тенденції).

За даними кореляційного аналізу віра в ефективність власних дій та очікування успіху від їх реалізації синергічно пов'язані з рівнем сформованості соціальних умінь ($r=0,581$, $p \leq 0,01$) та загальною самооцінкою респондентів ($r=0,689$, $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.12

**Загальна самоефективність респондентів: описові статистики та
інтеркореляції**

Загальна самоефективність				Гендерні відмінності					Інтеркореляції (r-Пірсона)	
min	max	Середнє	σ	Ч	σ	Ж	σ	Т	ІСУ	Загальна самооцінка
10	39	29,60	4,89	30,56	4,68	27,90	4,89	1,74	0,581**	0,689**

Примітка: ** – $p < 0,01$.

При аналізі особливостей функціонування складових соціальної компетентності респондентів були виділені її провідні показники. Дослідження показало, що загалом більшість досліджуваних мають розвинені аналітичні здібності, можуть легко синтезувати і систематизувати інформацію, володіють методами порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікації і, як наслідок, типологізації, прийняття рішень, вміють прогнозувати.

У той же час близько третини досліджуваних виявили середній рівень інтелектуальних здібностей. При цьому є певні відмінності в рамках інтелектуального рівня серед респондентів виділених соціальних груп (факультет, курс, стать). Так, серед респондентів соціономічних спеціальностей (соціальних працівників) переважає група респондентів з хорошими інтелектуальними здібностями (64,7%). 26,2% мають середні (нормативні) здібності. Серед майбутніх психологів більшість респондентів мають високі (64,1%) і хороші (32,3%) показники інтелектуального розвитку. На другому курсі навчання половина респондентів мають хороші інтелектуальні здібності (50,3%), більше третини респондентів – високі (35,4%), приблизно кожен восьмий респондент – середні (14,2%).

На старших курсах рівень інтелекту зростає. Вже 60,7% респондентів належать до групи з високим рівнем інтелектуальних здібностей, 34,2% – до середніх), а до групи нормативного мінімуму – 5,1% респондентів.

Істотні відмінності спостерігаються у гендерних групах. Серед жінок переважає група з високим інтелектуальним рівнем розвитку (53,7%), тоді як серед чоловіків – кожен третій респондент.

Хорошу інтелектуальну базу мають більше половини жінок (57,2%) і 37,3% чоловіків. Чоловіків із середніми показниками інтелекту більше (14,7% проти 8,3% жінок). З позиції якісних характеристик спостерігаються певні відмінності:

- здібності до формування суджень, знання мови. Результати дослідження показали, що більшість майбутніх соціальних працівників мають середні (нормативні) базові здібності в цій сфері (65,6%), кожен третій (28,2%) – хороші.

Половина (49,4%) майбутніх психологів володіють хорошими та 34,6% – високими здібностями. Студенти другого курсу представлені всіма рівнями цієї групи здібностей. При цьому спостерігається певна закономірність: найбільша частка респондентів із середнім рівнем (39,2%), далі розподілилися так: хороший (35,7%), високий (20,6%). До четвертого курсу ситуація суттєво змінюється, причому у дзеркальному відображенні. Тільки 21,4% респондентів зберігають нормативний (середній) рівень, хороший – у 51,3%, високий – у 27,8%. Гендерні показники мають дзеркальну форму відображення. Хороші здібності має 43,1% як чоловіків, так і жінок. Однак із середніми показниками вища частка чоловіків (37,9% проти 29,6% жінок), а з високими – вища частка жінок (26,3% проти 14,2% чоловіків).

- здатність до мислення, перестановок, розуміння. відносин між поняттями, ясність, послідовність мислення. Майбутнім соціальним працівникам притаманні хороший та середній рівні (56,2% і 33,2% відповідно).

Серед майбутніх психологів у рівних частках представлені респонденти з хорошим та високим рівнями даних здібностей (46,8% та 48,4%).

Залежно від курсу спостерігається така тенденція. На хорошому рівні представлені в рівних частках респонденти молодших та старших курсів (48,4% – другий курс та 50,8% – четвертий курс). Група із середніми показниками до старших курсів розчиняється у групі з «хорошими» та «високими» показниками. Тому до старших курсів комбінаторні здібності набувають нової позитивної якості практично у всіх досліджуваних. Для більшості респондентів характерні «хороші» та «високі» оцінки їх комбінаторних здібностей даного плану. Кожен п'ятий чоловік (19,2%) і кожна десята жінка (12,2%) має нормативний набір цих здібностей.

- формально-логічне мислення. Більшості майбутніх практичних психологів властиво формально-логічне мислення на високому рівні (79,8%), кожному четвертому майбутньому соціальному працівнику – на хорошому (23,6 %) та 62,5% – на високому. Приблизно такий самий розподіл у респондентів молодших та старших курсів. Дві третини респондентів другого курсу оцінюються за високими балами (69,8%), 86,8% – у респондентів четвертого курсу. Аналогічна ситуація з гендерними показниками. Оцінено за високими балами 80,3% жінок і 71,7% чоловіків.

Наочно-образне мислення. Дане комбінаторне мислення «високо» розвинене у майбутніх психологів (65,4% проти 48,9% соціальних працівників). «Добре» оцінено більшість майбутніх соціальних працівників (72,6% проти 35,8% майбутніх психологів). Середнім балом оцінено 24,6% майбутніх соціальних працівників і 17,7% майбутніх психологів. До старших курсів здатності до уяви, образно-конструктивного мислення зростають. Так, якщо на другому курсі 38,2% респондентів мали високий бал оцінки, то на четвертому курсі – вже 71,4%, тільки кожен четвертий має гарний бал на четвертому курсі та 46,3% – на другому. До четвертого курсу із середнім балом залишається лише 2,6% проти 13,4% на другому курсі. Серед чоло-

віків переважають респонденти, які мають гарний оціночний бал (60,9% проти 31,2% жінок). Серед жінок більшість було оцінено за вищим балом (62,3% проти 29,7% чоловіків).

Таким чином, аналіз оціночних характеристик особистісного блоку дозволяє зробити ряд висновків.

Факторні відмінності мають об'єктивний характер і обґрунтовуються високим конкурсом на соціономічні спеціальності. Як наслідок, це обумовлює високий рівень конкуренції на гуманітарних факультетах, де вибір обґрунтований високим інтелектуальним потенціалом респондентів; культурними традиціями у сфері суспільного виробництва, де домінує гендерний підхід у диференціації професій за статтю; у соціономічній сфері домінує «жіноча» праця; з інтелектуальними здібностями особистості як якісною характеристикою, так і кількісною. При цьому інтелект – та галузь людської сутності, яка розвивається під впливом як обсягу знань, так і соціального досвіду. Тому до старших курсів не тільки збільшуються знання, а й розширюється соціальна сфера взаємодії особистості, тобто розвивається соціальний інтелект молоді людини.

Серед майбутніх соціальних працівників домінує група з нормативними здібностями у сфері конкретно-практичного характеру мислення. У майбутніх психологів переважають хороші і високі показники в цій галузі мислення. Така картина обумовлена особливостями сучасної субкультури молоді, її віковими особливостями.

Зростання інтелектуального потенціалу досліджуваних до старших курсів обґрунтовано впливом якості навчального процесу у конкретному ЗВО як освітньої системи підготовки спеціаліста, так і соціальної системи виховання та формування особистості. У чоловіків здебільшого переважає формально-логічне мислення. Жінки відрізняються високим рівнем поєднання формально-логічного і наочно-образного мислення.

Діагностика інтелектуальних параметрів особистості в соціально-професійній сфері показала, що більшість респондентів мають високі показники (89,6%), при цьому особливих відмінностей за факторами впливу не спостерігається. Отже, респонденти мають здатність до узагальнення, аналізу, володіють швидкістю і точністю сприйняття матеріалу, вибором оптимальної стратегії тощо. Можна говорити про їх високий особистісний потенціал в соціально-професійній сфері.

Характер соціальної компетентності особистості було проаналізовано через адаптивність особистості, її цілеспрямованість, організованість, самостійність та ін.

Так, адаптивність як характеристика соціально-комунікативних якостей особистості, сформована у досліджуваних на середньому (50,7%) та високому (44,3%) рівнях. Найбільш комунікабельними виявилися майбутні психологи (48,9% з високими показниками проти 32,3% майбутніх соціальних працівників). Дані якості мають тенденцію до розвитку на старших курсах (55,4% із високими показниками проти 38,7% на молодших курсах). Однак для основної маси досліджуваних особливості адаптивних якостей зберігаються і носять нормативний для цього віку характер. Серед чоловіків частка досліджуваних з високим ступенем розвиненості адаптивних якостей дещо менша, ніж серед жінок (52,2% у жінок проти 36,7% у чоловіків). Приблизно кожен десятий чоловік відрізняється низьким рівнем розвитку адаптаційних здібностей (7,6% проти 2,1% жінок).

Щодо оцінки цілеспрямованості як характеристики соціальної стійкості досліджуваних встановлено, що для більшості респондентів властива нормативна система самооцінки себе як особистості, що сформувалася (56,7%). Причому ця якість не схильна до впливу специфічних професійних факторів. Незалежно від приналежності досліджуваних до факультету, курсу та статі, рівень розвиненості такої якості, як цілеспрямованість, є показником загальної культури, психології даного віку.

Творчі здібності як характеристика ставлення досліджуваних до інноваційних процесів безпосередньо залежить від такої якості, як цілеспрямованість. Тому результати оцінки творчих здібностей та цілеспрямованості досліджуваних практично ідентичні і з позиції приналежності досліджуваних до факультету, курсу та статі, особливих відмінностей не мають.

Організованість як характеристику самоуправління особистості на нормативному рівні мають більшість досліджуваних (57,9% мають середні показники), кожен третій досліджуваний – високі (30,5%). При цьому на формування даної якості впливає професійна спеціалізація. Так, майбутні психологи мають більш високі організаційні якості (33,2% проти 25,6% майбутніх соціальних працівників). Гендерні характеристики та курс не є факторами активного впливу на формування даної якості, оскільки організатор як лідер – це якість більшою мірою «вроджена», ніж набута.

Самостійність як соціальну самодостатність особистості можна ідентифікувати з самоорганізацією особистості. Характер формування цієї якості аналогічний характеру формування такого якості, як «організованість». Тут домінує такий фактор впливу, як професійна спеціалізація досліджуваних. Якщо в цілому «самостійність» досліджуваних оцінена на середньому (48,5%) та високому (45,3%) рівнях, то серед майбутніх соціальних працівників вища частка досліджуваних із середніми показниками (67,6% проти 54,5% майбутніх психологів), а серед майбутніх психологів вища частка з високими балами (52,8% проти 39,4% майбутніх соціальних працівників). Динаміки від курсу до курсу не зафіксовано, немає відмінностей і за статтю. Отже, природа цієї якості аналогічна до природи такої якості, як організованість.

За відповідальністю, як характеристикою самодисциплінованості особистості, досліджувані однаково представлені двома групами. Нормативно оцінили себе 47,6%, високо оцінили себе 43,2%. Дана якість формується під впливом різних факторів, тому її можна віднести до розряду яко-

стей, які схильні до зовнішнього впливу, тобто керовані. Найбільш відповідальними вважають себе майбутні психологи, студенти четвертого курсу та жінки (52,6%; 51,7%; 53,1% відповідно за групами). Нормативна свідомість та поведінка в цьому аспекті більш характерна для майбутніх соціальних працівників, досліджуваних молодших курсів та чоловіків (63,4%; 52,4%; 55,7% відповідно).

Таким чином, особистісні якості соціальної компетентності носять в цілому нормативно-ціннісний характер і відповідають соціальному часу, соціально-економічним умовам трансформаційних змін сучасного соціуму, його культурі та моралі.

Узагальнено, що адаптаційним якостям властива індивідуалізація особистості, атомарність як результат конкурентних відносин. Цілеспрямованість та творчі здібності відображають особливості молодіжної субкультури, вікову психологію молоді, недостатній соціальний досвід. Організованість та самостійність мають одну природу формування для молоді як особливої соціально-професійної групи. Саме професійні установки, професійний вибір включає дані особисті якості, що у підсумку порівняно з соціально-професійною компетентністю молодої людини. Характер і ступінь розвитку відповідальності, як прояв самоконтролюючих і саморегулюючих якостей, залежить як від самої особистості, так і від умов її первинної соціалізації, а також соціалізуючих впливів закладу освіти. Найбільшому зовнішньому впливу через систему виховних засобів в умовах освітньої установи піддаються такі якості, як адаптивність та відповідальність. Цілеспрямованість, творчість і відповідальність – це похідні від суспільства. Організованість, самостійність – це якості, на які впливає характер адаптованості особистості до соціального середовища.

Характер та структура соціальної компетентності молоді розкриває сутність життєдіяльності особистості та адекватність її взаємодії з іншими людьми в умовах сучасного суспільства. До основних ключових соціаль-

них компетентностей у дослідженні віднесені: здоров'язбереження, громадянськості, соціальна взаємодія, спілкування та ін. Вони розглядаються через призму знання, досвіду, ціннісно-сміслове відношення, емоційно-вольову регуляцію та готовність до реалізації.

Так, здоров'язберігаюча компетентність по вибірці має нормативно-високий рівень (високий бал – 37,6%, середній бал – 39,1%). Водночас, кожен п'ятий досліджуваний не надав відповіді на відповідне запитання анкети. Здоров'я найбільше значення має для майбутніх психологів (44,4% проти 31,7% майбутніх соціальних працівників), досліджуваних четвертого курсу (48,2% проти 32,1% досліджуваних другого курсу) та однаково для чоловіків та жінок (58,6% і 63,4% відповідно). З позиції оцінки знань, досвіду та ставлення до цієї компетенції професійна приналежність не відіграє суттєвої ролі. За цими показниками відсотковий розподіл за рівнями компетенції є однаковим. Однак з точки зору регуляції та реалізації майбутні психологи більш відповідально ставляться до свого здоров'я (44,2% проти 31,6% соціальних працівників). Позитивний характер щодо свого здоров'я за всіма позиціями починає формуватися до старших курсів. Практично всі досліджувані усвідомлюють необхідність збереження та підтримки здоров'я (78,9%). При цьому слід зазначити, що чоловіки і жінки однаково ставляться до всіх позицій здоров'язберігаючого компонента.

Рівень компетентності у сфері громадянськості має нормативно-ціннісний прояв (40,4% – середній бал, 31,7% – високий). При цьому вищим рівнем громадянськості відрізняються майбутні соціальні працівники (36,4% проти 31,3% майбутніх психологів), досліджувані старших курсів (41% проти 20% другокурсників), чоловіки (30,6% проти 27,9% жінок). Найбільше знання у цій галузі мають майбутні соціальні працівники (64,3% проти 46,7% майбутніх психологів). Як наслідок вищого знання, майбутні соціальні працівники формують своє ставлення до себе як громадянина і більшою мірою реалізують його у своєму житті. До старших кур-

сів не тільки додається знання (74,5% проти 47,8% другокурсників), а й позитивно змінюється ставлення (63,2% проти 44,5%), хоча соціальний досвід поки ще невеликий (31,8% проти 17,2%), що не може не позначитися на регулятивному рівні, реальна активність все ж таки підвищується (55,3% проти 36,7%).

Гендерні відмінності за позиціями процесу формування громадянськості не мають кризового характеру, оскільки мають слабо виражену сутність. Однак соціально-політична, поведінкова культура у чоловіків вища, ніж у жінок (48,7% проти 37,6%).

Відзначається високий рівень компетентності соціальної взаємодії респондентів. Ця сфера життя є найбільш затребуваною молоддю (58,2% – високий бал, 25,6% – середній бал). У той же час найбільш якісним характером соціальної взаємодії відрізняються майбутні психологи (65,6% проти 43,4% інженерів), досліджувані старших курсів (70,1% проти 48,7% досліджуваних другого курсу), чоловіки та жінки однаково виховані в цій галузі (58,1% та 54,3% відповідно). З погляду позицій формування цієї компетентності відрізняється лише «знання», де майбутні психологи, природно, володіють ширшим спектром через специфіку своєї майбутньої професії (56,3% проти 48,5% соціальних працівників). Однак ця відмінність не така суттєва.

Найбільш виражена різниця у сфері регуляції, тобто майбутні психологи мають більш високий рівень здатності до самоконтролю та самообмеження (62,5% проти 48,9% соціальних працівників). До старших курсів за всіма позиціями спостерігається якісне зрушення у сфері соціальної взаємодії.

Процес формування соціальних технологій взаємодії людей у суспільстві на високому рівні має позагендерний характер. Гендерні відмінності мають місце на середньому рівні. Саме у цій групі досліджуваних

за всіма позиціями переважають чоловіки, хоча цей відсоток варіюється в межах 18-26%.

Показник високого рівня компетентності у сфері соціальної взаємодії позначився на рівні компетентності спілкування. Ці дві компетентності залежать одна від одної і доповнюють одна одну. 57,6% досліджуваних мають високий бал, 22,4% – середній. При цьому дещо вища частка майбутніх психологів з високим балом (58,9% проти 56,4% соціальних працівників), старшокурсники на порядок випереджають досліджувані молодших курсів (73,4% проти 52,6%), жінки (56,7% проти 51,4% чоловіків). Маючи великі знання, досвід, технологію управління спілкуванням, майбутні психологи водночас дещо стримані в процесі реалізації своїх умінь, навичок і здібностей спілкування.

До старших курсів створюється вся необхідна база позитивного та ефективного спілкування. Чоловіки відрізняються більш розвиненими формами відносини та регулюванням у сфері спілкування, вони більш відкриті, більш витримані. У той же час у процесі реалізації у чоловіків відзначається нормативна оцінка, жінки прагнуть до більш високих форм спілкування.

Загалом відзначається високий рівень компетентності у сфері інформаційних технологій (56,7% – високий бал, 23,4% – середній бал). Дещо вища частка респондентів із середнім балом серед майбутніх соціальних працівників (21,4% проти 17,3% майбутніх психологів). Істотних відмінностей на факультетах за позиціями формування даної компетентності немає (різниця становить від 2 до 6%). Слід зазначити, що до старших курсів вона зростає та зміцнює свої позиції, досягаючи 83% серед досліджуваних. Більш високий рівень цієї компетентності мають чоловіки. Процес формування цієї компетентності у них протікає активніше, що відображено в результатах за відповідними позиціями.

Таким чином, можна відзначити, що загалом високий рівень компетентності зафіксовано у сфері соціальної взаємодії, спілкування та інформаційних технологій. Поєднання нормативного та високого рівнів компетентності зазначається у сфері здоров'язбереження. Крім того, чим старше респонденти, тим вищий цей показник. Середнім рівнем компетентності відзначається громадянськість. Чоловіки більш «політизовані», ніж дівчата. Тут основним чинником впливу є знання, характер відносини.

Отже, у процесі реформування освіти необхідно не лише зберегти відсоткове співвідношення гуманітарного та соціального знання, а також загальнопрофесійного і спеціального знання, а й збільшити соціальне знання. Чим вище рівень компетентності досліджуваних у сфері соціальної взаємодії та спілкування, тим більшою мірою нівелюються гендерні відмінності. Чим старше респонденти, тим вищий характер відповідальності, самовираження та саморегуляції у сфері соціальної взаємодії.

Дослідження показало, що респонденти мають оптимальне співвідношення нормативного, оптимального та високого рівнів соціальної компетентності. Особистісні особливості досліджуваних відповідають вимогам сучасного соціуму, його інтелектуальним потребам. Рівень соціального інтелекту молоді розкриває особливості сучасної культури, відображає психологічну, соціальну, моральну сутність молодого покоління, як найактивнішої частини суспільства.

У методологічному плані слід підкреслити важливість принципу системного підходу, а також поєднання номотетичного та ідеографічного підходів, що розширюють можливості компетентнісної діагностики соціальних умінь при дослідженні соціальної компетентності молоді, адаптивної та проблемної соціальної поведінки, аналізі різних аспектів соціального життя (дружби, лідерства та інших).

Оскільки будь-яка діагностика виконує як дослідницькі завдання, так й надає імпліцитний формувальний вплив на особистість, важливо відзна-

чити просоціальну спрямованість методики «Соціальні уміння особистості».

Цілеспрямований розвиток соціальних умінь на основі ціннісного ставлення до людей, що виключає споживче ставлення та маніпуляцію, сприяє оптимізації спілкування, гармонізації міжособистісних відносин, зміцненню суб'єктності та самоефективності молоді та підвищує її соціальну компетентність.

3.3. Критерії та емпіричні показники соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму

Запропонований у дослідженні діагностичний інструментарій дозволяв фіксувати рівень розвитку соціальної компетентності респондента щодо кожного з виділених нами показників. При цьому передбачалося, що за деякими змістовними елементами соціальної компетентності респондент може виявитися на вищому або нижчому рівні, ніж той, який він демонструє загалом.

У дослідженні особлива увага приділялася розвитку соціальної компетентності респондентів двох вікових періодів юності – молодшого та старшого. Це зумовлено тим, що ці періоди є найбільш сензитивними у розвитку соціальної компетентності.

Дані опитувальника Д. Хломова, С. Баклушинського, О. Казьміної показали високий рівень сформованості соціальних навичок у 35,9% респондентів, у 25,8% респондентів рівень їх розвитку виявився середнім, у 38,3% – низьким.

Аналіз відповідей за методикою «Незакінчені речення» дозволив виявити рівень знань респондентів про соціальну компетентність. 48,1% респондентів під компетентністю розуміють гарні манери, вихованість, охайність, уміння знаходити порозуміння. Під соціальною компетентністю ни-

ми розуміється й «досвід і знання», «вміння перебувати у суспільстві», «виконання соціальної роботи» та «вміння спілкуватися». 17,3% респондентів не змогли закінчити речення «Соціальна компетентність – це...». Отримані дані вказують на низький рівень їх знань про соціальну компетентність.

Проведено діагностику ціннісних орієнтацій респондентів (методика М. Рокича). Серед пріоритетних цінностей респонденти назвали «здоров'я», «любов», «щасливе сімейне життя», «освіченість», «вихованість», «життєрадісність».

Привертає увагу той факт, що, наприклад, такі цінності, як «впевненість у собі», «чутливість», «відповідальність», «самоконтроль», «ефективність у справах», «пізнання» не були обрані респондентами як пріоритетні, однак були вказані як такі, що мають бути притаманні соціально компетентній особистості.

Визначити соціальний вік респондентів та встановити відповідність соціальної компетентності респондентів їхньому хронологічному віку дозволяла «Шкала соціальної компетентності» Г. Прихожан. Шкала представлена шістьма показниками: самостійність; впевненість у собі; ставлення до своїх обов'язків; розвитку спілкування; організованість, розвиток довільності; інтерес до соціального життя.

Крім того, у дослідженні було використано метод експертних оцінок та метод моделювання.

Зазначимо, що використання методу експертних оцінок дозволило сформулювати та визначити рівні (низький, середній, високий) сформованості соціальної компетентності респондентів.

Для кількісної оцінки рівнів розвитку соціальної компетентності респондентів ми позначили їх цифрами від 1 (низький рівень) до 3 (високий рівень). На констатувальному етапі дослідження було визначено вихідний рівень розвитку соціальної компетентності респондентів молодшого юнацького віку. Узагальнені результати представлені у табл. 3.13.

Таблиця 3.13

Результати рівнів розвитку соціальної компетентності респондентів молодшого юнацького віку на констатувальному етапі дослідження

Рівень розвитку соціальної компетентності					
Високий		Середній		Низький	
n	%	n	%	n	%
100	28,8	138	38,1	115	33,1

Як видно з табл. 3.13, з низьким рівнем розвитку соціальної компетентності – 33,1% досліджуваних, із середнім рівнем – 38,1%, з високим рівнем – 28,8% респондентів.

У табл. 3.14 наведено порівняльні дані, що відображають кількість респондентів старшого юнацького віку із досягнутим рівнем розвитку соціальної компетентності на констатувальному етапі дослідження.

Таблиця 3.14

Результати рівнів розвитку соціальної компетентності респондентів старшого юнацького віку на констатувальному етапі дослідження

Рівень розвитку соціальної компетентності					
Високий		Середній		Низький	
n	%	n	%	n	%
161	40,7	153	38,7	81	20,6

Як видно з табл. 3.14, з низьким рівнем розвитку соціальної компетентності – 20,6% досліджуваних, із середнім рівнем – 38,7%, з високим рівнем – 40,7% респондентів.

За результатами констатувального етапу дослідження отримані такі дані: респонденти старшого юнацького віку, загалом, мають вищий рівень розвитку соціальної компетентності.

В цілому по вибірці за результатами констатувального етапу дослідження високий рівень соціальної компетентності виявлено у 35,2% респондентів, у 38,4% респондентів рівень її розвитку виявився середнім, у 26,4% – низьким.

Як показав попередній аналіз, соціальна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що відображає її досягнення у розвитку відносин з іншими людьми, забезпечує повноцінне оволодіння соціальною реальністю і дає можливість ефективно вибудовувати свою поведінку залежно від ситуації та відповідно до прийнятих у соціумі норм і стандартів.

Молода людина здатна до навчання, орієнтованого на розвиток соціальної ефективності та самоефективності – відповідність внутрішніх та зовнішніх критеріїв успішності виконання діяльності. Для цього необхідно усвідомлення того, що відбувається, осмислення причин та можливих наслідків у рамках тих навичок соціальної поведінки, які вже засвоєні молодою людиною.

Важливим критерієм соціальної компетентності тут є сформована самоефективність – задоволеність особистості результатом своїх дій; причому виділяють внутрішню та зовнішню задоволеність, оскільки оточуючі певним чином реагують на діяльність іншого, так чи інакше даючи їй оцінку. А оскільки важливим є прагнення до зниження негативних наслідків, то для розвитку соціальної компетентності є незамінним усвідомлення необхідності орієнтуватися у своїх реакціях та реакціях оточуючих людей у часі та просторі. Ситуації невизначеності та ризику особистість, яку ми можемо називати соціально компетентною, розглядає філософські з переважанням позитивного ставлення як до них, так і до себе в них.

Таким чином, незважаючи на різні підстави для визначення соціальної компетентності в рамках різних напрямків, у структурі соціальної компетентності можна виділити комунікативну та перцептивну (когнітивну) компетентність і знання у галузі міжособистісної взаємодії.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність до співпереживання, володіння вербальними та невербальними засобами спілкування.

Перцептивна компетентність визначає сформованість картини світу, стереотипів поведінки та, на думку деяких учених, може бути ототожнена з таким поняттям як світогляд.

Теоретичними підставами соціальної компетентності є знання про процеси та явища, що відбуваються в соціальній дійсності. Оскільки соціальна компетентність передбачає наявність певних знань про механізми та особливості соціальної взаємодії, розуміння різних ситуацій, особистісну та соціальну ідентифікацію, можна говорити про різні рівні її прояву.

На тих самих підставах можна виділити і види соціальної компетентності, зокрема, професійну та життєву. Життєва компетентність – це результат соціалізації, засвоєння норм і правил, що регулюють соціальну взаємодію у певній спільності та суспільстві загалом, що знижує ризик неуспішності та ізольованості у процесі реалізації наміченої життєвої стратегії.

Вимоги до критеріїв, що визначають життєву компетентність, продиктовані досвідом, накопиченим попередніми поколіннями та зафіксованим у традиціях, звичаях, укладі життя. У той же час, ситуація суспільного розвитку постійно вносить зміни до цих вимог, коригуючи комунікативні та перцептивні навички, необхідні для особистості, щоб бути успішною.

Професійна компетентність має місце у професійній діяльності та характеризується володінням правилами та особливостями взаємодії в рамках специфіки цієї діяльності та володінням спеціальними знаннями і навичками, що дозволяють зробити цю діяльність успішною.

У професійній діяльності соціальна компетентність, будучи передумовою та продуктом розвитку і реалізації особистісного потенціалу, ви-

значає найбільш ефективні способи вирішення виробничих завдань, організацію взаємодії та спілкування з колегами.

Особливої уваги потребує проблема соціальної компетентності сучасної молоді. Молодь, як найбільш активна і перспективна соціальна група, є основою для формування майбутнього суспільства, що особливо актуально в період трансформаційних змін соціуму.

Особливістю сучасного періоду розвитку суспільства є інтенсивний розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, поширення засобів масової інформації, медіакультури, яка є мозаїчною культурою – сукупністю безлічі дотичних, але не утворюючих логічних конструкцій фрагментів знань.

Молодь – це особлива соціальна група, яка може бути не стійка у кризових ситуаціях, у тому числі коли відбуваються трансформаційні процеси в суспільстві. Загальне формування особистості якраз припадає на молодий вік, а це означає, що формуються певні компетенції, які надалі можуть бути чинниками, що впливають на поведінку молодих людей. Під компетенціями ми маємо на увазі певний набір знань, умінь та навичок у різних сферах суспільного життя, який дозволяє молодій людині адаптуватися до змін соціального простору, а також здатність конструктивно вибудовувати взаємодії з іншими людьми.

Глибокі політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, можуть позначитися, зокрема, на політичній поведінці молодого покоління. Їх діапазон може змінюватись від незначних протестів до серйозних бунтів, або дією у відповідь молоді може стати байдужість до всього, що відбувається, і апатичне ставлення. Кожен із вище перерахованих пунктів не є показником успішності розвитку суспільства, тому необхідно розвивати соціальну компетентність молоді, для того, щоб молоді люди змогли адаптуватися до трансформаційних змін соціуму, які відбуваються, і адекватно на них реагувати.

В даний час суспільство розвивається прискореними темпами і найбільш ефективною стає молода людина, здатна миттєво реагувати на різні соціальні події, здатний до постійного саморозвитку та творчого мислення. Саме високий рівень соціальної компетентності особистості не тільки допомагає у навчальній та професійній діяльності, а й бути необхідною у всіх сферах соціального життя.

Відсутність єдиної системи у структурі сучасної культури негативно позначається на розвитку соціальної компетентності молоді, оскільки це не дає чітко позначених моделей соціально-схвалюваної поведінки, тобто ускладнює процес соціалізації, без якого неможливе успішне функціонування в суспільстві.

З іншого боку, перенасичення інформації, величезна кількість суперечливих правил і норм, зниження значення соціального контролю, як регулятора суспільних відносин, не дозволяє молодим людям вибудувати індивідуальну стратегію життя, не створює умов для формування соціальної компетентності, оскільки міжособистісне спілкування зведено до обміну короткими малозначущими фразами у соціальних мережах без присутності невербальної складової і найчастіше не вирішує жодних завдань, крім виконання певного ритуалу. Усе це призводить до того, що здебільшого молодь не ставить перед собою серйозних завдань, не прагне до саморозвитку та самореалізації, що веде до зниження загального рівня культури суспільства. Детальний аналіз причин, що заважають формуванню соціальної компетентності сучасної молоді та організація роботи з її розвитку в рамках соціокультурного простору, зокрема закладу освіти, – один із способів сприяння оздоровленню сучасного соціуму.

Проаналізувавши результати констатувального етапу дослідження узагальнено, що під структурою соціальної компетентності розуміються її основні компоненти та рівні.

Виокремлено такі структурні компоненти: ядро – емоційно-ціннісна підструктура (система цінностей, установок, позицій, відносин). Ця підструктура забезпечує засвоєння навичок та умінь, регулює поведінку у соціальних ситуаціях. Ця підструктура вважається головною, оскільки за надлишку інформації особистість вибирає ту, що відповідає її поглядам.

Когнітивна підструктура визначається емоційно-ціннісною підструктурою, оскільки саме від установок та поглядів особистості залежить засвоєння та вибір інформації. На основі уявлень йде фільтрація інформації, поділяючи її на справжню та хибну. Таким чином, формується система знань про навколишню дійсність.

Операційна підструктура складається з урахуванням двох попередніх підструктур. Отримуючи інформацію, ми трансформуємо, переробляємо її та видаємо реакцію, яка видна соціальному оточенню. Судячи з цієї підсистеми, ми говоримо про компетентність молодшої людини у тій чи іншій сфері соціального життя.

У сутності конструкту соціальної компетентності молоді виокремлено різні змісти, пов'язані з трьома її рівнями:

- індивідуально-особистісним;
- соціальним;
- діяльнісно-прогностичним.

По-перше, це зміст, пов'язаний із тілесним та духовним життям молодшої людини. Він включає вміння самостійно будувати ієрархію цінностей, мислити доказово, послідовно та систематично, володіти технікою вираження думки, психічне самоуправління, володіння оздоровчими технологіями, психосексуальну грамотність. Такий зміст включає в цілому особистісно-розвивальні технології, які підтримують та розвивають тілесні та духовні сили молодшої людини.

По-друге, зміст, що пов'язаний з буттям людини у суспільному життєвому процесі, у системі соціальних інститутів і відносин.

Такий зміст трансуб'єктивний, надіндивідуальний; він передбачає розуміння своєрідності соціальної реальності, цільове призначення соціальних інститутів, головних сфер суспільства, ціннісних основ буття молоді людини, сім'ї, колективу, праці та власності, професії; вміння втілювати комунікативні, економічні, правові та інші технології у цивільному житті.

Якщо зміст першого рівня пов'язаний з внутрішнім досвідом, то зміст другого рівня – з досвідом зовнішнім.

По-третє, зміст, зумовлений розгортанням життя молоді людини у часі: вміння проєктувати сценарій власного життя і планувати свій життєвий шлях.

Зміст діяльнісно-прогностичного рівня включає знання про особливості, переваги та недоліки основних періодів життя молоді людини. Він дозволяє зрозуміти молодій людині свої соціально-антропологічні «координати» та свої можливості, об'єднати цінності та знання у проєкт свого життя, оформити смислову життєву спрямованість та усвідомити себе відповідальним творцем своєї долі, досягнути своє життя у динаміці, а не як статичне перебування у безтурботності під опікою у старших.

Критерії та емпіричні показники соціальної компетентності молоді представлено відповідно до її структурних компонентів у такий спосіб:

- ціннісна самосвідомість молоді людини, що виявляється в її вмінні виражати у поняттях обрані цінності, обґрунтовувати їх, оцінювати події з позицій таких цінностей, визначати у поняттях ціннісні основи буття людини, колективу, діяльності, власності та ін., свого соціального статусу; виражати у поняттях свою культурну та іншу самоідентифікацію; в оформленому цілепокладанні, у соціальній спрямованості поведінки, у домінуючих елементах способу життя;

- конкретні соціальні знання, що виявляються у методологічності, категоріальності, рефлексивності, проєктивності та конструктивності (опе-

раційній здійсненності) мислення, в умінні розуміти єдине у різноманітному, загальне в особливому, вирішувати соціальні завдання та варіювати рішення стосовно конкретних обставин;

- суб'єктні якості, що виявляються у вмінні особистості самовизначатися в актах мислення, волі, віри та почуттів; у моральних, політичних, професійних та інших відносинах; самостійно робити вибір, приймати рішення, нести особисту відповідальність за прийняте та зроблене, творчо моделювати нові соціально значущі варіанти дії та спілкування; у самоуправлінні, самовихованні; підсумковий показник суб'єктності – самостійність особистості;

- праксіологічний компонент соціальної компетентності виявляється у володінні технікою життя у сферах особистої, громадянської та професійної життєдіяльності, в організованості та технологічній конструктивності, в ефективній продуктивності в одиницю часу.

Підсумковим показником соціальної компетентності є соціальна синергія вміння молодої людини узгоджувати особисті та загальні інтереси, корпоративно-професійні та державні інтереси, кооперувати особисті зусилля із зусиллями інших, співпрацювати у колективі.

Висновки до розділу

У розділі розкрито методичні засади та процедуру дослідження, розкрито психологічні особливості функціонування складових соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та визначено психологічну специфіку соціальної компетентності молоді на різних рівнях її прояву (індивідуально-особистісному, соціальному, діяльнісно-прогностичному) в умовах трансформаційних змін соціуму.

Зазначено, що з метою вивчення психологічних особливостей функціонування складових соціальної компетентності у трансформаційному соціумі було задіяно полімодальний підхід, який розглядає проблемне поле цього конструкту цілісно, з урахуванням зовнішніх детермінант та у динаміці і взаємозв'язку з різнорівневими особистісними характеристиками, системою соціальних умінь, ціннісних орієнтацій і відносин особистості.

Показано, що діагностику соціальних умінь досліджуваних, важливих для вивчення їх соціальної компетентності, було проведено шляхом комплексного вивчення цілісного спектру універсальних соціальних умінь: комунікативних (базових, міжособистісного розуміння, позитивного впливу та ін.) (1 блок – комунікативний потенціал), суб'єктивних (асертивності, самоорганізації, саморегуляції та ін.) (2 блок – особистісний потенціал), а також умінь, актуальних у практиці соціальної взаємодії (співробітництва, організаторської діяльності, регуляції конфліктів та ін.) (3 блок – соціальний потенціал).

Встановлено, що респонденти більш високо оцінюють свої здібності до співробітництва та міжособистісного розуміння, етичні вміння та ціннісне ставлення до інших ($p \leq 0,05$). До недостатньо сформованих, дефіцитарних умінь у загальному рейтингу належать організаторські вміння, самоорганізація, мовні вміння та асертивність ($p \leq 0,05$).

Достовірно значущі гендерні відмінності у суб'єктивних оцінках соціальної ефективності виявлено за окремими групами соціальних умінь. Так,

для чоловіків характерні вищі оцінки успішності за шкалами асертивності, саморегуляції, регуляції конфліктів та толерантності, а також життєстійкості та психологічного благополуччя ($p \leq 0,01$). Середні значення особистісного потенціалу (2 блок), що виражає автономну суб'єктну спрямованість, у чоловіків загалом вищі, ніж у жінок. Жінки відрізняються більш розвченими здібностями до міжособистісного розуміння та співробітництва, а також більш вираженою альтероцентричною орієнтацією та ціннісним ставленням до людей ($p \leq 0,05$). При цьому загальний індекс сформованості соціальних умінь (ІСУ) становить $3,76 \pm 0,38$ бали і не має гендерних відмінностей та загалом визначає нормативний діапазон значень для молодіжної вибірки.

Індекс сформованості важливих умінь (ВУ) встановлено на рівні $3,94 \pm 0,63$ бали, що вище загального індексу і є ознакою адаптивності та соціальної успішності більшості респондентів у значущих сферах соціальної активності.

Індекс актуального розвитку (ІР), що узагальнено відображає суб'єктивну оцінку рівня сформованості 3-5 актуальних умінь, обраних для цілеспрямованої роботи з саморозвитку, становить $3,20 \pm 0,74$ бали і свідчить про недостатність досягнутого рівня за даними вміннями та наявністю вираженої мотивації до саморозвитку.

За даними кореляційного аналізу виявлено, що соціальні вміння респондентів утворюють мережеву структуру взаємозв'язків. Кількісний аналіз внутрішніх кореляцій дозволив виокремити структуроутворюючі компоненти цілісної системи соціальних умінь по вибірці – провідні вміння та групи умінь, розвиток яких впливає на соціальну компетентність респондентів в умовах трансформаційних змін соціуму. З'ясовано, що найбільшу кількість взаємозв'язків мають комплексні інтерсуб'єктні вміння, а також шкали позитивного впливу, базових комунікативних умінь і співробітництва. Найменшу кількість зв'язків виявлено за шкалами самоорганізації, організаторських умінь та міжособистісного розуміння. Підкреслено, що

провідними соціальними уміннями, які утворюють максимальну кількість взаємозв'язків та входять до центру кореляційної структури, виявилися уміння, які становлять операційну основу соціального інтелекту. Загалом системоутворюючими є комплексні інтерсуб'єктні уміння. Це свідчить про те, що включеність у складний соціальний контекст актуалізує та стимулює розвиток усіх інших груп умінь.

Констатовано, що рейтинги соціальних умінь, складені за критеріями сформованості, важливості, актуальності для розвитку соціальної компетентності досліджуваних та кількості кореляційних зв'язків не збігаються; при цьому за даними кореляційного аналізу виявлено такі закономірності: загальна оцінка сформованості умінь (ІСУ) позитивно корелює з їх суб'єктивною значущістю ($r=0,34$, $p\leq 0,01$), а прагнення розвивати конкретні вміння обумовлене їх недостатньою сформованістю ($r=-0,396$, $p\leq 0,01$) та високою суб'єктивною значущістю ($r=0,564$, $p\leq 0,01$).

Загалом по вибірці найбільш важливими та актуальними для розвитку соціальної компетентності виявилися такі групи соціальних умінь: самоорганізація, саморегуляція; комунікативні уміння, асертивні уміння, соціально-перцептивні уміння, позитивний вплив та лідерство. Наголошено, що отримані дані важливо враховувати при розробці соціально-психологічних програм та програмно-цільових проєктів щодо цілеспрямованого формування соціальних умінь молоді в процесі розвитку її соціальної компетентності в умовах трансформаційного соціуму.

Встановлено, що основні та додаткові шкали методики «Соціальні уміння особистості» утворюють велику кількість інтеркореляцій з комунікативними та особистісними властивостями, що діагностуються за допомогою методики «Саморегуляція та успішність міжособистісного спілкування»: виявлено позитивні зв'язки зі шкалами навичок спілкування ($r=0,620$, $p\leq 0,01$), легкості та свободи спілкування ($r=0,474$, $p\leq 0,01$), впевненості ($r=0,499$, $p\leq 0,01$), проникливості ($r=0,421$, $p\leq 0,01$), саморегуляції ($r=0,423$, $p\leq 0,01$), впливу ($r=0,293$, $p\leq 0,05$), а також з інтегральними показ-

никами комунікативно-особистісного потенціалу (КОП) ($r=0,689$, $p\leq 0,05$) та соціального інтелекту (СІ) ($r=0,591$, $p\leq 0,05$). При цьому негативні зв'язки з сензитивністю ($r=-0,441$, $p\leq 0,01$), невротизацією ($r=-0,398$, $p\leq 0,01$), виснажливістю ($r=-0,414$, $p\leq 0,01$), аутистичністю ($r=-0,380$, $p\leq 0,01$), сором'язливістю ($r=-0,359$, $p\leq 0,01$), відчуженістю ($r=-0,338$, $p\leq 0,01$) та іншими особистісними властивостями, що ускладнюють спілкування, підтверджують негативний вплив дефіциту соціальних умінь на психологічне благополуччя, соціальну адаптацію та соціальну компетентність респондентів загалом.

Отримано емпіричні дані, що свідчать про позитивний взаємозв'язок соціальних умінь з екстраверсією ($r=0,468$, $p<0,01$) та негативний ($r=-0,479$, $p<0,01$) з нейротизмом, що узгоджується з даними, які існують у науковій літературі.

Визначено, що пластичність позитивно корелює з орієнтацією на співпрацю ($r=0,279$, $p<0,05$), а темпові характеристики з базовими комунікативними вміннями ($r=0,364$, $p<0,01$), самоорганізацією ($r=0,276$, $p<0,05$) та організаторськими вміннями ($r=0,258$, $p<0,01$). Таким чином, біогенетичні та нейродинамічні детермінанти, безсумнівно, присутні та позначаються на репертуарі соціальних умінь досліджуваних та рівні розвитку їх соціальної компетентності.

Виявлено інтеркореляцію соціальних умінь із ціннісними орієнтаціями, що розкривають аксіологічні основи соціальної компетентності респондентів. Найбільш важливими ціннісними детермінантами соціальної компетентності респондентів є авторитетність, відповідальність, підприємливість, оптимізм і самоповага, що утворюють стійкі взаємозв'язки з усіма групами соціальних умінь: чим вищою є важливість даних цінностей для респондента, тим вищою є суб'єктивна оцінка сформованості соціальних умінь та рівня соціальної компетентності ($p\leq 0,01$).

Констатовано, що авторитетність має найбільше зв'язків із соціальними вміннями і відбиває прагнення досліджуваних до соціального ви-

знання, поваги, підтвердження свого соціального статусу у просторі міжособистісних відносин і права впливати на інших людей, а відповідальність, як найважливіший екзистенційний життєвий принцип, пов'язана із внутрішнім локусом контролю, нормативністю, соціальною зрілістю та соціальною компетентністю респондентів.

З'ясовано, що соціальні уміння, представлені у суб'єктивних оцінках соціальної успішності у різних аспектах життєвого досвіду, мають реципрокний зв'язок із загальною самооцінкою та самоефективністю респондентів ($p \leq 0,01$).

На наступному етапі дослідження вивчалися показники самооцінки та її інтеркореляції з соціальними уміннями у структурі соціальної компетентності досліджуваних.

Діапазон середніх значень самооцінки за 8 параметрами виявився у межах від 5,74 до 7,81, середнє значення загальної самооцінки становило $6,91 \pm 1,34$, що загалом свідчить про її адекватність. Найвищі показники відзначено за критеріями надійності та самостійності, низькі – за критеріями мудрості та гармонійності. Достовірно значимих гендерних відмінностей не виявлено, проте (на рівні тенденції) чоловіки оцінювали себе дещо успішнішими, ніж жінки. За даними кореляційного аналізу, всі параметри самооцінки позитивно пов'язані з усіма групами соціальних умінь, загальною оцінкою їх сформованості (ІСУ) та самоефективністю досліджуваних.

З'ясовано, що середньогруповий показник загальної самоефективності становив $29,6 \pm 4,89$ бали, що відповідає діапазону невисоких середніх значень; гендерні відмінності виражені на рівні тенденції.

За даними кореляційного аналізу віра в ефективність власних дій та очікування успіху від їх реалізації синергічно пов'язані з рівнем сформованості соціальних умінь ($r=0,581$, $p \leq 0,01$) та загальною самооцінкою досліджуваних ($r=0,689$, $p \leq 0,01$).

Загалом високий рівень сформованості соціальних навичок виявлено у 35,9% респондентів, у 25,8% досліджуваних рівень їх розвитку виявився середнім, у 38,3% – низьким.

Підкреслено, що характер та структура соціальної компетентності досліджуваних розкриває адекватність їх взаємодії з іншими людьми в умовах сучасного трансформаційного соціуму, а основні парціальні компетентності (комунікативна, громадянська, соціальної взаємодії, культурно-дозвіллева, здоров'язбережувальна та ін.) розглядаються крізь призму знання, досвіду, ціннісно-сислового навантаження, емоційно-вольової регуляції та готовності до самореалізації.

Визначено психологічну специфіку соціальної компетентності досліджуваних, пов'язану з рівнями її прояву в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму.

По-перше, це специфіка, пов'язана з тілесним та духовним життям досліджуваних. Вона включає вміння самостійно будувати ієрархію цінностей, мислити доказово, послідовно та систематично, володіти технікою вираження думки, передбачає психічне самоуправління, володіння здоров'язберігаючими технологіями, психосексуальну грамотність. Така специфіка включає, здебільшого, особистісно-розвивальні технології, які підтримують та розвивають тілесні та духовні сили молодшої людини.

По-друге, це специфіка, що пов'язана з життєздійсненням досліджуваних у системі соціальних інститутів і відносин в умовах трансформаційного соціуму. Така специфіка має трансуб'єктивний, надіндивідуальний зміст, що передбачає розуміння своєрідності соціальної реальності, цільове призначення соціальних інститутів, головних сфер суспільства, ціннісних основ буття людини, сім'ї, колективу, праці та власності, професії; вміння втілювати комунікативні, економічні, правові та інші технології у суспільному житті. Якщо психологічна специфіка першого рівня пов'язана з внутрішнім досвідом, то специфіка другого рівня – з досвідом зовнішнім.

По-третє, це специфіка, що зумовлена розгортанням життєдіяльності досліджуваних у часі: вміння проектувати сценарій власного життя і планувати свій життєвий шлях. Специфіка діяльнісно-прогностичного рівня включає знання про особливості, переваги та недоліки основних періодів життя людини. Він дозволяє зрозуміти свої соціально-антропологічні «координати» та свої можливості, об'єднати цінності та знання у проєкт власного життя, оформити смислову життєву спрямованість та усвідомити себе відповідальним творцем власної долі, досягнути своє життя у динаміці.

Загалом за результатами констатувального етапу дослідження високий рівень соціальної компетентності виявлено у 35,2% респондентів, у 38,4% респондентів рівень її розвитку виявився середнім, у 26,4% – низьким. При цьому серед студентської молоді високий рівень соціальної компетентності показали 40,7% досліджуваних, середній – 38,7%, низький – 20,6%, а серед представників учнівської молоді з високим рівнем соціальної компетентності виявлено 28,8% учнів, з середнім рівнем – 38,1%, з низьким – 33,1% досліджуваних.

Отримані на констатувальному етапі дослідження дані щодо психологічної специфіки соціальної компетентності молоді, пов'язаної з особливостями функціонування її структурних складових та рівнями прояву (індивідуально-особистісним, соціальним, діяльнісно-прогностичним) були враховані при побудові і реалізації програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СОЦІУМУ

4.1. Змістовно-процесуальні засади побудови програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі

На формувальному етапі дослідження було розроблено програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

В його основу було покладено принципи, що є підґрунтям застосування групової роботи, яка слугує істотною запорукою реалізації низки принципів а саме, принципу активності та свідомості, принципу доступності та ін. Особливу увагу було приділено принципу взаємного збагачення учасників під час роботи, вважаючи на те, що він є не лише вихідним для групової роботи, а й дозволяє підійти до інших форм роботи з нових позицій [5; 223; 243; 244; 246; 249; 263; 273; 274; 277; 279; 301 та ін.].

Для розвитку соціальної компетентності учасників найбільш сприятливою є ситуація відносної рівноваги у сфері обміну цінностями. У цьому аспекті важливими вбачалися принципи організації спільної діяльності учасників програмно-цільового проєкту.

Перший принцип «індивідуальних внесків», на основі якого ефект спільного вирішення завдання досягається підсумовуванням, накладенням та доповненням зусиль учасників.

Другий принцип «позиційний», за якого важливі зіткнення та координація різних позицій учасників. Спільна діяльність при «позиційному» принципі визначається виявленням та зіткненням різних позицій учасників у груповій роботі. Розкид позицій призводить до їх зіставлення та дискусії, що дозволяє учасникам точніше зрозуміти зміст і характер завдання, оцінити висунуті гіпотези та запропоновані шляхи вирішення.

Психологічною основою третього принципу – принципу «змістовного розподілу дій» – було включення до спільної діяльності різних моделей дії учасників. Ведучий задає початкові дії та операції, які потім розподіляються між учасниками так, що кожен з них може здійснювати лише свою дію.

У ході групової роботи відбувається обмін діями і, таким чином, освоєння різних початкових дій та способів перетворення об'єкта. Змістовний розподіл та обмін діями між учасниками передбачали застосування графічних та інших знакових моделей як засобів організації групової навчальної роботи та фіксації перетворення заданого способу дій, якщо він неадекватний задачі на даному етапі пошуку рішення.

Серед провідних принципів, задіяних у програмно-цільовому проєкті психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі нами були задіяні також принцип цілеспрямованості та систематичності (будь-яка організаційна форма має переслідувати чіткі, добре продумані цілі, відповідно до цілей проєкту в цілому); принцип варіативності (використання всіх видів та форм групової роботи у процесі реалізації проєкту); принцип соціалізації (соціалізація особистості відбувається ефективніше у спільній діяльності, якщо учасники виконують у ній різноманітні функції та освоюють різні соціальні ролі); принцип динамічності (передбачає ускладнення конкрет-

них завдань, розв'язуваних у процесі групової роботи та вимагає переходу від регламентованої діяльності до активно самостійної, а потім творчої діяльності); принцип оптимального вибору видів та організаційних форм діяльності (впливає з різноманіття чинників, що впливають на ефективність групової роботи).

При плануванні та організації роботи щодо реалізації програмно-цільового проєкту необхідним було врахування рівня розвитку групи, рівня вже набутих учасниками навичок групової роботи, їх вікових та індивідуальних особливостей, потреб та можливостей, підготовку ведучого, як організатора та керівника такої роботи, наявність у нього необхідних методичних матеріалів.

Таким чином, було виділено суттєві ознаки групової роботи, пов'язані з компонентами у структурі цієї діяльності, надано їй визначення, визначено психологічний потенціал, розглянуто принципи побудови та реалізації програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Усе це дозволяло нам сформулювати принципи організації групової роботи, які забезпечують успішність побудови та реалізації програмно-цільового проєкту, як з погляду підвищення його ефективності, так і в аспекті розвитку соціальної компетентності учасників.

Отже, виділено такі принципи організації групової роботи: принцип взаємного збагачення учасників, принцип індивідуальних вкладів, принцип змістовного розподілу дій, принцип систематичності, принцип соціалізації, принцип цілеспрямованості, аналіз сутності яких є необхідним для визначення психологічних умов ефективного використання групової роботи для розвитку соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту, а саме:

- залучення учасників до групової роботи зі створенням позитивної взаємозалежності між ними;
- індивідуальна оцінка результатів членів групи;

- максимізація безпосередньої взаємодії учасників, орієнтована на надання взаємодопомоги у процесі вирішення завдань, як в інтелектуальному, так і в емоційно-особистісному аспекті;
- цілеспрямоване навчання навичкам групової роботи;
- систематична процедура рефлексії ходу групової роботи, тобто процедура усвідомлення, аналізу та оцінки подій, що мали місце у групі.
- діалогічна позиція ведучого у груповій роботі.

Розглянемо докладніше виділені умови.

Головна умова формування ефективної групи – позитивна взаємозалежність, що починається з чіткого розуміння всіма учасниками програмно-цільового проєкту спільного завдання, подання результатів спільної роботи. Учасники групи мають усвідомлювати, що їм належить зробити. Однак, кожен знає, що він досягне своєї мети лише тоді, коли і всі інші учасники також успішно досягнуть своїх власних цілей. Важливим є й те, що чим більш вагомую є мета, яка стоїть перед членами групи, тим більше зусиль вони готові витратити на її досягнення, тим більше відчують відповідальність за успіх, тим з більшою готовністю приходять на допомогу один одному, тим краще їхнє порозуміння.

Важливу роль відіграє розподіл відповідальності між членами групи шляхом закріплення за кожним специфічних обов'язків (ролей). Приймаючи ту чи іншу роль, кожен учасник показує цим, якої поведінки можуть від нього очікувати інші учасники проєкту і якої реакції, у свою чергу, він очікує.

У процесі групової роботи кожен член групи відчуває, що його зусилля помічені та оцінені, а особисто він визнаний та користується повагою, що створює сприятливі умови для особистісного розвитку.

В основі умови позитивної взаємозалежності лежить виділений нами вище принцип змістовного розподілу дій. Успіх виконання завдання залежить від того, наскільки ефективно було розподілено дії між членами групи.

Наступною умовою програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності, в

основі якої є принцип індивідуальних вкладів, виступає індивідуальна оцінка результатів роботи учасників групи. У ході групової роботи створюється єдиний груповий продукт, і ведучому слід оцінювати індивідуальний вклад кожного учасника. Разом із тим, індивідуальна оцінка з урахуванням загального групового результату також неприпустима. Це призводить до того, що один або кілька членів групи роблять всю роботу, а позитивну оцінку отримують усі, у тому числі й ті, хто не брав активної участі в роботі. Часто в одній групі виявляються різні за успішністю учасники, і однакова для всіх учасників групи оцінка не відбиватиме внесок конкретного учасника, тобто буде несправедливою. Неоднаковими за успішністю можуть виявитися і групи в цілому, і, хоча це можна скоригувати різними завданнями, тоді виникає проблема «вагового» наповнення оцінки, її диференційованості; нарешті, у практичних роботах складно оцінити ступінь оволодіння учасниками низкою практичних навичок, на розвиток яких була націлена робота.

Тому при індивідуальному оцінюванні ведучому слід виконувати обов'язкові правила: кожен учасник групи знає про прийнятий спосіб оцінки заздалегідь; внесок кожного відомий всім учасникам групи. Процедура індивідуальної оцінки може бути інструментом визначення рівня володіння навичками групової роботи, профілактики групових конфліктів, покращення академічної навчальної діяльності в цілому. Висока мотивація навчання та розвиток почуття індивідуальної відповідальності за групову роботу сприяють розвитку соціальної компетентності учасників.

Наступною умовою ефективної реалізації програмно-цільового проекту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності є максимізація безпосередньої взаємодії між учасниками. В основу цієї умови покладено принцип взаємного збагачення. У груповій роботі кожен учасник може займати активну позицію, що робить її привабливою з комунікативної погляду. У процесі спілкування учасники мають можливість обмінюватись своїми знаннями, емоціями, цінностями.

Збагачуючись в інтелектуальному, емоційному, ціннісному плані, учасники розвиваються як соціально компетентні особистості.

Інтенсивний комунікативний процес сприяє розвитку комунікативних умінь, збагаченню ідеями, обміну знаннями, що призводить в цілому до більш глибокого розуміння змісту програмно-цільового проєкту і, відповідно, до розвитку соціальної компетентності учасників.

Четвертою умовою є цілеспрямоване навчання навичкам групової роботи. Спроба об'єднати до групи учасників, яких не вчили спільно працювати, рідко призводить до появи ефективної групи. Вміння вислуховувати, заохочувати та організовувати учасників групи не з'являється само собою. Щоб організувати успішну роботу в групах, треба цілеспрямовано вчити учасників працювати разом, формувати мотиви до систематичного використання навичок спільної діяльності, розвивати звичку свідомо дотримуватись етикету, прийнятого для роботи в умовах групової роботи. Проте, обсяг часу та зусиль, які ведучий має витратити на формування навичок спільної роботи учасників, залежить, передусім, від попередньої підготовки учасників.

Навички роботи у групі, у свою чергу, є основою успішної роботи, необхідною умовою формування ефективної групи, а збагачення навчального досвіду, набуття досвіду групового навчання та спілкування з іншими учасниками, поєднання навчального та особистого досвіду у соціальному контексті сприяє розвитку соціальної компетентності.

Виділений у дослідженні принцип соціалізації знаходить своє відображення у зазначеній умові цілеспрямованого навчання навичкам групової роботи.

П'ята, необхідна для успішної групової роботи, умова полягає у систематичній процедурі рефлексії. Групова рефлексія – це організований і свідомо спрямований процес, під час якого члени групи обговорюють, наскільки їм вдалося досягти поставленої мети і сформувати конструктивні групові відносини. При цьому учасники виявляють, які з дій групи були ефективні, які невдалі, приймають рішення, які з цих дій варто активно використовувати у майбутній роботі, які вдосконалити, від яких відмовитися.

Завдання рефлексії – усувати неефективні дії, сприяти вдосконаленню навичок співпраці всіх членів групи. Відповідно, найкращий спосіб навчатися – аналізувати свою роботу, відзначати просування, виявляти труднощі, реагувати на невдачі, планувати заходи щодо вдосконалення роботи групи загалом та кожного з її членів окремо, вироблення нового знання шляхом спілкування з іншими.

Ефективним інструментом удосконалення процесу та створення умов для розвитку пізнавальної самостійності та соціальної компетентності учасників є процедура рефлексії групової роботи, в основі якої є принцип цілеспрямованості та систематичності.

Шоста умова успішного протікання групової роботи – діалогічна позиція ведучого у цьому процесі, завдання якого більше не зводиться до передачі суми знань та досвіду. Він допомагає учасникам проєкту самостійно здобувати потрібні знання, критично осмислювати отримувану інформацію, вміти робити висновки, аргументувати їх, вирішувати проблеми, що виникають.

При детальному аналізі роботи ведучого видно, що йому доводиться виконувати багато функцій: організації, підтримки, контролю, стимулювання. Він об'єднує учасників у малі групи, організує процес роботи, допомагає учасникам встановлювати та підтримувати зв'язки, створює умови для успішної соціалізації учасників, тобто в цілому відповідає за атмосферу, змістовну основу, комунікацію та психотехнологію.

Тренінгова група змінює традиційну роль ведучого. Він стає консультантом, більш досвідченим другом, партнером-координатором та тренером, авторитетом [6; 197; 228 та ін.].

Виокремлено декілька сторін діалогічної позиції ведучого у груповій роботі. З одного боку, ведучий постає як експерт. І тут група працює самостійно. Якщо виникають труднощі, то учасники звертаються до ведучого за допомогою чи уточненням. Ведучий виступає тут як експерт, який володіє не тільки основним змістом, а й змістом обговорюваних навколо цього проблем. Ведучий або відповідає питанням, або стимулює різними додатковими навідними питаннями самостійний пошук відповідей. З іншого бо-

ку, ведучий – це методист. У такому випадку ця позиція проявляється у тому, що пропонується певний алгоритм роботи, даються інструкції, ставляться завдання, надається допомога у створенні робочих місць. Тут ведучий створює умови для добре організованої та ефективної роботи. З третього боку ведучий сприймається як партнер. Істотним у роботі групи є міжособистісний чинник, який, на жаль, часто ігнорується. Ведучий прагне підтримувати атмосферу групи, не просто ставити завдання, а й узгоджувати їх. При необхідності знімати напругу, що виникає, і включатися у безпосереднє обговорення. Реалізуючи таку функцію, йому необхідно тримати у полі зору як групу загалом, так й кожного учасника окремо, а у разі потреби вникнути у його труднощі, допомогти знайти й реалізувати свою індивідуальну роль у групі [204; 229 та ін.].

Таким чином, ми бачимо, що ведучий виконує низку завдань, які не є «специфічними» для нього в «традиційному» значенні слова. Це той, хто допомагає створити атмосферу, що дозволяє розкритися всім учасникам проекту. Він не створює штучних обмежень, що спричиняють напруженість між учасниками. І кожен учасник знає, що ведучий – це той, хто допоможе, якщо виникне складна ситуація. Ведучий – це не тільки той, хто щось перевіряє, контролює, виправляє помилки, але й той, хто відкриває щось нове в учасників, допомагаючи їм «вирости» у їхніх знаннях, набути нових особистісних якостей та підвищити соціальну компетентність. А групова робота – це саме та форма, яка дозволяє успішно вирішувати всі поставлені ведучим завдання і, тим самим, досягати мети освітнього процесу. Все вищевикладене підтверджує наші міркування про значні можливості групової роботи в психологічному, соціальному та особистісному розвитку учасників програмно-цільового проекту, оскільки організація спільної діяльності учасників, що базується на спілкуванні, обміні діями збагачує їх досвід та сприяє розвитку соціальної компетентності.

Узагальнюючи можемо запропонувати модель розвитку соціальної компетентності молоді, яка розкриває психологічний потенціал групової роботи та включає виділені нами принципи і умови успішної побудови програмно-цільового проекту.

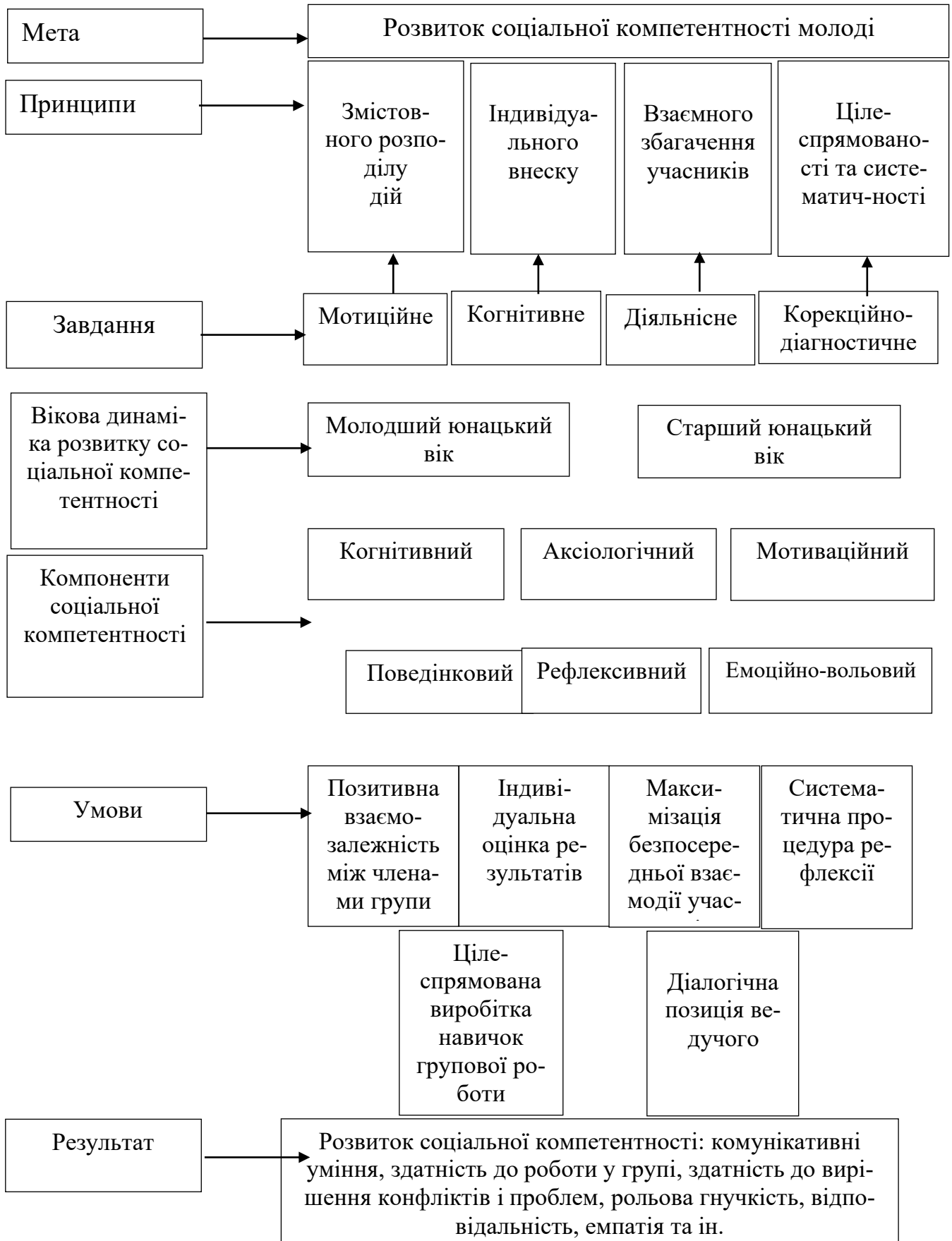


Рис. 4.1. Модель розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму

Процес розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму розглядався окремо на кожній стадії цього процесу. Свій ефективний вплив мали спеціально відібрані методи розвитку соціальної компетентності учасників. Так, вибір методу проєктів був обумовлений можливістю інтеграції знань, отриманих з різних освітніх компонент. Даний метод сприяв розвитку здібностей до рефлексивної оцінки планованих та досягнутих результатів, постановці мети та вибору засобів її досягнення, тобто формуванню якостей, пов'язаних зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішень, ставити цілі та планувати результат, аналізувати та коригувати його.

Використання модельного методу (ділові та рольові ігри) надавав найбільшу міру самостійності та творчого пошуку. Даний метод дозволяв програвати різні соціальні ролі, досліджувати навколишнє середовище для виявлення його можливостей і ресурсів, формувати готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і на помірний ризик у штучно створеній ситуації.

Інформаційно-пошукові, проблемні та професійно-орієнтовані завдання дозволяли підвищити інтерес до обраної професії, активізувати та закріпити теоретичні знання та практичні навички, підвищити рівень якості професійної підготовки, навчити роботі з інформацією.

На формування та розвиток персональної та комунікативної компетенцій у складі соціальної компетентності позитивно впливало використання методів розвивальної психодіагностики та соціально-психологічного тренінгу.

Психодіагностика стимулювала процес самопізнання: вивчення особливостей структури особистості, характеру, самоставлення, самооцінки та визначення шляхів і способів зміни негативних якостей.

Метод соціально-психологічного тренінгу розвивав, удосконалював позитивні та коригував негативні якості особистості.

Використання колективних форм навчання дозволяло збільшити кількість соціальних і міжособистісних зв'язків між учасниками програмно-

цільового проєкту, підвищити згуртованість, взаєморозуміння та взаємодопомогу, розвинути навички роботи у групі, навчити пояснювати, слухати та розуміти співрозмовника, враховувати думку інших.

Стимуляція ділового спілкування учасників програмно-цільового проєкту при виконанні завдань розвивала їх комунікативну компетенцію та підвищувала відповідальність за формування міжособистісних зв'язків у колективі.

Забезпечення міждисциплінарних зв'язків під час виконання інформаційно-пошукових та творчих завдань сприяло інтеграції отриманих знань та вмінь, збору, аналізу та класифікації інформації, дозволяло долати розрив між різними освітніми компонентами.

Вирішення професійно-орієнтованих завдань, складання звітів про виконану роботу дозволяло підвищити професійну спрямованість освітнього процесу та розвивати інформаційну компетенцію учасників проєкту.

Як приклад організації процесу розвитку соціальної компетентності здобувачів у галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки та галузі знань 23 Соціальна робота може бути представлена така послідовність дій: міждисциплінарна лекція «Соціальні проблеми окремих категорій населення та шляхи їх вирішення», проведення практичних занять за методами дослідження, методиці проєктування та проведення окремих форм соціальної діяльності, індивідуальні консультації щодо підбору методик вивчення конкретних проблем за місцем досвіду їх вирішення в різних регіонах країни та інші.

Їх реалізація передбачала використання технологій, спрямованих на формування образів соціального життя, орієнтації на соціально значущі цінності, розвиток умінь оцінки ситуації, знаходження її оперативного рішення, здатності адекватно діяти, нести відповідальність за власний вибір. Такими психотехнологіями були групові дискусії («Соціальні ідеали сучасної країни», «Особливості соціальної політики щодо молоді», «Стандарти та соціальні нормативи якості життя людини», «Соціальна напруже-

ність у сучасному соціумі: її джерела, шляхи попередження та подолання», «Місії та цілі надання психосоціальної допомоги молоді в умовах трансформаційного соціуму» та ін.); групова соціальна взаємодія, при якій використовувалися як варіанти фронтальних мереж (учасники безпосередньо не спілкуються, але опосередковано включаються до вирішення повсякденних завдань), так і радіальна (передача здійснюється через центральну фігуру по ланцюжку від одного учасника до іншого) та ієрархічна (коли спілкування йде від ведучого до учасників проєкту). Крім того, представлення ситуацій вибору сприяло створенню умов для продуктивної аналітичної діяльності та рефлексії учасників програмно-цільового проєкту.

Темами для групової взаємодії ставали проблеми трансформаційного соціуму: підвищення ефективності роботи соціальних установ у конкретному регіоні, досвід реалізації різних аспектів психосоціальної допомоги окремим категоріям населення та інші.

Підкреслено також, що важливим елементом, який виконував роль сполучної ланки між вищенаведеними прийомами, які забезпечували розвиток соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту, було навчання конструктивному компромісу, оволодіння вміннями вирішувати конфліктні ситуації.

Зміст формування соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту передбачав урахування соціокультурного, ціннісно-смыслового досвіду розвитку особистості.

У системі заходів запропонованого програмно-цільового проєкту важливе місце відводилося формуванню основних ціннісних систем – духовної орієнтації, моральної позиції, ставлення до людини, до суспільства, до держави, до культури, до праці.

Процес формування цінностей пов'язаний із багаторазовою рефлексією, осмисленням, чому сприяло надання ситуацій вибору, створення умов для продуктивної аналітичної та корекційної діяльності учасників програмно-цільового проєкту.

Відбір організаційних форм програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді передбачав багаторазову можливість аналізувати ситуації реального життя з урахуванням специфіки діяльності реабілітаційних центрів, спеціалізованих шкіл, громадських об'єднань інвалідів, літніх та інших категорій клієнтів фахівців соціономічної сфери.

Однією з найбільш продуктивних форм, в даному випадку, є технологія «вивчення випадку». Ситуації, що відображають проблеми та протиріччя реального життя, виступали для учасників проєкту переконливим матеріалом, що спонукав їх до поглибленого аналізу психосоціальних проблем, які ставили їх у ситуацію зіставлення гуманістичних цінностей, що висуваються, і досвіду реалізації соціальних програм.

Подібна розумова робота була також джерелом пошуку шляхів організації інноваційної діяльності для творчих особистостей.

Аналіз досвіду розвитку соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту показує необхідність використання розвивальних психотехнологій та методів (методу проєктів, ділових та рольових ігор, тренінгів тощо), колективних форм навчання, забезпечення міждисциплінарних зв'язків.

Особливе місце у розробленому програмно-цільовому проєкті відводилося розвитку основних ціннісних систем – духовної орієнтації, моральної позиції, зокрема через надання ситуацій вибору вивчення конкретного випадку на практиці.

Важливим завданням у розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі у межах розробленого програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації цього процесу було підвищення конфліктологічно-комунікативної компетентності учасників, адже у різних сферах людської діяльності та при вирішенні різноманітних завдань у навчанні, професійній діяльності соціально компетентна особистість має

володіти вмінням вирішувати різні за своїм змістом і силою прояву конфлікти.

Як відомо, існують різні підходи до визначення конфлікту, але всі вони підкреслюють наявність протиріччя, яке приймає форму розбіжностей, якщо мова йде про взаємодію людей. Конфлікти можуть бути прихованими або явними, але в основі їх лежить відсутність згоди. Тому визначимо конфлікт як відсутність згоди між двома або більше сторонами: особами або групами. Кожна сторона робить все можливе, щоб була прийнята її точка зору чи мета. У процесі конфліктної взаємодії учасники отримують можливість висловлювати різні думки, виявляти більше альтернатив при ухваленні рішення і саме в цьому полягає важливий позитивний зміст конфлікту. Проте, звичайно, це не означає, що конфлікт завжди носить позитивний характер. Причини, що викликають конфлікти, так само різноманітні як і самі конфлікти. Так, об'єктивні причини умовно можна представити у вигляді декількох усталених груп: обмеженість ресурсів, що підлягають розподілу; розходження в цілях, цінностях, методах поведінки, в рівні освіти; взаємозалежність завдань, неправильний розподіл відповідальності; спотворені комунікації.

В освітньому середовищі надзвичайно важливими є вміння вирішувати конфліктні ситуації. Дослідники стверджують, що успішність психолого-педагогічного втручання в конфлікти залежить від позиції фахівця. Таких позицій є чотири: позиція авторитарного втручання в конфлікт, коли намагаються придушити конфліктну ситуацію; позиція нейтралітету, коли намагаються не помічати зіткнення, що виникають, і не втручатися в них; позиція уникнення конфлікту, коли існує переконаність, що конфлікт виникає через незнання, як вийти із ситуації; позиція доцільного втручання в конфлікт, коли спираючись на відповідні знання і вміння, проводиться аналіз причин виникнення конфлікту, приймається рішення або розв'язати його або дати можливість розвинутися до певної межі. Дії у такій позиції дозволяють контролювати конфлікт і керувати ним.

Взаємодіючи з учасниками при врегулюванні конфлікту, використовувалися такі тактики посередницької поведінки:

- тактика почергового вислуховування на спільній зустрічі, що застосовувалася для з'ясування ситуації в період гострого конфлікту;

- угода – коли посередник прагне вести перемовини за участі обох сторін, звертаючи основну увагу на прийняття компромісних рішень;

- човникова дипломатія – коли медіатор поділяє конфлікуючі сторони і постійно курсує між ними, обговорюючи різні аспекти угоди;

- тиск на одного з учасників конфлікту – коли значну частину часу третя сторона присвячує роботі з одним із учасників, доводячи хибність його позиції; зрештою учасник йде на поступки;

- директивний вплив з акцентуванням уваги на слабких моментах у позиціях опонентів, помилковості їх дій по відношенню один до одного.

Мета – схиляння сторін до примирення.

При цьому учаснику необхідно не тільки самому керуватися вищезазначеними вимогами в організації спілкування, розробці заходів з подолання конфліктних ситуацій, а й інформувати про них інших учасників, використовувати вправи, тренінги для вироблення неконфліктного стилю поведінки.

Попередження конфліктів серед учасників проєкту включало низку етапів:

1. Діагностичний (тести, анкети, метод спостереження);

2. Прогностичний (обробка проведеної діагностики, її аналіз і прогнозування щодо виникнення, або невиникнення конфліктної ситуації);

3. Етап планування (комплекс необхідних заходів щодо запобігання конфлікту);

4. Профілактичний (власне втілення заходів та їх аналіз).

Не варто забувати і про те, що незалежно від того відбувається процес власне вирішення конфлікту чи тільки його попередження, необхідний

контроль і після комплексу запланованих заходів, тобто моніторинг протягом всієї взаємодії.

Слід наголосити, що на сучасному етапі розвитку суспільства одним із найважливіших завдань системи освіти є виховання гармонійно розвинутої та соціально компетентної молоді. Тому пріоритетом діяльності закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які глибоко знають свій предмет, мають досконало розвинену професійну компетентність, почуття патріотизму, професійну ерудицію, високу загальну культуру.

Відродження та розвиток національних традицій у культурі, мистецтві та освіті є одним із пріоритетних напрямків державної політики, адже Україна відкриває себе світові та відкриває себе. Саме тому звернення до сторінок свого минулого дозволяло краще зрозуміти ментальні координати та, спираючись на ці знання, побудувати стратегію розвитку соціально компетентної молоді у відповідності з моральними стрижнями нації. Це складний процес. Він потребує глибокого знання психологічних основ національного виховання, врахування вікових та індивідуальних особливостей молоді. Тому соціально-психологічна специфіка розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі у межах розробленого програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації цього процесу відбувалася, зокрема, засобами українського фольклору.

Приймалося до уваги те, що одним із визначальних та найпотужніших засобів національного виховання, а отже й підвищення соціальної компетентності молодої людини, є фольклорне мистецтво. Воно виступає однією з найдосконаліших форм освоєння світу у всій повноті його екзистенційної, творчої універсальності.

Естетичні засоби впливу мистецтва на молоду людину є найбільш дієвими і творчо розвивальними, оскільки формують найважливіші людські якості.

Як стверджує І. Єгорова [93], український фольклор відображає в людській свідомості цінності минулого і сучасного, володіє даром синте-

зування узагальненого досвіду людства, чим і впливає на багатство духовного світу особистості, підвищуючи її соціальну компетентність.

Проникаючи у сутність музики та усвідомлюючи саму себе під її впливом через взаємозв'язок музичного мислення з емоційною сферою, молода людина розвиває самосвідомість.

Тому включення у зміст естетичної свідомості здобутків національного музичного мистецтва та стимулювання його засобами інтересу, емоційного сприйняття та розуміння минулого свого народу сприяло не тільки формуванню національної самосвідомості молоді, а й підвищенню її соціальної компетентності у трансформаційному соціумі.

Звернення до українського фольклору, як до засобу підвищення соціальної компетентності молоді, має міцну методологічну основу, спирається на філософське осмислення народного музичного мистецтва (А. Іваницький) [100], як одного із стержневих компонентів культури. Український фольклор акумулює в собі відповідні знання, досвід, національні традиції і є дієвим виховним та формувальним для особистості молодої людини фактором.

Зазначимо, що важливими для розробки програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді були наукові дослідження потенціалу народної музичної творчості (О. Аліксійчук та ін.) [1 та ін.]; можливості її використання в естетичному вихованні молоді (Р. Дзвінка та ін.) [90 та ін.], у вихованні національної самосвідомості (Р. Осипець та ін.) [147 та ін.].

Як відомо, у структуру соціальної психології входять такі три групи проблем:

- соціально-психологічні явища у великих групах (у макросередовищі), до яких відносять проблеми масової комунікації, механізми і ефективність впливу засобів масової комунікації на різні спільноти людей, закономірності поширення суспільних настроїв, обрядів, звичаїв та ін.;

- соціально-психологічні явища в малих групах (у мікросередовищі), що включають проблеми психологічної сумісності в групах, міжособистісних відносин та ін.;

- соціально-психологічні прояви особистості, де розглядають, наскільки особистість відповідає соціальним очікуванням у групах, як вона сприймає вплив групи, яка залежність самооцінки особистості від оцінки її групою, в яку вона входить та ін.

Саме у площині соціально-психологічних проявів особистості молоді людини й здійснювалася побудова і реалізації програмно-цільового проекту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Специфіка морально-естетичного впливу народної музичної творчості полягає в тому, що вона, викликаючи відповідні переживання, динамічно насичені образи й асоціації, стимулює розвиток емоційної та когнітивної сфери, формує систему ціннісних і екзистенційних орієнтацій, що сприяє розвитку соціальної компетентності молоді.

Український фольклор, виступаючи еталоном «доброго», «світлого», «прекрасного», є одним з найкращих засобів формування морально-естетичних почуттів молоді та підвищенню її соціальної компетентності. Практика свідчить, що більш глибокими є моральні й естетичні переживання від українського фольклору тоді, коли слухачі активно його засвоюють, коли підготовча інформація відповідає змістові твору. Водночас помічено, що надмірна інформація перевантажує і послаблює переживання й осмислення змісту музики, гальмує емоційну реакцію на неї. Дослідники зазначають, що чим менша і загальніша інформація, яка спрямовує сприймання, тим більший простір для творчої фантазії [166].

Глибина сприймання творів мистецтва, в тому числі й українського фольклору, залежить від культури почуттів конкретної особистості, рівня її вихованості, інтелектуальної розвиненості та життєвого досвіду. Народна музична творчість є складною для сприймання й розуміння. Саме тому й

необхідно розвивати культуру сприймання, удосконалювати естетику, розвивати емоційні відтінки її бачення. У процесі сприймання учасник проекту, з одного боку, засвоює естетичну інформацію, що міститься у творі, а з іншого, накладання сприйнятого на життєвий і художній досвід веде до пізнання нового змісту, який виходить за межі вираженого в музиці.

Сприймання фольклору вимагає й певних творчих здібностей. Для засвоєння недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися в структурі самого твору – необхідно ще творчо осмислити своє власне почуття, знайти точку катарсису і лише тоді дія мистецтва проявиться повністю.

Найважливішою функцією мистецтва є, зокрема, його здатність збуджувати художню насолоду. Саме у прагненні до художньої насолоди виражається, насамперед, потреба молоді людини у мистецтві. Якщо твір не приносить їй насолоди, він не стане для неї художнім відкриттям світу, її естетичним осягненням, не впливатиме на глибину її світосприйняття.

Вчені підкреслювали, що вплив мистецтва (у тому разі, коли воно викликало глибоке художнє враження) значно активізує психічні процеси молоді. При цьому, саме у позитивній площині, актуалізуються властиві молодій людині моральні й естетичні оцінки життєвих явищ, змінюються її погляди, переконання. У результаті виникає складна реакція на почуте і побачене, яка є вираженням усього комплексу психологічного, морально-естетичного досвіду особистості.

У процесі впливу мистецтва виділяють три взаємопов'язаних рівні. На першому рівні учасник є спостерігачем і співучасником авторського ставлення до подій, що відображені у творі. Другий рівень передбачає привласнення ним позиції автора. На третьому рівні він розмірковує, переживає, аналізує почуте у творі.

Слід наголосити, що сила виховного впливу українського фольклору, народної музичної творчості на учасників визначається, насамперед, естетичним характером. Своєрідність естетичних переживань полягає у специ-

фічному і неповторному поєднанні різних за своєю спрямованістю та інтенсивністю емоцій, адже будь-яке почуття, будь-яка емоція прагне втілитися у відомі образи, що відповідають цьому почуттю. Емоція має, таким чином, здатність як би підбирати враження, думки й образи, які співзвучні тому настрою, що володіє у дану хвилину.

Розуміння, переживання і оцінка учасниками програмно-цільового проекту українського фольклору залежала від рівня їх музичної культури, а також від середовища, в якому вони перебувають у процесі занурення в народну музичну творчість, від підготовчого етапу та післядії. Без відповідної підготовки можна слухати і не чути, чути і не розуміти. А коли учасник не розуміє – він залишається байдужим, а байдужість у ставленні до народної творчості, фольклору є неприпустимою для соціально компетентної людини.

Встановлено, що комплексний характер формування музичної культури учасників розробленого програмно-цільового проекту засобами українського фольклору забезпечували взаємопов'язані між собою компоненти: морально-естетичний, емоційно-мотиваційний, когнітивний, процесуально-операційний.

Варто відзначити також, що зазначений процес формування становить собою складну, упорядковану, цілісну багато-структурну динамічну систему, що функціонує відповідно до мети, завдань та принципів, спрямовується на формування системи знань, умінь та навичок учасників, розвиток їх творчих здібностей і підпорядковується головній меті – підвищенню їх соціальної компетентності засобами українського фольклору.

Ця підготовка включає ефективні умови, засоби, матеріали, технології і здійснюється в результаті цілісності соціально-психологічного і педагогічного процесів, забезпечуючи підвищення соціальної компетентності учасників проекту. Визначальним у зазначеній системі вважаємо морально-естетичний компонент розвитку соціальної компетентності, який включає в себе морально-естетичну основу життєдіяльності, загальнолюдські

цінності, національні культурні надбання, формує духовно-моральну і естетичну культуру учасників. Основою цього компоненту є його моральна й естетична спрямованість. Він пронизує когнітивний, емоційний, мотиваційний компоненти, є інтеграційним ядром їх взаємозв'язку у підвищенні соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту засобами українського фольклору.

Когнітивний компонент пов'язаний з накопиченням інформації інтелектуального характеру, спрямований на оволодіння учасниками проєкту знаннями, уміннями й навичками. Він сприяє розширенню музично-естетичного кругозору, ознайомленню з сутністю народного музичного мистецтва, усвідомленню потенціалу українського фольклору у підвищенні соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту.

Емоційно-мотиваційний компонент інтегрує морально-естетичні почуття, сприяє емоційному спілкуванню учасників проєкту з творами музичного фольклору, включає систему значимих потреб. Він пов'язаний з емоційно-чуттєвим переживанням фольклорної інформації, з особистісно-значущим розумінням. Цей компонент спрямований на емоційно-чуттєве ставлення учасників проєкту до творів українського фольклору, що сприяє підвищенню соціальної компетентності учасників.

Процесуально-операційний компонент включав систему практичних умінь і навичок, які реалізувалися у процесі підвищення соціальної компетентності учасників проєкту засобами українського фольклору: уміння підготувати їх до сприймання музики, емоційно розповісти про неї; поглибити сприймання музики через аналіз засобів музичної виразності, за допомогою яких створюється той чи інший настрій, характер музики, художній образ; порівняти переживання зі своїми особистими, вміти про них розповісти. Він пов'язаний з творчим самовираженням учасників програмно-цільового проєкту, яке забезпечується синтезом музичної, поетичної творчості [162; 163].

Комплексний характер підвищення соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту засобами українського фольклору забезпечували взаємопов'язані між собою компоненти: морально-естетичний, емоційно-мотиваційний, когнітивний, процесуально-операційний.

Соціально-психологічна специфіка розвитку соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту є багатограним, цілеспрямованим процесом і забезпечується єдністю вищезазначених компонентів, які доцільно опосередковуються українським фольклором.

Отже, пріоритетом діяльності закладів освіти має залишатися підготовка молоді, яка має досконало розвинену соціальну компетентність, почуття патріотизму, професійну ерудицію, високу загальну культуру. Також відродження та розвиток національних традицій у культурі, мистецтві та освіті є одним із пріоритетних напрямків державної політики.

Підкреслено, що одним із найпотужніших засобів національного виховання і підвищення соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту є мистецтво, що виступає однією з найдосконаліших форм освоєння світу у всій повноті його екзистенційної, творчої універсальності.

Визначено, що саме у площині соціально-психологічних проявів особистості молодої людини мають здійснюватися наукові пошуки і дослідження соціально-психологічної специфіки підвищення соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту засобами українського фольклору.

Узагальнено, що специфіка морально-естетичного впливу народної музичної творчості полягає в тому, що вона, викликаючи відповідні переживання, динамічно насичені образи й асоціації, відгострює розум, стимулює розвиток емоційної сфери, формує систему ціннісних та екзистенційних орієнтацій молодої людини.

4.2. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення

На формувальному етапі дослідження взяли участь 196 респондентів (81 здобувач вищої освіти та 115 представників учнівської молоді), які за результатами констатувального етапу дослідження виявили низький рівень розвитку соціальної компетентності і низький рівень сформованості соціальних умінь та навичок. Досліджуваних було розподілено на експериментальну (99 учасників) і контрольну (97 учасників) групи за принципом добровільності.

У ході формувального етапу дослідження було розроблено програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Досліджувані експериментальної групи взяли участь у розробленому програмно-цільовому проєкті. Досліджувані контрольної групи до заходів формувального впливу не долучалися.

Процес розвитку соціальної компетентності учасників проєкту був діагностований по чотирьох компонентах: когнітивному – знання про ключові соціальні компетентності, способи їх розвитку; мотиваційному – спонукання до самовиховання і саморозвитку у контексті розвитку соціальної компетентності; поведінковому – поведінка, дії відповідно до сформованої соціальної компетентності; аксіологічному – переконання, ідеали, якими керується учасник у повсякденному житті.

Отримані під час дослідно-експериментальної роботи дані свідчать про збільшення соціальної компетентності учасників проєкту експериментальної групи за всіма показниками. Найбільший ефект розвитку соціальної компетентності зафіксовано за параметрами «організованість, розвиток довільності» та «інтерес до соціального життя». Тоді як соціальний вік респондентів незначно змінився.

За методикою визначення рівня розвитку соціальних навичок (Д. Хломов, С. Баклушинський, О. Казьміна) 32,5% учасників показали наявність таких соціальних навичок, як самовираження у розмові, реакція на думку іншої людини у розмові чи те, що вона переживає, навички планування майбутніх дій, як альтернативи агресивній поведінці. 52,9% учасників притаманний високий рівень розвитку соціальних навичок.

Про соціально значущі якості особистості учасників було отримано інформацію за результатами методики «Самоаналіз особистості». На 9,9% скоротилася кількість учасників із низьким рівнем самоаналізу. Використання математичної обробки результатів методики «Самоаналіз особистості» дозволило розмірковувати про ефективність проведеної роботи з розвитку соціальної компетентності молоді.

Для контрольного виміру застосовувалися методики дослідження показників соціальної компетентності, описані у третьому розділі нашого дослідження. Оцінка розвитку соціальної компетентності досліджуваних проводилася, зокрема, за такими показниками: комунікативні вміння; здатність до роботи у групі; здатність до вирішення конфліктів і проблем; відповідальність; емпатія; рольова гнучкість.

Як на констатувальному, так і на контрольному етапі проводилося вивчення міжособистісних відносин. Так, соціометричний метод дозволив виявити особливості міжособистісних відносин всередині групи: наявність лідерів, ізольованих, наявність підгруп та типи їх комунікативних зв'язків. Завдяки цьому методу ми встановили соціальний статус кожного учасника проєкту.

Однією з методик, якою ми користувалися для визначення рівня розвитку соціальної компетентності учасників, була п'ятифакторна модель особистості, запропонована Х. Шулером та Д. Бартелме [298].

Цю методику ми також застосовували для вивчення функціонування складових соціальної компетентності учасників проєкту. Значимість цієї моделі було підтверджено емпіричними даними.

На основі соціометричного методу та п'ятифакторної моделі особистості встановлено кореляцію між соціальним статусом досліджуваних та рівнем соціальної компетентності, внаслідок чого було зроблено наступний висновок.

Некомпетентні респонденти – це, зазвичай, ті, які мають мало виборів чи мають односторонній вибір. Практика продемонструвала, що респонденти, які класифікуються як ізольовані, мають несформовані соціальні навички. Соціально некомпетентні респонденти виявляють агресію як захисно-компенсаторний механізм. Соціально компетентні респонденти використовують агресію для опору, відстоювання прав, захисту себе та інших і, тим самим, набувають прийняття оточуючих, незважаючи на агресивний характер. Таким чином, агресія та агресивна поведінка не завжди призводять до емоційного ігнорування суб'єкта у групі.

Завдяки методикам визначення потреби у досягненні та уникнення невдачі було встановлено таке. У структурі мотивації соціальної поведінки респондентів домінують мотиви афіліації, зокрема, мотив прагнення до людей і страх бути відкинутим, які, насамперед, проявляються у відносинах з однолітками, добрими взаємини з якими юнаки, як відомо, дорожать. На другому місці знаходяться мотиви, пов'язані з досягненням успіхів, відповідно – прагнення до успіхів і страх невдач. Спостерігається висока кореляція між зазначеними видами мотивів: афіліації та досягнення успіхів, оскільки однією з найбільш значущих сфер досягнення успіхів для респондентів є саме сфера міжособистісних відносин, де ці мотиви формуються і виявляються у юнацькому віці.

Ще один важливий момент, який слід підкреслити стосовно юнацького віку, це чітка гендерна диференціація. Чоловіки можуть краще оцінювати свої здібності та шанси на успіх у ситуаціях, пов'язаних із ймовірнісними досягненням у будь-якій діяльності, а також шанси на здобуття влади, ніж жінки. Зі свого боку, жінки краще, ніж чоловіки оцінюють свої здібності та шанси на успіх у сфері спілкування, пов'язаної з можливістю за-

доволення мотиву афіліації та просоціальних мотивів. У старшому юнацькому віці повністю завершується формування пізнавальної, інтелектуальної сфери, тобто, всіх психічних процесів. Те саме можна сказати про найважливіші структури особистості, включаючи здібності, темперамент, характер, волю, емоції та потреби. Істотних відмінностей між чоловіками і жінками в ієрархії мотивів соціальної поведінки не виявляється. Це пов'язано з тим, що перед чоловіками та жінками постає однакове завдання професійного самовизначення, і таке самовизначення відбувається для більшості з них у межах приблизно однакового діапазону можливих професій.

Як показують дані, рівень розвитку соціальної компетентності в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній. Якщо кількість респондентів із середнім рівнем розвитку соціальної компетентності приблизно однакова, то кількість респондентів із високим рівнем розвитку соціальної компетентності в експериментальній групі вище, ніж у контрольній, а з низьким рівнем нижче, ніж у контрольній.

Аналіз також показує, що кількість респондентів з високим рівнем розвитку соціальної компетентності в експериментальній групі вище; респондентів з низьким та середнім рівнями розвитку соціальної компетентності в експериментальній групі менше, ніж у контрольній.

Порівняльний аналіз даних на формувальному етапі дозволяє зробити висновок про те, що в результаті проведеної роботи з розвитку соціальної компетентності молоді кількість респондентів, які мають низький рівень соціальної компетентності в експериментальній групі досліджуваних молодшого юнацького віку, знизилася на 8,6%, кількість досліджуваних з середнім рівнем розвитку соціальної компетентності знизилася на 6,7%, а кількість досліджуваних із високим рівнем розвитку соціальної компетентності зросла на 11,3%.

Позитивні зміни у розвитку соціальної компетентності відбулися й в експериментальній групі досліджуваних старшого юнацького віку. Кіль-

кість досліджуваних із низьким рівнем розвитку соціальної компетентності знизилася на 9,3%, кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку соціальної компетентності знизилася на 12,2%. Це пов'язано з перерозподілом у цій групі значної кількості досліджуваних з високим рівнем соціальної компетентності, про що свідчать такі кількісні дані: кількість досліджуваних із високим рівнем розвитку соціальної компетентності збільшилася на 16,6%.

Слід зазначити, що позитивні зміни у групах досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку мають місце за всіма показниками розвитку соціальної компетентності, що повністю узгоджується з концептуальними положеннями дослідження та підтверджує правильність обраного шляху та засобів організації програмно-цільового проєкту та свідчить про їхню ефективність.

Отже, організація програмно-цільового проєкту сприяла значному впливу на розвиток соціальної компетентності досліджуваних експериментальної групи та призвела до якісних змін всіх показників досліджуваного феномену.

Порівняльні дані, отримані за допомогою статистичного критерію Фішера. Для оцінки отриманих результатів ми прийняли дві гіпотези – нульову та альтернативну. Нульова гіпотеза H_0 – це припущення про відсутність достовірних відмінностей у кінцевих результатах рівнів розвитку соціальної компетентності досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку експериментальних та контрольних груп.

Як альтернативну гіпотезу H_1 прийняли таку: у кінцевих результатах рівнів розвитку соціальної компетентності досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку експериментальних та контрольних груп існують достовірні відмінності.

У проведеному дослідженні використання статистичного критерію Фішера дозволяло відповісти на запитання, яка з гіпотез вірна, а саме: чи є достовірною відмінність у рівнях розвитку соціальної досліджуваних моло-

дшого та старшого юнацького віку експериментальних та контрольних груп.

Аналізуючи результати розвитку соціальної компетентності досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку експериментальних груп (після формувального етапу), виявлено, що в експериментальних групах відбулися зміни. Результати дозволяють зробити такі висновки: відбувалося зростання кількісного складу досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку, які досягли високого рівня розвитку соціальної компетентності (порівняно з констатувальним етапом); попарне порівняння досліджуваних груп за допомогою критерію Фішера призвело до таких результатів – отримане значення критерію Фішера вище, ніж $\varphi^*_{емп} > 1,64$ для рівня значущості ($\alpha=0,05$), отже, відбулися статистично значущі зміни у розвитку соціальної компетентності досліджуваних експериментальних груп, порівняно з контрольними, про що свідчить значення непараметричного критерію Фішера. З отриманих даних можна вважати гіпотезу дослідження вважати достовірною. Отже, ми приходимо до висновку, що рівень розвитку соціальної компетентності досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку значно підвищився.

Таким чином, результати, отримані в ході дослідно-експериментальної роботи, показують, що урахування та реалізація соціально-психологічних умов: створення особливого освітнього середовища; принцип гуманістичного спрямування освіти учасників; реалізація спеціально розробленої практико-орієнтованої соціально-психологічної програми розвитку соціальної компетентності учасників в умовах трансформаційного соціуму забезпечують позитивну динаміку.

Готуючись до вивчення питання соціально-психологічної специфіки розвитку соціальної компетентності учасників засобами українського фольклору, нами було проведено анкетування «Виявлення рівня інтересу молоді до української народної музичної творчості».

Аналіз отриманих результатів дослідження надав змогу стверджувати, що у своїй більшості досліджувані віддають перевагу народній музиці – 44%, разом з тим позиції класичної і естрадної музики отримують у сучасної молоді по 28%. Звертаючи увагу на гострі сучасні соціальні запити з розвитку національної самосвідомості, можемо стверджувати про недостатній рівень інтересу до української народної музичної творчості.

На питання «Записи якої музики є у Вашій фонотеці?» відповіді респондентів розподілилися таким чином: народна музика – 48%, естрадна – 34%, класична – 18% (див. рис. 4.2).



Рис. 4.2. Музичні вподобання досліджуваних

Загалом отримані результати з цієї позиції, на нашу думку, є цілком закономірними, оскільки корелюються з результатами відповідей на попереднє запитання про переваги у музичних вподобаннях. Проте, не є достатніми в аспекті розвитку музичної культури досліджуваних засобами українського фольклору.



Рис. 4.3. Аналіз порівняння музичних вподобань досліджуваних

На питання «Чи займалися Ви до вступу в освітній заклад у фольклорних гуртках?» 56% досліджуваних відповіли – так, 41% – ні. З чого можна зробити висновок про недостатнє охоплення сучасної молоді заходами з формування національної самосвідомості засобами українського фольклору.

Загальний висновок отриманих результатів проведеного анкетування дозволяє стверджувати про задовільний стан роботи з формування музичної культури учасників засобами українського фольклору, однак його можна визнати таким, що окреслює подальші перспективи більшого пропагування вивчення і збереження традицій українського фольклору.

Український фольклор відображає в людській свідомості цінності минулого і сучасного, володіє соціально-психологічними особливостями синтезування узагальненого досвіду людства. Проникаючи в сутність українського фольклору та усвідомлюючи самого себе під його впливом через взаємозв'язок музичного мислення з емоційною, когнітивною та поведінковою сферами особистості, молода людина розвиває власну музичну культуру.

Оцінка ефективності програмно-цільового проєкту щодо забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності учасників здійснювалася у ході формувального експерименту та за його результатами

показала позитивну динаміку всіх показників за визначеними критеріями та загалом за динамікою рівнів соціальної компетентності його учасників.

Констатовано, що формувальні впливи з впровадження програмно-цільового проєкту, які реалізовано в експериментальній групі, сприяли оптимізації комунікативного потенціалу та успішності міжособистісного спілкування ($U=274,0$; $p=0,028$).

Виявлено значущі позитивні зміни за загальним індексом сформованості соціальних умінь, що виражає загальну оцінку соціальної ефективності ($U=152,5$; $p=0,039$). Зафіксовано підвищення показників соціального потенціалу учасників експериментальної групи щодо здатності до співробітництва, організаторської діяльності, конструктивного регулювання конфліктів та інших складних форм соціальної взаємодії. Значущими є позитивні зміни показника індексу актуального розвитку ($U=109,5$; $p\leq 0,005$).

Крім того, в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, за результатами формувальних заходів переважає сформованість соціальних навичок ($U=1248$; $p\leq 0,001$) і мотивації досягнення ($U=1176,5$; $p\leq 0,019$), а також загальної самоефективності.

У респондентів експериментальної групи відбулася позитивна динаміка у показниках коефіцієнту соціальної компетентності ($T=171$; $p=0,050$) та підвищення соціальної установки на результат ($T=303$; $p\leq 0,001$).

Зафіксовані статистично значущі відмінності щодо підвищення показників особистісного потенціалу учасників проєкту: самоповаги ($T=98$; $p\leq 0,045$), асертивності ($T=212,5$; $p\leq 0,05$), здатності до самовизначення ($T=314$; $p\leq 0,05$), самоорганізації ($T=337$; $p\leq 0,05$) та емоційної стабільності ($T=289$; $p\leq 0,05$).

Відбулися позитивні зсуви у функціональних конструктах комплексних інтерсуб'єктних умінь учасників експериментальної групи: відкритості досвіду ($T=212$; $p\leq 0,05$), цілеспрямованості ($T=228$; $p\leq 0,05$), організованості ($T=272$; $p\leq 0,05$), мотивованості ($T=314$; $p\leq 0,05$), самоорганізації ($T=301$; $p\leq 0,05$), що сприяло підвищенню їх соціальної компетентності у порівнян-

ні з показниками діагностичного зрізу.

Розроблений програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді вплинув на переоцінку та позитивні зрушення учасників експериментальної групи за параметрами соціальної емпатії ($T=407$; $p \leq 0,05$), альтероцентричної орієнтації, толерантності ($T=371$; $p \leq 0,05$), соціального інтелекту ($T=287$; $p \leq 0,05$), рольової гнучкості ($T=202$; $p \leq 0,05$), відповідальності ($T=346$; $p \leq 0,05$).

Встановлено, що більш виражені позитивні зміни зафіксовано у вибірці студентської молоді.

Отже, ефективність впровадження програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі є експериментально доведеною, а запропонований проєкт може бути рекомендований до практичного застосування.

Розробка та апробація програмно-цільового проєкту розглядалася як одна із соціально-психологічних умов реалізації моделі соціальної компетентності молоді та реалізовувалась протягом навчального року.

Наведемо нижче характеристику соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді.

Створення особливого освітнього середовища (норми та правила, прийняті в навчальному закладі; система заохочення та покарання; атрибутика, символи; традиції; особливості суб'єктів освітнього процесу; проведення на базі навчального закладу змагань, спартакіад, конкурсів, конференцій, свят; організація зустрічей з випускниками, представниками культури та мистецтва).

Принцип гуманістичної спрямованості (повага особистості та гідності, довіра, розуміння запитів та інтересів, урахування соціальних, вікових психологічних особливостей; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, відносини взаємоповаги, доброзичливості).

Реалізація спеціально розробленої практико-орієнтованої соціально-психологічної програми розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму (різноманітність форм, активних та інтерактивних методів та інноваційних технологій (соціальне проєктування, тренінги, ділові чи рольові ігри та ін.).

Ці соціально-психологічні умови необхідно враховувати в освітньому процесі для успішності процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Отже, соціальна компетентність – це сукупність соціальних знань, умінь, навичок, що реалізуються в соціально-значущій діяльності, та здатність особистості використовувати наявний досвід адекватно обставинам. Соціальна компетентність молоді – це суб'єктивний досвід продуктивної взаємодії молодої людини з соціумом, здатної реалізувати знання, уміння та соціальні навички у соціально-значущій діяльності. Освітній процес в умовах навчального закладу, побудований відповідно до розробленої, теоретично обґрунтованої та апробованої моделі розвитку соціальної компетентності молоді, що базується на системно-діяльному, особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах, структурними компонентами якої є теоретико-методологічний, операційно-змістовний та процесуально-результативний блоки, сприяє формуванню соціальної компетентності молоді. Розроблений з урахуванням вікових особливостей програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді, інтегрований в освітній процес, носить практико-орієнтований характер та сприяє формуванню соціальних знань, умінь, соціальних навичок, самореалізації у соціально-значущій діяльності.

Проведене дослідження соціальної компетентності молоді та специфіки процесу її розвитку в умовах трансформаційних змін соціуму, дозволило узагальнити, що соціальна компетентність є інтегральною системою особистісних якостей, соціальних знань і умінь, досвіду прийняття рішень

у життєвих ситуаціях, взаємодії з іншими людьми та культурами, що забезпечують здатність молоді діяти у соціумі з урахуванням позицій інших людей.

Структура соціальної компетентності – багаторівнева, будується з урахуванням життєвого досвіду особистості та включає знання і вміння, що забезпечують ефективну соціальну діяльність; особистісні якості, що дозволяють молодій людині діяти самостійно та відповідально; готовність до встановлення та розвитку соціальних контактів, самовдосконалення.

Розвиток соціальної компетентності молоді передбачає розширення її соціальної грамотності, збагачення соціального досвіду, нарощування соціальних умінь та навичок, поглиблення соціального інтелекту, що забезпечують успішність особистості у соціумі, а організація навчальної діяльності молоді в рамках реалізації компетентнісного підходу має бути орієнтована на посилення прикладного, практичного характеру предметного навчання. Зокрема, застосування розвивальних технологій та методів у процесі викладання дисциплін усіх блоків навчального плану має бути спрямоване, насамперед, на активізацію, апробацію та інтеграцію отриманих знань, умінь і навичок.

Реалізація визначених соціально-психологічних умов, як і реалізація програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді, теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені.

Критерії та показники розвитку соціальної компетентності молоді дозволили визначити успішність та продуктивність цього процесу. Результати проведеного дослідження підтвердили позитивну динаміку у формуванні соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму.

У ході дослідження було розкрито взаємодію та взаємовплив провідних компонентів у процесі розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму: потребнісно-мотиваційного, пізнава-

льно-когнітивного, ціннісно-орієнтованого, цілепокладання та дії; розширено та доповнено психологічні знання про сучасний стан розвитку соціальної компетентності молоді, інтегровані провідними характеристиками особистості цього віку, що дозволяють вибирати обґрунтовані та ефективні психотехнології в умовах трансформаційного соціуму; розроблено соціально-психологічні умови розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціуму на основі системно-діяльнісного підходу; визначено, обґрунтовано та експериментально апробовано психотехнології реалізації програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму на основі системно-діяльнісного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, гуманістичного, аксіологічного підходів.

Наголошено, що сучасне соціально-економічне становище країни, зміни у її політичному житті висувають й нові вимоги до результатів виховання та освіти молоді. У зв'язку з цим сучасна освіта має бути спрямована не лише на засвоєння певного обсягу знань, а на особистісний розвиток пізнавальних та творчих здібностей та розвиток її соціальної компетентності молоді.

Важливим у цьому контексті вбачається розкриття особливостей соціально-психологічного супроводу STEAM-освіти.

Стратегія STEAM-освіти вимагає ефективної психологізації освітнього процесу шляхом підвищення психологічної компетентності всіх його учасників. Перед працівниками психологічної служби, у світлі нових перетворень сучасної освіти, постає завдання організувати такий соціально-психологічний супровід освітнього процесу, за якого його учасники зможуть отримати якісну допомогу.

Визначеними та затвердженими законодавством функціями психологічної служби в межах такого соціально-психологічного супроводу є: корекційно-розвивальна робота, консультативно-просвітницька робота, кон-

сультативна та методична допомога всім учасникам освітнього процесу; проектування психологічного й соціального розвитку в умовах освітнього закладу.

Основними видами діяльності психологічної служби є: діагностична, корекційно-розвивальна, консультаційно-просвітницька та організаційно-методична робота.

Проте, впровадження STEAM-освіти в сучасну українську освітню систему передбачає та ставить перед психологічною службою деякі додаткові завдання, які потребують нагального вирішення.

Отже, оновлена парадигма психологічного супроводу STEAM-освіти містить такі структурні елементи: психологічна готовність до змін та інновацій; попередження професійного вигорання та підвищення резильєнтності в умовах змін; ефективна комунікація в системі соціальної взаємодії; соціально-комунікативний, емоційний, пізнавальний розвиток тощо.

Робота працівників психологічної служби з супроводу STEAM-освіти потребує додаткових професійних, когнітивних, емоційних та фізичних зусиль, а тому слід звернути особливу увагу на профілактику емоційного вигорання фахівців психологічної служби та їх обов'язкову роботу у супервізійних групах.

Таким чином, у дослідженні наведено характеристику соціально-психологічних умов розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі (створення особливого освітнього середовища, принцип гуманістичного спрямування, реалізація спеціально розробленої соціально-психологічної програми розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму). Створення особливого освітнього середовища: норми та правила, прийняті у навчальному закладі; система заохочення та покарання; атрибутика, символи, традиції; особливості суб'єктів освітнього процесу; проведення на базі навчального закладу змагань, спартакіад, конкурсів, конференцій, свят; організація зустрічей із випускниками, представниками культури та мистецтва. Принцип гуманіс-

тичної спрямованості: повага особистості та її гідності, довіра, розуміння запитів та інтересів, урахування соціальних, вікових психологічних особливостей; повага до прав і свобод молоді людини, у тому числі – права на помилку; довіра, толерантність до недоліків, пріоритет морального стимулювання в освітньому процесі; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, відносини взаємоповаги, довіри та доброзичливості; освоєння, відпрацювання соціальних навичок у дії, набуття позитивного соціального досвіду; урахування позиції молоді щодо змісту соціальної практики. Реалізація спеціально розробленого програмно-цільового проекту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді: різноманіття форм, активних та інтерактивних методів та інноваційних психотехнологій (соціальне проектування, тренінги, ділові чи рольові ігри та ін.). Ці соціально-психологічні умови необхідно враховувати в освітньому процесі для успішного розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму.

Зазначимо, що узагальнення результатів формувального етапу дослідження вказало на необхідність застосування резервних можливостей молоді у процесі психологічного забезпечення розвитку її соціальної компетентності в період суспільних трансформацій.

Виокремлено провідні соціально-психологічні чинники підвищення рівня соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Показано, що прагнення оцінювати себе за об'єктивними критеріями, інтерес до себе, як до рівноправного члена суспільства, створення внутрішніх критеріїв самооцінки, що базуються на реальних і потенційних досягненнях, вибудовування ідеального Я сприяють успішності процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Серед провідних соціально-психологічних чинників підвищення рівня соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму виокремлені також: усвідомлення необхідності ухвалення норм конкретного соціуму; осмислення та адекватна оцінка своїх можливостей що-

до досягнення передбачуваного результату; вміння актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації; визначення можливих та найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки у ситуації соціальної взаємодії; створення ситуації партнерства та взаємної поваги; оволодіння вміннями рефлексії як механізму розвитку самосвідомості.

Висновки до розділу

У розділі розкрито змістовно-процесуальні засади побудови і реалізації програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі та проаналізовано його ефективність; виокремлено провідні соціально-психологічні умови та чинники підвищення рівня соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму.

На формувальному етапі дослідження взяли участь 196 респондентів (81 здобувач вищої освіти та 115 представників учнівської молоді), які за результатами констатувального етапу дослідження виявили низький рівень розвитку соціальної компетентності і низький рівень сформованості соціальних умінь та навичок. Досліджуваних було розподілено на експериментальну (99 учасників) і контрольну (97 учасників) групи за принципом добровільності.

У ході формувального етапу дослідження було розроблено програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі.

Досліджувані експериментальної групи взяли участь у розробленому програмно-цільовому проєкті. Досліджувані контрольної групи до заходів формуального впливу не долучалися.

Серед провідних принципів, задіяних у побудові та реалізації програмно-цільового проєкту були застосовані принципи цілеспрямованості, варіативності та динамічності, принцип оптимального вибору видів та організаційних форм діяльності, принцип взаємного збагачення учасників, змістовного розподілу дій, принцип систематичності, які слугували підставою для визначення психологічних умов ефективного використання різних форм і методів роботи щодо розвитку соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту, як-то: їх залучення до групової роботи зі створенням позитивної взаємозалежності між ними; індивідуальна оцінка

результатів членів групи; максимізація безпосередньої взаємодії учасників, орієнтована на надання взаємодопомоги у процесі вирішення завдань, як в інтелектуальному, так і в емоційно-особистісному плані; цілеспрямована виробітка навичок групової роботи; систематична процедура рефлексії з усвідомлення, аналізу та оцінки подій, які мали місце у групі, діалогічна позиція ведучого у груповій роботі та ін.

Процес розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційного соціуму розглядався окремо на кожній стадії цього процесу, а зміст програмно-цільового проєкту передбачав урахування соціокультурного, ціннісно-сислового досвіду учасників та різні рівні прояву (індивідуально-особистісний, соціальний, діяльнісно-прогностичний) їх соціальної компетентності.

Аналіз процесу розвитку соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту довів необхідність використання розвивальних психотехнологій та методів (методу проєктів, модельного методу (ділові та рольові ігри), соціально-психологічних тренінгів, задіяння інформаційно-пошукових, проблемних та професійно-орієнтованих завдань, колективних форм навчання, забезпечення міждисциплінарних зв'язків). Свою дієвість показала стимуляція ділового спілкування учасників проєкту при виконанні завдань, що сприяла розвитку їх комунікативної компетенції та підвищувала відповідальність за формування міжособистісних зв'язків у соціальній взаємодії.

Показано, що особливе місце у розробленому програмно-цільовому проєкті відводилося розвитку основних ціннісних систем – духовній орієнтації, моральній позиції, ставленню до людини, суспільства, держави, культури, праці, зокрема через надання ситуацій вибору вивчення конкретного випадку на практиці. Їх реалізація передбачала використання технологій, спрямованих на формування образів соціального життя, орієнтації на соціально значущі цінності, розвиток умінь оцінки ситуації, знаходження її оперативного рішення, здатності адекватно діяти, нести відповідальність за

власний вибір. Такими психотехнологіями були групові дискусії («Соціальні ідеали сучасної країни», «Особливості соціальної політики щодо молоді», «Стандарти та соціальні нормативи якості життя людини», «Соціальна напруженість у сучасному соціумі: її джерела, шляхи попередження та подолання», «Місії та цілі надання психосоціальної допомоги молоді в умовах трансформаційного соціуму» та ін.); групова соціальна взаємодія, при якій використовувалися як варіанти фронтальних мереж (учасники безпосередньо не спілкуються, але опосередковано включаються до вирішення повсякденних завдань), так і радіальна (передача здійснюється через центральну фігуру по ланцюжку від одного учасника до іншого) та ієрархічна (коли спілкування йде від ведучого до учасників проєкту). Крім того, представлення ситуацій вибору сприяло створенню умов для продуктивної аналітичної діяльності та рефлексії учасників програмно-цільового проєкту.

Підкреслено також, що важливим елементом, який виконував роль сполучної ланки між вищенаведеними прийомами, які забезпечували розвиток соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту, було навчання конструктивному компромісу, оволодіння вміннями вирішувати конфліктні ситуації.

З погляду на те, що відродження та розвиток національних традицій у культурі, мистецтві та освіті є одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку соціально компетентної молоді, а звернення до минулого своєї країни дозволяє краще зрозуміти ментальні координати, у межах програмно-цільового проєкту була запропонована стратегія розвитку соціально компетентної молоді людини у відповідності з моральними стрижнями нації, що передбачає глибоке знання психологічних основ національного виховання, врахування вікових та індивідуальних особливостей молоді. З цих позицій одним із визначальних та найпотужніших засобів національного виховання та підвищення соціальної компетентності учасників розробленого програмно-цільового проєкту було задіяння фоль-

кlorного мистецтва, що виступало однією з найдосконаліших форм освоєння світу у всій повноті його екзистенційної та творчої універсальності.

Оцінка ефективності програмно-цільового проєкту щодо забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності учасників здійснювалася у ході формувального експерименту та за його результатами показала позитивну динаміку всіх показників за визначеними критеріями та загалом за динамікою рівнів соціальної компетентності його учасників.

Констатовано, що формувальні впливи з впровадження програмно-цільового проєкту, які реалізовано в експериментальній групі, сприяли оптимізації комунікативного потенціалу та успішності міжособистісного спілкування ($U=274,0$; $p=0,028$).

Виявлено значущі позитивні зміни за загальним індексом сформованості соціальних умінь, що виражає загальну оцінку соціальної ефективності ($U=152,5$; $p=0,039$). Зафіксовано підвищення показників соціального потенціалу учасників експериментальної групи щодо здатності до співробітництва, організаторської діяльності, конструктивного регулювання конфліктів та інших складних форм соціальної взаємодії. Значущими є позитивні зміни показника індексу актуального розвитку ($U=109,5$; $p\leq 0,005$).

Крім того, в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, за результатами формувальних заходів переважає сформованість соціальних навичок ($U=1248$; $p\leq 0,001$) і мотивації досягнення ($U=1176,5$; $p\leq 0,019$), а також загальної самоефективності.

У респондентів експериментальної групи відбулася позитивна динаміка у показниках коефіцієнту соціальної компетентності ($T=171$; $p=0,050$) та підвищення соціальної установки на результат ($T=303$; $p\leq 0,001$).

Зафіксовані статистично значущі відмінності щодо підвищення показників особистісного потенціалу учасників проєкту: самоповаги ($T=98$; $p\leq 0,045$), асертивності ($T=212,5$; $p\leq 0,05$), здатності до самовизначення ($T=314$; $p\leq 0,05$), самоорганізації ($T=337$; $p\leq 0,05$) та емоційної стабільності ($T=289$; $p\leq 0,05$).

Відбулися позитивні зсуви у функціональних конструктах комплексних інтерсуб'єктних умінь учасників експериментальної групи: відкритості досвіду ($T=212$; $p \leq 0,05$), цілеспрямованості ($T=228$; $p \leq 0,05$), організованості ($T=272$; $p \leq 0,05$), мотивованості ($T=314$; $p \leq 0,05$), самоорганізації ($T=301$; $p \leq 0,05$), що сприяло підвищенню їх соціальної компетентності у порівнянні з показниками діагностичного зрізу.

Розроблений програмно-цільовий проєкт психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді вплинув на переоцінку та позитивні зрушення учасників експериментальної групи за параметрами соціальної емпатії ($T=407$; $p \leq 0,05$), альтероцентричної орієнтації, толерантності ($T=371$; $p \leq 0,05$), соціального інтелекту ($T=287$; $p \leq 0,05$), рольової гнучкості ($T=202$; $p \leq 0,05$), відповідальності ($T=346$; $p \leq 0,05$).

Встановлено, що більш виражені позитивні зміни зафіксовано у вибірці студентської молоді.

Отже, ефективність впровадження програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі є експериментально доведеною, а запропонований проєкт може бути рекомендований до практичного застосування.

ВИСНОВКИ

У монографії наведено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми визначення психологічних основ соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Запропонована концепція дослідження забезпечила можливість системного розкриття психологічних основ соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі з урахуванням онто- та соціогенези. Узагальнення отриманих у дисертаційному дослідженні результатів дозволило зробити такі висновки.

1. Проведено теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення змісту, структури та функцій соціальної компетентності молоді у науковому просторі. Показано, що соціальна компетентність переважно трактується як багаторівневе особистісне утворення, яке формується протягом життя людини, та зміст якого змінюється з урахуванням характеру вимог, що висувуються до її соціальних ролей, особливостей вітагенного досвіду, віку тощо.

Узагальнено, що соціальну компетентність молоді слід розглядати як інтегративну соціальну якість особистості, що включає ціннісно-сміслову розуміння соціальної дійсності, конкретне соціальне знання про норми реципрокності (взаємності), як керівництво до дії, та вміння соціальної взаємодії у різних соціальних ситуаціях, суб'єктну здатність до самовизначення, самоуправління і нормотворчості, уміння втілювати соціальні технології в основних сферах життєдіяльності (у системі соціальних інститутів, норм і відносин), згідно з належним рівнем культури, моральності та права; це вміння, навички та здібності, що формуються у процесі соціалізації і дозволяють молоді успішно адаптуватися у соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням на основі знання загальнолюдських цінностей, національних звичаїв, традицій у різних галузях і

сферах соціального життя, а також рольових вимог і очікувань на основі сприйняття себе як соціального суб'єкта.

Показано, що основу пропонованої у дослідженні структури соціальної компетентності молоді становить її узагальнений компонентний склад, що містить когнітивну, аксіологічну, мотиваційну, поведінкову, емоційно-вольову, рефлексивну складові, які загалом виконують функції соціальної орієнтації, адаптації, інтеграції загально-соціального та особистого досвіду.

2. Здійснено концептуалізацію проблеми дослідження соціальної компетентності молоді через розкриття специфіки взаємовпливу психологічних вимірів соціальної компетентності і викликів трансформаційного соціуму, актуалізацію гендерної проблематики та висвітлення світоглядних, ціннісних і соціокультурних трансформацій у векторі розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму. Наголошено, що соціальна компетентність є операційно оформлена соціальна (життєва, екзистенційна) методологія особистості. У ній вирішальною виступає методологія у сфері цінностей та знань, антропології, психології, соціології тощо. Її відмінна риса – синтез цінностей і технологій. У структурі особистості ця компетентність займає середній рівень, пов'язуючи верхній, духовно-теоретичний, з нижнім, практико-функціональним, що безпосередньо обслуговує повсякденне життя. Без цього середнього рівня верхній стає абстрактним, відірваним від соціальної дійсності, а нижній – ціннісно та методологічно незрілим. Крім того, соціальна компетентність пов'язана з дією, з переведенням цінностей та знань у вольовий процес самовизначення та практико-орієнтованої діяльності молодшої людини. Тому у розвитку соціальної компетентності молоді особливе значення має воля, тобто здатність молодшої людини усвідомлено і продуктивно діяти у просоціальному векторі відповідно до цінностей-смислів і знань (зокрема, про побудову та функціонування соціальних ін-

ститутів суспільства, соціальні структури та процеси тощо). Підкреслено, що розвиток соціальної компетентності молоді є одним із найважливіших чинників ефективної реалізації її власних життєвих планів та стратегій, а, загалом, й успішності процесів соціальної адаптації та соціалізації. Зазначено, що соціальна компетентність має ситуативну і вибіркочку форми прояву, тому серед її характерних ознак виокремлено диференційованість і гнучкість, значущість яких підвищується в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму.

3. Виявлено показники соціальної компетентності молоді та проведено їх диференціацію за структурними складовими цього конструкту у трансформаційному соціумі: когнітивною (знання власних особистісних резервів, знання норм і правил взаємодії у соціумі, диференціація соціальних сценаріїв); аксіологічною (ціннісно-сміслові ставлення до навчання і пізнання, переважання просоціальних ціннісних орієнтацій); мотиваційною (сформованість мотивації досягнення, побудова часової перспективи, цілепокладання); поведінковою (сформованість комунікативних умінь та навичок конструктивної соціальної взаємодії, володіння ефективними засобами організації своєї поведінки та стилями спілкування); емоційно-вольовою (емпатія, прийняття цінностей Я та Інший, розвиток вольових якостей, самостійності, самоконтроль та саморегуляція поведінки); рефлексивною (високий рівень рефлексії і відповідальності, адекватна самооцінка, узгоджена з рівнем домагань, сформованість навичок подолання труднощів, самоповага і самоприйняття).

Показано, що підсумковим показником соціальної компетентності є соціальна синергія вміння молоді людини узгоджувати особисті та суспільні інтереси, кооперувати особисті зусилля із зусиллями інших, співпрацювати у просоціальному векторі життєздійснення.

4. Визначено психологічну специфіку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму, пов'язану з її рівнями (індивідуально-особистісним, соціальним, діяльнісно-прогностичним).

По-перше, це специфіка, що пов'язана з тілесним та духовним життям молодого людини. Вона включає вміння самостійно будувати ієрархію цінностей, мислити доказово, послідовно та систематично, володіти технікою вираження думки; передбачає психічне самоуправління, володіння здоров'язберігаючими технологіями, психосексуальну грамотність. Така специфіка загалом включає особистісно-розвивальні технології, які підтримують та розвивають тілесні і духовні сили молодого людини.

По-друге, це специфіка, що пов'язана з життєздійсненням молодого людини у суспільному життєвому просторі, у системі соціальних інститутів і відносин. Такий зміст трансуб'єктивний, надіндивідуальний; він передбачає розуміння своєрідності соціальної реальності, цільове призначення соціальних інститутів, головних сфер суспільства, ціннісних основ буття людини, сім'ї, колективу, праці та власності, професії; вміння втілювати комунікативні, економічні, правові та інші технології у суспільному житті. Якщо психологічна специфіка першого рівня пов'язана з внутрішнім досвідом, то зміст другого рівня – з досвідом зовнішнім.

По-третє, це специфіка, що зумовлена розгортанням життєдіяльності молодого людини у часі: вміння проєктувати сценарій власного життя і планувати свій життєвий шлях. Зміст діяльнісно-прогностичного рівня включає знання про особливості, переваги та недоліки основних періодів життя людини. Він дозволяє зрозуміти молоді свої соціально-антропологічні «координати» та свої можливості, об'єднати цінності та знання у проєкт власного життя, оформити смислову життєву спрямованість та усвідомити себе відповідальним творцем своєї долі, досягнути своє життя у динаміці.

5. Розкрито змістовно-процесуальні засади побудови і реалізації програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації проце-

су розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі, завданнями якого виступали виявлення та розвиток особистісних можливостей учасників проєкту, що виражаються у ставленні до самостійності, самореалізації, власної життєвої позиції та соціальної активності; усвідомлення та прийняття соціальних норм, що відповідає включенню до образу Я такої якості, як відповідальність; розвиток критичності при оцінюванні себе та поведінки оточуючих; створення умов для розширення соціальних зав'язків, освоєння нових соціальних ролей, що сприяють самопізнанню і пізнанню оточуючих та особистісному самовизначенню; підвищення низки показників самоствавлення, таких як самоповага, відчуття сили Я, стійкість і завзятість у досягненні цілей, прагнення до подолання труднощів, оволодіння вміннями рефлексії та ін. Серед провідних принципів, задіяних у побудові та реалізації програмно-цільового проєкту були задіяні принципи цілеспрямованості, варіативності та динамічності, принцип оптимального вибору видів та організаційних форм діяльності, принцип взаємного збагачення учасників, змістовного розподілу дій та принцип систематичності, що слугували підставою для визначення психологічних умов ефективного використання різних форм та методів роботи з оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності учасників програмно-цільового проєкту.

6. Проведено оцінку ефективності впровадження програмно-цільового проєкту психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Констатовано, що формувальні впливи з реалізації зазначеного проєкту сприяли оптимізації комунікативного потенціалу молоді та успішності міжособистісного спілкування. Виявлено значущі позитивні зміни за загальним індексом сформованості соціальних умінь, що виражає загальну оцінку соціальної ефективності молоді. Зафіксовано підвищення показників соціального потенціалу молоді щодо здатності до співробітництва, органі-

зоторської діяльності, конструктивного регулювання конфліктів та інших складних форм соціальної взаємодії. Значущими є позитивні зміни індексу актуального розвитку, сформованості соціальних навичок і мотивації досягнення, а також загальної самоефективності. Відбулася позитивна динаміка параметрів особистісного потенціалу молоді: за показниками самоповаги, асертивності, здатності до самовизначення, самоорганізації та емоційної стабільності. Відстежено позитивні зсуви у функціональних конструктах комплексних інтрасуб'єктних умінь: відкритості досвіду, цілеспрямованості, організованості, мотивованості, самоорганізації, що сприяло підвищенню коефіцієнту соціальної компетентності молоді та соціальної установки на результат.

Розроблений програмно-цільовий проєкт позитивно вплинув на зрушення за параметрами соціальної емпатії, альтероцентричної орієнтації, толерантності, соціального інтелекту, рольової гнучкості та відповідальності, що підтверджує його ефективність у забезпеченні оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Встановлено, що більш виражені позитивні зміни зафіксовано у вибірці студентської молоді.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми соціальної компетентності молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні динаміки і спрямованості процесу розвитку соціальної компетентності особистості у віковому і гендерному вимірах. Важливим напрямом подальших досліджень вбачаємо вивчення особливостей процесу розвитку соціальної компетентності у осіб з особливими потребами та у осіб, які перебувають в особливих умовах життєдіяльності. Як продовження роботи можна транслювати описаний досвід психологічного забезпечення оптимізації процесу розвитку соціальної компетентності молоді на інші (крім соціономічного) профілі навчання. Серед перспективних напрямів подальших досліджень

даної проблеми вважаємо також розробку обґрунтованої загальнодержавної системи підготовки психологів, соціальних працівників, викладачів та інших фахівців, що мають працювати з молоддю, яка потребує розвитку власної соціальної компетентності у трансформаційному соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аліксійчук О. Духовно-моральний розвиток здобувачів вищої освіти засобами музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2024. № 2. С. 75-83.

2. Андріяш М.О. Особливості волі та вольових якостей в юнацькому віці. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 95-105.

3. Андросович К.А. Соціальний розвиток особистості у суспільстві інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (60). С. 111-122.

4. Андрущенко Т. Аксіологічний аспект проблеми формування здоров'язберезувальної компетентності в дітей дошкільного віку. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 78-81.

5. Антюхова Н., Онуфрієва Л. Групова діяльність як психологічний чинник розвитку компетентності студентів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2021. Вип. 53. С. 11-34.

6. Афанасьєва Н.Є. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу. К.: Освіта України, 2016. 257 с.

7. Ахтирська Ю.І. Соціально-вікові періоди онтогенезу у становленні особистості / Соціально-психологічні складові розвитку обдарованої особистості: [монографія] / Н.А. Добровольська, Н.Є. Завацька, Ю.А. Завацький та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2019. С. 37-42.

8. Ахтирська Ю.І., Завацька Н.Є., Родченкова І.В., Голобородько К.О., Горбань М.В. Психічна саморегуляція молоді у міжособистісній взаємодії в умовах проблемного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (59). С. 83-93.

9. Безпрозванна А. Формування соціальної відповідальності у студентів вищих навчальних закладів. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/stud_konferenzia/2012_1/visnuk_7.pdf.

10. Биков В.Ю., Гриценчук О.О., Жук Ю.О. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології / Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України: кол. монографія; ред. В.Ю. Биков. К.: Атіка, 2015. С. 77-140.

11. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 45-51.

12. Білоусенко М.В., Білецький П.С., Боярин Л.В. Патогенез та психопрофілактика неврозів в умовах трансформаційних змін соціуму. *Актуальні питання здоров'язбереження у координатах сучасних парадигм: зб. наук. статей за матеріалами VII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Сєверодонецьк, 29-30 грудня 2021 р.). К.: ПВТП «LAT&K», 2021. С. 7-9.

13. Білуха Т.І., Дейниченко Л.М., Дроздова Д.С., Ільїна Ю.Ю., Борисюк А.С. Взаємозв'язок самовідношення та комунікабельності у здобувачів вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 1 (63). С. 5-15.

14. Білянн Г.І., Боярин Л.В. Питання соціально-психологічної адаптації учнівської молоді у період дистанційної освіти. *Нова українська школа як простір формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Чернівці, 3 грудня 2020 р.). Чернівці: ІППОЧО, 2020. С. 202-205.

15. Блискун О.О. Соціальні механізми інтеріоризації і трансформації цінностей сучасною молоддю в процесі її реінтеграції. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 1. С. 36-47.

16. Бобик В.В., Боярин Л.В. Використання засобами масової інформації гендерних стереотипів та їх вплив на сучасне суспільство. *Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства: зб. наук. статей за матеріалами XV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю)* (м. Дніпро, 24 червня 2022 р.). Дніпро: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. С. 14-16.

17. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 84-89.

18. Бозоян М.А. Психологічні проблеми соціалізації молоді в умовах глобалізації культури. *Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії: зб. наук. статей за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Бахмут, 04 листопада 2021 р.). Бахмут: ГПМ ДВНЗ «ДДПУ», 2021. С. 26-30.

19. Бондаренко О.Ф., Мусатов С.О. Особливість: комунікативно-психологічна концепція. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (2). С. 257-259.

20. Бондарчук О.І. Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення. К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2018. 24 с.

21. Борець Ю.В. Соціальна компетентність як інтегральна характеристика розвитку особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 1 (42). С. 29-38.

22. Борисюк А. С. Психологічні передумови й чинники особистісного та професійного розвитку студентів: колективна монографія. Чернівці: Технодрук, 2016. 264 с.

23. Бохонкова Ю.О. Системність та синергетизм як основа реалізації випереджальних стратегій поведінки особистості в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37). С. 104-157.

24. Бохонкова Ю.О., Сєрбін Ю.В., Пелешенко О.В., Павлов Р.В. Історико-психологічний аналіз проблеми розвитку емоційно-вольової сфери особистості в студентському віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 41-49.

25. Бочелюк В.Й. Соціально-психологічні особливості соціальної відповідальності та ціннісних ідеалів особистості / Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: педагогіка, психологія, соціологія: монографія / за заг. ред. В.В. Нечипоренко, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. Т. 1. С. 4-26.

26. Боярин А., Боярин Л. Деякі питання соціально-психологічної адаптації учня у період дистанційної освіти. Проблеми десоціалізації та ре-адаптації. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки: зб. наук. статей за матеріалами VII Всеукраїнської науково-практичної студентської*

інтернет-конференції (м. Київ, 24 березня 2021 р.). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. Ч. 1. С. 16-20.

27. Боярин Л.В. Актуальність проблеми розвитку соціальної компетентності особистості. *Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства: зб. наук. статей за матеріалами XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю)* (м. Київ, 12 квітня 2024 р.). К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 65-68.

28. Боярин Л.В. Десоціалізація та реадаптація як ключові фактори соціалізації учня у період змішаної форми навчання. *Особистість у життєвих ситуаціях: світові тенденції й національні особливості: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Особистість у життєвих ситуаціях: світові тенденції та національні особливості» (PLSWTNP)* (м. Київ, 05 листопада 2021 р.). К.: ТОВ «Про формат», 2021. С. 16-19.

29. Боярин Л.В. Десоціалізація та реадаптація як надважливі і ключові фактори соціалізації учня у період змішаної форми навчання. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: зб. наук. статей за матеріалами VII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Львів, 28 жовтня 2022 р.). Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. С. 47-50.

30. Боярин Л.В. Деякі соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді та їх прояв у волонтерській діяльності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37). Т. 3. С. 43-50.

31. Боярин Л.В. Зміст, критерії та емпіричні показники соціальної компетентності молоді. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works based on materials of the VIII International scientific and practical conference* (Montreal, April 29-30, 2020) / edited by M.A. Zhurba. Montreal: CPM «ASF», 2020. Issue 3 (8). P. 120-122.

32. Боярин Л.В. Конфлікти та шляхи їх вирішення у педагогічному середовищі: підвищення соціальної компетентності. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, аспірантів і студентів* (м. Київ, м. Сєверодонецьк, 24-25 листопада 2016 р.). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 43-44.

33. Боярин Л.В. Особливості психологічного супроводу STEAM-освіти. *Методична система навчання основам технології та робототехніки як складової STEM-освіти: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Чернівці, 25 листопада 2021 р.). Чернівці: Технодрук, 2021. С. 43-45.

34. Боярин Л.В. Проблема оволодіння гендерними ролями у підлітковому віці. *Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства: зб. наук. статей за матеріалами XII науково-практичної конференції (з міжнародною участю)* (м. Сєверодонецьк, 16-17 квітня 2015 р.). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 12-14.

35. Боярин Л.В. Психотерапія посттравматичних стресових розладів методом гештальт-терапії. *Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства: зб. наук. статей за матеріалами XIV Всеукраїнської науково-практичної веб-конференції (з міжнародною участю)* (м. Сєверодонецьк, 10 квітня 2020 р.). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. С. 33-35.

36. Боярин Л.В. Рекомендації щодо підтримки та роботи із втраченою. *Ефективні технології психологічного та соціально-педагогічного супроводу в Новій українській школі у період війни: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції для фахівців психологічної служби системи освіти* (Чернівці-Київ-Ужгород, 20 квітня 2022 р.). Чернівці: Український науково-методичний центр практи-

чної психології та соціальної роботи НАПН України, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, 2022. С. 53-56.

37. Боярин Л.В. Розвиток соціальної компетентності учнів підліткового віку в умовах становлення Нової української школи. *Методологія та етапи дослідно-експериментальної роботи. Удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників в умовах реформування змісту освіти: зб. наук. статей у рамках реалізації науково-дослідницької проблеми Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області упродовж 2015-2020 рр.* Чернівці: Технодрук, 2021. С. 58-66.

38. Білянська А.Ю., Завацька Н.Є., Риндіна Л.В., Шона В.Ю. Особливості соціалізації та індивідуальні експектації особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т.1. С. 78-84.

39. Боярин Л.В. Соціальна компетентність у стратегії розвитку гуманітарної освіти молоді. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: зб. наук. статей за матеріалами XVII Міжнародної науково-практичної конференції (Монреаль, 30-31 грудня 2018 р.).* Монреаль: СРМ «ASF», 2018. С. 119-120.

40. Боярин Л.В. Соціально-психологічна характеристика та специфіка формування соціальної компетентності молоді у дистантній сім'ї. *Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм: зб. наук. статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Сєверодонецьк, 23-24 січня 2015 р.).* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 20-22.

41. Боярин Л.В. Соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій старшокласників в аспекті проблеми готовності до майбутнього батьківства. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць*

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37). Т. 1. С. 37-43.

42. Боярин Л.В. Соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді та їх вплив на формування здоров'язберезувальної компетентності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Северодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 31-41.

43. Боярин Л.В. Соціально-психологічні та вікові аспекти динаміки розвитку соціальної компетентності молоді. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2019. Т. ІХ, Вип. 12. С. 537-549.

44. Боярин Л.В. Соціально-психологічні умови розвитку соціальної компетентності молоді у трансформаційному соціумі. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2018. Т. ІХ, Вип. 11. С. 558-568.

45. Боярин Л.В. Становлення та затвердження поняття посттравматичного стресового розладу: теоретичний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Северодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. № 3 (38). Т. 2. С. 65-72.

46. Боярин Л.В. Структура соціальної компетентності особистості. *Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність: зб. наук. статей за матеріалами ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мелітополь, 18-19 вересня 2014 р.) / за заг. ред. А.А. Ткача, М.М. Радевої.* Мелітополь: МІДМУ «КПУ», 2014. С. 173-174.

47. Боярин Л.В. Сутність, складові та процес формування соціальної компетентності сучасної особистості. *Сучасні стратегії, цінності й пріоритети дошкільної та початкової освіти: зб. наук. статей за мате-*

ріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Дніпро, 24 листопада 2021 р.). Дніпро: КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2021. С. 11-13.

48. Боярин Л.В. Сутність та компонентний склад структури соціальної компетентності молоді. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2017. Т. IX, Вип. 10. С. 401-411.

49. Боярин Л.В., Бохонкова Ю.О., Завацька Н.Є., Хунов Ю.А. Соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді та її адаптації до волонтерської діяльності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37). Т. 2. С. 52-58.

50. Боярин Л.В., Добровольська Н.А. Соціально-психологічні особливості самообмеження особистості: інтернальний та екстернальний виміри. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 1 (45). С. 355-342.

51. Боярин Л.В., Жигаренко І.Є., Завацька Н.Є., Тоба М.В., Шаповалова В.А. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної та комунікативної компетентності молоді в міжособистісному спілкуванні. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 3 (44). Т. 2. С. 22-30.

52. Боярин Л.В., Завацька Н.Є. Проблема соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до умов освітнього середовища закладу вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 2. С. 243-255.

53. Боярин Л.В., Завацька Н.Є. Сучасні підходи до формування стилю управління керівника освітньої галузі в системі післядипломної

освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. № 2 (40). С. 23-32.

54. Боярин Л.В., Завацька Н.Є., Борисюк А.С., Новацький В.Р. Соціально-психологічна корекція прояву когнітивних стилів та емоційно-вольової сфери підлітків в умовах дистанціювання батьків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 1 (63). С. 58-67.

55. Боярин Л.В., Завацька Н.Є., Вишнеvsька О.П., Федорова О.В., Жигаренко І.Є., Завацький В.Ю. Розвиток соціальної компетентності особистості при відхиленнях у поведінці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 2 (61). С. 163-173.

56. Боярин Л.В., Завацький Ю.А., Михайлишин У.Б., Жигаренко І.Є. Соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій особистості в аспекті прояву брехливості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 2 (43). С. 36-44.

57. Боярин Л.В., Завацький Ю.А., Смирнова О.О., Тоба М.В., Шаповалова В.А. Соціально-психологічна специфіка комунікативної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 3 (47). Т. 1. С. 60-67.

58. Боярин Л.В., Піддубняк С.В., Петрашевич С.М. Ресоціалізація і корекція поведінки депривованої особистості з дистантної сім'ї. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського на-*

ціонального університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 2 (46). С. 41-49.

59. Боярин Л.В., Піцик О.В. Всесвітньо відомий науковець-геній з Буковини: австрійський та американський психолог Вільгельм Райх. *Покликання служити науці і людям: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Чернівці, 11 червня 2021 р.). Чернівці: Технодрук, 2021. С. 232-237.

60. Боярин Л.В., Поляк О.В. Методологія та етапи дослідно-експериментальної роботи щодо розвитку соціальної компетентності учнів підліткового віку в умовах становлення Нової української школи. *Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства: зб. наук. статей за матеріалами XVI науково-практична конференція з проблем вищої освіти (з міжнародною участю)* (м. Сєверодонецьк, 12 листопада 2021 р.). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. С. 34-36.

61. Боярин Л.В., Процюк В.М. До питання соціально-психологічної специфіки формування музичної культури випускників коледжу мистецтв засобами українського фольклору. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 3. С. 349-361.

62. Боярин Л.В., Циганок Д.М., Мельник А.В. Вплив ціннісних орієнтацій молоді на формування соціальної та здоров'язбережувальної компетентностей. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора Ващенко Ірини Володимирівни* (м. Сєверодонецьк, 27-28 грудня 2021 р.). К.: ПВТП «LAT&K», 2021. Ч. II. С. 14-17.

63. Бугайова Н.М. Взаємодія викладача і здобувачів вищої освіти: соціально-психологічний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені*

Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 2. С. 40-60.

64. Будз В.П., Гоян І.М. Антропологічні та аксіологічні принципи самоорганізації освіти майбутнього. *Молодий вчений: наук. журн.* 2020. № 4 (80). С. 514-521.

65. Будз В.П., Гоян І.М. Зв'язок антропологічних та аксіологічних вимірів самоорганізації моралі. Сучасний рух науки: зб. наук. статей за матеріалами XLVI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 5 червня 2020 р.). Ч. 4. С. 94-97.

66. Будз В.П., Гоян І.М. Принципи самоорганізації моралі і права. 2020. № 5 (81). С. 268-272.

67. Бужинська С., Стрюкова С. Адаптація студентів ЗВО до дистанційного навчання: психологічний аспект. Матеріали конференцій МЦНД, 2020. С. 58-60.

68. Бурлакова І.А., Федорова О.В., Дигун І.С., Федоров А.Ю. Соціально-психологічні засоби самоменеджменту психологічного здоров'я особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 67-80.

69. Бутиріна М. В. Стереотипи масової свідомості: особливості формування та функціонування у медіасередовищі: монографія. Дн.: Слово, 2009. С. 230-242.

70. Васютинський В.О. Психологічна правда про індивідуалізм і колективізм: монографія; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2016. 138 с.

71. Ващенко І.В. Досвід міждисциплінарного дослідження розвитку адаптивності цілісної особистості в контексті соціально-економічних криз. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 116-127.

72. Венгер Г.С. Соціально-психологічні особливості рольових стосунків у дистантних сім'ях: дис. ...к. психол. наук: 19.00.05 / Ганна Сергіївна Венгер. Северодонецьк, 2015. 254 с.

73. Вдовиченко Р.П., Калініна Л.М., Чайка В.Д. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія; за ред. Л.М. Калініної. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2007. 528 с.

74. Волченко Л. П. Особливості невербальної комунікації у діяльності вчителя та проблема ефективності уроків у режимі online-навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 1. С. 48-61.

75. Вірна Ж.П. Психоаналітичний огляд ранньої професіоналізації особистості в сім'ї. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2021. № 16. С. 12-19

76. Вірна Ж.П., Іванашко О.Є., Гаврилюк І.О. Суверенність психологічного простору як особистісно-адаптаційна проекція студентської молоді України. *Scientific research of the XXI century: collective monograph. Vol. 1 / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles: GS publishing service, 2021. С. 365-400.*

77. Волченко Л.П. Емпіричні виміри уявлень дівчат і юнаків про соціальні конфлікти в українському суспільстві. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 149-158.

78. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 / Дмитро Євгенович Воронін. Херсон, 2006. 20 с.

79. Візнюк І.М. Соціально-психологічні особливості адаптації особистості в аспекті збереження здоров'я. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 19-30.

80. Гарькавець С.О. Проблема когнітивних конфліктів і шляхів їхнього подолання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 1 (54). С. 51-63.

81. Гарькавець С.О. Студентська молодь та соціально-психологічні впливи у контексті інсталяції вимог трансформаційного суспільства. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 3 (38). С. 126-134.

82. Гарькавець С.О. Форми віктимності особистості у ранньому юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 1. С. 62-78.

83. Гарькавець С.О., Герасименко М.М. Соціально-психологічні чинники оптимізації процесу економічної соціалізації студентської молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. Серія «Психологія». Вип. 52. 2013. № 1065. С. 202-205.

84. Гейко Є.В. Соціально-психологічні особливості корекції полісистемної цілісності особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. № 3 (41). С. 6-15.

85. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Тамара Василівна Говорун. К., 2002. 409 с.

86. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Деякі психологічні особливості комунікативних навиків у студентської молоді в контексті соціометричного структурування. *Психологічний часопис: наук. журн.* К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. Vol. 5. No 4. P. 20-37

87. Гоян І.М., Завацька Н.Є., Завацький Ю.А., Каськов І.О., Дерев'янка О.В. Психологічні особливості процесу самоорганізації молоді та розвитку її рефлексії в період суспільних трансформацій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 3 (59). С. 94-103.

88. Грицяк Л.Д., Калініна Л.М. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях. *Стратегічні пріоритети.* 2009. № 3 (12). С. 59-66.

89. Данилюк І.В. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.

90. Дзвінка Р.І. Збереження реліктів народномузичної спадщини Полісся. Рівне: РІД, 2023. 217 с.

91. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство.* 2009. № 3. С. 144-147.

92. Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 р. «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину» 15 травня 2020 р. / за наук. ред. М.М. Слюсаревського, Л.А. Найдьонові, О.Л. Вознесенської. К., 2020. 121 с.

93. Єгорова І.В. Формування національної самосвідомості у підлітків на уроках музики в загальноосвітній школі (на матеріалі творчої спадщини західноукраїнських композиторів ХІХ – початку ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інга Вячеславівн Єгорова. К., 2002. 21 с.

94. Завацька Н.Є. та ін. Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект: монографія. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2013. 228 с.

95. Завацька Н.Є. Технології забезпечення професійної допомоги у процесах адаптації та реадaptaції особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. № 3. С. 167-176.

96. Завацька Н.Є., Попович І.С., Боярин Л.В., Данко Д.В., Піддубняк С.В. Засоби соціально-психологічної корекції суїцидонебезпечних станів особистості та її саморегуляції у міжособистісних конфліктах. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 111-118.

97. Завацький В.Ю. Психологічні та соціологічні вектори розвитку здатності особистості до передбачення в умовах життєвих змін. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). Т. 2. С. 275-287.

98. Завацький Ю.А. Особистісно-орієнтований підхід до психологічного супроводу соціальної мобільності особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. № 2 (40). С. 58-63.

99. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

100. Іваницький А.І. Український музичний фольклор. Вінниця: Нова книга, 2004. 320 с.

101. Іванчук А.П. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді (на прикладі крос-культурного дослідження). *Вісник психології і со-*

ціальної педагогіки: зб. наук. праць. 2010. Вип. 3. К., 2010. Режим доступу: www.psyh.kiev.ua

102. Іванюк І.В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Вип. 5. С. 31.

103. Івашкевич Е., Онуфрієва Л. Розвиток автономії студента засобами формування його соціального інтелекту. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2021. Вип. 51. С. 09-32.

104. Калініна Л.М., Рябуха І.М. Моделі компетентнісного підходу в управлінні. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України*. К., 2010. Вип. 1 (10). С. 642-652.

105. Капська А.Й. Соціалізація особистості – мета соціальної педагогіки. *Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А.Й. Капської*. К., 2000. С. 5-14.

106. Карамушка Л.М. та ін. Особистісна та професійна самоактуалізація молоді: рівень значущості, розуміння сутності та умов для здійснення у соціумі. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. Т. 53. № 1. С. 15-22.

107. Карпенко Є.В. Репрезентація аксіологічного потенціалу емоційного інтелекту в працях українських учених. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3(50). Т. 3. С. 127-143.

108. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 720 с.

109. Коваленко А.Б. Особистість у вимірах війни: особливості психологічного благополуччя / Особистість та її історія: кол. монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 240-269.

110. Ковальчук З.Я. Історичний розвиток різних соціокультурних змін середовищ через призму соціальної психології. *Габітус: науковий журнал з психології та соціології*. 2023. Вип. 56. С. 45-50.

111. Ковальчук З.Я. Особистісна рефлексія молоді в умовах постійних соціальних змін. *Соціально-правові студії: науково-аналітичний журн.* Львів: ЛьвДУВС, 2021. Вип. 4 (4). С. 177-183.

112. Ковальчук З.Я. Проблеми професійної підготовки особистості в умовах кризового суспільства через призму її рефлексивності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць*. Львів: ЛьвДУВС, 2022. Вип. 1. С. 25-33.

113. Ковальчук З.Я., Шевченко Л.О. Особистісна рефлексія як маркер емоційного благополуччя лідера різних соціокультурних середовищ: поведінкові стратегії та компетентності в умовах кризового суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць*. Львів: ЛьвДУВС, 2023. Вип. 2. С. 41-48.

114. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для психологічної діагностики: метод. посіб. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. С. 142-143.

115. Комар Т.В. Самоорганізація учнівської молоді в процесі її соціалізації / Соціально-психологічні засади самоорганізації молоді в період суспільних трансформацій: монографія / за ред. І.М. Гояна та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 280 с. С. 117-142.

116. Комар Т.В. Соціалізація молоді та її саморегуляція у векторі міжособистісної взаємодії / Соціально-психологічні особливості саморегуляції молоді у конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії: монографія / за ред. Ю.І. Ахтирської та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 208 с. С. 59-86.

117. Комар Т.В. Стратегії реалізації потенціалу учнівської молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). С. 39-50.

118. Комар Т.В., Лунков О.М. Проблема життєвого самоздійснення особистості у світлі наукових рефлексій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 117-128.

119. Конфліктологія: загальна та юридична / Л.М. Герасіна, М.П. Требін, О.М. Сахань, В.Д. Воднік; за заг. ред. Л.М. Герасіної. Х.: Право, 2021. 224 с.

120. Копець Л.В., Гордієнко В.І. Зворотний зв'язок у процесах спілкування: оновлення концептуальних підходів та методів дослідженнях. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2008. Т. 84. С. 49-54.

121. Крахмальова Н.А. Роль паблік рілейшенз у просуванні послуг на ринку освіти України. *Економіка і управління*. 2012. № 3. С. 22-25.

122. Курова А.В. Факторна структура психологічного здоров'я молоді в умовах невизначеності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 115-124.

123. Лаже О.В. Особливості функціонування засобів масової комунікації як агента соціалізації особистості. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2014. Вип. 61. С. 127-132.

124. Ласкава Г.В., Саннікова О.П. Факторна структура особистості асертивних і неасертивних осіб. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 41-60.

125. Литвиненко О.Д. Соціально-психологічні засади розвитку адаптаційного потенціалу молоді в умовах сучасного соціуму: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ольга Дмитрівна Литвиненко. Сєверодонецьк, 2019. 447 с.

126. Литвиненко О.Д., Завацька Н.Є., Модестова Т.В., Комар Т.В., Вишневська О.П. Критерії ефективності міжкультурної адаптації молоді в процесі її соціалізації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 183-197.

127. Ліщинська Л. Б. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2006.

128. Лосієвська О.Г., Лосієвський В.І., Пелешенко О.В. Компетентнісний підхід у формуванні базових навичок медіатора. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т.1. С. 89-100.

129. Лосієвська О.Г., Ляшко А.О. «Soft-skills» як ключовий компонент професійної ефективності здобувачів вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 101-110.

130. Лукашов О.О. Об'єктивні та суб'єктивні передумови соціальної відповідальності особистості. *Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики: зб. наук. статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Івано-Франківськ, 3 березня 2023 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2023. С. 410-414.

131. Лукашов О.О. Соціально-психологічні умови розвитку соціальної відповідальності особистості. *Актуальні проблеми психології: зб. на-*

ук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2019. Т. IX, Вип. 12. С. 519-536.

132. Мазур В.С. PR технології – ефективний інструмент сучасного управління. Одеса: Купрієрко С.В., 2017. С.106-116.

133. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

134. Мар'яненко Л.В., Поклад І.М. Внутрішні та зовнішні психологічні умови розвитку мислення учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (60). С. 152-168.

135. Матейко Н.М. Психологічний вплив інструментальної музики на формування духовно-естетичної культури особистості. *Гірська школа Українських Карпат*. 2011. Вип. 6-7. С. 186-189.

136. Михайлишин У.Б., Шмідзен І.Ю., Юхименко І.В. Взаємозв'язок депресивних станів та мотиваційної сфери студентів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 2. С. 68-80.

137. Менеджмент: Понятійно-термінол. слов. / За ред. Г.В. Щокіна, М.Ф. Головатого, О.В. Антонюка, В.П. Сладкевича. К.: МАУП, 2007. 744 с.

138. Михальчук Н., Онуфрієва Л. Комунікативна толерантність як психологічний феномен. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2023. Вип. 62. С. 126-147.

139. Михальчук Н., Онуфрієва Л. Розвиток рефлексії студентів у парадигмі соціокультурного підходу. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2023. Вип. 60. С. 119-140.

140. Односталко О.С. Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Олена Сергіївна Односталко. Луцьк, 2020. 183 с.

141. Односталко О.С., Харченко Н.М. Особливості часової перспективи юнаків, що мають різний досвід переживання складних життєвих ситуацій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 253-262.

142. Онищук С.О. Критерії, показники та рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2018. Вип. 3 (97). С. 387-390.

143. Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір К.: Видавець Бихун В.Ю., 2020. 320 с.

144. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Екоцентризм як умова розвитку соціально зрілої особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Психологічний часопис: наук. журн.* К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. Vol. 7. Issue 1 (45). Р. 44-53.

145. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Індивідуально-психологічні регулятори комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 1. С. 35-40.

146. Освітній менеджмент / за ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 392 с.

147. Осипець Р.О. Виховання національної самосвідомості майбутніх фахівців в процесі опанування українською народнопісенною культурою [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Руслана Олександрівна Осипець; Ін-т пробл. виховання АПН України. К., 2000. 198 с.

148. Павелків Р.В. Вікова психологія; вид. 2-е, стер. К.: Кондор, 2015. 469 с.

149. Панов М.С. Професійна реадаптація в структурі адаптивних процесів: результати досліджень. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С. 197-203.

150. Пасічник І.Д. Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / ред. кол. О.А. Вісич, Х.М. Карповець, З.В. Столяр. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.

151. Першина О.Є. Гендерні стереотипи та засоби масової комунікації. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2005. Вип. 23. С. 110-115.

152. Пілецька Л.С. Асертивна поведінка як чинник реабілітаційного потенціалу молоді та проектування майбутнього. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 208-215.

153. Пілецька Л.С. Вплив асертивності на конфліктологічну та соціальну компетентність фахівців-медиків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 2 (55). С. 141-146.

154. Пілецька Л.С. [Соціалізація обдарованої молоді в сучасних умовах](#). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (61). С. 36-44.

155. Пілецька Л.С. Соціально-психологічні аспекти ставлення до здоров'я сучасної молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 296-311.

156. Пілецька Л.С. Соціально-психологічні особливості формування професійного саморозвитку майбутнього педагога засобами українського фольклору. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць*

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 3. С. 293-300.

157. Пілецька Л.С. Становлення молоді в процесі її соціалізації в умовах професійного навчання / Соціально-психологічні основи становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. Н.А. Добровольської та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 282 с. С. 17-53.

158. Пілецька Л.С., Сафонова С.О., Завацька Н.Є., Каширіна Є.В., Бровендер О.О. Соціально-психологічні засади життєстійкості та самореалізації молоді в професіях соціономічного типу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). Т. 3. С. 5-17.

159. Побокіна Г.М. Розуміння значущості змін життєвого світу для становлення особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 2 (55). С. 147-155.

160. Позичювання закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту: зб. наук. статей за матеріалами *Всеукраїнського науково-методологічного семінару* (Київ – Бориспіль, 17 жовтня 2019 р.). К.; Бориспіль: ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019. 130 с.

161. Поляк О.В., Боярин Л.В. Універсальний дизайн закладів післядипломної педагогічної освіти засобами PR-менеджменту. *Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень: зб. наук. статей за матеріалами II Міжнародної наукової конференції* (м. Київ, 27 серпня 2021 р.). Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. С. 218-221.

162. Процюк В.М. Підготовка майбутніх учителів музики до виховання морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості: автореф. дис ... канд. пед. наук / Василь Михайлович Процюк. Вінниця, 2007. 20 с.

163. Процюк В. Формування громадянських цінностей у процесі соціалізації особистості. *Нова педагогічна думка*. 2015. № 1. С. 122-125.

164. Пілецький В.С. Особливості конфліктів в ранньому юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 2. С. 183-194.

165. Психологія вищої школи. Практикум: навч. посіб. / Л.Г. Подольяк, В.І. Юрченко. К.: Каравела, 2008. 352 с.

166. Реброва О.Є. Методи формування художньо-ментального досвіду музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 402-407.

167. Родченкова І.В., Вишневська О.П., Завацький Ю.А., Жигаренко І.Є., Лукашов О.О. Смишложиттеві орієнтація та самоактуалізація особистості: огляд наукових парадигм. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (60). С. 98-110.

168. Садковий В.П. Особливості прояву посттравматичних стресових розладів: автореф. дис... канд. психол. наук / Володимир Петрович Садковий. Х., 2005. 19 с.

169. Сафін О.Д., Немінський І.В. Інтелектуальний ресурс особистості як чинник вибору нею стратегій захисно-долаючої поведінки. *Психологічний журнал*. 2022. № 8. С. 93-101.

170. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я» та освітні інституції. Полтава: Довкілля-К, 2008. 228 с.

171. Семенів Н.М., Онуфрієва Л.А. Культурно-ціннісні характеристики як детермінанти розвитку особистості в студентському середовищі *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. Вип. 45. С. 338-357.

172. Смирнова О.О., Завацька Н.Є., Круглов К.О., Блискун О.О., Боярин Л.В., Бровендер О.О. Емоційна експресивність та асертивність в структурі комунікативної компетентності особистості лідера. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (60). С. 141-151.

173. Снічук О.А. Вплив засобів масової інформації на формування гендерних стереотипів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/ONG/Psihologia/12_snichuk.doc.htm

174. Соболева С. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців з економіки у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2. С. 197-206.

175. Сорока О.М. Психотехніки з розвитку стресостійкої особистості до екстремальних ситуацій. *Modern problems of science, education and society: Proceedings of the 5th International scientific and practical conference (Kyiv, Ukraine, 17-19 July 2023)*. К.: SPC «Sciconf.com.ua», 2023. С. 356-360.

176. Ткач Т.В., Кравченко А.В. Психологічні детермінанти розвитку соціальних компетенцій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 1. С. 151-160.

177. Ткаченко Л.І. Соціалізація старшокласників та інформаційні технології: філософський дискурс. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – вищий навчальний заклад: зб. наук. статей за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 26 квітня 2017 р.)*. К.: Вид-во НАУ, 2017. С. 234-241.

178. Тоба М.В., Жигаренко І.Є., Боярин Л.В. До вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації у науковій літературі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національ-*

ного університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 1 (42). Т. 1. С. 252-262.

179. Турбан В.В. Дослідження статусу психології особистості в українській науці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 88-100.

180. Турбан В.В. Культурний контекст психології особистості: постановка проблеми. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 280-289.

181. Турбан В.В. Психологічна картина світу: час, простір та життєдіяльність особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 290-299.

182. Турбан В.В. Психологічна природа цінностей. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 2. С. 198-212.

183. Турецька ХІ. Психотерапія ПТСР із застосуванням імагінативних технік. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 226-234.

184. Турубарова А.В. Особливості професійно важливих якостей психолога спеціальних навчальних закладів. *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele 2-nd Conferinței științifico-practice internaționale* (Bălți, 27 aprilie 2018). Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2018. Ediția 2-a. S. 281-284.

185. Тюптя О. Комуникативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.* К.: Контекст, 2000. С. 200-208.

186. Фалько Н.М. Гендерна ідентифікація як чинник гармонізації соціальних відносин та життєвого простору особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Психологія*. 2014. Вип. 2. С. 100-103.

187. Хупавцева Н., Онуфрієва Л. Фасилітативна взаємодія як багатоступенева активність особистості. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2023. Вип. 59. С. 73-95.

188. Циба В.Т. Системна соціальна психологія. К.: Центр навч. літ-ри, 2006. 328 с.

189. Цимбал С.В. Формування іншомовного мовлення у спілкуванні засобами соціально-психологічного тренінгу. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. Вип. 32. С. 512-522.

190. Чайковська О.М., Онуфрієва Л.А. Вплив міжособистісних взаємин на формування соціально-психологічного клімату студентської групи. *Психологічний часопис: наук. журн.* К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. Vol. 5. No 5. P. 45-61.

191. Чала Т.І., Журба А.М., Боярин Л.В. Взаємозв'язок адиктивної поведінки з емоційною стійкістю у неповнолітніх. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 3 (47). Т. 2. С. 205-211.

192. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології: наукові записки*. 1999. Вип. 19. 286 с.

193. Черновська Л.В. Проблеми взаємодії та спілкування серед молоді у векторі розвитку її соціальної компетентності і міжкультурної адаптації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи:*

зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 104-117.

194. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару*. К.: Педагог. думка, 2009. С. 105-113.

195. Шевченко А.В. Зв'язок соціальної бажаності та ціннісних орієнтацій у юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 2. С. 147-158.

196. Шевченко О.М. Психологічні особливості розвитку особистісної компетентності старшокласників: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Миколаївна Шевченко. К., 2013. 200 с.

197. Шевчук О.М. Тренінг як інноваційна форма соціально-психологічної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів: зб. наукових статей за матеріалами науково-методичного тренінгу*. Умань: Жовтий, 2013. 168 с.

198. Шевяков О.В. Психологічне забезпечення складних систем діяльності. К.: Персонал, 2018. 244 с.

199. Шевяков О.В., Деркач Л.М. Когнітивна наука. К.: Видавничий дім «Кондор», 2021. 320 с.

200. Шмаргун В.М. Інтелектуальна складова соціалізації особистості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. К.: НУБПУ, 2011. № 159. Ч. 4. С. 229-233.

201. Шугурова Т.Л. Соціалізація та адаптація особистості в умовах сучасного суспільства / Психологія культурно-дозвіллевої діяльності як чинника соціалізації особистості: [монографія] / Під ред. Н.Є. Завацької. Сєверодонецьк: Ноулідж, 2014. С. 6-13.

202. Щербак М.Г. Визначення посттравматичних стресових розладів, що виникли внаслідок надзвичайних ситуацій. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6 С. 238-248.

203. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія. К.: Міленіум, 2004. 441 с.

204. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика. Хмельницький: НАПВУ, 2002. 792 с.

205. Adler A. The Individual Psychology of Alfred Adler. H.L. Ansbacher, R.R. Ansbacher (Eds.). New York: Harper Torchbooks, 1964.

206. Argyle M., Furnham A., Graham J. Social situations. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

207. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York: Macmillan, 2016. 544 p.

208. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. U.S.A.: W.H. Freeman and Company, 1997.

209. Bartholomeu D., Silva M.C.R., Montiel J.M. Teste de habilidades sociais para crianças e adolescentes em situação escolar: THES-C. Sao Paulo: Memnon, 2014.

210. Baumgardt I., Lange D. Bleiben oder aufbrechen? Politisches Lernen in Gruppen [Text]. *Pädagogik*. 2002. № 1. S. 15-18.

211. Beebe S.A., Beebe S.J., Redmond M.V. Interpersonal communication: Relating to others. Boston: Allyn & Bacon, 2011.

212. Bibik N.M. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: education policy library: monograph. Kyiv, K. I. C. Publ., 2004. 112 p.

213. Bila O.O. Specialist's self-development competence: pedagogical principles of development in Higher education institutions. Izmail, ISHU Publ., 2007. 236 p.

214. Borysiuk A.S., Zavatskyi Yu.A., Тоба M.V., Zavatskyi V.Yu., Boyarin L.V. Psychology of human health: to statusing the problem in the coordinates of modern paradigms. *Теоретичні і прикладні проблеми психоло-*

гії та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 5-14.

215. Boyaryn L., Zavatska N. Socio-Psychological Components of Success of Personality Life Choice. *Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики: зб. наук. статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Івано-Франківськ, 3 березня 2023 р.). Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2023. С. 35-41.

216. Boyarin L.V., Zavatska N.Ye., Blyskun O.O., Vuchko T.M. Socio-psychological features of young people's sensational orientations and its adaptation to management activity. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 1. С. 70-77.

217. Boyarin L.V., Zavatskyi Yu.A., Zavatska N.Ye., Pobokina H.M., Fedorova O.V., Omelianiuk S.M. Socio-psychological characteristics of self-fulfillment of youth and its resilience: internal and external dimensions. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 18-28.

218. Bryant F.B., Ericksen C.L., DeHoek A.H. Savoring. In S.J. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology*. New York: Wiley/Blackwell, 2008. Vol. 2. P. 857-859.

219. Cannon W. Stress and strains of homeostasis. *Am. J. Med. Sci.* 1935. Vol. 189. P. 1-14.

220. Clark R., Lennon R., Morris L. *Gender & Society*. 1993. Vol. 7. P. 227-245.

221. Craighead W.E., Kazdin A.E., Mahoney M.J. *Behavior modification: Principles, issues and applications*. Boston: Houghton Mifflin, 1981.

222. Daly J.A. Personality and interpersonal communication / Handbook of interpersonal communication. Thousand Oaks, CA: Sage. 2002. P.132-180.

223. Dann H.-D., Diegritz T., Rosenbusch H. Gruppenunterricht im Schulalltag [Text]. *Pädagogik*. 2002. № 1. S. 11-14.

224. Dobrovol'ska N.A. Student self-governance as a mean development of creative youth creative abilities. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 3. С. 58-67.

225. Dowd T.P., Tierney J. Teaching Social Skills to Youth: A Step-by-step Guide to Basic to Complex Skills Plus Helpful Teaching Techniques. Boys Town Press, 2017.

226. Erikson E. Psychosocial Identity. A Way of Looking at Things Selected Papers / Edited by S. Schlein. N.-Y., 1995. 720 p.

227. Eysenck H.J. Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. V. 73(6). P. 1224-1237.

228. Fedyk O.V., Hoian I.M. Structural-level analysis of the experience of organization of consultative work with adolescents. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 1. С. 53-65.

229. Fedyk O.V., Hoian I.M. Optimization of the functioning of the emotional sphere of the personality by means of psychocorrection. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (58). С. 89-95.

230. Frankl V. Ten theses on personality. Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija. *Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy*. 2005. num 2. P. 4-13.

231. Freud S. Tiefen-Psychologie. Band eins. Leben, Werk und Wirkung. Zurich: Kindler Verlag. AG, 1977. 800 p.
232. Fromm E. On Being Human. A&C Black, 1997. 180 p.
233. Goffman E. Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
234. Goldberg L.R. A Broad-Bandwidth, Public-Domain, Personality Inventory Measuring the Lower-Level Facets of Several Five-Factor Models. *Personality Psychology in Europe / I. Mervielde*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press, 1999. № 7. P. 7-28.
235. Goldberg L.R. An alternative «description of personality»: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. T. 59. № 6. C. 1216-1229.
236. Goldberg L.R. IPIP-NEO Narrative Report. URL: <http://www.personal.psu.edu/cgi-bin/users/j/5/j5j/IPIP/ipipneo6.cgi>
237. Goldberg L. Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*. 1981. № 2. P. 141-165.
238. Goldshtain A.P. The prepare curriculum. Teaching prosocial competencies. Illinois: Research Press, 1988.
239. Goldstein A.P., McGinnis E. Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills. Champaign, IL.: Research Press, 2001.
240. Green J.D., Campbell W.C., Van Tongeren D. (2023). Existential modesty: A serious test of intellectual modesty. *Journal of Positive Psychology*. 2023. Vol. 18(2). P. 259-263.
241. Green J.D., Sedikides K., Van Tongeren D.R., Behler A.M.C., Barber J.R. Self-empowerment, righteous anger, and moral grandiosity. *Self and Identity*. 2019. Vol. 18. P. 201-216.
242. Gresham F.M., Elliott S.N. Social skills improvement system rating scales. Bloomington M.N. Pearson, 2008.

243. Gudjons H. Gruppenunterricht. Eine Einleitung in Gruppenfragen [Text]. Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim: Beltz Verlag, 2003. S. 10-40.

244. Gudjons H. In Gruppen lernen – warum nicht? [Text]. *Pädagogik*. 2002. № 1. S. 6-10.

245. Guilford J.P., O’Sullivan M. Six factors of behavioral cognition: Understanding other people. *Journal of Educational Measurement*. 1975. Vol. 12. N 4. P. 255-271.

246. Hinsch R., Pfingsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenz. GSK. [Text]. Weinheim: Beltz Verlag, 2002. 314 s.

247. Honcharuk N., Onufriieva L., Haletka Y., Kurytsia D., Ivashkevych E., Nabochuk A. Neuropedagogical Features of Communication in the Process of Online Education of young. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2023. Vol. 14. Issue 3. P. 492-515.

248. Horowitz L.M., Turan B., Wilson K.R., Zolotsev P. Interpersonal relations theory and the measurement of interpersonal constructs. *Sage Handbook of Personality Theory and Assessment*. Vol. 2 Personality Measurement and Testing. 2008. P. 420-439.

249. Hörmann G. Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung e.v.(GGE) [Text]. *Pädagogik*. 2002. № 1. S. 37-39.

250. Horni K. The Therapeutic Process: Essays and Lectures, ed. Bernard J. Paris, Yale University Press, New Haven, 1999. 269 p.

251. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Controlling actions with thought*. Hemisphere Publishing Corp. 1992. P. 195-213.

252. John O.P., Naumann L.P., Soto C.J. Paradigm shift to the integrative Big Five Trait taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. *Handbook of personality: Theory and research: Berkeley Personality Lab*. N.-Y.: Guilford Press, 2008. C. 114-158.

253. Jugert G., Rehder A. Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung [Text]. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2004. 141 s.

254. Jung C.G. The collected works. The structure and dynamics of the psyche. Princeton University: Press, 1989. Vol. 8. 480 p.

255. Jung C.G. The collected works. Two essays on analytical psychology. Princeton University: Press, 1989. 352 p.

256. Kanning P.U. Diagnostik sozialer Kompetenzen [Text]. Bern: Hogrefe Verlag, 2003. 138 s.

257. Kanning P.U. Soziale Kompetenzen [Text]. Bern, Wien: Hogrefe Verlag, 2005. 96 s.

258. Klippert H. Teamentwicklung im Klassenraum. Übungssteine für den Unterricht [Text]. Weinheim: Beltz-Verlag, 2001. 286 s.

259. Kohlberg L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialisation. *Theoretical approaches to socialisation* / Ed. Cosling D. Chicago, 1969. P. 347-400.

260. Konrad K., Traub S. Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung [Text]. Hohengehren: Schneider-Verlag GmbH, 2005. 186 s.

261. Kovalchuk Z.Ya., Kolisnyk R.Ya., Toba M.V., Tsarenok L.B., Kaskov I.O. Personal reflection and responsibility of youth in the conditions of continuous social changes. *Теоретичні та прикладні аспекти психології та соціальної роботи*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 131-146.

262. Laugeson E.A., Frankel F., Gantman A., Dillon A.R., Mogil C. Evidencebased social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012. No. 42 (6). P. 1025-1036.

263. Lenzen A. Sozialkompetenz durch Gruppenarbeit [Text]. Darmstadt: Winklers Verlag. Gebrüder Grimm, 1997. 87 s.

264. Margraf J., Rudolf K. Training sozialer Kompetenz. Anwendungsfelder. Entwicklungslinien. Erfolgsaussichten. [Text]. Schneider Verlag, 1995. 243 s.

265. Maslow A. *Motivation and Personality*. N.-Y., 1954. 441 p.
266. Mattson J.L., Ollendick T.H. *Enhancing children's social skills: Assessment and training*. N.-Y.: Pergamon Press, 1988.
267. McClelland D.C. *Human Motivation*. N.-Y.: Cambridge University Press, 1987.
268. McClelland D.C. *The concept of competence / Competence at work*. N.-Y.: John Wiley & Sons, 1993. 188 p.
269. McGinnis E., Golgshtain A.P. *Skillstreaming the Elementary school Child. New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Illinois: Research Press, 2001.
270. McGinnis E., Sprafkin R.P., Gershaw N.J., Klein P. *Skillstreaming the adolescent: A guide for teaching prosocial skills*. Illinois: Research Press, 2012.
271. Meichenbaum D., Butler L. *Gruson Components of the Model. Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye*. N.-Y., London: The Guilford Press, 1981. P. 37-60.
272. Melnyk O., Petryk O., Lysohor L., Pavlyk O., Boiaryn L., Tykhonova S. *Current Approaches to Organizing the Educational Process in School: a Neuroscientific Approach. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13. P. 01-21.
273. Metzinger A. *Arbeit mit Gruppen: ein Einführungsbuch [Text]*. Freiburg: Lambertus-Verlag, 1999. 127 s.
274. Metzinger A. *Gruppenunterricht: Grundlegung und Beispiel. Bd.17 [Text]*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 1996. 300 s.
275. Meyer E., Winkel R. *Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Begründungen. Forschungen. Praxishilfen. Band 2. [Text]*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1991. 358 s.
276. Mitschka R. *Soziales Lernen in der Praxis oder: Wie Sie verlernen, bei Gruppenarbeit nach raschen Lösungen zu suchen [Text]*. *Pädagogik*. 2002. № 1. S. 29-32.

277. Muth J. Zur theoretischen Grundlegung der Gruppenarbeit [Text]. Meyer E., Winkel R. Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Begründungen. Forschungen. Praxishilfen. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag, 1991. S. 12-16.

278. Norman W.T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factors structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. T. 66. Toward an adequate taxonomy of personality attributes. P. 574-583.

279. Okon W. Neue Formen der Gruppenarbeit [Text]. Meyer E., Winkel R. Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Begründungen. Forschungen. Praxishilfen. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag, 1991. S. 135-141.

280. Onufriieva L., Chaikovska O., Kobets O., Pavelkiv R. Melnychuk T. Social Intelligence as a Factor of Volunteer Activities by Future Workers. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020. Vol. 24. Issue 1. P. 84-95.

281. Onufriieva L.A., Didyk N.M., Chekanska O.A. Psychological characteristics of using Internet by students. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. Vol. 74. No. 6. P. 250-265.

282. Petermann F. Training sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen [Text] / Margraf J., Rudolf K. Training sozialer Kompetenz. Anwendungsfelder. Entwicklungslinien. Erfolgsaussichten. Schneider Verlag, 1995. S. 108-126.

283. Phillips E.L. The social skills basis of psychopathology. N.-Y.: Grune and Stratton, 1978.

284. Piaget J. *Studies in Reflecting Abstraction*. Hove, UK: Psychology Press, 2001. 352 p.

285. Piechka L., Voloshyn S., Muliar N., Turbar T., Boiaryn L., Vlasenko O. Neuropsychological Approach in Teaching Children in the Context of Partnership Pedagogy as a Key Component of NUS. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13. No. 1. Sup1. P. 67-79.

286. Piletska L.S., Zavatska N.Ye., Blyskun O.O., Turban V.V., Voloshyn V.M. [The gift of youth and its development in the conditions of a problem-genic society](#). *Теоретичні та прикладні аспекти психології та соціальної роботи*: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 30-40.

287. Plokhikh V., Popovych I., Koval I., Stepanenko L., Nosov P., Zinchenko S., Boiaryn L., Zavatskyi V. Anticipatory Resource of Temporary Regulation of Sensorimotor Action. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13(2). P. 01-21.

288. Popovych I., Kononenko O., Kononenko A., Stynska V., Kravets N., Piletska L. Research of the Relationship between Existential Anxiety and the Sense of Personality's Existence. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 num Especial, P. 41-59.

289. Popovych I.S., Machynska N.I., Lozynska S.V., Nos L.S., Derkach Yu.Ya., Prots M.O., Kovalchuk Z.Ya., Los O.M. Experimental research of the social expectations of holders of master's degree in pedagogy. *Revista ESPACIOS*. 2020. Vol. 41. № 6. P. 27.

290. Popovych I., Zhigarenko I., Losiyevska O., Dovbenko S., Kashyrina Ye., Shevchenko R., Piletska, L. Research of Achievement Motivation's Impact on the Career Orientations of Future Managers of Organization. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 num Especial. P. 247-263.

291. Raievska Y., Savchuk J., Huias I., Khokhlov A., Soroka O., Syniakova V., Lukashov O. Mechanism of comparison in the structure of self-efficacy of juniors' sporting activities. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24 (6). P. 178-196.

292. Raven J. The McClelland/McBer Competency Models (Chapter 15). In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. N.-Y.: Peter Lang, 2001.

293. Riggio R.E. *Social Skills Inventory manual*. Paloalo. CA, Consulting Psychology Press, 1989.

294. Rischar K. Aktivierende Unterrichtsmethoden. [Text]. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 1994. 114 s.
295. Rogers C.R. The loneliness of contemporary man as seen in «The case of Ellen West». *Annals of Psychotherapy*, 1961. Vol. 3. P. 22-27.
296. Rokeach M. The Nature of Human Values. N.-Y.: Free Press, 1973. 438 p.
297. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.* 1966. Vol. 80. № 1. P. 1-28.
298. Schuler H., Barthelme D. Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung [Text]. Seyfried B. «Stolperstein» Sozialkompetenz. Bielefeld: Bertelsmann, 1995. S. 77-116.
299. Schwartz S.H., Butenko T. Values and behavior. *European Journal of Social Psychology*. 2014. Vol. 44 (7). P. 799-813.
300. Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C. Konty M. Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 103 (4). P. 663-688.
301. Schwerdtfeger I.C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung [Text]. München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2001. 234 c.
302. Seyfried B. Einleitung: Problemfeld Sozialkompetenz [Text]. Seyfried B. «Stolperstein» Sozialkompetenz. Bielefeld: Bertelsmann, 1995. S. 7-13.
303. Seyfried B. «Stolperstein» Sozialkompetenz. [Text]. Bielefeld: Bertelsmann, 1995. S. 166.
304. Shevchenko R., Kaafarani A., Aliieva T., Piletska L., Radul I., Klepar M., Popovych I. Features of the Psychoemotional State of Internally Displaced Families from the War. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 num Especial. P. 157-169.
305. Shure M.B. Social Competence as a Problemsolving Skill. *Social competence* / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. N.-Y., London: The Guilford Press, 1981. P. 158-185.

306. Srivastava S. Measuring the Big Five Personality Factors. <http://pages.uoregon.edu/sanjay/bigfive.html>.

307. Sullivan H. *The Fusion of Psychiatry and Social Science*. University of Michigan, Norton, 1964. 346 p.

308. Suzanne C. de Janasz. *Interpersonal Skills in Organizations*, Suzanne C. de Janasz. 2012.

309. Tavrovetska N., Popovych I., Savchuk O., Piletska L., Lappo V., Abramian N., Zahrai L. Research on risk inclination of young women in the dimensions of life orientations. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23(4). P. 868-877.

310. Thompson R.A. Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*. 1991. № 3. P. 269-307.

311. Thorndike E.L., Stein S. An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *The Psychological Bulletin*. 1937. No. 34 (5). P. 275-285.

312. Tkach B., Lytvynchuk L., Popovych I., Blynova O., Zahrai L., Piletska L. Research on the Experience of Users of Political Slogans in Ukraine. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12 (1). P. 104-117.

313. Vernon A. *Thinking, feeling, behaving: an emotion education curriculum for children*. Illinois: Research Press, 1995.

314. Vovk M., Emishyants O., Zelenko O., Maksymova N., Drobot O., Onufriieva L. Psychological Features of Experiences of Frustration Situations In Youth Age. *International Journal of Scientific and Technology Research*. 2020. Vol. 8, Issue 01. P. 920-924.

315. Weisaeth L., van der Kolk B. A., van der Hart O. The history of trauma in psychiatry. In B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane, L. Weisaeth (Eds.) *Traumatic stress. The impact of overwhelming experience on mind, body, and society*. N.-Y.: Guilford Press, 1996.

316. Wellhofer P.R. *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 222 s.

317. Williams White S., Keonig K., Scahill L. Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007. No. 37 (10). P. 1858-1868.

318. Yadlovska O., Formaniuk Y., Chystovska Y., Nikolaiev L., Boiaryn L., Mateiko N. Neuropsychological Preventive Treatment of Emotional Burnout among University Students. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13 (1). P. 188-201.

319. Yaremchuk N., Sirant N., Lozynska S., Zavatska N., Boiaryn L. Life tasks and value orientations of future teachers under conditions of a digital educational environment. *Amazonia Investiga*. 2024. № 13 (75). P. 156-166.

320. Zasiékina L., Khvorost K., Zasiékina D. Traumatic Narrative in Psycholinguistic Study Dimension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 23 (1). P. 47-59.

321. Zavatska N., Omelianiuk S., Lukashov O., Petrenko M. A study of social comparison in the organisation of the structure of self-efficacy of higher education students. *Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal*. 2024. № 12. P. 164-183.

322. Zaverukha O., Popovych I., Karpenko Y., Kozmenko O., Stelmakh O., Borysenko O., Hulas I., Kovalchuk Z. Dynamics of Successful Formation of Professional Identity and Competence of Future Psychologists in Higher Education Institutions. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. Vol. 14. Issue 1. P. 139-157.

323. Zhao H., Seibert S.E. The big five personality dimensions and entrepreneurial status: a meta-analytical review. *The Journal of applied psychology*. 2006. T. 91. № 2. C. 259-271.

324. Zhigarenko I.E. Socio-psychological specificity of modeling of inter-social communication in the societal industry professions. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 3 (50). Т. 1. С. 97-106.

325. Zubiashvily I., Kocharian A., Lunov V., Barinova N., Onufriieva L. Phenomenon of Money: Social and Psychological. Essence and Functions. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Vol. 24. Issue 03. P. 1629-1642.

Наукове видання

Черновська Лілія Володимирівна
Завацька Наталія Євгенівна
Пілецький Віктор Сидорович
Завацький Юрій Анатолійович
Блискун Олена Олександрівна
Завацький Вадим Юрійович
Круглов Костянтин Олександрович
Бровендер Олена Олександрівна
Целіщева Марина Олексіївна

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДІ ТА ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ СОЦІУМ

Монографія

Оригінал-макет *О.Я. Декальчук*

Підписано до друку 30.11.2025 р.
Формат 60×84/16 Папір типограф. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Умов. друк. арк. 13,6 Обл.-вид. арк. 15,4
Тираж 300 прим. Вид. № 79. Замов № _____. Ціна договірна.

Видавництво Східноукраїнського національного
університету імені Володимира Даля
Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.2003
Адреса видавництва: 01042, м. Київ, вул. Іоанна Павла II, 17.
e-mail: uni.snu.edu@gmail.com; <http://www.snu.lg.ua>