

ФАЛЬКО Н.М.

ГАРМОНІЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ  
МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

---

Монографія

Київ

2024

УДК 59.923.2:378.091.2

ББК 88.5

Ф 74

Рекомендовано Вченою радою  
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля,  
протокол № 3 від 29 листопада 2024 р.

*Рецензенти:*

**Шевяков О.В.** – доктор психологічних наук, професор  
**Онуфрієва Л.А.** – доктор психологічних наук, професор  
**Калмикова Л.О.** – доктор психологічних наук, професор

Ф 74 Фалько Н.М. Гармонізація життєвого простору молоді: соціально-психологічний вимір: монографія: К.: ПВТП «LAT&K», 2024. 313 с.  
ISBN 978-617-7699-72-8

У монографії визначено структурну організацію життєвого простору молоді (теоретичну модель) та проаналізовано його транзитивність у соціально-психологічному дискурсивному контексті. Здійснено науково обґрунтовану концептуалізацію проблеми гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів через застосування проєктно-просторового підходу та розкриття специфіки гармонізації життєвого простору молоді в культурно-освітньому, соціокультурному та екокультурному вимірах, з артикуляцією ролі інтернаціоналізму в гармонізації життєвого простору молоді, зокрема у векторах накопичення соціального капіталу (на макро- й мезорівнях) та здоров'язбереження; актуалізацію технологічної та інформаційно-цифрової реальності в гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних викликів.

Виявлено соціально-психологічні особливості життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, пов'язані з суб'єктивною специфікою його репрезентації в образі світу (на ядерному та поверхневому рівнях); особливостями життєвого простору молоді в змісті її життєвого вибору та життєвих стратегій; особистісними предикторами конструювання життєвого простору молоді в період соціогенних викликів та функціонуванням його соціокультурних складових у вимірі соціального капіталу міста (за показниками ідентифікації молоді з місцем проживання, участі у громадських об'єднаннях, соціальної довіри, щільності соціальних комунікацій, соціального ресурсу авторитету), а також особливостями життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі, що виражається в його індивідуальній диференційованості за індикаторами в навчально-професійній сфері, сферах відносин, саморозвитку, дозвілля та за специфікою представлення молоддю життєвих стратегій.

Розкрито змістовно-процесуальні засади побудови та реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів та доведено її ефективність.

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

УДК 59.923.2:378.091.2

ББК 88.5

ISBN 978-617-7699-72-8

© Фалько Н.М., 2024

© СЧУ ім. В. Даля, 2024

## ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	11
1.1. Теоретичні витоки і зміст конструкту «життєвий простір молоді»	11
1.2. Структурна організація життєвого простору молоді: теоретична модель	21
1.3. Транзитивність життєвого простору молоді у соціально-психологічному дискурсивному контексті	25
Висновки до розділу	39
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІОГЕННИХ ВИКЛИКІВ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ	45
2.1. Проектування життєвого простору молоді в ракурсі його гармонізації в умовах сучасних соціогенних викликів	45
2.2. Культурно-освітній, соціокультурний та екокультурний виміри гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних викликів	58
2.3. Технологічна та інформаційно-цифрова реальність в аспекті гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів	104
Висновки до розділу	115
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІОГЕННИХ ВИКЛИКІВ	120
3.1. Дослідження суб'єктивної специфіки репрезентації життєвого простору молоді в її образі світу	120

3.2. Вивчення життєвого простору молоді в змісті її життєвого вибору та життєвих стратегій в період соціогенних викликів	137
3.3. Виявлення особистісних предикторів конструювання життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів	164
3.4. Функціонування соціокультурних складових життєвого простору молоді в період соціогенних викликів	184
3.5. Визначення особливостей життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі	197
Висновки до розділу	211
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІОГЕННИХ ВИКЛИКІВ	216
4.1. Змістовно-процесуальні засади побудови інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів	216
4.2. Результати формульовального етапу дослідження та їх узагальнення	238
Висновки до розділу	261
ВИСНОВКИ	266
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	273

## ВСТУП

В умовах сучасних соціогенних викликів, пов'язаних із процесами глобалізації, уніфікації, дегуманізації, особливої уваги потребує проблема гармонізації життєвого простору молоді та вивчення методологічного й евристичного потенціалу цього концепту. Усі ознаки зазначених процесів, у співвідношенні з долею конкретної молодої людини, утворюють так звану антропологічну кризу, проявом якої є деформація її життєвого простору: спостерігається збільшення кількості соціальних ролей, що супроводжується їх знеціненням, девальвацією ціннісного змісту, а негативні наслідки кризи проявляються в утилітаристських установах молоді, прагматичності ціннісних орієнтацій, зниженні культурних потреб і неоціненності інтелектуальних можливостей. У своїй сукупності ці обставини (причини) утворюють певний соціально-психологічний комплекс, що зумовлює значні ризики та загрози, які безпосередньо стосуються як самої молоді, її життєвого простору, ментального здоров'я, самоздійснення, так і сталого розвитку суспільства та держави, перспектив побудови майбутнього.

Водночас, інтерес до проблеми гармонізації життєвого простору молоді викликаний співзвуччям із тими завданнями, які постають наразі перед сучасною психологічною наукою і практикою, та присвячені простору життя молодої людини з її залученістю до глобальних контекстів існування та проблем, які їй доводиться вирішувати у взаємодії з трансформаційним соціумом, коли матеріальні маркери життєвого простору свідчать про його розширення: нові ефективні засоби зв'язку та комунікацій, доступність будь-якого виду інформації, збільшення кількості побутових благ, можливість реалізувати кар'єрні спрямування тощо. При цьому внутрішнє протиріччя конструювання життєвого простору молодої людини в сучасному соціумі – між його ціннісними і матеріалізованими параметрами – не можна дослідити, якщо розглядати кожен з цих сторін окремо. Саме тому нагальність завдань комплексного опрацювання питань гармонізації життє-

вого простору молоді визначає необхідність віднайдення способу поєднання теоретичних здобутків психологічної науки, у першу чергу соціальної психології, із дослідженням специфіки процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів.

У психології простір розглядається як важлива складова онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, стану культури, само-свідомості людини (В. Russell та ін.). У вітчизняній традиції аналізується переважно внутрішній простір ставлення суб'єкта діяльності до навколишньої дійсності (С. Максименко, І. Пасічник, М. Семиліт, Т. Титаренко та ін.). У зарубіжних наукових дослідженнях термін «простір» схарактеризовано у вигляді поняття особистісного простору (S. Warner та ін.), а також навколишнього, когнітивного, біологічного, ментального просторів, зокрема через категорії поля: оточення, місця тощо (К. Lewin, S. Milgram, T. Newcomb, F. Zimbardo та ін.). В екопсихологічному напрямі просторовий підхід виступає як спосіб вирішення основної проблеми: відносин «людини» і «навколишнього середовища» (М. Černoušek, E. Hall, W. James, H. Murray, K. Sommer та ін.).

Філософські підстави категорії «життєвий простір» закладені, зокрема, у феноменології Е. Husserl, який фіксував у понятті «життєвий світ» значимий для людини світ допредикативних істин, очевидностей, що конституюються у діяльності трансцендентальної суб'єктності. Життєвий світ тлумачиться у цьому випадку як первинний відкритий простір людського існування.

У роботах М. Heidegger, Н.-Г. Gadamer, Р. Ricoeur питання про просторову організацію «буття-у-світі» розглядається крізь призму розуміння сутнісної стратегії у життєдіяльності людини. Герменевтичний підхід у цьому випадку дозволяє осмислити досвід людини щодо її орієнтації у світі, можливості пізнання.

Під впливом феноменологічних роздумів А. Schütz у дослідженнях Р. Berger, А. Lefebvre, Т. Luckmann, А. Touraine закладена традиція ви-

вчення життєвого простору як наповненої повсякденними практиками взаємодії мозаїчного світу, що конструюється суб'єктивністю.

З'ясовано, що соціальні виміри простору досліджувалися у роботах Р. Bourdieu, Е. Durkheim, А. Giddens, J. Habermas, G. Simmel, М. Weber та ін. Психологічні, індивідуально-особистісні аспекти організації простору найбільшою мірою розроблені вченими, предмет наукового інтересу яких – життєва стратегія особистості (Е. Vern, Е. Fromm та ін.). У дослідженнях соціально-філософського змісту розробку отримала тема протиріччя людини і суспільства та відображення її як проблеми у життєвому просторі загалом (J. Baudrillard, G. Deleuze, М. Foucault, R. Guardini, Н. Marcuse, J. Ortega-Gasset, М. Walzer та ін.).

Обговорення проблем життєвого світу та життєвого простору особистості як духовних утворень, як світу цінностей, єдиного, цілісного, особистісного і, одночасно, надособистісного, здійснено у роботах з вираженою антропологічною спрямованістю (М. Vuber, G. Burckhardt, Р. Tillich, М. Scheler та ін.).

Констатовано, що життєвий простір особистості визначається як найбільш значуща (близька, цікава, необхідна) для неї частина її життєвого світу, що визначає суб'єктивно найважливіші вектори життєдіяльності. Він конституюється активністю особистості, пов'язаною з реалізацією нею власних прагнень. Крім того, життєвий простір особистості репрезентований у її образі світу, насамперед, смисловим конструктом «своє – чуже», що підтверджують й дослідження у галузі психології середовища, які свідчать про те, що вагомою координатою, яка структурує простір предметного середовища, що оточує людину та становить її життєвий простір, є координата «своє – чуже» (М. Heidmets, В. Hernandez, S. Hess, М. Hidalgo, Р. Korosec-Serfaty, К. Korpela, М. Raudsepp, М. Salazar-Laplace та ін.). До полюса «своє» прилягає той предметний простір, який людина прагне контролювати; він виконує функцію посередника у її відносинах із навколишнім світом, постаючи засобом регуляції відносин між ними і подання себе

іншим. З тим простором, що найближче розташований до полюса «своє», людина ототожнюється, і він стає штучним фізичним розширенням її особистості. Наявність власного простору саме як території, що відокремлює людину від решти світу, є однією з найважливіших умов психологічного благополуччя особистості та провідною умовою, що сприяє її становленню у період дорослішання, здобуття нею самостійності, незалежності, а отже суб'єктності у відносинах зі світом (G. Allport, K. Lewin та ін.)

Таким чином, проблема життєвого простору представлена у межах різних міждисциплінарних напрямів і підходів. При цьому потребують розкриття структурна організація життєвого простору молоді, вивчення специфіки репрезентації молоддю життєвого простору в її образі світу, а також концептуалізація проблеми гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, зокрема через застосування проєктно-просторового підходу, і розкриття специфіки гармонізації життєвого простору молоді у культурно-освітньому, соціокультурному та екокультурному вимірах, із визначенням змістовно-процесуальних засад побудови і реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу його гармонізації.

Актуальність вирішення означеної проблематики, її складність, багатогранність та недостатня розробка теоретичних і практичних аспектів, з урахуванням соціального контексту розвитку держави та у спрямованості до умов сучасної освіти України, зумовили вибір теми дослідження.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що вперше: визначено структурну організацію життєвого простору молоді (теоретичну модель) з виокремленням центру (ядра), периферії, кордону цього конструкту та проаналізовано його транзитивність у соціально-психологічному дискурсивному контексті; здійснено науково обґрунтовану концептуалізацію проблеми гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів через застосування проєктно-просторового підходу та розкриття специфіки гармонізації життєвого про-



сторю молоді в культурно-освітньому, соціокультурному та екокультурному вимірах, з артикуляцією ролі інтеркультуралізму в гармонізації життєвого простору молоді, зокрема у векторах накопичення соціального капіталу (на макро- й мезорівнях) та здоров'язбереження; актуалізацію технологічної та інформаційно-цифрової реальності в гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних викликів; виявлено соціально-психологічні особливості життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, пов'язані з суб'єктивною специфікою його репрезентації в образі світу (на ядерному та поверхневому рівнях); особливостями життєвого простору молоді в змісті її життєвого вибору та життєвих стратегій (обумовлених показниками життєстійкості, толерантності до невизначеності, типом каузальної орієнтації, осмислення життя та ціннісними орієнтаціями); особистісними предикторами конструювання життєвого простору молоді в період соціогенних викликів (соціально-комунікативними, стратегіально-організаційними, афективно-поведінковими) та функціонуванням його соціокультурних складових у вимірі соціального капіталу міста (за показниками ідентифікації молоді з місцем проживання, участі у громадських об'єднаннях, соціальної довіри, щільності соціальних комунікацій, соціального ресурсу авторитету), а також особливостями життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі, що виражається в його індивідуальній диференційованості за індикаторами в навчально-професійній сфері, сферах відносин, саморозвитку, дозвілля та за специфікою представлення молоддю життєвих стратегій; розкрито змістовно-процесуальні засади побудови і реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, побудованої на принципах системності, динамічності, комплексності, перспективності, із задіянням культурно-освітньої, соціокультурної та екокультурної стратегій проєктування життєвого простору, основу якої склали системні соціально-психологічні засоби й інтегративно-інваріантні психотехнології, з їх артикуляцією в аспекті

актуалізації сутнісних смислів життєдіяльності молоді та її гармонійного розвитку в умовах соціогенних викликів, зважаючи на небезпеки технологічного та інформаційно-цифрового середовища.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання методичного інструментарію при проведенні системних досліджень феномену життєвого простору особистості; у розробці та реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу, спрямованого на забезпечення гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів; визначенні та обґрунтуванні соціально-психологічних умов ефективної реалізації розробленої інтегрованої системи, з урахуванням змісту, форм, методів цілісного освітнього процесу і можливостей позанавчальної діяльності та на засадах проєктно-просторового підходу.

Отримані наукові дані та вироблені на їх основі рекомендації можуть бути використані психологами, соціальними працівниками, викладачами, фахівцями інших галузей, які займаються проблемами гармонізації життєвого простору молоді. Матеріали дослідження можуть бути застосовані при підготовці освітньо-професійних та освітньо-наукових програм в освітніх компонентах із проблеми гармонізації життєвого простору особистості в умовах соціогенних викликів. Розроблена інтегрована система соціально-психологічного супроводу може бути рекомендована для впровадження у закладах освіти, консультаційних центрах, центрах соціально-психологічної адаптації, центрах психо-соціальної допомоги з метою підвищення ефективності процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

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

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

#### 1.1. Теоретичні витоки і зміст конструкту «життєвий простір молоді»

Як зазначають вчені, проблема особистості зазвучить у науці повно і цілісно лише тоді, коли буде подолано її відчуження від життя, розрив між особистістю та її світом, їх роз'єднання і протиставлення. Такий розрив і протиставлення психологічна наука наполегливо продовжує долати. Рух у цьому напрямі – від класичної до неklasичної психології – це рух не тільки до життєвого світу особистості і, таким чином, до її цілісності, а й до людини як суб'єкта, що створює цей світ і себе, за допомогою власних дій та вчинків (Є. Гейко, О. Кононенко, Л. Пілецька, І. Попович, В. Турбан та ін.). Однією з можливостей реалізації такого руху є розробка поняття «життєвий простір» [41; 42; 82-84; 159; 262-264; 123-126; 289-299 та ін.].

Здебільшого, життєвий простір визначається як найбільш значуща (близька, цікава, необхідна) для особистості частина її життєвого світу, що визначає суб'єктивно найважливіші вектори життєдіяльності. Він конституюється активністю особистості, пов'язаною з реалізацією нею власних прагнень.

Життєвий простір особистості репрезентований у її образі світу, насамперед, смисловим конструктом «своє – чуже».

При цьому вимагають розкриття теоретичні витоки цього поняття та його більш ґрунтовна характеристика, зокрема теоретична модель (що представляє його структурну організацію), проведення емпіричного дослідження щодо репрезентації життєвого простору особистості в її образі світу тощо.

Аналізуючи теоретичні витоки поняття «життєвий простір особистості» слід зазначити, що з перших ідей, у яких простежуються зерна «онтології життєвого світу», є ідея про те, що особистість та її найближче оточення нерідко виявляються невіддільні один від одного, що можна побачити у визначенні особистості, даному W. James: «Важко провести межу між тим, що людина називає самою собою та своїм. Наші почуття та вчинки по відношенню до деяких об'єктів, що належать нам, значною мірою подібні до почуттів і вчинків по відношенню до нас самих... Очевидно, ми маємо справу з мінливим матеріалом: той самий предмет розглядається нами іноді як частина нашої особистості, іноді просто як «наш», а іноді – ніби ми не маємо з ним нічого спільного. Втім, у найширшому значенні особистість складає загальна сума всього того, що вона може назвати своїм: не тільки її фізичні та душевні якості, але також її дім, діти, її репутація, маєток та капітали тощо. Усе це викликає у неї аналогічні почуття» [261, с. 81].

G. Allport, який визначав особистість як «*unitas multiplex*» [215], вирішував проблему єдності особистості, ввівши, як він писав, тимчасове поняття пропріуму (від лат. *proprium* – власний), розвиваючи у такий спосіб ідеї W. James про особистість.

Акцент, який вносило це поняття у традиційні тоді категорії Я, або Его: «...провести різницю між тим, що є для індивіда важливим, і тим, що є для нього просто фактом, тобто тим, що він відчуває як вітальне та центральне у своєму становленні і тим, що він відносить до периферії свого існування» [215, с. 185].

G. Allport включає у пропріум ті аспекти особистості, які утворюють її внутрішню єдність і те, що може бути названо надбанням, або почуттям «властивого нам» [215, с. 186].

Одна з восьми сторін та функцій пропріуму – розширення Его. Воно відбувається через ідентифікацію з об'єктами, які людина називає «своїми», які мають для неї значущість: «Дитина, що ідентифікується з батьком,

безперечно розширює своє почуття Я; це ж вона робить через свою любов до домашніх тварин, ляльок або інших об'єктів – одухотвореним чи ні» [215, с. 188].

Найважливішим двигуном, що створює єдність особистості, є «власне прагнення», як одна функція пропріуму: «Власне прагнення відрізняється від інших форм мотивації тим, що завжди веде до об'єднання особистості, всупереч усім конфліктам» [215, с. 191].

Свій шлях до цілісного розуміння людини та її поведінки прокладав К. Lewin, сучасник G. Allport, якого той у своїй статті «The Genius of Kurt Lewin» назвав «найоригінальнішим мислителем нашого століття» [214]. На порозі наступного ХХІ ст., К. Lewin оцінюють як одного з тих учених, чії ідеї найбільшою мірою сприяли «некласичному прориву» у психологічній науці.

Згідно з теорією поля К. Lewin, поведінка може бути зрозуміла тільки при розгляді цілісної ситуації (поля), яка її породжує. Для окремого індивіда цією цілісною ситуацією є його «життєвий простір» – «людина та психологічне середовище, як воно існує для неї» [273, с. 77].

У життєвий простір включається все, що впливає на поведінку людини у даний час, зокрема її психологічне минуле і майбутнє («очікування, бажання, страхи, мрії»), «погляди на її власне минуле та на минуле фізичного й соціального світу» [273, с. 74]). Тобто психологічне середовище принципово відрізняється від фізичної обстановки, воно не є чимось об'єктивним і незалежним від індивіда, а навпаки, воно визначається його психологічними і фізичними можливостями, що змінюються в процесі вікового розвитку, станами напруги або його розрядки, під впливом наявних потреб або намірів.

Спочатку поняття «життєвий простір» у науковій творчості К. Lewin виступає як теоретичний конструкт, що використовується для пояснення всього різноманіття та динаміки конкретної поведінки людини. Надалі, не

змінюючись принципово, воно змістовно розвивається та ускладнюється, зайнявши положення основного методу психологічного дослідження. Це метод, що дозволяє пов'язати між собою «усю безліч відомих науці фактів про розвиток особистості, людські взаємини, пізнання та мотивацію», щоб вони були придатні «для розуміння поведінки будь-якої конкретної людини, а також для передбачення цієї поведінки або управління нею», причому «на даний момент часу» [273, с. 173].

Виступаючи як метод дослідження, життєвий простір одночасно є найбільш загальним та абстрактним психологічним поняттям. У додатку до кожного конкретного випадку аналізу, наповнюючись певним змістом, це поняття може трансформуватися в поняття більш конкретного рівня. Так, К. Lewin [271] вказує, що одиниці психологічного аналізу можуть змінюватися за масштабом – від мікроскопічних до макроскопічних.

Теоретична конструкція життєвого простору охоплює весь діапазон психологічних ситуацій: від поточної безпосередньої ситуації до життєвої ситуації в цілому. У текстах К. Lewin ми частіше зустрічаємося з аналізом «поточної безпосередньої ситуації». Якщо ж застосувати цей концепт до «життєвої ситуації в цілому», тоді за масштабом та рівнем абстракції він може бути співвіднесений з онтологічною категорією «життєвий світ», являючи собою власне його суб'єктивну складову, в якій, у свою чергу, виділяються феноменологічний та діяльнісний аспекти. Та частина загального світу, в яку включена особистість і з якою вона вступає у взаємодію, утворює її життєвий світ. Усередині цього світу для особистості існує деяка область об'єктів, явищ, подій, які мають для неї підвищену значущість, адже відчуваються як «свої», забарвлені почуттям причетності, освоєні, психологічно близькі. З якоюсь частиною цих об'єктів і явищ особистість ідентифікується, включаючи їх у своє Я, вони стають її розширенням. Можна, очевидно, сказати, що ці об'єкти й утворюють місце особистості у світі, простір її життя – життєвий простір особистості.

Отже, поняття «життєвий простір особистості» виникає на основі та при співвіднесенні понять життєвого простору (К. Lewin) та пропріуму (G. Allport).

Життєвий простір особистості – це суб'єктивний аспект тієї сфери життєвого світу людини, яка позначається в концепції G. Allport як «пропріум» і найбільш тісно пов'язаний з її власними інтересами, симпатіями, прагненнями, цінностями, її власною активністю та створює внутрішню єдність [215].

За просторово-часовим масштабом життєвий простір особистості відповідає життєвій ситуації в цілому, тобто деякому відрізку життя, який сприймається як психологічне сьогодні (що включає значущі уявлення про минуле та майбутнє), але при цьому не зводиться до поточної безпосередньої ситуації.

Якщо G. Allport, описуючи даний аспект особистості та її життєвого світу, наголошує на таких його характеристиках, як «свій», «важливий», то у К. Lewin ця область життєвого простору постає, насамперед, як сфера свободи.

Видається цікавим простежити, як в описі К. Lewin ця область проступає у життєвому просторі дитини. Аналізуючи процеси, що відбуваються у життєвому просторі дитини, К. Lewin підкреслює його положення переважно як об'єкта впливів. Як фундаментальний факт дитинства він зазначає, що оточення дитини значною мірою не підконтрольне їй, «простір дій дитини, як правило, лежить усередині сфери впливу дорослих» [271, с. 176] і «область «свободи» в оточенні дитини (тобто та область, де всі валентності залежать в основному тільки від самої дитини) відносно невелика» [271, с. 227].

Як приклади таких острівців свободи у дитячому житті К. Lewin вказує: «...життя дитини у секретному дитячому «суспільстві», дружба та спілкування з іншою дитиною, певні види гри – зазвичай відкривають дитині

шлях, що дозволяє їй на якийсь час уникнути втручання дорослих» [271, с. 175-176].

Найважливіша для дитини область свободи – це область, де вона може чимось займатися за власним інтересом до цього заняття. Суб'єктність дитини в описі К. Lewin проявляється в основному в опорі та уникненні впливу оточення. Дитина прагне вийти з поля, створеного владою дорослого, того поля, де вона відчуває дискомфорт та напругу. Це може здійснюватися у формі фізичного відходу (втечі), шляхом вибору іншого заняття (більш приємного для дитини, але й схвалюваного дорослими), а може у вигляді «відходу у себе або «самоінкапсулювання» дитини всередині поля», коли вона «намагається, не виходячи реально з поля, зробити себе щонайменше недоступною або спорудити стіну між собою, з одного боку, та завданням із покаранням, – з іншого» [271, с. 186]. Більше того, є ще й такий шлях, як «втеча в ірреальність», тобто у сни, фантазії, інакше кажучи туди, де вона «може робити те, що їй хочеться» [271, с. 187].

Процес розвитку особистості призводить до зростання та диференціації її життєвого простору та зменшення прямої взаємозалежності між нею та психологічним середовищем («внутрішніми» та «зовнішніми» сферами цього простору). В результаті вона стає менш беззахисною до безпосередніх впливів середовища, а сприйняття середовища менше залежить від її настрою та миттєвого стану потреб [271, с. 128].

Найважливіший напрямок зміни життєвого простору – зростання та диференціація його часового виміру: психологічного сьогодення, минулого, майбутнього, а також по лінії реального/ірреального. Одночасно зростає організація (інтеграція) всередині сфер життєвого простору. Результатом процесу організації психологічного середовища є можливість використовувати деякі його частини як знаряддя.

Для адекватної характеристики життєвого простору потрібно враховувати не тільки конкретні його моменти, а й загальні параметри, такі, на-



приклад, як атмосфера (дружня, напружена) чи міра свободи особистості [273, с. 174].

Аналізуючи статтю К. Lewin «Die Psychologische Situation bei Lohn und Strafe», слід відзначити, що цей текст, окрім новаторського наукового дослідження, є своєрідним документом свого часу, в якому представлено поширену практику авторитарного виховання, коли дитині простір власної свободи найчастіше доводиться відвойовувати через ті чи інші способи втечі, обману або протестних форм поведінки, щоб якось вийти з ситуації впливу, примусу, контролю, жорстких обмежень з боку дорослих [272]. Описані в ній практики загалом не відповідають сучасним уявленням про правильне виховання дитини, де головне місце приділяється взаєминам з дитиною, заснованим, насамперед, на чуйності до її потреб, близькості, повазі та довірі. Можна вважати, що простір свободи дитини, яка росте в сім'ї, орієнтованій на подібний гуманістичний підхід у вихованні, незрівнянно більший, ніж у ситуаціях, описаних К. Lewin.

Як відомо, дитина у відносинах із навколишньою дійсністю стає суб'єктом вже на другому році життя, з виникненням афективно заряджених (мотивуючих) уявлень. У зв'язку з цим природним є її прагнення розширити у своєму життєвому просторі та «закріпити» за собою «галузі свободи» – ті області, де вона переважно виступає як суб'єкт, самостійний ініціатор та організатор власної активності, реалізатор власного (пропріативного) прагнення [120; 127 та ін.].

У процесі розвитку дитини, становлення її особистості у нормі відбувається розширення в її життєвому просторі таких «областей свободи». Це передбачає й те, що й інші люди визнають ці області як такі, що належать дитині (іграшки, а поступово й інші предмети, гра, якісь інші заняття, кімната або її куточок, з якогось моменту одяг, можливість його вибору тощо).

Таким чином, формування власного життєвого простору сприяє розвитку та зміцненню автономності, самостійності особистості у відносинах із навколишнім світом, певної незалежності від зовнішніх впливів. Він виражає та підтримує суб'єктність та індивідуальність особистості [93; 286 та ін.].

Важливим в аспекті поставленої проблеми є питання репрезентації життєвого простору особистості в її образі світу. Прагнучи бути суб'єктом у відносинах зі своїм оточенням, досліджуючи це оточення, набуваючи нових можливостей оволодіння цим оточенням і встановлення з ним відносин, людина виділяє ті його області, які їй цікаві, з якими в неї встановлюються особливо близькі, інтимні відносини, які доступні їй власному контролю та можуть використовуватися як знаряддя. Одночасно це ті області, які важливі для неї і які вона називає своїми. Це області, які вона включає у своє Я або з якими вона дуже тісно пов'язана; через них вона розширює почуття власного Я [17; 138 та ін.].

Важливо підкреслити, що почуття чи відчуття «свого» – це реальне переживання, яке має специфічне емоційне забарвлення. Це емоційне забарвлення, точніше сказати емоційна насиченість почуття «свого», – результат первинної персоніфікації предметного світу, з якої в людини починається процес освоєння навколишнього простору, коли оточуючі предмети, перш за все ті, якими вона активно маніпулює, один за одним стають емоційно значимими і особисто пізнаваними.

Формування емоційно-знакової пам'яті та пов'язаного з нею сприйняття світу як емоційно персоналізованого є фундаментальною основою людського ставлення до світу (говорячи іншою мовою, упередженості людської свідомості), основою, на якій надалі базується активність людини щодо освоєння шифрів культури, власне культурно-предметну діяльність. Емоційно-знакова пам'ять – це пам'ять про минулі переживання, що заче-

пилася за якісь предмети навколишнього середовища – предмети, які відтепер виконують роль носіїв цієї емоційної пам'яті [68; 89 та ін.].

Це ірраціональна за своїм змістом пам'ять: вона актуалізується не лише на рівні свідомих спогадів, а й на рівні невиразного почуття, на рівні невиразного образу пережитого.

Наслідком цього є те, що дійсність предметного світу починає ділитися для людини «на дві принципово нерівноважні частини: освоєну (тобто свою, особисту, близьку, рідну) і неосвоєну. Цей досвід і стає емоційно-образною основою, з якої розвивається складна і диференційована картина світу людини.

Таким чином, життєвий простір особистості – це результат певного структурування світу, виділення у ньому деякої особливо значущої та тісно пов'язаної з власними інтересами та прагненнями області, яка сприймається та переживається суб'єктом як «свій» світ. Тому життєвий простір може бути розглянутий як важлива складова образу світу особистості, а точніше, як один зі способів структурування реальності власного життєвого світу, що відбиває базові характеристики буття людини у світі.

Аналіз робіт сучасних психологів, присвячених розробці концепту «образ світу» (І. Пасічник, М. Семиліт, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) [102; 140; 141; 131; 154; 155; 156; 200; 201 та ін.], дозволив уточнити місце життєвого простору у цілісній структурі образу світу особистості.

Життєвий простір особистості репрезентований у її образі світу, насамперед, смисловим конструктом «своє – чуже», основою якого стають первинні форми узагальнення суб'єктом своїх відносин зі світом. Цей конструкт відображає найбільш суттєві у культурному та індивідуальному відношенні своєрідні характеристики її причетності до власного життєвого світу та є фундаментальною опорою її існування у світі.

Життєвий простір особистості локалізується на полюсі «свій» і для його виділення особливо важливі шкали, які є стійкими оцінками значущо-

сті об'єктів життєвого світу (J. Bruner, D. Fadiman, R. Frager, K. Lewin та ін.) [223; 244; 271; 272; 273 та ін.].

На ядерному рівні образу світу конструкт «своє – чуже» існує у формі цілісного емоційно-оцінного комплексу, що функціонує переважно на неусвідомлюваному рівні і є стійкою оціночною шкалою, яка виконує функцію диференціації та об'єднання об'єктів та явищ за даним параметром. Поліус «своє» є переважно позитивним емоційно-оцінним комплексом, тоді як поліус «чуже» має значні індивідуальні варіації і не несе в собі однозначно негативного емоційно-оцінного заряду.

На поверхневому рівні образу світу життєвий простір особистості існує у формі знання про об'єкти та явища життєвого світу, з якими суб'єкт пов'язаний життєвими відносинами, представленими переважно смисловим комплексом «свій», «своє», а також стійко оцінювані суб'єктом як особливо значущі (улюблені, цікаві тощо) (M. Heidmets, B. Hernandez, S. Hess, M. Hidalgo, K. Korpela, K. Lewin, M. Raudsepp, M. Salazar-Laplace та ін.) [255; 266; 271; 272; 273 та ін.].

Слід зазначити, що дослідження в галузі психології середовища також свідчать про те, що найважливішою координатою, яка структурує простір предметного середовища, що оточує людину та становить її життєвий простір, є координата (смысловий конструкт) «своє – чуже» [255; 265; 266 та ін.].

До поліуса «своє» прилягає той предметний простір, який людина прагне контролювати; він виконує функцію посередника у її відносинах із навколишнім світом, виступаючи засобом регуляції відносин між ними і подання себе іншим.

З тим простором, що найближче розташований до поліуса «своє», людина ототожнюється і він стає штучним фізичним розширенням її особистості.

Наявність власного простору саме як території, що відокремлює його господаря від решти світу, є, можливо, найважливішою умовою психологічного благополуччя особистості та однією з найважливіших умов, що сприяють її становленню у період дорослішання, здобуття нею самостійності, незалежності, інакше кажучи, суб'єктності у відносинах зі світом.

Отже, розкрито теоретичні витoki та зміст поняття «життєвий простір особистості». Це поняття виникає на основі та при співвіднесенні понять «життєвий простір» (К. Lewin) і пропріум (G. Allport). Зроблено акцент на характеристиці життєвого простору особистості як «області свободи» (К. Lewin).

Показано, що життєвий простір особистості – це найбільш значуща для неї частина її життєвого світу, яка визначає суб'єктивно найважливіші сторони життєдіяльності. Він конституюється активністю особистості, пов'язаною з реалізацією власних прагнень, репрезентований у її образі світу, насамперед, смисловим конструктом «своє – чуже».

## **1.2. Структурна організація життєвого простору молоді: теоретична модель**

При всій складності та багатогранності життєвого простору він являє собою певну цілісність, єдність, оскільки виражає смислову єдність особистості, втілює та підтримує її спрямованість та автономність у навколишньому соціальному світі.

Життєвий простір молоді включає певні території, штучні та природні об'єкти матеріального світу, інших людей та їх спільноти, пов'язані з ними інформаційні простори, світ ідей, культурних та релігійних цінностей – все, що здається важливим і цінним для молодої людини на тій життєвій стадії, яку вона наразі переживає.

У цьому аспекті молоду людину та її життєвий простір можна уподібнити до семіосфери або семіотичного простору. Принцип організації життєвого простору та характер природи динамічних процесів у ньому порівнянні з принципом організації та динамічними процесами, що протікають у семіосфері [140; 141 та ін.].

Життєвий простір молоді є структурно неоднорідним: у ньому слід виокремити центр (ядро), периферію та кордон. Центр формується об'єктами, які є найбільшою цінністю для молодої людини, вони переживаються не лише як «власні», а й як частина себе. Це сфера її максимального Его (G. Allport). У напрямку від центру до периферії життєвого простору Его-залученість знижується.

На периферії життєвого простору знаходяться об'єкти та явища, ступінь суб'єктивної значущості яких нижча.

Важливо зазначити, що основними структурними одиницями життєвого простору молоді є не лише окремі предмети та явища, а певні їх комплекси, складні цілісні утворення – місця.

Місце – це певний локус фізичного, природного, культурного простору, де розгортається значуща для молодої людини життєдіяльність.

Будучи матеріальним утворенням, місце кодує, «конденсує» пов'язаний з ним досвід молодої людини [217; 224; 259 та ін.]. Тобто, кожне місце життєвого простору має певний психологічний зміст, зафіксований у вигляді стабільного ставлення до нього, що виявляється у комплексі переживань, образів, думок, бажань тощо.

Важлива складова життєвого простору молодої людини – його кордон. Існуючи у вигляді як реальних фізичних перепон, так і соціальних норм, він сприяє здійсненню функції контролю над «своїм» простором і виступає як засіб регулювання відкритості та соціальної доступності молодої людини для інших.

Наприклад, вивчення досвіду стосунків молодої людини з місцем проживання (будинком) виявляє його як місце, найважливішими характеристиками якого є:

1) протиставлення внутрішнього зовнішньому (будинок як внутрішній, і це внутрішнє створюється «встановленням порядку» через людські взаємостосунки);

2) протиставлення видимого та прихованого як простору, через які молода людина відкриває себе для інших або ховається (будинок як обличчя та як маска); приховані речі та місця допомагають встановити межі власної особистості та досягти впевненості у здатності до самоконтролю.

Досвід використання життєвого простору – це досвід встановлення та взаємодії з його зовнішніми та внутрішніми межами, пов'язаний зі встановленням кордонів всередині власної особистості [265].

Таким чином, кордон виступає як місце контакту та взаємодії різних життєвих просторів, місцем зустрічі «власного» та «чужорідного», ізоляції «власного», його відокремлення від «чужого».

При цьому слід говорити не про один стабільний кордон, а можливо про низку в тій чи іншій мірі мобільних меж.

Можна припустити, використовуючи, наприклад, уявлення про особистий простір та чотири типи соціальних дистанцій [251], що інтимна зона – це не лише дистанція при безпосередній соціальній взаємодії. Ця зона включає певні території всередині життєвого простору та ті особисті речі, якими молода людина можливо не налаштована ділитися навіть з близькими людьми (власним ліжком, а для когось й власною кімнатою, предметами одягу, прикрасами тощо).

Можна припустити, що межі інтимної зони на «предметному» рівні дуже стабільні та захищені. Ця зона знаходиться всередині іншої – особистої зони. Останню можна порівняти з власною кімнатою, квартирою, власним робочим місцем в організації чи службовим кабінетом.

Зазвичай такий простір молода людина ділить з тими людьми, з якими її поєднує певна спільна життєдіяльність. Межі цієї зони, мабуть, також досить стабільні, захищаючи особистість від вторгнення чужого та чужорідного.

Очевидно, можна знайти предметно-територіальні аналогії соціальній та публічній зонам (наприклад, місто чи район міста, у першому випадку, країна чи навіть весь світ – у другому), межі яких і ступінь їх присутності у життєвому просторі різних людей різняться, можливо, набагато сильніше, ніж у випадку з інтимною та особистою зонами.

Такі, відносно кажучи, інтимні, особисті, соціальні та публічні зони можна виокремити не лише в предметно-територіальній області, але й у всьому життєвому просторі молоді. У цьому, зокрема, також буде проявлятися його структурна неоднорідність [21; 34; 67 та ін.].

Структурна неоднорідність життєвого простору молоді утворює резерви динамічних процесів у ньому, з яких найбільш важливими можна вважати процеси ідентифікації-відокремлення, що розглядаються багатьма авторами як базові механізми розвитку особистості в онто- та соціогенезі.

З погляду на вищезазначене, динамічні процеси, що відбуваються в життєвому просторі молоді, можуть бути представлені як континуум процесів і станів, крайніми проявами яких є, з одного боку, процеси ідентифікації, що утворюють ядро життєвого простору, та процеси ізоляція, що утворюють його межі.

Очевидно, що швидкість та інтенсивність цих динамічних процесів змінюється протягом життєвого шляху особистості: існують часові сегменти, коли ці процеси посилюються, наприклад, у періоди вікових та життєвих криз, або, навпаки, сповільнюються при відносній стабілізації життєдіяльності молоді людини.

Особливості динамічних процесів у життєвому просторі відображають та виражають особливості становлення, «рух» молоді людини: розви-



ток і зміну інтересів, ціннісних орієнтацій, найбільш значущих людських відносин і сфери діяльності [17; 53; 61; 103 та ін.].

Завдяки цьому різні «сфери» життєвого простору розвиваються з різною швидкістю, що також визначає структурну нерівномірність його внутрішньої організації (М. Bialik, С. Fadel, В. Trilling та ін.) [233 та ін.].

### **1.3. Транзитивність життєвого простору молоді у соціально-психологічному дискурсивному контексті**

Розмаїття життєвих умов особистості, зміна контексту повсякденності та досвіду сучасної молоді людини ставлять перед дослідниками завдання наблизитися до реальності у вивченні її життєвого простору та його транзитивності, зокрема у ракурсі життєвого досвіду.

Зміни, що відбуваються, спрямовують інтерес до вивчення життєвого простору молоді в контексті відносин молоді людини зі світом, під впливом соціогенних викликів [34; 63; 77; 263 та ін.]. Одним із таких напрямків досліджень є вивчення молоді людини в її життєвому просторі і того, яким чином феномени її внутрішнього суб'єктивного світу, такі як, наприклад, життєвий досвід, у ньому відбиваються. Це стає особливо значущим у зв'язку з повсякденним життям молоді людини, насиченим ситуаціями невизначеності з множинними контекстами в умовах трансформаційного соціуму [75; 285; 286 та ін.].

Зовнішня реальність впливає на життєвий простір молоді людини як простір повсякденності, роблячи її сприйнятливою до ситуацій, що характеризуються невизначеністю, проблематичністю, порушенням звичного. Мінливість соціальних контекстів ставить перед молоді людиною завдання подолання складної життєвої ситуації в період соціогенних викликів. Вона вимагає від неї гнучкості та відкритості новому досвіду для вирішення проблем, що виникають. «Важливі цікавість, відкритість новому та створення зв'язків між ідеями, які, насамперед, здавалися не

пов'язаними одна з одною, а для цього необхідно мати уявлення про різні галузі знань, ...і бути готовою до нової інформації» [233, с. 20].

Результатом взаємодії з проблемними ситуаціями, які відрізняються від «звичного», може стати розширення та насичення життєвого простору молодій людині або, навпаки, звуження та дезорганізація, переважання ірреальності (наприклад, відхід у заміщувальну онлайн-реальність).

Можна припустити, що життєвий досвід у цьому випадку виступатиме як внутрішня основа, від змісту якої залежить те, який шлях вибере молода людина для співволодіння з невизначеним зовнішнім світом – активний, відкритий до змін або пасивно-ілюзорний, ригідний.

Життєвий досвід задає контури внутрішньої свободи молодій людині від зовнішніх обставин, зберігаючи її внутрішню цілісність або, навпаки, призводячи до порушення відчуття власного Я (self), його «розчинення» у часі та просторі; тим самим визначається, що буде знаходитися у її життєвому просторі, а що виключатися як «чуже».

Для К. Lewin, автора ідеї про життєвий простір, важливими були практичні додатки його теоретичних уявлень: будь-які встановлені у теоретичних або емпіричних дослідженнях феномени мали для нього сенс тільки як відображення реальної поведінки людей у природних умовах їх повсякденного життя [273]. Його ідеї знайшли своє застосування у практичній соціальній психології, у психології особистості і навіть показали свою продуктивність у галузі прогнозування катастроф, але їх евристичний потенціал для практики психологічної допомоги розкритий наразі не повно.

Саме концепт життєвого простору, як ніякий інший, відповідає завданню опису та аналізу того, що репрезентує молода людина, коли з'являється на прийомі у психолога, а основним завданням фахівця є якісна зміна життєвого простору молодій людині, яка звернулася за психологічною допомогою, з метою гармонізації її життєвого простору.

На відміну від поняття життєвого простору, яке все ще недостатньо конкретизоване для широкого застосування у практиці психологічної ро-

боти, життєвий досвід є одним із основних фокусів у роботі психологів-консультантів.

Разом із тим, психологічна феноменологія, що стоїть за поняттями життєвого простору і життєвого досвіду, повинна мати тісні взаємозв'язки: життєвий простір формується і змінюється у процесі постійного накопичення життєвого досвіду, який, у свою чергу, уточнюється і закріплюється у реальності життєвого простору молодої людини в процесі її взаємодії з навколишнім світом.

Для того, щоб побачити, як саме пов'язані життєвий досвід і життєвий простір молодої людини, як заломлюється життєвий досвід у життєвому просторі, слід звернутися до цих понять, до їх основних параметрів, через які вони можуть бути описані.

Поняття «життєвий досвід» у психології наразі не має чітких меж, структури та однозначного розуміння. Його часто ототожнюють з видами досвіду (наприклад, пізнавальним, чуттєво-практичним, індивідуальним, суб'єктивним, регуляторним, біографічним, повсякденним та ін.), або як родове по відношенню до них.

Поворотним моментом для розуміння того, що таке досвід стало зміщення фокусу уваги з результатів на процес отримання, урахування внутрішніх процесів, що відбуваються з молодою людиною.

На даний час у психології можна виділити провідні напрямки у вивченні життєвого досвіду. Перший пов'язаний з підходом до досвіду як до процесу здобуття та накопичення знань, внаслідок чого формуються нові когнітивні структури. Тут важливий саме процес отримання інформації про світ, її накопичення та обробка, тобто досвід як діяльність, результатом якої стає сума знань, навичок, умінь. Другий концентрується на самій людині, її внутрішніх переживаннях, ставлення до того, що відбувається. Тут досвід – це відображення того, що відбувалося з молодою людиною в певний момент часу, і того, як вона це сприйняла чи оцінила. У центрі уваги не когнітивні структури, а особистісні – ціннісні орієнтації, смисли, ім-

пліцитні теорії тощо; при цьому підкреслюється активність особистості по відношенню до свого досвіду, взаємообумовленість різних елементів та трансформація досвіду в часі [104; 112; 113 та ін.].

І в тому, й в іншому підході найчастіше життєвий досвід, навіть з урахуванням самої особистості, дається окремо від характеристик життєвого простору, в якому він зароджується та розвивається, що відсилає нас до традиційного структурного підходу у психології, в рамках якого явище розглядається ізольовано від контексту, в якому воно з'являється і який впливає на нього.

Основні теорії формування життєвого досвіду також умовно діляться на два підходи: «горизонтальний» та «вертикальний».

Перший підхід пов'язаний з теоріями формування життєвого досвіду як новоутворення кожного вікового періоду; він складається як стихійно, так і в результаті цілеспрямованих дій (самої людини, батьків, викладачів). Основним джерелом набуття життєвого досвіду є практична діяльність. Передбачається, що в процесі набуття життєвого досвіду з віком змінюється його обсяг і зміст, відбувається його збагачення. У другому підході, формування життєвого досвіду відбувається через реперні точки: події та ситуації, які впливають на зміну особистості, появу нових структур більш високого порядку [120; 121 та ін.].

Життєві події пов'язуються у життєвий досвід, створюючи спадкоємність. Зовнішні події, відбиваючись у свідомості молодої людини, через надання їм певного змісту змінюють і її внутрішній стан, перебудовуючи свідомість, ставлення до інших людей і до себе.

У міру набуття життєвого досвіду переосмислюються ті події, які вже є у ньому, смисли, якими вони наділяються, з точки зору їх актуальності для сьогодення та майбутнього, наявних у них ресурсів або перешкод для вирішення життєвих завдань і цілей, які перед собою ставить молода людина.

У теоріях розвитку життєвого досвіду вчені відзначають такі його характеристики: характеристику тотальності, яка описує життєвий досвід як структуру і процес, що визначає зміст всього життя людини, одночасно будучи його умовою і наслідком, і характеристику зв'язності, завдяки якій через осмислення і оцінку життєвих ситуацій у часовій перспективі та встановлення причинно-наслідкових зв'язків створюється наступність подій, що відбуваються з молодою людиною, підтримується переживання нею своєї ідентичності [56; 120; 121; 308 та ін.].

Ще однією важливою характеристикою життєвого досвіду є адаптація молодої людини до зовнішнього середовища за допомогою освоєння та використання знань та умінь [5; 33; 34 та ін.]. Життєвий досвід у даному випадку є вітагенним, тобто таким, що забезпечує життя молодої людини завдяки практичній взаємодії з об'єктами навколишньої дійсності; результатами такої взаємодії є знання («знаю, як треба діяти»), уміння («можу виконати ці дії») та звички, а також завдяки засвоєнню правил взаємодії у соціумі (соціальний досвід), життєвий досвід починає виконувати регуляторну функцію.

Життєвий досвід характеризується інтеграцією різних його частин та видів. Життєвий досвід є системним утворенням, що інтегрує в єдине ціле засвоєні молодою людиною окремі дії.

Слід зазначити, що в одних і тих же фрагментах свого життя молода людина освоює і збагачує різні види досвіду (когнітивний і чуттєвий; ситуативний й особистісний), при цьому відбувається їх конвергенція [203].

Як структурні елементи життєвого досвіду пропонується розглядати: значення, знаки, цінності, смисли, сюжети [223 та ін.], події та ситуації. Як ключові механізми, що забезпечують переробку, зміну та розвиток життєвого досвіду, слід вказати переживання, рефлексію, інтерпретацію та смислоутворення.

Таким чином, огляд наявних робіт з проблеми життєвого досвіду дозволив виділити такі характеристики:

- структурні: до них належать адаптаційна та предметна.
- функціональні: до них належать регуляторна, інтегративна та зв'язування.

- процесуальні: розкриваються через основні механізми, що забезпечують динаміку досвіду – переживання, оцінки, інтерпретації, рефлексію та смислоутворення.

- загальні характеристики досвіду, як живої системи: характеристика тотальності та темпоральності.

Об'єднання цих показників у цілісне утворення дозволяє побачити життєвий досвід через процесуально-динамічну систему, основу якої становлять повсякденні ситуації, зокрема взаємодії з іншими людьми та події.

Як відомо, події – це ситуації, що супроводжуються певними переживаннями і характеризуються новизною і проблематизацією для людини, які вона виділяє з повсякденності, наділяє їх особливим значенням і змістом для себе. Досвід має усвідомлювану та неусвідомлювану частини. Неусвідомлена частина знаходиться «у тіні», вона не диференційована, містить неперероблені «фрагменти» минулого у вигляді образів пережитих подій. Ці образи подій можуть стати усвідомлюваними і піддатися переробці за умови появи ситуацій, що оцінюються як події та потребують звернення до них [59; 60; 120; 121 та ін.].

Свідома частина життєвого досвіду може бути представлена та описана через три сфери життєдіяльності молодшої людини: сферу професійного самовизначення та професійної діяльності, сферу близьких відносин (сімейна сфера, відносини з батьками, власні близькі відносини та створення своєї сім'ї тощо) та сферу Я (все, що пов'язане з собою). В узагальненій формі вони включають практично всі види життєвої активності молоді; в них розкриваються її життєві моделі.

Отже, між наявним досвідом і життєвими ситуаціями постійно йдуть процеси, що забезпечують їхню взаємодію та взаємовплив: це переживання, оцінки, інтерпретації, рефлексія та смислоутворення, причому останні

два належать до процесів вищого порядку, забезпечуючи зміну та розвиток досвіду.

Структура життєвого досвіду складається з елементів, які разом утворюють єдине ціле. Кожен із них має свій предмет: так, перший складають знання, навички, вміння та звички, патерни поведінки, пов'язані з адаптацією у кожній сфері. Другий – цінності, смисли, настанови, переконання, що відображають життєву позицію молодої людини у кожній сфері. Третій – містить особисті історії, наративи, проекти життя; їх предметом може бути життєвий стиль молодої людини, її активний чи пасивний спосіб взаємодії з життєвим світом. Вищий життєвий досвід – це метажиттєвий, або екзистенційний досвід, результатом якого може виступати мудрість.

Основними функціями життєвого досвіду є регулююча, інтегруюча та зв'язуюча. Завданням першої є регуляція способів взаємодії з зовнішнім середовищем, завданням другої – інтеграція всіх елементів і частин життєвого досвіду, завданням третьої – зв'язування всіх елементів та частин у часовій перспективі. Крім того, досвід має темпоральну протяжність у часі.

Як видно з характеристик життєвого досвіду, його неможливо розглядати ізольовано від контексту життєвого простору молодої людини, в який вона включена та який оцінює як своє. Життєвий досвід як би вписаний в контекст життєвого простору через подієвий ряд, переживання подій, що відбулися, їх смисл для життя молодої людини, її звички та життєві проекти.

Як зазначалося вище, поняття «життєвий простір» мало на меті показати, що між людиною та реальним фізичним світом (непсихологічна реальність) існує простір, який визначає її сприйняття реальності, появу намірів щодо цієї реальності та її взаємодію з нею.

Життєвий простір – це не об'єктивна реальність, а феноменологічний світ, що надає суб'єктивного характеру цій реальності. Життєвий простір містить у собі безліч реальних і нереальних, актуальних, минулих і

майбутніх подій, інакше кажучи, він є нескінченною безліччю можливих подій – це можуть бути очікування, цілі, образи привабливих (або відразливих) об'єктів, реальні або уявні перешкоди на шляху досягнення бажаного, діяльність людини тощо – все, що зумовлює її поведінку [244], все, що людина вважає «своїм», оскільки те, що не включається у життєвий простір, маркується як «чуже».

Життєвий простір має, умовно кажучи, дві сфери: реальну та ірреальну. У реальну сферу входить все, що стосується конкретних фактів і подій; до ірреальної – все, що пов'язане з фантазіями, у тому числі з бажаними подіями, ілюзіями та мріями.

До характеристик життєвого простору належать: широта, ступінь його диференційованості та диференційованості його окремих частин (по-іншому, області або сфери життєвого простору), ступінь організованості та узгодженості його частин, проникність його внутрішніх та зовнішніх кордонів, ступінь його реалістичності.

Зазначимо, що ступінь реалістичності визначається за відповідністю життєвого простору та його частин прототипам у реальному світі. Особливості життєвого простору індивіда частково залежать від його стану як продукту особистої історії [271] і, отже, від життєвого досвіду. Саме життєвий досвід привносить у життєвий простір насиченість, структуру та смислове наповнення.

Основу життєвого досвіду складають повсякденні ситуації, інакше кажучи, простір повсякденності та повсякденний досвід взаємодії з зовнішнім світом. Повсякденність – це поточна реальність людського життя, що охоплює безліч її сфер: культурну, соціальну, матеріальну та ін. Все те, що відбувається з молодю людиною щодня; тих людей і ті речі, інформаційний простір, що її оточують.

Повсякденний досвід можна розглядати у трьох просторах: соціальному, що включає будь-які ситуації міжособистісної взаємодії, які супроводжують молоду людину та організують її повсякденний соціальний дос-



від (взаємодія з близькими людьми, з людьми, які оточують у повсякденному житті, наприклад, з однолітками, сусідами, лікарями, випадковими людьми); навчально-професійному, що включає ситуації професійного розвитку, пов'язані з навчанням та набуттям професійних навичок, організують її повсякденний професійний досвід і повсякденному просторі Я, або персональному просторі, пов'язаному з об'єктами, які молода людина включає у своє Я (це можуть бути будинок, речі, догляд за тілом, переваги в їжі, звички як шаблони поведінки та ін.) [253; 254 та ін.].

Повсякденний простір і повсякденний досвід у термінах гештальту можна позначити як тло. Це сукупність звичних схем, що супроводжують життя молодої людини (поведінкових, когнітивних), які наповнюють її повсякденне життя і слабо усвідомлюються. У той же час непсихологічний світ може впливати на звичне, привносячи з собою мінливість і невизначеність. Поряд із рутиною в повсякденності присутні цінності, ідеали, прагнення, досягнення, любов, радості творчості, екстремальні ситуації та переживання.

Повсякденність, що змінюється, може виступати детермінантою процесів саморозвитку молодої людини. Повсякденний досвід взаємодії з людьми або отримання інформації стає джерелом переживань. Це призводить до того, що певні ситуації повсякденності фіксуються молодою людиною як події (фігури). Ці ситуації, що ідентифікуються як події, характеризуються новизною, проблемністю та потребують зміни звичного, що може призводити до необхідності їх усвідомлення, оцінки та інтерпретації, а потім й перетворення, наприклад, у нове знання чи новий зміст.

Для того, щоб досвід почав проживатися та запустилися процеси з його переробки, має відбутися подія, яка містить у собі проблему чи конфлікт, що потребують вирішення [310]. Прикладом, коли повсякденність несе в собі така подія, може стати новина про щось важливе для молодої людини (пропозиція виїхати в іншу країну навчатися або працювати), що призведе до необхідності переосмислити наявні знання про себе, свої мож-

ливості (процеси життєвого досвіду) та змінити повсякденний життєвий простір у разі переїзду. Сенси, сформовані в результаті пережитого досвіду, стають конструктами, що містять знання про світ, дозволяючи молодій людині пояснити її природу і свій унікальний індивідуальний життєвий світ [267].

Таким чином, фактично повсякденна реальність і повсякденний досвід виступають сполучною ланкою між життєвим досвідом і життєвим простором. Поява нових життєвих смислів у життєвому досвіді молодої людини призводить до зміни життєвого простору, у ньому починають утворюватися нові зв'язки між його фактами, що обумовлює появу у ньому нових сфер, як актуальних чи можливих подій, яких раніше могло не існувати або вони перебували в сфері ірреальності, оцінювалися як недосяжні.

Повсякденний та життєвий досвід, як процеси взаємодії з реальністю, відображають формування життєвого простору та часу, з якими особистість себе ідентифікує. Але повсякденний і життєвий досвід не можна ототожнювати – ситуації повсякденності можуть переходити у події і потім у життєвий досвід, перебуваючи поза їх рефлексією та усвідомленням, залишаючись лише ситуаціями. Молода людина може пережити багато суспільно-історичних змін, виявитися свідком і учасником різноманітних подій – і не набути багатого життєвого досвіду. Вона повинна зрозуміти зміст того, що сталося, визначити його значимість для себе та інших, усвідомити, спрогнозувати можливі наслідки подій. Для того, щоб повсякденний досвід перейшов у життєвий, він повинен проблематизуватися для особистості, викликавши у неї внутрішню активність (у вигляді переживань, інтерпретацій, рефлексії, надання смислів), спрямовану на його засвоєння. Надалі життєвий досвід молодої людини, через ціннісні орієнтири та індивідуальний життєвий стиль (пасивно-спостережний чи активний), починає впливати на те, що молода людина включатиме у свій життєвий простір визначати як «свій», яким значенням наділятиме (наприклад, можливе чи неможливе), що у ньому матиме цінність (ієрархію цінностей) і яка

поведінкова стратегія (реальна чи «заміщуюча») може бути задіяна для досягнення бажаного.

Вплив життєвого досвіду на зміну характеристик життєвого простору можна також побачити, звернувшись до ситуацій повсякденності, що актуалізують розвиток дитини. Згідно з К. Lewin, життєвий простір з віком розширюється, як до його сфер, так і до часового інтервалу. Дитина живе у найближчому теперішньому; зі збільшенням віку події все більш віддалене психологічне минуле і проєктоване майбутнє впливають на її поведінку [271].

Розширення життєвого простору та його частин залежить від того, що відбувається у просторі повсякденності. Залежно від тих подій, які молода людина «виділяє» і переживає, через взаємообмін, перехід із зовнішнього до внутрішнього, а з внутрішнього до зовнішнього, формуватиметься життєвий досвід і, у свою чергу, змінюватиметься життєвий простір.

Наприклад, коли батьки заохочують спонтанну дослідницьку діяльність і навіть надають молодій людині так зване збагачене середовище, супутні переживання можуть призводити до накопичення нових знань про світ, нових навичок, що може, у свою чергу, стимулювати до пошуку нової інформації та/ або прагнення до оволодіння іншими навичками, – простір може розширюватися у цій сфері. Якщо, наприклад, батьки часто переїжджали з місця на місце, у молодій людині може з'явитися страх встановлення зв'язків з іншими; це може позначитися на тому, яку кількість людей вона включатиме у свій життєвий простір; звуження області близьких людей, способів реагування, ригідності кордонів міжособистісної взаємодії [121; 139; 309 та ін.].

Розширення або звуження життєвого простору залежить від переживань і смислів, які надаються тим чи іншим подіям у житті, та може бути пов'язано з функцією зв'язування у життєвому досвіді. Тобто від того, як пов'язуються події між собою у життєвому досвіді, може залежати, які можливості для розширення власного життєвого простору має молода лю-

дина. Крім розширення життєвого простору, з віком збільшується і його диференціація. Так, у новонародженої дитини життєвий простір не диференційований і представляє собою єдине ціле. Нагадаємо, що гомогенне або недиференційоване середовище – таке середовище, всі події в якому однаково впливають на людину, а всі потреби є однаково важливими [252]. Розвиток дитини передбачає поступову диференціацію життєвого простору, що полягає в зростанні соціальних зв'язків і сфер діяльності, появі ієрархії та структури у ньому. Наявність певного життєвого досвіду у цьому випадку (наприклад, досвіду заохочення автономії) дає можливість самостійно регулювати свої відносини з зовнішнім середовищем, менше від нього залежати, більше спиратися на себе, свої ресурси, вибирати, що важливо [232].

Заохочення автономії веде до зростання дослідницького інтересу до світу, дозволяє встановлювати нові міжособистісні зв'язки без страху втратити розташування основних об'єктів у житті. З віком збільшується й інтеграція життєвого простору, як внутрішнього взаємозв'язку його елементів. І тут має значення наскільки правомірно ми можемо охарактеризувати життєвий досвід – як суперечливий чи узгоджений. Наприклад, якщо в сім'ї трансливалися двоїсті цінності та установки, то сфери життєвого простору можуть бути не інтегрованими, слабо пов'язаними між собою; у ньому будуть переважати страхи, утворюватися жорсткі кордони між суперечливими частинами простору, які є бар'єрами для інтеграції.

Розвиток життєвого досвіду впливає й на ступінь реалістичності життєвого простору і, насамперед, на те, як молода людина взаємодіє із зовнішнім середовищем, воліє до реальних дій з реальними людьми або йде в ілюзорний світ, фантазуючи про бажане.

Не тільки життєвий досвід впливає на життєвий простір, а й життєвий простір у кожний момент часу забезпечує рух життєвого досвіду через включення нових подій.

Отже, особистісний розвиток можна розуміти як включення до життєвого простору нової ситуації, що актуалізує необхідність проблематизації досвіду, звернення до наявного досвіду, його перегляд, повернення в усвідомлювану область тих частин досвіду, які були в «тіні», але які дозволяють адаптуватися до нового. Тут велике значення має гнучкий, відкритий підхід до наявного досвіду, його перетворення з урахуванням зміни ситуації. Наприклад, перехід із одного закладу освіти до іншого може призвести до включення у життєвий простір нових завдань або людей, взаємодія з якими може актуалізувати звернення до минулого досвіду, пов'язаного з навичкою встановлення знайомств або самоорганізації [68; 69; 132; 137 та ін.].

Вчені, говорячи про життєвий простір людини, доповнювали його характеристикою відкритості, тобто доступності молодій людині матеріальних і нематеріальних ресурсів для її саморозвитку (соціально благополучним особам доступні різноманітні сфери освіти та галузі культури, безліч форм комунікації, тоді як неблагополучні відрізняються обмеженістю життєвого простору і мізерним доступом до ресурсів саморозвитку) [14; 15; 24; 26; 27 та ін.].

Однак відкритість означає не тільки можливості, що надаються зовнішнім середовищем, а й відкритість новому з боку молодій людині, готовність змінювати себе і свій простір, включаючи нові події. Якщо подія в життєвий простір не включається, то не відбувається «прирощення» життєвого досвіду. Точніше, досвід залишається досвідом повсякденності, незначною ситуацією, що не має особливого значення в часовій перспективі. Жорсткість кордонів між непсихологічним світом і життєвим простором може призводити до ригідності життєвого простору та життєвого досвіду. Особливо це актуально для сучасних соціогенних викликів, що характеризуються мінливістю і вимагають нових знань, умінь і навичок.

Ігнорування цієї реальності, її заперечення призводить до того, що вона стає все менш реалістичною. Відповідно й життєвий досвід не може

виконувати необхідні функції, залишаючись замкнутим у собі. Це можна спостерігати у людей похилого віку, які ігнорують цифрову реальність і можливості, які вона надає, відчувають страх перед нею. Вони продовжують жити так само, як у доцифрову епоху, ідентифікуючи себе з минулим часом, не маючи доступу до нового життєвого досвіду.

Таким чином, ми можемо говорити про те, що між життєвим досвідом і життєвим простором відбувається постійний енергетичний взаємобмін, що забезпечує їх рух та взаємопроникнення (С. Hall, О. Krug, G. Lindzey, К. Schneider, D. Stern та ін.) [252; 267; 310 та ін.].

Життєвий шлях і життєвий досвід можна розглядати як єдиний просторово-часовий континуум, в якому живе та змінюється особистість.

Якщо ситуаційна криза переходить у життєву (тобто життєві труднощі супроводжують молоду людину тривалий час, наприклад внаслідок невиліковної хвороби або важких життєвих умов) або в гострій травматичній ситуації, може статися феномен відчуження від життєвого простору, пов'язаний з втратою смислів, інтересів у житті, перспектив майбутнього. При цьому події та дії у життєвому просторі набувають форми «простої послідовності», чергування однієї події за іншою. Життєвий простір може стати порожнім [310].

З погляду характеристик життєвого досвіду кризова ситуація є поєднанням таких чинників:

- чинника ймовірного прогнозування – з минулого досвіду, коли молода людина розглядає цю ситуацію як мінімальну чи нульову;

- вітального чинника, як суб'єктивне переживання неможливості жити в цій ситуації;

- когнітивного чинника – як відсутність або неусвідомлення необхідних знань, умінь і навичок для життя в даній ситуації, незастосовність наявних конструктів, що стосуються себе та світу, до наявної ситуації;

- поведінкового чинника, тобто відсутності чи неусвідомлення потрібної моделі поведінки;

- екзистенційного чинника – як переживання сенсу втрати або екзистенційного вакууму.

Отже, розглянуто транзитивність життєвого простору молоді у соціально-психологічному дискурсивному контексті та показано, що життєвий досвід і життєвий простір молоді людини, а також їх взаємозв'язок впливають на те, чи молода людина проживатиме дефіцитарне життя, яке спрямоване на задоволення потреб, забезпечення спокою та безпеки, уникнення напружень і ризиків, нового та невідомого, або буттєве життя, для якого характерна відкритість новому, невідомому, прагнення до максимальної реалізації своїх здібностей і потенціалу.

Незважаючи на наявні здобутки світового та вітчизняного досвіду вивчення проблеми життєвого простору молоді, єдину концепцію його гармонізації в умовах соціогенних викликів наразі не створено, а актуальність дослідження специфіки соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді за цих умов визначається не лише запитами психологічної практики, а й необхідністю переосмислення проблеми у контексті сучасного теоретико-методологічного базису соціальної психології.

### **Висновки до розділу**

У розділі розкрито теоретичні витоки і зміст конструкту «життєвий простір особистості»; визначено структурну організацію життєвого простору молоді (теоретичну модель) та проаналізовано його транзитивність у соціально-психологічному дискурсивному контексті.

Показано, що згідно з теорією поля, поведінка людини може бути зрозуміла тільки при розгляді цілісної ситуації (поля), яка її зумовлює. Такою цілісною ситуацією є «життєвий простір» – «людина та психологічне середовище, як воно існує для неї» (К. Lewin). При цьому зовнішні події, що включаються людиною у психологічне середовище, можуть «кардинально змінювати всю течію подій у її життєвому просторі», а теоретична конст-

рукція життєвого простору охоплює весь діапазон психологічних ситуацій: від безпосередньої поточної ситуації до життєвої ситуації в цілому (К. Lewin).

Встановлено, що поняття «життєвий простір особистості» виникло на основі та при співвіднесенні понять життєвого простору (К. Lewin) та пропріуму (G. Allport). Життєвий простір особистості – це суб'єктивний аспект тієї сфери її життєвого світу, яка позначається у концепції G. Allport як «пропріум», і найбільш тісно пов'язана з особистісними інтересами, симпатіями, прагненнями, цінностями, активністю та створює її внутрішню єдність. За просторово-часовим масштабом життєвий простір особистості відповідає життєвій ситуації в цілому, тобто відрізку життя, який сприймається як психологічне сьогодні, охоплює значущі уявлення про минуле та майбутнє і не зводиться до поточної безпосередньої ситуації. Описуючи цей аспект життєвого простору особистості та її життєвого світу, одні автори наголошують на таких його характеристиках, як «свій», «важливий» (G. Allport та ін.); у інших дослідників – ця область життєвого простору постає, насамперед, як сфера свободи (К. Lewin та ін.). Саме тому для повної характеристики життєвого простору потрібно враховувати не тільки окремі його елементи, а й загальні параметри, такі, наприклад, як атмосфера (дружня, напружена) чи міра свободи особистості.

Узагальнено, що життєвий простір особистості – це результат структурування світу, виділення у ньому особливо значущої та тісно пов'язаної з власними інтересами та прагненнями сфери, яка сприймається та переживається як «свій» світ. Тому життєвий простір молоді може бути розглянутий як важлива складова образу світу, а точніше, як один зі способів структурування реальності власного життєвого світу, що відбиває базові характеристики буття молоді людини у світі.

Аналіз робіт, присвячених розробці концепту «образ світу» (І. Пасічник, М. Семиліт, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.), дозволив уточ-



нити місце життєвого простору в цілісній структурі образу світу молодій людини.

Виявлено, що життєвий простір молоді репрезентований у її образі світу, насамперед, смисловим конструктом «своє – чуже», основою якого стають первинні форми узагальнення своїх відносин зі світом. Життєвий простір молоді людини локалізується на полюсі «свій» і для його виділення особливо важливі шкали, які є стійкими оцінками значущості об'єктів життєвого світу (J. Bruner, D. Fadiman, R. Frager, K. Lewin та ін.). Так, на *ядерному рівні* образу світу конструкт «своє – чуже» існує у формі цілісного емоційно-оцінного комплексу, що функціонує переважно на неусвідомлюваному рівні, і є стійкою оціночною шкалою, яка виконує функцію диференціації та об'єднання об'єктів і явищ за цим параметром. Полюс «своє» є переважно позитивним емоційно-оцінним комплексом, тоді як полюс «чуже» має значні індивідуальні варіації і не несе однозначно негативного емоційно-оцінного заряду. На *поверхневому рівні* образу світу життєвий простір особистості існує у формі знання про об'єкти та явища життєвого світу, з якими суб'єкт пов'язаний життєвими відносинами, представленими переважно смисловим комплексом «свій», «своє», а також стійко оцінювані суб'єктом як особливо значущі (улюблені, цікаві тощо) (M. Heidmets, B. Hernandez, S. Hess, M. Hidalgo, K. Korpela, K. Lewin, M. Raudsepp, M. Salazar-Laplace та ін.).

Узагальнено, що життєвий простір молоді є структурно неоднорідним: у ньому слід виокремити центр (ядро), периферію та кордон. Центр формується об'єктами, які є найбільшою цінністю для молоді людини, вони переживаються не лише як «власні», а і як частина себе. Це сфера її максимального Его. У напрямку від центру до периферії життєвого простору Его-залученість знижується. На периферії життєвого простору перебувають об'єкти та явища, ступінь суб'єктивної значущості яких нижчий.

Підкреслено, що основними структурними одиницями життєвого простору молоді є не лише окремі предмети та явища, а їх комплекси, складні

цілісні утворення – місця (певний локус фізичного, природного, культурного простору, де розгортається значуща для молодого людини життєдіяльність). Постаючи матеріальним утворенням, місце кодує, «конденсує» пов'язаний із ним досвід молодого людини (R. Barker, D. Canter, R. Hull, M. Lam, G. Vigo та ін.). Це означає, що кожне місце життєвого простору має психологічний зміст, зафіксований у вигляді стабільного ставлення до нього, що виявляється у комплексі переживань, образів, думок, бажань тощо.

Показано, що важливою складовою життєвого простору молодого людини є його кордон. Існуючи у вигляді реальних фізичних бар'єрів та соціальних норм він сприяє здійсненню функції контролю над «своїм» простором і виступає як засіб регулювання відкритості та соціальної доступності молодого людини для інших.

Наголошено, що досвід використання життєвого простору – це досвід встановлення та взаємодії з його зовнішніми та внутрішніми межами, пов'язаний зі встановленням кордонів всередині власної особистості (P. Korosec-Serfaty). Таким чином, кордон виступає як місце контакту та взаємодії різних життєвих просторів, є місцем зустрічі «власного» та «чужорідного», ізоляції «власного», його відокремлення від «чужого».

Визначено, що динамічні процеси, які відбуваються у життєвому просторі молодого, можуть бути представлені як континуум процесів і станів, крайніми проявами яких є, з одного боку, процеси ідентифікації, що формують ядро життєвого простору, і процеси ізоляції, що утворюють його кордон. Особливості динамічних процесів у життєвому просторі виражають особливості становлення, «рух» молодого людини: розвиток та зміну інтересів, ціннісних орієнтацій, найбільш значущих відносин та вектори діяльності. Завдяки цьому різні сфери життєвого простору розвиваються з різною швидкістю, що також визначає структурну нерівномірність його внутрішньої організації (M. Bialik, C. Fadel, B. Trilling та ін.). Очевидно, що швидкість та інтенсивність цих динамічних процесів змінюється протя-

гом життєвого шляху молодї людини: існують часові сегменти, коли ці процеси посилюються, наприклад, у періоди вікових та життєвих криз, або, навпаки, сповільнюються при відносній стабілізації її життєдіяльності.

Проаналізовано транзитивність життєвого простору молоді у соціально-психологічному дискурсивному контексті, зокрема через з'ясування впливу життєвого досвіду на зміну характеристик життєвого простору у проблемному наративі в умовах сучасних соціогенних викликів і встановлено, що між зазначеними конструктами відбувається постійний енергетичний взаємобмін, який забезпечує їх рух та взаємопроникнення (С. Hall, О. Krug, G. Lindzey, K. Schneider, D. Stern та ін.). При цьому, якщо ситуаційна криза переходить у життєву (тобто життєві труднощі супроводжують молоду людину тривалий час) або у гострій травматичній ситуації, може відбуватися відчуження від життєвого простору, пов'язане з втратою смислів, інтересів у житті, перспектив майбутнього.

Встановлено, що з погляду характеристик життєвого досвіду проблемна (кризова) ситуація є поєднанням чинника ймовірнісного прогнозування – з минулого досвіду, коли молода людина розглядає цю ситуацію як мінімальну чи нульову; вітального чинника, як суб'єктивне переживання неможливості жити в цій ситуації; когнітивного чинника – як відсутність або неусвідомлення необхідних знань, умінь і навичок для життєдіяльності та життєздійснення у даній ситуації, незастосовність наявних конструктів, що стосуються себе та світу, до наявної ситуації; поведінкового чинника, тобто відсутності чи неусвідомлення потрібної моделі поведінки; екзистенційного чинника – як переживання смислу втрати або екзистенційного вакууму (Є. Гейко, О. Кононенко, Л. Пілецька, І. Попович, В. Турбан та ін.).

Незважаючи на наявні здобутки світового та вітчизняного досвіду вивчення проблеми життєвого простору молоді, єдину концепцію його гармонізації в умовах соціогенних викликів наразі не створено, а актуальність дослідження специфіки соціально-психологічного супроводу процесу

гармонізації життєвого простору молоді за цих умов визначається не лише запитами психологічної практики, а й необхідністю переосмислення проблеми у контексті сучасного теоретико-методологічного базису соціальної психології.

## РОЗДІЛ 2

### КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІОГЕННИХ ВИКЛИКІВ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

#### 2.1. Проєктування життєвого простору молоді в ракурсі його гармонізації в умовах сучасних соціогенних викликів

Спираючись на теоретико-методологічний базис попереднього розгляду, концептуалізацію проблеми гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів було започатковано в ракурсі вивчення особливостей його проєктування.

Як показав попередній аналіз, наразі відсутні дослідження, які б розкривали соціально-психологічні можливості управління розвитком і становленням життєвого простору молоді та процесом його гармонізації. Одним із можливих засобів вирішення цієї проблеми в умовах соціогенних викликів вбачається саме проєктування життєвого простору молоді.

Проєктна парадигма набула інтенсивного розвитку та знайшла відображення у дослідженнях учених-методологів Ю. Машбиця, Т. Ткач, Т. Щербан та ін. [100; 157; 209; 315 та ін.]. Поширення проєктного підходу зумовило виникнення, зокрема, в освіті проєктно-технологічного руху (О. Бондаревська та ін.) [18 та ін.], у руслі якого особливу увагу здобули наукові праці, присвячені конкретним проблемам проєктування в межах системно-мислєдїяльнїсної методологїї та реалїзацїї проєктування як управлїнської процедури. Проте, незважаючи на це, наразї вїдсутнї комплекснї дослідження, якї розкривали б соціально-психологїчний змїст і органїзацїйнї засади проєктування життєвого простору молодї у ракурсі його гармонїзацїї в перїод соціогенних викликів, висвітлювали умови розвитку суб'єктної позицїї молодї людини, соціально-психологїчнї та психолого-

педагогічні можливості управління розвитком і становленням життєвого простору.

Нагальність завдань комплексного опрацювання соціально-психологічних засад проєктування життєвого простору молоді підтверджує актуальність нового, проєктно-просторового підходу та визначає необхідність пошуку способу поєднання теоретичних здобутків психологічної науки, зокрема, соціальної психології, з дослідженням процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

Проєктування розглядається нами як один із ефективних засобів гармонізації життєвого простору молоді за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та соціально-психологічних складових, і досліджується як мотивована, цілеспрямована діяльність молодшої людини, засадами якої виступає її ціннісне самовизначення, як суб'єкта проєктування.

Як відомо, молодь є найважливішим стратегічним ресурсом держави та суспільства та відіграє значну роль у соціокультурному та економічному розвитку країни, у реалізації демографічної політики, збереженні та трансляції історичної пам'яті народу, захисті своєї батьківщини [79; 80; 149; 220 та ін.].

Світ сучасної молоді складний і суперечливий, сповнений радістю успіхів і перемог та одночасно гіркотою поразок й невдач. Це світ, який постійно перебуває у стані руху та розвитку. Саме тому гармонізація її життєвого простору в умовах сучасних соціогенних викликів постає однією з найактуальніших наукових та прикладних соціально-психологічних проблем.

Системна криза та складна соціально-політична та економічна ситуація в країні призвели до негативних наслідків у гармонізації життєвого простору молоді. Багато в чому проблеми, що виникли, пояснюються відсутністю чітких соціальних цілей та орієнтирів, які могли б надати енергії молоді здорового імпульсу руху по заданому шляху та які б несли соціально значущі цілі для успішної самореалізації; рівнем підготовки молоді до

життя в сучасних умовах соціогенних викликів, ступенем зрілості її свідомості, сформованості світогляду, її настановами на життєздійснення та самореалізацію; тим базисом духовно-моральної культури, який вона отримала від суспільства (його інститутів, й насамперед, освіти) [31; 33; 59; 62; 158; 253 та ін.].

Слід зазначити, що дослідники вбачають прояви негативних форм поведінки та дій, погіршення соціального здоров'я молоді, відсутність високого рівня її духовних устремлінь у тому, що молодь є дзеркальним відображенням суспільства та зазначають, що однією з провідних цілей освітньої політики держави є виховання гармонійно розвиненої та соціально відповідальної молоді на основі духовно-моральних цінностей, історичних та національно-культурних традицій [226; 249; 260; 283 та ін.].

Досвід проєктування у соціальних системах, реалізація проєктування як управлінської процедури надали поштовх до перенесення методології проєктування у галузь освіти.

Психологічні проблеми загальної теорії проєктування й конструювання вивчали такі вітчизняні дослідники, як П. Атаманчук, Г. Балл, Ю. Машбиць, Н. Пов'якель та ін. [6; 10; 11; 100 та ін.]. Значний внесок у розробку теорії соціально-педагогічного проєктування щодо визначення сутності, особливостей та ефективності проєктування внесли Р. Нау, L. Tondle та інші дослідники [257; 316 та ін.].

Найбільш змістовні та глибокі ідеї, проєкти й концепції стали результатом пошуку вченими загальнокультурної, логічно та теоретично фундаментальної основи навчання та виховання: теоретичного, історично-рефлексивного визначення відповідних провідній ідеї гармонізації цілей, завдань, операцій і засобів їхнього здійснення, зокрема, через освітні практики [102; 303 та ін.].

Методологічним засобом психологічного дослідження навчання стає саме проєктування, що сприяє розкриттю динамічних механізмів формування навчальної діяльності.

Практично всі дослідники, які працюють у галузі проєктування процесу навчання, розглядають проєкт як модельну репрезентацію навчання, яким воно має бути, а проєктування – як засіб реалізації випереджальної функції науки щодо існуючої практики навчання [109; 301 та ін.].

Проєктування навчання використовується як методологічний засіб й у психології, зокрема в межах широко відомого експериментально генетичного методу С. Максименка та ін. [97; 98 та ін.]. Цей метод ґрунтується на передумові, що справжні механізми навчальної діяльності та психічного розвитку молоді не можуть бути виявлені у ході констатувального експерименту, здійснюваного в межах наявної організації навчального процесу. Для цього необхідно спроектувати розвинені форми навчальної діяльності, зокрема індивідуалізувати навчання, а потім їх сформувати.

Досліджуючи проблеми інноваційного навчання, дослідники запропонували метод проєктування навчальної діяльності за допомогою певних способів конструювання (моделювання) навчальних завдань. Спосіб дослідження завдань з метою їх варіювання у навчальному процесі отримав назву системного мікроаналізу навчальних завдань. В основі методу лежить аналіз навчальних завдань з погляду ієрархії цілей навчання за критерієм психологічної складності виконуваних при цьому навчальних дій. Критерієм психологічної складності виступає рівень пізнавальної діяльності, який актуалізується при виконанні навчальних завдань [102; 109; 246 та ін.].

У проблемному полі проєктування життєвого простору молоді можна визначити об'єкти різної природи: об'єкти, які підлягають організованому впливу: освітні системи, навчальні програми, мета та зміст виховання й навчання; молода людина як суспільний індивід і суб'єкт освітньої діяльності з його потребами, інтересами, цінностями, установками, соціальним та рольовим статусами; різноманітні підсистеми освітнього простору – колективи, регіони, групи; різноманітні відносини у межах освітнього простору: моральні, естетичні, пізнавальні, сімейні, міжособистісні; психоло-



гічні якості: особистісні позиції, способи освітньої діяльності, якість освіти, передбачувані результати особистісного розвитку.

Таким чином, проектування стає одним із ефективних засобів гармонізації життєвого простору молоді за допомогою поєднання соціокультурних тенденцій освіти та соціально-психологічних складових.

Можна визначити філософські, соціальні, управлінські та інші підходи, на основі яких формуються стратегія і тактика проектування. При цьому вибір психологічних і дидактичних засад сучасної освіти передбачає інтерпретацію психологічних теорій, методів і прийомів навчання, тобто перехід від пояснювальної до приписової, нормативної науки; розробку організаційних та нормативних критеріїв, що регулюють навчання; дослідження закономірностей процесу навчання.

Розроблення організаційних механізмів проектування життєвого простору передбачає укладання загальної концепції освітнього процесу, концепцій його структури та змісту, освітніх програм, засобів навчання й контролю, технологій та контролю освіти, концепцій освітніх галузей тощо.

Для проектування життєвого простору на рівні особистості засадничими є теоретико-методологічні положення психології про розвиток особистості у процесі життєдіяльності, які ґрунтуються на принципі єдності свідомості та діяльності (Г. Костюк, С. Максименко, Ю. Швалб та ін.) [88; 97; 98; 203; 204 та ін.], на культурно-історичній концепції розвитку особистості (М. Боришевський, С. Максименко, В. Семиченко та ін.) [22; 97; 98; 142 та ін.], на психологічній теорії розуміння (Г. Костюк, В. Моляко, І. Пасічник, Н. Чепелева та ін.) [88; 105; 122; 200; 201 та ін.] тощо.

У цьому руслі досліджувалися також окремі аспекти проектування, а саме формування творчої особистості (К. Андросович, Н. Добровольська, Г. Костюк, В. Моляко та ін.) [2; 3; 88; 105; 230 та ін.], розкривалася сутність діяльнісного підходу до процесу творчості (К. Андросович, Г. Костюк, У. Михайлишин, Л. Пілецька та ін.) [2; 3; 101; 123-126 та ін.].

Пошук шляхів проєктування життєвого простору молоді та його гармонізації став однією зі спроб у вирішенні проблеми формування цілісної особистості. Головними в цьому процесі є ті компоненти освіти, які породжують у молодій людині прояви суб'єктної позиції, розкривають її психологічні ресурси, розвивають освітні установки та орієнтації. Така позиція сприяє надбанню особистого досвіду, що передбачає формування у молодій людині відповідного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання основних функцій життєдіяльності, соціальних ролей, оволодіння продуктивними способами діяльності.

Отже, проєктування передбачає особистісне залучення до проєкту всіх учасників освітнього процесу, а це не директивне розроблення детальних планів, що наперед регламентують навчальну дію, а детальне формулювання цілей навчання й забезпечення дидактичних ресурсів для їх досягнення.

Проєктування життєвого простору молоді є мотивованою, цілеспрямованою діяльністю, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проєктування. При цьому важливим є відчуття ефекту саморозвитку, потреби участі в тих подіях, які вона сама спроєктувала. Такий підхід впливає на форми поведінки, мотивацію, на впевненість у тому, що молода людина здатна до вирішення життєво важливих проблем, що вона володіє необхідними здібностями, знаннями, вміннями.

Методологія проєктування життєвого простору молоді передбачає створення системи соціально-психологічних умов, спрямованих на її включення в нову для неї сферу мислення та діяльності, що й забезпечує більш цілісну та творчу життєдіяльність.

Здійснено теоретико-методологічний аналіз процесу гармонізації життєвого простору молоді за показниками системності (організована сукупність різних систем), функціональності (широта охоплення, гнучкість) та змістовності його інституційних форм.

Показано, що визначення структурної організації життєвого простору молоді, інституційний рівень якої утворюється системою формальних, інформальних та неформальних елементів, що сукупно задовольняють інтереси та потреби молоді, а індивідуальний психологічний рівень утворюють культурно-освітні стратегії, стає ефективним засобом його гармонізації та організації життєдіяльності молодшої людини. При цьому проектування молоддю власного життєвого простору сприяє її розвитку як суб'єкта діяльності, тобто становлення особистості як суб'єкта саморозвитку та самоздійснення.

Проектування життєвого простору молоді розглядається у практико-орієнтованому векторі щодо здатності ініціювати принципово нові форми, технології і практики життєдіяльності та життєздійснення молодшої людини засобами виявлення внутрішніх і зовнішніх механізмів гармонізації її життєвого простору.

Проектування має здійснюватися як на інституційному рівні – як проектування психологічних умов розвитку молодшої людини, так й на індивідуальному – як проектування у власному життєвому просторі. Крім того, у процесі проектування життєвого простору молоді та його гармонізації мають поєднуватися соціокультурна складова, яка забезпечує наступну інституціалізацію, та особистісна складова, яка забезпечує її становлення як суб'єкта культурно-освітнього простору.

Визначено оптимальну послідовність організації проектування життєвого простору молоді як психотехнічної процедури, що складається з трьох етапів: концептуалізації через визначення цілей та принципів побудови проекту (психолого-педагогічне проектування); інституціалізації, шляхом визначення можливих інституційних та організаційних форм реалізації проекту (організаційно-діяльнісне проектування); самоідентифікації, через усвідомлення молоддю власних життєвих інтересів і цілей у цьому проєкті, як акт самовизначення (індивідуально-психологічне проектування).

У процесі проектування життєвого простору молода людина формує власне субстанціональне (сутнісне) уявлення про освіту, як форму буття (взаємодії) у ній і як про процес, діяльність, явище, пов'язане з освітою.

Цілепокладання проектування пов'язане з незадоволенням наявною ситуацією в освітньому просторі, що зумовлено змінами суспільних вимог до освіти [203]. Ці процеси збуджують мисленнєву діяльність суб'єктів проектування, що започатковують теоретичне моделюванням проекту.

Зазначимо, що на думку Ю. Швалба, мета зумовлює процеси, які слід поєднати у понятті «цілеспрямованість» [203]. Вона включає всю мотивацію боротьби за досягнення мети й веде до розвитку й закріплення цільовідповідних механізмів її реалізації, а вся динаміка цілеспрямованої боротьби засобами цільовідповідних механізмів є комплексом, який, найімовірніше, слід поєднати з терміном «активність». Але визначення мети – це тільки уявлення про результат. Щоб його реально отримати, мета має проблематизуватися в контексті засобів її реалізації – це методи й процедури наукового пізнання.

Мета досягається шляхом вирішення окремих завдань, які пов'язані з прогнозуванням, концептуалізацією, моделюванням і технологічним забезпеченням. Далі відбувається емпіричне комбінування ідей та прийняття рішень щодо практичного їх утілення. Створення теоретичного уявлення про об'єкт дослідження сприяє формуванню його теоретичної моделі, перспектив майбутньої діяльності для виявлення суперечностей; як наслідок формується результат у вигляді бажаного стану об'єкта проектування.

Результатом проектування стає певний проект, зокрема освітній, функціональна специфіка якого залежить від низки умов: стану середовища, особливостей суб'єктів, які займаються конкретним проектом, функціональних зв'язків між елементами проекту, можливостей його застосування, очікуваних результатів.

Психологічний контекст логіки такої діяльності відбувається у вигляді певних когнітивних конструктів, репрезентацій, у проявах інтелекту-

альної активності суб'єктів проектування, що узгоджується з третім блоком (етапом) компонентної структури проектування. На завершальній стадії проектування здійснюється рефлексивна оцінка розвитку й функціонування проєктованого об'єкта, як утворення нової форми.

Це передбачає осмислення завдання проектування, адже будь-яке рішення не можна вважати остаточним. Після завершення проєктного циклу в об'єкті відбуваються зміни, які вимагають нових проєктних досліджень і розробок. Завдяки рефлексії процес проектування перетворюється на неперервний (недиз'юнктивний), на відміну, наприклад, від інженерного, який є дискретним (диз'юнктивним) проектуванням.

Як відомо, рефлексія завжди передбачає певне розщеплення, яке дає змогу побудувати специфічне ставлення до об'єкта і, тим самим, створити нову форму його буття, як іншу форму втілення [104]. Це спричиняє необхідність постійного дослідження рефлексивних зв'язків між станом проектування і його об'єктом, а їх результати мають ураховуватися на наступних етапах проектування.

Підсумовування результатів проектування передбачає осмислення наслідків заходів, спрямованих на сприяння соціальній стабільності та задоволення освітніх, пізнавальних і культурних потреб молоді, зокрема у напрямку гармонізації її освітнього простору.

Ці фактори відображають цільову, структурну й змістову характеристики життєвого простору молоді, як особливу соціальну практику та як узагальнену форму розвитку сутнісних сил молодої людини та розкривають передумови його проектування.

Зазначимо, що проектування життєвого простору молоді стає можливим за умови, коли його напрямки вибирає сам суб'єкт особистісного та професійного самовизначення.

Таким чином, суб'єктами проектування стають, зокрема, носії освітньої діяльності – як окремі особистості, так і групи людей та колективи, які ставлять перед собою мету цілеспрямованого перетворення дійсності.

Оволодіння способами та діяльністю проектування освітнього простору поглиблює у суб'єкта проектування функціонально-динамічні характеристики, однією з яких є потреба людини вийти за межі звичного світу.

У формуванні механізмів активності молоді здатність до проектування виступає основою того, що майбутнє стає для неї фактором цілеспрямованого розвитку. Від знань і вмінь, творчості й майстерності, культури та рівня мислення суб'єктів проектування життєвого простору, від конкретних здібностей молодих людей аналізувати та синтезувати інформацію та продукувати результативні ідеї багато в чому залежить якість розроблених моделей і проєктів.

Виокремлено найбільш загальні критерії суб'єктності в процесі проектування життєвого простору молоді у культурно-освітньому контексті його гармонізації:

- виділення в процесі пізнавальної діяльності окремих подій, ситуацій, які виступають масштабними одиницями освітнього простору;
- осмислення й аналіз їх структури, узагальнення досвіду їх переживання;
- здатність до виходу за межі існуючих подій та ситуацій, їх випереджальне відображення (прогнозування);
- наявність стратегічних цілей, які пов'язані, зокрема, з освітою;
- здатність до змін подій і ситуацій, створення для цього умов, прояв активності;
- активність, відповідальність за наслідки проектування життєвого простору молоді.

На всіх рівнях проектування важливим є виявлення зв'язків, закономірностей, які властиві цим рівням, визначення системотвірних факторів і їх врахування у процесі проектування та конструювання.

Необхідно зазначити, що будь який проєкт – це тільки певний крок у створенні того об'єкта, який більш повно відповідає суспільній потребі. Розроблення кожного проєкту – це не тільки створення його практичної

моделі, призначеної для реального втілення, а й постановка завдань щодо розвитку цієї моделі. Тому в сучасних концепціях проєктування проєкт розглядається як самоцінність, тобто він відділяється від діяльності з його реалізації.

Отже, проєктування набуває ознак неперервного процесу. Таку тенденцію спричиняє й зростання темпів старіння інформації, що також породжує необхідність розроблення безлічі проєктів. Причому значна їх частина призначена для вдосконалення способів усвідомлення об'єкта проєктування.

Нагадаємо, що однією з важливих проблем реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті є не тільки створення умов для формування психологічної готовності до реалізації, а й спеціально організоване навчання з основ діагностики, розроблення специфічних дидактичних матеріалів, а також засад особистісно-орієнтованого спілкування з молоддю [114; 202; 303 та ін.].

На рівні психологічної інтерпретації цілеспрямованої активності, як загального способу ставлення молодої людини до умов життєдіяльності, провідним є діяльнісне тлумачення практики, орієнтоване на аналіз її культурно-історичних і соціально-предметних форм реалізації.

Діяльнісний підхід до проєктування життєвого простору молоді спирається на зміни у розумінні нової ролі молодої людини у соціальних процесах та зміни, що відбулися в умовах життя, й особливо в засобах, способах і формах організації мислення та діяльності, їх відображення в розумовій діяльності.

Слід зазначити, що проблема проєктування набула актуальності через те, що зміни сучасного суспільства об'єктивно визначають місце освіти в епіцентрі багатьох проблем суспільства. По-перше, освіта поступово перестає бути лише сферою обслуговування інших галузей, механізмом відтворення соціальної структури суспільства та стає специфічною соціальною практикою. По-друге, система освіти, як жоден інший соціальний інститут,

потребує механізмів постійного вдосконалення, випереджального розвитку, способів такої побудови свого сьогодення й майбутнього, які дадуть їй змогу самовизначатися у соціумі, формувати власні інтереси, цілі, цінності, стратегію тощо. По-третє, зміни, що відбуваються в освіті, вимагають перегляду наявної практики підготовки молоді [54; 246; 303; 313 та ін.].

Необхідні нові концептуальні й теоретико-методологічні підходи до проектування освіти та адекватних йому технологій навчання. Потреби у проектуванні життєвого простору та його гармонізації, у створенні його спеціальних засобів, зумовлені протиріччями, які існують між освітніми потребами молоді і вимогами до неї з боку сучасних суспільних мінливих умов.

Проектування здійснюється за умов коли існує єдність у постановці мети, виборі засобів, проявів узгоджених позицій, в яких суб'єкти проектування пропонують систему цінностей, особистісних уподобань тощо.

Для більшості людей, наділених здоровим глуздом, сучасна освіта постає вирішальним чинником та беззаперечним арбітром у протиборстві знедуховленої техногенної цивілізації, з її прагненням облаштувати життя людини лише у межах матеріальних цінностей, та культури, як духу творчої діяльності людини й запоруки еволюції людства.

Якщо експлікувати освіту як спосіб і результат набуття молоддю культурності, то вкрай важливо спрямувати всі освітні зміни, які ми ідентифікуємо як модернізацію, на рух від людини освіченої до людини культурної, яка, засвоївши необхідну сукупність соціального досвіду й етос відкритого діалогу, творить неповторний світ культури та власну долю.

Певна річ, проблеми сучасної науки і освіти багатопланові й навіть просте формулювання інноваційних напрямів свідчить про те, наскільки складно: по-перше, об'єднати зусилля всіх, хто тією чи іншою мірою здійснює науково-освітній процес та інтегрується у науково-освітній простір; по-друге, створити умови для гармонізації життєвого простору та освіти впродовж життя; по-третє, забезпечити особистісну спрямованість навчан-



ня й виховання зі збереженням ментального та фізичного здоров'я особистості; по-четверте, гуманізувати стиль відносин усіх учасників освітнього простору.

Слід зазначити, що на всіх векторах реформування освіти – гуманітаризації, демократизації, диверсифікації та індивідуалізації – багато зроблено для реалізації цих завдань [246; 303 та ін.]. Проте наукові й практичні заходи часто набувають рис емпіричного, локального та фрагментарного характеру. Але найбільшою проблемою варто визнати проблему молодшої людини, яка перебуває у двох світах водночас: у світі життєвому – насамперед, це матеріальний, природний простір, – й у світі культури, як результату доданої до природи суб'єктивної частини, в якій кожен предмет навантажений семантикою культурних знаків і яка потім долучається до кола інтересів та цінностей особистості; причому світ культурних кодів цікавить молоду людину не тільки як умова виживання, а як світ у повному реальному обсязі – з усіма його міфами, ідеями, глибинними смислами.

Зараз з'явилась унікальна можливість провадити наукові й навчально-дослідні проєкти, інтегрувати на рівні міждисциплінарного синтезу зусилля вчених різних галузей знання з різних держав, а також активізувати й мобілізувати діяльність численних суб'єктів культурно-освітнього простору на його ефективне функціонування.

У зв'язку з цим актуальним вбачається культурно-освітній, соціокультурний та екокультурний виміри гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних викликів.

Отже, внутрішнє протиріччя конструювання життєвого простору молоді в сучасному соціумі – між його ціннісними та матеріалізованими параметрами – не можна дослідити, якщо розглядати кожну з цих сторін окремо. Тому нагальність завдань комплексного опрацювання питань гармонізації життєвого простору молоді підтверджує актуальність нового, проєктно-просторового підходу, визначає необхідність пошуку способу поєднання теоретичних здобутків психологічної науки, зокрема, соціальної

психології, з дослідженням процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів, зокрема у культурно-освітньому, соціокультурному та екокультурному вимірах.

## **2.2. Культурно-освітній, соціокультурний та екокультурний виміри гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних викликів**

Слід зазначити, що на думку дослідників, у складових освіти проглядається майже повна індиферентність до особистого досвіду молоді, часто не враховується різноманіття феноменів культури й субкультури, які вона не зіставляє з «довічними» моральними й естетичними нормами тощо [104; 57; 63; 246 та ін.].

Особливої уваги потребує й проблема інформаційних технологій в освіті, котрі, як елементи навчання, зробили класичні межі відкритими й проникними, перетворилися на метамову, за допомогою якої культура рефлексує сама себе, та водночас прагнуть гносеологічно стати понад усе, поглинути всі сфери людської діяльності. Але найбільшою проблемою, як зазначалося вище, варто визнати проблему молоді людини, яка перебуває у двох світах водночас: у світі життєвому, насамперед, це матеріальний, природний простір, – й у світі культури, як результату доданої до природи суб'єктивної частини, в якій кожен предмет навантажений семантикою культурних знаків і яка потім залучається до кола інтересів та цінностей особистості, причому світ культурних кодів цікавить молоду людину не тільки як умова виживання, а як світ у повному реальному обсязі – з усіма його міфами, ідеями, глибокими смислами тощо.

Констатовано, що впродовж останніх років особливо активізувалися дискусії про сутність тенденцій і процесів, які відбуваються в освітніх системах [12]. Чи формує сучасна система освіти необхідний наразі молодій людині тип мислення (зокрема, аксіологічний)? Чи формує вона необхідний тип

свідомості (свідомість людяності, толерантності, солідарності, відповідальності)? Чи перебуває вітчизняна система освіти у кризовому стані та чи знає «революційних перетворень»? – на ці питання відповідають по-різному, погоджуючись лише у питаннях кваліфікації нинішнього періоду як перехідного й часто не помічаючи в умовах сучасних соціогенних викликів особливостей освіти в загальнопланетарному й загальнокультурному контекстах.

Зауважимо, що в Концепції гуманітарного розвитку України означено основні проблеми, які потребують розв'язання: відсутність нової системи культурних цінностей, яка б базувалася на основі історично-культурних традицій українського народу та кращих зразків самоорганізації культурних систем сучасного світу; втрата у молодого покоління ціннісних орієнтирів; вибірковий доступ до культурних надбань, обмежене використання у цій сфері новітніх інформаційних технологій; недостатня популяризація й поширення якісних та різноманітних зразків культури й мистецтва серед молоді; відторгнення від культурних надбань; відсутність чіткої державної політики пам'яті, спрямованої на вирішення протиріч між традиціоналізмом і модернізацією при збереженні та зміцненні системи моральних цінностей. Але ж вузлові зміни всіх сфер соціального життя й системи освіти, зумовлені, найперше, процесами глобалізації культури: освіта (передусім, вища) виявилася тим соціальним інститутом, який найстрімкіше реагує на всі суспільні зміни, динамічно транспонуючи суперечливі тенденції глобалізації культури на процес глобалізації освіти [56; 303; 309 та ін.].

І цей процес, потребуючи особливого міждисциплінарного вивчення, передбачає й переосмислення традиційної освітньої системи та створення нової освітньої метаконцепції, яка б пояснювала радикальні зміни й обґрунтовувала стратегії розвитку.

Динамічний і суперечливий розвиток соціокультурної ситуації у суспільстві спричиняє переосмислення еволюції освітніх процесів із позицій інтеграції освіти, філософії, психології. Такі інтегративні процеси закономірні: в умовах соціогенних викликів, у переломні моменти розвитку народів, цивілі-

зацій, культур жодна з наук не може обмежитися власними методами та власними об'єктами дослідження. У неупорядкованому світі, коли з хаосу формується нова реальність, перестають діяти не лише попередні культурні норми, а з ними й освітні моделі, а й сталі дослідницькі схеми. В такі моменти й часом досить віддалені наукові напрями змушені «шукати спільної мови» в прагненні не лише нової інформації, а й власне наукових методів, адекватних новій реальності.

У такий період й народжується інтерес до універсальних законів, посилюються системні тенденції, коли накопичені й часто розрізнені факти починають складатися дослідниками в системні утворення нового порядку. Таким інформаційним фільтром і, ширше, системою координат в умовах соціогенних викликів може стати система культури – в разі розуміння закономірностей її побудови й розвитку, – чим і пояснюється зростання уваги до соціокультурної проблематики в аспекті гармонізації життєвого простору молоді [58; 104; 93 та ін.].

Отже, другим кроком подолання кризи мусить стати усвідомлення того, що психологія – це не просто супровід молоді, а й супровід її у культуру та долучення до неї.

Пошуки нової світоглядно-методологічної парадигми, спроможної не лише адекватно осмислювати сучасну реальність, а й продукувати стратегії управління для нинішнього буття, конструювання майбутнього з метою гармонізації життєвого простору молоді, становлять загалом сенс дослідження.

Актуалізуються ідеї, пов'язані зі становленням нелінійного світогляду, а також трансляції його за допомогою механізмів культури й освіти. Тому в умовах переходу до нового освітнього суспільства з новим некласичним інтелектом, передусім, зростає значення некласичних підходів, некласичної науки й некласичності в цілому, що прагнуть створити нову інтерпретацію та новий синтез психології, освіти й культури.

Окрім того, поряд із закликами до оновлення та вдосконалення методологічного, концептуального й термінологічного апарату теорії освіти, все

більш упевнено звучать голоси прихильників розумної адаптації вже сформованих психологічних та філософсько-педагогічних поглядів до розв'язання висунутих сучасністю проблем гармонізації життєвого простору молоді [12; 61; 66; 92; 202 та ін.].

Зазначимо, що входження України в світовий освітній простір висуває до закладу освіти, як соціального інституту, особливі вимоги з боку держави, громадськості, науки. В результаті застосування компетентнісного підходу до освіти формується нова система освітніх понять, виявляються нові соціально-освітні закономірності, а традиційні соціальні проблеми отримують принципово нове рішення [94; 246; 303 та ін.].

Виступаючи об'єктом аналізу не тільки у психології, а й у суміжних науках (педагогіці, соціології та ін.) термін «культурно-освітній простір» інтегрує складні міждисциплінарні теоретичні проблеми культури та освіти.

Характеризуючи сучасну систему освіти, важливо підкреслити, що освіта сьогодні не просто соціальна сфера, а й інвестиція у майбутнє. Тим часом багато дослідників зазначають, що, зокрема, вища освіта значно відстає від сучасних соціокультурних вимог і потреб ринку.

Досліджуючи різні аспекти культурно-освітнього простору, вчені розглядають його: як систему, як конкретне «місце» вільного розвитку особистості, як сферу реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (де під індивідуальністю розуміється як здобувач освіти, так і освітній інститут), як реальність, що утворюється від взаємовпливу викладання та навчання, перетину і взаємоналагодження взаємодіючих субкультур (різновікових, різнопрофільних тощо) [94; 104; 246; 303 та ін.].

Поняття культурно-освітнього простору органічно вписується в систему інших уявлень психології, асоційованих із локалізацією освітніх послуг, освітньою інфраструктурою суспільства, освітніми системами, ланцюжками установ при безперервному та послідовному здобутті освіти, освітніми стандартами, освітнім потенціалом суспільства, освітнім середовищем, інтелектуальною системою, соціальним інститутом освіти. При цьому відзначимо, що

культурно-освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю та інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою суспільства.

Отже, в даному контексті ми будемо розглядати культурно-освітній простір як складну систему, де, з одного боку, зберігається загальнодержавна єдність в освіті, а з іншого, – реалізуються внутрішні запити соціальної системи, пов'язані з економікою, умовами життєдіяльності (особливостями менталітету, культури, побуту, традицій, самосвідомості) і особистості молоді людини (її потреб).

Крім того, культурно-освітній простір слід розглядати в якості провідної умови, що дозволяє забезпечити освітню діяльність. Однією з особливостей функціонування культурно-освітнього простору є подолання дискретності освітнього процесу, створення простору самовизначення, ідентичності та соціокультурної діяльності.

Формування культурно-освітнього простору закладу освіти, як умови підготовки компетентного випускника має об'єктивну обумовленість і спрямоване на створення національних систем якості освіти. Нові цілі освіти, зокрема, переважно двоступенева вища освіта, зіставлення якості освіти, академічна мобільність, соціокультурні процеси, пов'язані з гуманізацією, розгортанням інформаційного простору є також факторами, які необхідно враховувати при виборі шляхів організації культурно-освітнього простору молоді при гармонізації її життєвого простору загалом.

При цьому, вважаємо, що культурно-освітній простір не може бути чітко і однозначно структурованим, оскільки він об'єктивно має високий ступінь невизначеності внаслідок його онтологічності. Отже, він має бути багатоваріантним. При цьому відзначимо, що головною характеристикою культурно-освітнього простору, його систематизуючим компонентом є спільна освітня діяльність сукупних суб'єктів освіти, єдність якої забезпечується загальним розумінням усіма учасниками освітнього процесу цінностей і

цілей освіти, завдань освітньої діяльності, загальних принципів оновлення змісту і технологій освіти, вимог до освітнього стандарту.

Щоб розкрити взаємодію суб'єктів освітнього процесу, необхідно звернутися до принципів: синергетичного підходу; піднесення етолого-поведінкових інтересів і цінностей до духовно-моральних, універсальних категорій істини, добра, краси; інтеграції; суб'єктивного (інтернально/екстернального) контролю.

Як відомо, синергетика у перекладі з грецької мови – «сприяння», «співпраця», «спільна дія». Сучасне трактування цього поняття – теорія самоорганізації (Ю. Бохонкова, В. Будз, І. Гоян, Н. Накен та ін.) [23; 25; 28; 29; 47; 250 та ін.]. Синергетика виступає центром інтеграції самих різних наук і культури суспільства в цілому, а синергетичний підхід ініціює ідеї та методи концептуального осмислення саморозвитку та самоорганізації природного й соціального буття. Синергетика допомагає зрозуміти феномен людини, розкрити таємниці усього різноманіття людської творчості, пізнання, здоров'я, освіти, комунікації, вбудовування людини у природне, соціальне і культурне середовище [23; 250 та ін.].

При проектуванні культурно-освітнього простору закладу освіти істотне значення має низка понять, що містяться у концептуальному апараті синергетики. Так, поняття синергії, як характеристика спільної діяльності, фокусує увагу на багатоваріантності та багатоплановості культурно-освітнього простору, що, у свою чергу, дає можливість обирати ті оптимальні варіанти освітньої діяльності, які у конкретних умовах принесуть найкращий результат. Саме синергетика показує суб'єктам діяльності, що будь-яка складна нелінійна система, в тому числі й людина, володіє спонтанною активністю, здатністю до самоорганізації, креативністю [23; 28; 29; 47; 250 та ін.].

Принцип піднесення етолого-поведінкових інтересів та цінностей до духовно-моральних, універсальних категорій істини, добра, краси розкриває духовно-моральний розвиток молоді, як особливий процес, покликаний відігравати конструктивну роль у розвитку просоціальних цінностей.

Підкреслимо, що в умовах соціогенних викликів потрібні особливі виховні технології та методики, які мають на меті забезпечення високого рівня духовної культури молоді з метою гармонізації її життєвого простору. У зв'язку з цим особливу увагу слід приділяти забезпеченню особистісного розвитку молодшої людини та сприяти її професійному зростанню. Кожен фахівець у професійній діяльності має застосовувати принципи, що викристалізовувалися, перевірялися досвідом багатьох поколінь, постійно збагачувалися та враховували особливості історичної епохи, соціального оточення та життєдіяльності особистості, природні умови її проживання тощо.

У науковій літературі виділено багато принципів, на яких повинні базуватися методи освітньої діяльності. Найбільш повною можна вважати класифікацію принципів, розроблених І. Бехом, згідно з відповідними законами (закон випереджального морально-духовного розвитку відносно розвитку інтелектуального; закон, згідно з яким провідною мотивацією навчання мають бути вершинні смислоцінні орієнтири, а не лише пізнавальні інтереси; закон розвитку вищих емоційних переживань; закон оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури; закон пріоритетності піклування про навколишній матеріальний і соціальний світ; закон, відповідно до якого потрібно йти від ідентифікації виховання зі значущим дорослим до ототожнення з ним; закон занурювання в емоційні стани) [12; 23; 27 та ін.].

Крім того, зазначимо, що синергетика є також філософською основою інтеграції. Використання принципу інтеграції обумовлено тим, що культурно-освітній простір є системним утворенням. Інтеграція в цьому контексті спрямована на подолання фрагментарності знань, забезпечує оволодіння суб'єктом освітньої діяльності цілісним знанням і комплексом універсальних цінностей, виконує функцію різних системоутворюючих зв'язків [23; 47; 250 та ін.].

Інтегративний принцип, на рівні розробки концепції та проєктування культурно-освітнього простору, пов'язаний з використанням як загально-, так і приватно-наукових способів інтеграції. Загальний спосіб можна назвати



метапредметною або міждисциплінарною інтеграцією. На цьому рівні інтеграції можуть виявлятися та знаходити рішення складні соціально-психологічні проблеми, що стосуються перетворень в галузі соціальної політики, соціальної освіти та ін. Він пов'язаний з використанням у процесі формування культурно-освітнього простору загальнонаукових форм пізнання. До цього рівня належать такі типи інтеграції: понятійний, де джерелом інтеграції є загальні для декількох дисциплін поняття, наприклад, соціум, соціалізація, соціальність, соціальне виховання та ін.; предметно-образний – формування цілісних уявлень про людину, соціальні явища на основі інтеграції з різних галузей знань; проблемний – різні дисципліни пов'язані спільними проблемами, наприклад, вирішенням проблем соціалізації молоді займається філософія, соціальна психологія, соціологія, соціальна педагогіка, психологічна антропологія, віктимологія; діяльнісний – інтеграція відбувається за допомогою загальних видів, способів діяльності; методологічний – об'єднання різних соціальних фактів, явищ, теорій, концепцій єдиної картини світу.

Таким чином, принцип інтеграції сприяє концентрації соціально-психологічного знання, його комплексності, можливості виокремлення та збереження його специфіки, узгодженості дій суб'єктів діяльності та дає вихід на вирішення соціальних проблем різного ступеня складності.

Принцип суб'єктивного (інтернального/екстернального) контролю відображає узагальнені очікування молоді людини відносно того, у якій мірі гармонізація її стосунків з оточуючими залежить від соціальної поведінки та який регуляційний вплив на міжособистісні стосунки (зокрема, їх гармонізацію) здійснюють особистісні характеристики.

Тим часом формування культурно-освітнього простору залежить від чинників, що визначають його ефективність. Перша група чинників включає: державні, суспільні, регіональні, економічні, політичні, правові, соціокультурні. До другої групи ми відносимо: здатність гармонійно вибудовувати відносини з навколишнім світом, вміння знайти власне місце в культурному

просторі соціуму, здатність до соціальної творчості тощо. При цьому ми виходили з позиції гармонізації їх бінарного сполучення.

Як відомо, фактор, як внутрішня обставина, не піддається безпосередньому впливу, його можна прогнозувати та впливати на нього опосередковано, через умови.

До комплексу умов, що забезпечують проєктування культурно-освітнього простору, можна віднести: створення освітнього середовища соціуму, діалогізація освітнього процесу, його гнучку регламентацію в соціумі.

У проєктуванні життєвого простору молоді діалогізація культурно-освітнього процесу набуває своєрідну пізнавальну та аксіологічну цінність у зв'язку з тим, що сучасні підходи до діалогу відображають його сутнісну дослідницьку основу. Включення діалогових відносин у зміст освіти сприяє гармонізації життєвого простору молоді на всіх його рівнях: на рівні знань, на рівні умінь і навичок, на рівні досвіду творчої діяльності, на рівні досвіду ціннісно-емоційної орієнтації. Вона може бути досягнута за рахунок процесуальної інтеграції, яка здійснюється, як на рівні змісту, так і на рівні прийомів, методів, форм проведення занять. Це буде проявлятися: в інтеграції доуніверситетської, університетської та післядипломної підготовки, створенні альтернативних доуніверситетських об'єднань у вигляді багатопрофільних шкіл та інтеграційних програм; у взаємозв'язку базових і профільних дисциплін стандарту, оптимальному розподілі часу на самостійну роботу, організації роботи у малих дослідних групах, творчих майстернях, лабораторіях; у зміні функції викладача у бік академічного консультанта і тьютора, що дозволить розширити проведення практичних занять на базі різних установ, а також організацію спільних занять, наприклад, студентів-старшокурсників і практикуючих фахівців; у розробці індивідуальних програм підвищення кваліфікації тощо. Це, в свою чергу, дозволить найбільш ефективно використовувати таку умову, як участь у різного виду проєктах, в тому числі й зарубіжних.

Таким чином, діалог виступає як спільний і колективний пошук своєрідного вирішення освітніх проблем молоді. Це дозволяє вести мову про творчу спрямованість мислення молоді, розвиток якого неможливий у жорстко заданій організації освітнього процесу.

Культурно-освітній простір не має чітких меж, що відокремлюють його від інших просторів, у яких існує молода людина. Він, як система багатовимірної й послідовно структурована від макро- до регіонального й індивідуального рівнів, є власне формально інституціалізованою системою освіти, а також відкритою соціальною системою (неформальним інституціалізованим утворенням).

Дослідження змісту й напрямів інституціалізації нових світових тенденцій у розвитку характеру й ролі культури та освіти в гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів свідчать про те, що нові соціальні імперативи відображають рух суспільства до відкритого, інформаційного; здійснюється перехід від техногенної до антропогенної цивілізації, з'являються нові принципи соціалізації особистості.

Освіта віддзеркалює зміни в соціальних, психологічних, економічних відносинах. Інституціалізація в освіті означає виникнення нових і відмирання старих суспільних інститутів, правове й організаційне закріплення тих чи інших суспільних відносин, що проявляються в різноманітності форм.

Просторові характеристики освіти свідчать про її значущі прояви творчості, що виражені в успіхах розвитку науки, новітніх технологій, розвитку суспільства, значних змін способу життя молоді, розширенні її можливостей тощо. Інколи соціальна форма випереджає зміст, що призводить до кризових явищ в освіті. Щоб запобігти виникненню соціально-психологічних суперечностей в процесі реформування освіти, необхідне інституційне проектування сучасних світових тенденцій розвитку освіти, урахування наявних і очікуваних переваг національної системи освіти, а також передбачення можливих наслідків і загроз.

Слід зазначити, що в сучасних умовах модернізації системи освіти України, яка передбачає створення єдиного освітнього та наукового простору, уніфікованих і стандартних критеріїв забезпечення якості підготовки молодого покоління, актуальним у векторі гармонізації її життєвого простору постає питання експертизи освітнього процесу [246; 303 та ін.]. Організація та здійснення освітнього процесу розглядає як кінцевий результат не тільки набуття молоддю певних знань, умінь, навичок, а й формування культури мислення, тобто здатність до самостійного аналізу життєвих, навчальних, професійних ситуацій, до виявлення недостатніх знань і умінь та здійснення на цій основі самоосвіти, а також формування у молоді здатності до саморозвитку та самовдосконалення, що сприятиме гармонізації її життєвого простору загалом.

Отже, актуалізується об'єктивна оцінка якості освітнього процесу, яку можна отримати шляхом запровадження її експертизи, адже дослідження й оцінювання соціально-психологічних явищ, процесів, проблем, результатів діяльності, інноваційних технологій, методів навчання зумовлює підвищення якості освітніх послуг та ґрунтовну підготовку молодого покоління.

Порівняно з іншими сферами освіти, зокрема вищу, можна вважати відносно новою й далеко не повністю освоєною сферою застосування експертної діяльності. Проте не можна не погодитися з твердженням, що за останні роки практика проведення експертизи в системі освіти стала поширеною. Це пов'язано з її реформуванням, а саме з порушенням одноманітності, появою різноступеневої освіти, варіативних програм, технологій, стандартів, з розвитком економічних відносин у сфері освіти. Експертизі підлягають освітні проєкти, дослідно-експериментальна робота, програми розвитку, нормативно-правові документи, професійно-педагогічна діяльність, авторські програми та ін.

Не применшуючи значення здійснених досліджень, констатуємо недостатню розробленість питання експертизи якості навчально-виховного процесу в закладах освіти, інструментарію її здійснення для забезпечення високого рівня підготовки молоді. Тому висвітлення питання застосування експе-

ртизи для дослідження й оцінювання якісних характеристик освітнього процесу та особливостей її проведення в закладах вищої освіти є на сьогодні актуальним.

У сучасних умовах надання освітніх послуг акцент все більше робиться на якості освіти та забезпеченні на цій основі підготовки конкурентоспроможності молоді, зважаючи на престиж української освіти у світовому освітньому просторі. Цей стратегічний орієнтир зумовлює формування збагаченого освітнього середовища в закладі освіти, модернізацію навчально-виховного процесу, що забезпечить створення умов для реалізації молоддю власної освітньої траєкторії, визначеної її запитам, інтересами, задатками, здібностями та вимогами суспільства до підготовки молодого покоління.

У зв'язку з цим, до організації і здійснення освітнього процесу висуваються такі вимоги: орієнтація на формування системного бачення навчальних дисциплін; гнучкість і варіативність змісту навчальних дисциплін з урахуванням потреб суспільства, держави, освіти та конкретної особистості; гуманізація та гуманітаризація технічної освіти; орієнтація на оволодіння новими інформаційними технологіями; забезпечення методологічної, спеціально-наукової та професійної компетентності.

Проблема якості освіти в Україні розглядається переважно крізь призму державного регулювання, через розроблення та впровадження системи національних і галузевих стандартів вищої освіти, що встановлюють обов'язкові вимоги до змісту освіти, навчання, термінів і умов засвоєння освітніх програм, а також засоби діагностування якості освіти.

Зазначимо, що поняття якості – це складний, системно-соціальний феномен, сукупність властивостей якого спрямована на забезпечення вимог і потреб споживача у сьогоденні та у майбутньому.

На основі аналізу наукових джерел можемо узагальнити, що категорія «якість» має глибоке історичне коріння. Диференційоване давньогрецькими філософами за ознаками «погане-гарне» (Аристотель та ін.), вона пройшла тривалий еволюційний шлях (Г. Галілей, Дж. Локк, Г. Берклі, І. Кант,

Ф. Гегель та ін.) і стала помітним явищем у науці другої половини ХХ століття. Попри відсутність однозначного трактування поняття «якість», представники сучасних наукових шкіл мають спільні погляди на структуру, форми, функції якості, і теоретичний аналіз здійснюють на трьох рівнях узагальнення: гносеологічному (категоріальному), науково-теоретичному (де віддзеркалюється специфіка науки) та емпіричному (що розкриває мисленеві процеси в реальній практиці).

К. Корсак у своїх дослідженнях відзначає, що «якість освіти» стає суспільно-пріоритетною разом із демократизацією та рухом до суспільства знань» [86, с.17] і стверджує, «що для поняття «якості» немає однозначного наповнення не лише в плані такого складного й швидкозмінного об'єкта, як зокрема вища освіта, але й у плані, наприклад, промислових виробів щоденного споживання». Важливими для нас є виділені К. Корсаком варіанти співвіднесення кількісних і якісних характеристик у впровадженні оцінювальних досліджень якості освіти. У першому варіанті очевидним є домінування кількісних ознак і вимірів: кількість років навчання, робочих днів, навчальних годин, розв'язаних під час контрольних заходів завдань, припущених помилок тощо. У другому варіанті використовуються умовні кількісні характеристики, коли суто якісній ознаці чи характеристиці приписують число чи певне кількісне вираження (позначення рівня чи обсягу знань оцінкою на певній шкалі балів, створення рейтингових списків кращих університетів тощо). Третій варіант передбачає аналіз таких якісних елементів, «які не вдається транскрибувати кількісними параметрами, тому оцінювання виконується і суб'єктивно, і якісно (старанність, слухняність чи вихованість, громадянська позиція чи активність, ставлення до певного предмету тощо)» [87, с. 123-124].

К. Корсак визначає й головні чинники, що лежать в основі нових стратегій якості у вищій освіті. Перший – це «складність щодо надання освіти та задоволення вимог, які висуваються до неї. Швидкі зміни в суспільстві, нові вимоги, ускладнені види діяльності, диференціація та збільшення кількості

здобувачів зумовили те, що ці чинники вже не є гарантією якості». Другий – це «конкуренція між провайдерами («надавачами») професійної освіти, що ґрунтується на реальній якості наданої професійної освіти, а не на репутації провайдера». І третій – це «проблема збільшення витрат. Зростання автономії не розв'яже проблеми, якщо провайдери професійної освіти не прогнозуватимуть її розвиток» [151, с.202].

С. Клепко, характеризуючи освіту в контексті стратегії країни, зазначає, що «якість освіти – це та її характеристика, яка повідомляє про здатність освіти сприяти чи навіть забезпечувати успішну життєдіяльність суспільства (особистості)» та виокремлює певні бар'єри, що виникають на шляху впровадження нових концепцій, здатних значно підвищити якість вищої освіти [73, с. 122]. Це зокрема суб'єктний, факторний, адміністративний, економічний та соціосистемний бар'єри.

Отже, в категорії якості втілюється соціальне замовлення на рівень навченості та вихованості молодого покоління, його професійної підготовки. Соціальне замовлення відображає: по-перше, якісний рівень та тенденції розвитку суспільства, культури, науки, економіки, політики; по-друге, потреби, інтереси, уподобання здобувачів освітніх послуг; по-третє, нормативно-правове функціонування та розвиток закладів освіти.

Складність поняття якості освіти зумовила поліваріативне розуміння його сутності:

- якість освіти – певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного та морального розвитку, якого досягають випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання та виховання;

- якість освіти – сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що дають йому змогу формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби громадян, підприємств, суспільства і держави;

- якість вищої освіти – сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соці-

альну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства;

- якість освітньої діяльності – сукупність характеристик системи вищої освіти та її складників, що визначає її здатність задовольняти встановлені й передбачені потреби окремої особистості або (та) суспільства [158; 246; 303 та ін.].

Таким чином, якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують основні аспекти навчально-виховного процесу, його оптимальність: відповідність освіти вимогам часу, що характеризуються переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства; якість навчально-виховного процесу, що забезпечує особистісний розвиток молодої людини; відповідність навчальних досягнень молоді національним і галузевим стандартам освіти; динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації; реалізація оздоровчої функції освіти, уникнення негативних наслідків; позитивна мотивація до навчання, готовність до безперервного поповнення знань, до освіти впродовж життя; якість управління освітніми процесами – здатність органів управління та безпосередніх виробників освітніх послуг задовольняти встановлені або передбачувані потреби суспільства, окремих соціальних груп і громадян в отриманні освіти та набутті професійної компетентності.

Якість освітнього процесу – це динамічне та інтегральне утворення, сукупні властивості якого задовольняють параметри (критерії), методи й механізми вимірів, на основі яких і отримується певний результат.

Отже, якість освітнього процесу – це комплекс властивостей, характеристик і показників, що підлягають аналізу й оцінці. Ці властивості взаємопов'язані й перебувають в ієрархічній залежності. Кожен показник має не лише кількісну, але й якісну характеристику, що дає змогу його вимірювати.

Основним підходом до визначення якості освітнього процесу є, на нашу думку, саме експертиза.



Експертиза в освіті – це сукупність процедур, необхідних для дослідження й оцінки всіх складників освіти з метою отримання професійного висновку про можливості й прогнози ефективної організації освітнього процесу.

Розрізняють внутрішню та зовнішню експертизу. Внутрішня експертиза – це експертиза, яка проводиться самим закладом для власних внутрішніх цілей у межах традиційного контролю якості знань, умінь, навичок молоді. Зовнішня незалежна експертиза – експертиза, що проводиться на основі угоди громадсько-правового характеру за дорученням державного органу управління освіти або на замовлення закладу освіти.

Тому можна виокремити такі умови реалізації експертизи:

- наявність програми та відповідне ресурсне забезпечення експертної діяльності;

- дотримання внутрішньоорганізаційних стандартів щодо підготовки процедури вимірювання, способів обробки та інтерпретації результатів вимірювань;

- зацікавленість і високий ступінь мотивації учасників навчально-виховного процесу у підвищенні точності вимірювань якості навчально-виховного процесу;

- наявність правових, технічних, етичних норм, що регулюють відносини суб'єктів експертизи;

- високий статус організації, що здійснює експертизу якості навчально-виховного процесу;

- адекватний рівень професійної підготовки експертів.

Як пересвідчуємося, експертне пізнання має чітко виражений практико-орієнтований характер: воно виникає із запитів освітньої практики, здійснюється в ній, має своїм основним критерієм практичну успішність, слугує розумінню проблем освітнього процесу.

Тому аналіз проблеми гармонізації життєвого простору молоді в культурно-освітньому вимірі передбачає дотримання таких основних складників осмислення, як рефлексивність, критичність, цілісність.

Рефлексивність – це остаточне усвідомлення, злиття в єдине двох сутностей знання, перша з яких – внутрішній зміст з притаманною йому автономно-пізнавальною природою, друга – смисловий зміст [104]. Засвоєння знання, безумовно, є важливим, необхідним, обов'язковим компонентом освіти. Проте слід визначити й те, що стоїть за знанням, яке його призначення, як саме воно може реалізуватися, інтересам яких соціальних суб'єктів може відповідати тощо.

Критичність мислення – це усвідомлений контроль та оцінка діяльності, що виражається в самоперевірці, оновленні цієї діяльності в перманентно змінному світі. «Сила мислення полягає у вмінні ставити все нові й нові запитання світу й самому собі. На думку філософів, сумнів – це показник мислення, що є умовою існування людини. Смисл знання полягає не у визначеності відповідей на ті чи ті питання, а радше у самих питаннях. Чим більше питань, тим менше догматизму й більше творчості» [145, с. 16-17].

Цілісність мислення – це здатність бачити предмет дослідження в самодостатній єдності, інтегрованості, це бажання об'єднати та сприйняти єдиним те, що видається розмаїтим та неоднорідним.

Як переконуємося, аналіз проблеми якості в освіті сьогодні – це рефлексія (сповнена сумнівів і суперечностей), що відбувається за умов зміни, за висловом А. Гофрона, «антропологічних, культурологічних і аксіологічних засад» філософії освіти, «що передбачає, по-перше, врахування загальноцивілізаційних тенденцій, по-друге, осмислення нового образу людини як об'єкта та суб'єкта освітньої діяльності, змісту й способів трансляції культурних і наукових цінностей» [46, с. 4].

Отже, елементами системи якості освіти можуть слугувати такі складники: стандарт освіти, моніторинг освіти, рейтингування та експертиза.

Стандартизація освіти є одним з основних необхідних заходів створення освітнього простору, а також провідним елементом системи забезпечення якості.

Проблема стандартів в освіті останніми роками все частіше досліджується з соціально-педагогічного й філософського поглядів (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, Н. Фоменко та ін.) [4; 12; 66; 110; 196 та ін.] і набуває дедалі більшої актуальності, оскільки її абсолютне розв'язання неможливе, адже полягає в повсякчасному збалансуванні таких вимог: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення в контексті розвитку світових освітніх систем; здатність або спроба забезпечувати рух на випередження, інноваційність [72, с. 207-214].

Поняття стандартів освіти перебуває в тісному зв'язку з такими категоріями, як «якість освіти», «ефективність професійної діяльності», «моніторинг якості освіти», що підкреслює стратегічне завдання вдосконалення системи контролю й оцінки якості освіти та наголошує на необхідності порівняння досягнутого рівня освіти з певним еталоном, роль якого й відводиться стандарту освіти.

Питання освітніх стандартів є складним і неоднозначним. Особливо це помітно на тлі сучасних процесів реформування освіти та низки тенденцій (таких, зокрема, як інтернаціоналізація вищої освіти, побудова системи неперервної освіти, демократизація, гуманізація та гуманітаризація, інформатизація, комерціалізація, криза класичної моделі освіти та ін.).

Відбуваються тривалі дискусії щодо змісту освіти, проблеми співвідношення стандарту й творчості, стандарту та академічних свобод у процесі підготовки молоді.

Стандарт у широкому розумінні – це певна норма, модель, еталон, зразок, який може бути елементом зіставлення з ним інших подібних об'єктів. Освітній стандарт найчастіше розуміється у таких трьох значеннях: як офіційний документ, що містить норми, правила, вимоги до освіти (в Україні,

залежно від рівня органу чи організації, що затверджує стандарт, розрізняють державні, галузеві стандарти та стандарти освіти навчальних закладів); як «рівень майстерності в опануванні та застосуванні змісту освіти» (організація економічної співпраці та розвитку OECD); «критерії, встановлені навчальним закладом для визначення успішності студентів (тезаурус ЮНЕСКО); певний набір засобів навчання для реалізації змісту навчання (Всесвітня декларація з освіти для всіх ЮНЕСКО); рівень освіти, якого мають досягти студенти за допомогою спеціально розробленої програми, охоплюючи параметри місць навчання, норми забезпечення навчального процесу, кваліфікаційні характеристики викладачів (міжнародні доповіді з освіти ЮНЕСКО); визначений рівень вимог та умов, згідно з якими оцінюється якість діяльності закладу освіти та які висуваються до навчальних програм у межах акредитації; критерій відповідності вимогам, або вимір компетентності; мета, якої необхідно досягти, заплановані очікування з обраного напрямку, рівні виконання певної діяльності (міжнародна енциклопедія освіти)» [86, с. 10-11]; «вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки» («Державні стандарти освіти» Закону України «Про освіту»); «сукупність норм, що визначають зміст вищої освіти, засоби діагностування якості освіти та нормативний термін навчання» [196, с. 138]; як «засіб переосмислення на сучасному етапі цілей і змісту освіти»; «метод рефлексії суспільства щодо призначення й ролі освіти»; «шлях підтримки освітньої різноманітності»; «чинник динамічного зростання освіченості громадян»; «спосіб прогностичного проєктування національного освітнього продукту»; «механізм парадигмального переоснащення освіти в межах національної освітньої культури»; «напрямок демократизації освітньої політики»; «засіб підтримки загально-цивілізаційного рівня освіченості»; «основа типологізації освітніх закладів за типами, видами та категоріями»; «один зі шляхів упорядкування академічного й професійного визнання документів про освіту» [196, с.191-192].

Друге значення тлумачення освітнього стандарту зосереджується на змісті, обов'язі, визначенні і дотриманні певного рівня, норми.

Третє стосується концептуалізації цілепокладання в стандартизації освіти, де робиться акцент на комплексі тих завдань, які може чи має виконувати освітній стандарт для певного суспільства у конкретний проміжок часу.

Сукупність цих трьох тлумачень створює комплексну картину освітнього стандарту – в єдності його форми, змісту й критеріїв динамічного розвитку суспільства.

Встановлення стандарту позначається поняттям «стандартизація». Стандартизація освіти – це формалізація єдиних вимог до освітньої діяльності, що, однак, не виключає різноманіття способів їхнього досягнення. Як зауважують вчені, «в Україні до перебудови, тобто за умови централізації й уніфікації всього суспільного життя, й освітньої сфери зокрема, проблема стандартів «не виникала» через тотальну стандартизацію будь-якої діяльності. Можна говорити про існування як різних способів щодо тлумачення явища стандартизації освіти, так і про наявність певних постулатів у підходах до стандартизації освіти. У випадку тлумачення означене поняття може досліджуватись у трьох площинах: «концептуальній (первинне осмислення явища як об'єкта дослідження); теоретичній (виявлення сутнісних характеристик і параметрів стандарту, його структури та функцій); системно-методологічній (трансформація теоретичного знання в нормативне, прикладне, практико-орієнтоване)» [153, с. 19].

Таким чином, стандарти вищої освіти мають забезпечувати баланс мінімальних вимог і творчості як на рівні закладу освіти, так і на рівні викладача. Стандарт не може визначати максимальні вимоги, адже його призначення – націлювати, стимулювати, розкривати перспективу, пропагувати різноманіття.

Зазначається, що «стандартизація в освіті – це відповідь на процеси глобалізації, звернені до сучасної освіти», і це підтверджується функціями, що їх мають виконувати освітні стандарти [111, с. 3-4]: формування єдиного освітнього простору України (необхідність введення державних стандартів освіти, що мають забезпечувати відповідний їй рівень, еквівалентність неза-

лежно від типу і форми власності закладу освіти); забезпечення доступу до якісної освіти для всіх громадян, реалізація їхнього конституційного права на освіту (стандарт покликаний забезпечити здобуття освіти певного рівня для кожного громадянина, що є основою його повноцінного розвитку та важливою передумовою професійної діяльності, гарантією щодо можливості продовжувати освіту впродовж усього життя); критеріально-оцінювальна функція (здебільшого стосується середньої освіти та передбачає добір навчальних планів і програм, обсяг навчального навантаження залежно від рівня набутої освіти, систему оцінювання досягнень у навчанні та форми підсумкової атестації); функція управління системою освіти (є постійна потреба корекції системи контролю за якістю освіти на основі використання об'єктивних вимірників якості підготовки, що визначаються стандартами); функція гуманізації освіти (державний стандарт відкриває можливості переходу до диференціації освіти та опанування навчального матеріалу на різних рівнях).

Отже, проблема стандартів освіти – не питання конкретного обмеженого періоду часу; це постійний пошук і комплексний підхід. До того ж важливо, щоб освітні стандарти не були статичними, «застиглими» утвореннями, які виконують функцію командно-адміністративного зрівнювання усіх і всього за деякою «нормою» або ж розраховані лише на певний мінімальний рівень знань, умінь і навичок.

Незважаючи на наявні ризики, процес стандартизації освіти – це невіддільний атрибут освітніх систем усіх розвинених країн. Безперечними позитивами введення стандартів можна вважати такі:

- створення логічного навчально-методичного комплексу спеціальності з кожної спеціалізації (комплект взаємопов'язаних документів, що створюють рамкові умови якісної підготовки конкурентоздатної молоді на кожному рівні);

- співпраця з потенційними роботодавцями з метою якісної розробки варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики кожної спеціа-

лізації; чітке визначення регіональних потреб тієї чи іншої спеціалізації, обґрунтованість визначення спеціалізації;

- обґрунтований підхід до вибору дисциплін кожної спеціалізації, перелік яких зумовлено уміннями, необхідними для первинних посад;

- чіткість у визначенні мети, предмета й змісту кожної навчальної дисципліни, виключення дублювання і марнотратства навчального часу;

- модульну структурно-логічну побудову навчальних планів, виключення дублювання;

- впровадження належної практичної підготовки на рівні бакалавра, що забезпечує можливість формування кваліфікації; надійний інструментарій діагностики кінцевого результату (зокрема й зовнішньої – при акредитації);

- якість підготовки кваліфікаційних робіт усіх рівнів, об'єктивність їхнього оцінювання.

Спроба проаналізувати концептуальні засади стандартизації у галузі освіти показала, що за наявності різного бачення проблеми, усе ж переважає розуміння необхідності виваженого, відповідального та науково обґрунтованого підходу до впровадження процесів стандартизації. Оскільки головна увага українських освітніх стандартів акцентується на діяльності здобувачів освіти, на досягнутому ними під час навчання рівні знань та умінь, можна вважати, що «на концептуальному рівні національні освітні стандарти відповідають міжнародним вимогам сьогодення» [90, с. 130].

Загальновизнаним механізмом такого контролю може бути моніторинг.

Не лише розвиток, а й відносно стає функціонування закладів вищої освіти не можливе сьогодні без моніторингу, який, насамперед, необхідний для правильної оцінки стану справ, як основи адекватного управління освітою через знання провідних тенденцій, розуміння того, що відбувається в сфері вхідних ресурсів, процесів і конкретних результатів навчання.

Дослідники вказують на те, що хоч моніторинг і оцінювання – це речі споріднені, проте між ними є суттєва відмінність. «Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси й ре-

зультати в системі освіти. Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформувані оцінки судження про ситуацію» [52].

Так, в основу моніторингу покладена ідея про те, що вимоги до якості освіти можна змодельовати з використанням статистичного аналізу. Методика оцінки та управління якістю в цій ситуації являє собою аналіз змін середніх рейтингових оцінок закладу освіти загалом та за окремими напрямками підготовки.

Забезпечення якості всіх учасників освітнього процесу безпосередньо пов'язане і з процедурою рейтингування. З формуванням на ринку освітніх послуг в Україні простору конкурентної боротьби за ресурси зростає популярність академічних рейтингів, що значною мірою є способом систематизації даних про об'єкт дослідження, засобом підвищення якості освіти.

У рейтингових дослідженнях традиційно меншу увагу приділяють параметру «якість процесів» порівняно з параметром «якість результатів». Це зумовлено, передусім, більшою затратністю й складністю при вимірюванні процесів.

Як наслідок – втрата таких важливих складників якості, як ефективність викладання та якість навчального середовища, яке «вже не можна характеризувати за традиційною схемою, коли його учасниками є або вчитель та учень, або ж учитель та група учнів. Кількість учасників окремого навчального процесу стає потенційно необмеженою. Звідси й виникає термін «відкрите навчальне середовище», що передбачає можливість обміну інформацією на відстані та використання потенційно необмеженого характеру та набору джерел інформації [208].

Вважаємо, що нехтування таким аспектом, як «якість процесів», матиме вкрай негативні наслідки. І це логічний та об'єктивний прогноз, це передбачуваний результат давно дискредитованого «мета виправдовує засоби».

Отже, рейтинг є важливим елементом у системі забезпечення якості в освіті молоді, використання якого має бути поставлене на наукову основу.



Сьогодні соціогенні виклики вимагають дуже обережного використання даного інструмента.

Українська освіта має зберегти свої кращі традиції фундаментальності, адже, як зазначає І. Предборська, змінюється арена соціальної боротьби, і провідною фігурою стає соціальний діяч, що має багато ролей у суспільстві [130]. Цьому можуть сприяти «методологічна переорієнтація з інформаційних аспектів вивчення навчальних дисциплін фундаментальної підготовки на розвиток особистості; гуманітаризація підготовки через розкриття загальнокультурного потенціалу наукового знання фундаментальних навчальних дисциплін, її націленість на гуманістичні ідеали формування особистості, підготовленої до життя в гармонії з природою, з довкіллям і з самою собою; реалізація неперервності фундаментальної підготовки з урахуванням пізнавальних можливостей та інтересів особистості на різних етапах її розвитку; «технологічність» навчання, що забезпечує активність та індивідуальний темп повного засвоєння курсів фундаментальних навчальних дисциплін» [8, с. 81].

Забезпечення глибини фундаментальної підготовки можливе тільки за наявності інструмента, який на основі об'єктивних критеріїв оцінки знань уможливив би визначення й прогнозування якості цієї підготовки. Для розв'язання поставленої проблеми В. Бабак та Е. Лузік висунули концепцію проблемно-комплексного визначення якості фундаментальної підготовки, основна ідея якої полягає в тому, що структура та зміст контролю підготовки похідні від структури та змісту самої підготовки. Ця концепція дає змогу побудувати просторово-часову модель навчальної діяльності, яка в сукупності з двопараметричною моделлю структури й змісту підготовки, оптимізуючи навчальну діяльність, перетворює навчальний процес на впорядковану дисипативну структуру [8].

Важливою концептуальною ідеєю у формуванні системи забезпечення якісної роботи закладів освіти є створення умов зацікавленості в ньому з боку окремих фахівців, цілих структурних підрозділів і закладу освіти в

цілому. «Потрібно створити такі умови, щоб ні закладу вищої освіти, ні його структурному підрозділу, ні окремому викладачеві не вигідно було погано, неякісно працювати і так само неякісно оцінювати результати своїх досягнень. Такі умови можуть виникнути за тих обставин, коли проблема контролю посідатиме одне з центральних місць в оцінці якості роботи і викладача, і структурного підрозділу, і закладу вищої освіти загалом» [147, с. 69-70].

Щоб бути якісною, українська освіта має відповідати сучасним соціогенним викликам, зокрема таким, як інтеграція та інтернаціоналізація. При цьому інтернаціоналізація освіти на інституційному рівні означає впровадження міжнародного виміру у такі функції закладів освіти, як навчання, науково-дослідна робота, надання освітніх послуг і може здійснюватися у межах таких підходів: підхід, що базується на діяльності, передбачає такі традиційні заходи, як забезпечення мобільності, міжнародне працевлаштування, технічну підтримку й передачу знань, спільну дослідницьку діяльність, зміну навчальних планів тощо; підхід, що базується на «компетентності», зосереджує увагу на економічних результатах від інтернаціоналізації, пов'язаних з формуванням молодшої людини як професіонала і як особистості; у фокусі культурного підходу перебувають такі результати діяльності закладів освіти, як створення інтернаціональної культури в університетських місцях; у стратегічному підході, в якому поєднані елементи вище згаданих підходів, оцінюється потенціал закладу освіти щодо його здатності розробляти інтегровану стратегію, спрямовану на досягнення статусу міжнародного рівня.

Як переконуємося, центральною ланкою системи забезпечення якості освіти в Україні має бути принцип «стратегічного людинотворення», що передбачає не задоволення короткотривалих споживацьких запитів, а спрямований на здобуття молоддю освіти для гармонізації її життєвого простору загалом, що дедалі більше потребує міцних знань, вмінь і справжньої людяності.

Отже, концептуальною основою забезпечення якості сучасної української вищої освіти є нова філософія стандартів освіти та контролю за їх виконанням. Стандарти якісної освіти мають бути не всеохопним номенклатурним переліком, а мінімальними, обов'язковими для виконання орієнтирами; вони мають стимулювати розвиток творчості та ініціативності молоді.

Як бачимо, освітня сфера – це не лише просторовий мікрообраз культури, а й часовий інформаційний канал, через який культура транслює основний для себе зміст, щоб зробити його надбанням конкретного індивіда й підмур'ям його діяльності, а через них знову повернути цей зміст у культуру – протестований і відкоригований відповідно до змін середовища.

Тому очевидно, що цей канал зможе функціонувати ефективно лише у разі відповідності його структури культурі, логіці організації її матеріалу, усвідомленим перспективам розвитку. Інакше комунікативні збої неминучі. Якщо ж зважати на те, що побудова життєвого простору має відповідати логіці культури, то необхідно вдивитися у властиві сучасній культурі риси (вже очевидні та ледь намічені), щоб розпізнати там принципи нової освітньої архітектури.

Криза освіти в умовах зміни епох – емпірично фіксований факт, яким визначається спалах інтересу до психологічних, філософських та фундаментально-культурологічних проблем обґрунтування постмодерної парадигми освітнього процесу. Така тенденція небезпечна, насамперед, тим, що спеціалізація мало сполучна з необхідністю цілісного сприйняття світу культури. Усе ще техноцентристський (при явній декларативності й/або формалізмі процесу гуманітаризації) характер освіти й виховання зумовлює їхню спрямованість винятково на корисність, а не на духовний розвиток, на сучасний зміст життя – без культурних орієнтирів, без урахування нагальних потреб дня завтрашнього та цінностей минулого.

Такий характер освіти (точніше, освітньої культури) корелює, на нашу думку, з кофігуративним типом культури у концепції М. Mead [278], яка передбачає три типи: префігуративний, постфігуративний і кофігуративний.

Що ж до цінностей майбутнього, то вони ще не визначені, та за відсутності гідних орієнтирів ми, забуваючи про глобальний масштаб культурної кризи, нерідко просто запозичуємо їх із зарубіжних джерел, а то й обмежуємося готовими освітніми схемами, виробленими й апробованими в інших соціокультурних умовах іншими педагогічними традиціями для людини з іншим світоглядом. Тут доречно було б зауважити, що в найбільш периферійній і через те найбільш динамічній підсистемі культури – економіці – у силу «права першості» на проби й помилки накопичено вже деякий досвід, небайдужий і для «ядерних» культурних сфер, якою є освіта. Здається не викликає сумніву й те, що освітні новації та експектації є життєздатними, якщо вони «легітимні» в обсязі світоглядних уявлень і культурних символів конкретного суспільства й органічно «вписуються» в культурну систему. Переважна ж більшість сучасних запозичених не мають, як нам бачиться, досить легітимного статусу й належного рівня когерентності з вітчизняною культурною системою загалом та освітньою зокрема. Саме тому невдачі, які зазнає більшість новацій у сучасному освітньому процесі при спробах формування й розвитку освіти постіндустріального типу, пов'язані найперше з труднощами забезпечення цих новацій адекватним ціннісно-символічним фундаментом, оскільки в основі світобачення та світорозуміння кожного народу лежить своя система предметних значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем, адже свідомість людини завжди етнічно зумовлена.

Без такого фундаменту всі зусилля, спрямовані на запозичені з іншого соціокультурного контексту схеми, неминуче виявляються менш ефективними (а почасти й просто шкідливими), ніж освітні й виховні дії, що спираються на органічний фундамент у вигляді певного способу життя.

Крім того, інтенсивні чи мало контрольовані запозичення, з одного боку, підвищують потенційну загрозу втрати спільнотою своєї культурної самобутності, бо ж відомо, що загальнолюдська культура існує лише як певна абстракція, в реальному житті ми маємо справу з конкретними національними й етнічними формами, а з іншого, – гальмуються трансформаційні проце-

си, зокрема й в освіті, через неможливість залучення новацій у конкретне соціокультурне середовище.

Так чи інакше, а інформаційно-технічний потенціал освітніх і виховних технологій у сучасній українській освіті застосовується переважно навздогін – для адаптації молодого людини до вже змінених умов її буття, тобто виступає винятково як транслятор сьогоденного змісту життя.

При цьому недостатньо затребуваними, як засіб освітнього й виховного впливу на свідомість молодого людини, залишаються потужні прошарки традиційної культури (світової, національної, етнічної, регіональної, професійної), а разом з ними й культурний досвід багатьох поколінь (зокрема, й досвід подолання кризових ситуацій). Саме в цьому векторі визріває конфлікт між сучасністю й традицією, між актуальними життєвими потребами й метафізичним осягненням принципів буття, необхідністю дотичності молодого людини до культурних уявлень минулих епох. З іншого боку, як відомо, постфігуративні інтенції в культурі здатні приводити до вибухоподібного збільшення кількості відкриттів, стимулювати творчі прояви молоді, підвищувати в неї відчуття власної значущості, орієнтувати на новаторство, свободу від стереотипів, мотивувати до освітньої активності. Але поки точаться розмови про майбутнє, воно вже настало. Ми бачимо його у змінах політики й економіки, культури й соціуму, індивідуальних і суспільних відносин, моделей способу життя та його стандартів. Саме тому необхідно й можливо готувати це майбутнє, зокрема й, насамперед, через систему освіти для нього. Точно вловити тенденції розвитку та відповідно скоригувати власні позиції – таке завдання завжди було актуальним для освіти. Особливість же сучасних соціогенних викликів полягає у тому, що необхідно усвідомити глибинні підстави та осягнути рушійні сили розвитку всієї людської цивілізації, більше того – активно впливати на ці підстави з метою морального, духовного прогресу глобального суспільства.

Безумовно, українська освіта, яка вже усвідомила себе частиною світової освіти, певною мірою перебудовується, апробуючи безліч новацій (доко-

нче з претензією на інновації). Але поки що до цих новацій, як і до всієї освітньої політики, можна застосувати образне визначення, використане для ідентичних змін в освітній сфері: вони нагадують спроби вдосконалити гасову лампу, коли давно вже є електричне освітлення.

На думку дослідників, реформи в будь-якій системі (включаючи й систему освіти), невизначені щодо цілей і якості функціонування системи в цілому по завершенні реформ, можна уподібнити «навігації за флюгером», хоча будь-яка навігація має певну мету й передбачає визначеність маршруту її досягнення.

Сьогодні доконче потрібні не окремішні новації, а реалізація нової – культурної – моделі освіти, докорінні зміни світогляду, покликані пробудити природні функції системи освіти як найважливішого атрибута культури, основного каналу трансляції культурного досвіду, інструменту формування, корекції, а в необхідних випадках і перетворення менталітету особистості та соціуму симетрично й гармонійно процесам культурної динаміки. Здійснення ж культурної функції передбачає переорієнтацію системи освіти на виховання людини культури, що сприятиме гармонізації життєвого простору молоді.

Таким чином, повноцінне вирішення цього завдання, як і зазначених вище, можливе лише за умови залучення вже достатньою мірою відпрацьованого методологічного та понятійного апарату сучасної психологічної науки. Якщо філософія освіти покликана визначити цілі, завдання й алгоритми їх розв'язання, то завдання культури сьогодні визначити для системи освіти (і, природно, її суб'єкта) систему координат, прокласти маршрути і вказати напрям руху в них, який би збігався зі спрямованістю саморозвитку культурної системи.

Тільки за умови взаємоспрямованості, взаємопідтримки та взаємоповнення шляхом подолання «роздільної інституціалізації» освіти й культури можливе створення умов для повноцінного функціонування освітньої системи як інструмента культури, а значить – і реалізації «культурних» функцій освіти (насамперед, культурозбережувальної, культуротвірної й культуро-

творчої), як системного ядра єдиного культурно-освітнього простору, завдяки чому культура й освіта здатні віднайти реальні перспективи в гармонізації життєвого простору молоді. Природно, цей процес повинен бути інтенсивним.

Концептуалізація проблеми дослідження потребувала розкриття специфіки гармонізації життєвого простору молоді не лише в культурно-освітньому, а й у соціокультурному та екокультурному вимірах.

У цьому векторі слід зазначити, що соціальне життя людини – особливий тип її життєдіяльності, який характеризується спрямованістю на взаємодію з іншими людьми. Вирішальну роль тут відіграють ті форми діяльності, які спрямовані на реалізацію її соціальних зв'язків, заснованих на взаємопов'язаних діях, тобто на соціальних взаємодіях.

Як відомо, значуща соціальна діяльність є системою цілеспрямованих процесів, заснованих на розумному цілепокладанні [203]. Нею керує суб'єктивне осмислення і вона спрямована на інших. На відміну від одиначної дії, мотивованої безпосереднім спонукаючим мотивом, життєдіяльність регулюється динамічною смисложиттєвою системою, що є мотивацією, як певна смислова єдність. Смысл надає мотивації життєдіяльності цілісність, пов'язуючи спонукання, що викликають активність молоді, з більш широким пластом реальності. При цьому мотивація ґрунтується на розумінні причин, що спрямовують до активності, а також передбачає пояснення доцільності вибору відповідних способів життєдіяльності.

Як зазначають дослідники, принципове значення поняття смысл полягає у тому, що воно виводить пояснення за межі індивідуальної свідомості у площину реальної життєдіяльності суб'єкта [32; 35; 150 та ін.].

Суб'єктивне розуміння смислу життя є мотивом життєдіяльності. У ньому сходяться потреби, інтереси, цінності та можливості їх реалізації, ідеальні уявлення про дійсність та реальність.

У визначеннях смислу життя найчастіше виділяються два аспекти, що розкривають його сутність – це діяльність, спрямована на інших та моральна

основа самого життя [17]. Проте, розуміння смислу життя різне, що обумовлено світоглядними, моральними, психологічними якостями молодого людини і відбивається у її життєвому просторі.

Представляючи собою ставлення молоді до навколишнього світу, життєва позиція виявляється у її повсякденній поведінці. Таким чином, життєва позиція є інтегральним корелятом життєдіяльності. Формуючись у взаємодії з іншими, вона сприяє виробленню моральних регуляторів вибору життєвих альтернатив. На її основі формуються вищі рівні осмислення реальності та духовні регулятори вибору цілей та засобів досягнення.

Життєдіяльність молодого людини здійснюється в конкретних умовах довкілля, які значуще впливають на формування її життєвої позиції. У найзагальнішому вигляді довкілля представляється як життєвий простір молоді, обмежений природними, техногенними, соціокультурними умовами її буття.

Ці умови, відбиваючись у потребах, інтересах, цінностях молоді, визначають особливості природної, техногенної, соціокультурної сфер її життєдіяльності.

Особливості різних сфер мають на увазі наявність специфічних факторів життєзабезпечення молодого людини, а також чинників, що впливають на зміну форм та способів життєдіяльності. Їх зміни виявляються й у зміні життєвих позицій та життєвого простору загалом.

Сучасне місто породжує не тільки можливості, а й високий потенціал ризикогенності, що, зрештою, змінює й умови життєдіяльності, й свідомість молоді. Наростання загроз здоров'ю та життю молодого людини у зв'язку зі змінами природного середовища, кризовою екологічною ситуацією, обумовленою процесами деградації екосистем, обмеженням можливостей ресурсозабезпечення та ресурсовідтворення біосфери.

Гармонізація життєвого простору молоді, у зв'язку з цим, набуває нових смислів, які проявляються у різних формах екологічної культури, що перетворює реальність.



Показано, що соціокультурний вимір гармонізація життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів доцільно розглядати крізь призму ідей мультикультуралізму та інтеркультуралізму, зокрема в контексті накопичення соціального капіталу на макро- та мезорівнях.

Передусім зазначимо, що глобальні міграційні процеси практично не залишили у сучасному світі моноетнічних країн. Прихильники глобалізації вважали, що соціально-економічна та політична модернізація поступово витіснить етнічну та релігійну ідентичність на користь громадянських національних цінностей. Час показав, що це припущення виявилось хибним. Насправді глобалізація не змогла знищити культурні, етнічні, релігійні та національні ідентичності. Навпаки, вона спричинила складні динамічні взаємодії між людьми різних етнічних культур і релігій, серед негативних аспектів яких – дискримінація та нетерпимість.

Тому актуальним є пошук наукових підходів, на основі яких можна розробити модель управління культурним розмаїттям. Однією з таких моделей, на думку Ради Європи, є інтеркультуралізм. Цей підхід може ефективно вирішувати етнічні та національні протиріччя і запобігати виникненню нових. Рада Європи започаткувала програму «Інтеркультурні міста» (ІСС) – амбітну ініціативу, спрямовану на інтеграцію різних громад, яким бракує соціальної згуртованості. Наразі 140 міст світу застосовують міську модель міжкультурної інтеграції, серед яких не лише європейські міста, але й міста Австралії, Японії, Африки, Мексики, Канади та США [134].

У повсякденному житті поняття «мультикультуралізм» трактується як співіснування багатьох культур на певній території, жодна з яких не є домінуючою. Т. О'Sullivan, J. Hartley дають більш детальне пояснення у британському довіднику з теорії культурної комунікації. Мультикультуралізм означає визначення та вивчення самого суспільства, яке включає численні різні, але взаємопов'язані культурні традиції та практики, які часто пов'язані з різними етнічними компонентами цього суспільства [284]. Визнання мультикультурного суспільства має два основних наслідки: пере-

осмислення уявлень про культурну єдність (цілісність) суспільства. Відмова від спроб «інтегрувати» різні етнічні групи, оскільки інтеграція передбачає перетворення на «гомогенну» частину домінуючої культури; переосмислення концепції культурного розмаїття: слід враховувати владні відносини, відносини домінування між різними культурними (етнічними, соціальними) групами, аналізувати міжкультурні зв'язки між сильною (домінуючою) і слабкою (пригнобленою) культурами, а не просто стимулювати «інтерес до екзотики» [284].

Мультикультуралізм є продуктивним саме як ідеологія чи методологія, яка лежить в основі культурної та соціальної (в тому числі освітньої) політики.

Українська дослідниця А. Колодій визначає мультикультуралізм як принцип освітньої, культурної політики, який визнає і підтримує право зберігати, розвивати і захищати (етно)культурні особливості всіма законними способами, а державу зобов'язує підтримувати ці зусилля громадян [78].

Отже, з одного боку, мультикультурним вважається суспільство, в якому культурні відмінності регулюються у межах формули «інтеграція без асиміляції», а важливе значення надається заохоченню та підтримці культурного розмаїття, а з іншого боку, у межах однієї держави практикується політика культурної толерантності. Мультикультуралізм – це, перш за все, концепція культурної толерантності.

Найвідомішими теоретиками мультикультуралізму є С. Taylor, W. Kymlicka, С. Kukathas та ін. Так, С. Taylor підкреслює, що мультикультуралізм є певним феноменом самоствердження. Мультикультуралізм проявляється не лише у боротьбі індивідів за визнання, але й у вимозі до інших визнати їхню оригінальність та оригінальність груп [312].

Таким чином, мультикультуралізм став однією з перших (і поки що найвпливовішою в інтелектуальних колах) концепцією «управління культурним розмаїттям суспільства». Це означає, що державні освітні та куль-

турні інституції мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б дозволили різним культурам розвиватися у межах однієї країни. [231]. Ключова ідея цієї концепції полягає у створенні державою (принаймні потенційно) рівних можливостей у подоланні ієрархії культур – від домінуючих до «непрестижних» і зовсім «нежиттєздатних».

Отже, мультикультуралізм можна визначити як концепцію та політичну практику культурно неоднорідного суспільства. Як політика відтворення та розвитку різних культурних систем у межах держави-нації мультикультурний підхід визнає можливість співіснування в одному політичному просторі декількох різних національних, етнічних, релігійних, мовних чи інших груп, які прагнуть до відтворення своєї ідентичності.

На відміну від мультикультуралізму, який практикує добросусідство спільнот і культур, інтеркультуралізм орієнтований не на захист культурних відмінностей, а на пошук шляхів взаємодії носіїв різних культурних систем. Інтеркультуралізм передбачає наявність спільних інтересів у громадян різних національностей, а також релігій, яких об'єднує почуття громадянської відповідальності за свою країну [227].

Таким чином, інтеркультуралізм не заперечує ідеї мультикультуралізму, а доповнює їх завданням інтеграції суспільства на громадянських засадах. Ідентифікація та консолідація людей має відбуватися на громадянсько-політичній основі, на основі загального добробуту у державі та спільного внеску в її розвиток усіх спільнот і груп, що проживають на певній території. [143].

Отже, якщо основна ідея мультикультуралізму полягає у відокремленні культур та збереженні їх відмінностей, то інтеркультуралізм акцентує увагу на тому, що ці відмінності є динамічними і можуть зміщуватися. Його мета – знайти спільність на основі переваг взаємодії, що дає підстави для зближення культур і формування спільного культурного коду [1].

S. Dragojević визначає, що концепція інтеркультуралізму є більш динамічною. Вона зосереджена на забезпеченні активного і позитивного ді-

логу різних культур у суспільстві, на їхньому взаєморозумінні та взаємозбагаченні [231].

Як концепції, мультикультуралізм та інтеркультуралізм є найбільш популярними для розуміння та регулювання відносин культурного розмаїття в сучасному світі. Перш за все, їх відмінності полягають у механізмах, які пропонуються для сприяння підтримці та розвитку представників різних національних, етнічних, релігійних, мовних, расових та інших меншин. Мультикультуралізм пропонує політику збереження та розвитку культур на засадах добросусідства та толерантності, інтеркультуралізм – пошук шляхів взаємодії різних культур, зокрема етнічних.

Найбільш конструктивною для гармонізації життєвого простору молоді є модель інтеркультуралізму, оскільки вона є найбільш динамічною і відповідає очікуванням полікультурного суспільства, оскільки одним із способів взаємодії, зокрема представників різних етнічних спільнот, є спільне почуття громадянської відповідальності за країну, в якій вони проживають.

Не менш важливою, з погляду розкриття концепції гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, вбачаємо розкриття складових та вимірювальних показників соціокультурного капіталу сучасного міста [7].

Широке використання поняття «капітал» стало можливим після публікації книги G. Becker «Human capital» [218]. На думку вченого, людський і соціальний капітал взаємопов'язані та впливають один на одного. Власне, G. Becker заклав основи концепції індивідуального соціального капіталу, тобто його теоретичного аналізу на мікрорівні.

Справжнього змісту поняття «капітал» набуло у працях P. Bourdieu [222]. Він визначає три стани капіталу: об'єктивований, інкорпорований та інституціоналізований. Прикладами об'єктивованого стану є інституції та об'єкти культурного призначення (освітні, мистецькі, рекреаційні тощо), культурні блага, культурні права, знання. Ядром інкорпорованого культу-

рного капіталу є освіта, навички та знання, безпосередньо інкорпоровані в людину.

Інституціоналізований стан передбачає свідчення особистої культурної компетентності, пов'язаної з індивідуальною відмінністю, престижем або репутацією. Якщо економічний капітал інституціоналізується у вигляді прав власності, то культурний капітал, навпаки, конвертується в економічний, за певних умов, і може бути інституціоналізований у вигляді наукових, освітніх, професійних, мистецьких кваліфікацій, відображених у відповідних офіційних документах [222].

R. Putnam, F. Fukuyama, L. Hanifan та інші дослідники розвивали розуміння капіталу на макрорівні. F. Fukuyama вважав, що найважливішою складовою соціального капіталу є спонтанна комунікація, яка здатна створювати нові асоціації. Атрибутами таких об'єднань є горизонтальні та неформальні соціальні відносини, де основою виступає довіра. У вертикальних мережах довіра, яка є передумовою співпраці, зосереджена на владі, а у горизонтальних – на взаємності. Він акцентує увагу на важливості соціального капіталу для збереження механізму спадковості в суспільстві та підтримки контактів між поколіннями завдяки соціальному капіталу, який накопичується та підтримує сталість і розвиток цивілізації [248; 300 та ін.].

Американський політолог R. Putnam досліджував вплив соціального капіталу на соціально-економічне становище країни або окремої, наприклад, міської, громади. Соціальний капітал – це особливість соціального життя – мережі, норми та довіра, які дозволяють його учасникам ефективно взаємодіяти один з одним завдяки спільним інтересам [300]. Крім того, досліджуючи соціальний капітал, слід враховувати такий коефіцієнт, як недовіра. Це показник зовнішнього враження суспільства від певної групи.

J. Coleman у статті «Social capital and human capital» визначив сучасне значення цього поняття [225]. Порівнюючи різні форми капіталу, J. Coleman зазначає: «Якщо фізичний капітал можна повністю відчутти, оскільки він втілений в очевидних матеріальних формах, то людський капітал

менш відчутний. Він проявляється в навичках і знаннях, які набуває людина. Соціальний капітал можна відчутти ще менше, адже він існує лише у відносинах між людьми. Так само, як фізичний і людський, соціальний капітал полегшує виробничу діяльність. Наприклад, група, в якій панує повне взаєморозуміння та абсолютна довіра, здатна досягти набагато більшого, ніж група, яка не має таких якостей» [225, с. 131]. Він визначає соціальний капітал як потенціал взаємної довіри та допомоги, який формується в результаті міжособистісних відносин: соціальних норм, обов'язків та очікувань, інформаційних каналів. «Соціальний капітал дозволяє членам спільноти довіряти один одному, співпрацювати з метою створення нових форм і життєвих асоціацій» [225, с. 132].

Українські дослідники С. Катаєв та Л. Барзенкова-Мясникова, досліджуючи соціальний капітал на мезорівні (міста), визначають його як свідоме використання соціальних мереж індивідом, соціальною групою, організацією або цілою спільнотою, які завдяки довірі та спільним нормам є засобом досягнення єдності, згуртованості в цих спільнотах, досягнення спільних цілей, підтримують життєдіяльність спільноти [70].

Описані визначення соціального капіталу включають довіру, співпрацю та соціальні зв'язки між людьми. Специфічні цінності, норми та довіра є умовами великого обсягу соціального капіталу на макрорівні.

Структурними елементами соціального капіталу є соціальні мережі, спільні норми, цінності та довіра.

На думку сучасних дослідників, соціальний капітал накопичується в результаті взаємодії людей завдяки усталеним культурним нормам і цінностям та стилям поведінки [7 та ін.]. Така взаємодія безпосередньо впливає на соціально-політичну ситуацію та свідчить про економічний розвиток країни. Таким чином, соціальний капітал міста можна представити як ресурси, що збільшують економічний та соціальний розвиток міської громади шляхом створення та підтримки соціальних мереж і моделей соціальних організацій.

Для визначення культурного капіталу застосовується велика кількість показників, що корелюють як із соціальним, так і з людським капіталом.

О. Голоденко зазначає, що культурний капітал – це сукупність знань, навичок, умінь, цінностей, стереотипів, мотивацій, які є вродженими та набутими в процесі соціалізації. Ці якості здатні визначати поведінку індивіда за певних обставин, а також можуть накопичуватися і згодом конвертуватися в інші форми капіталу [45].

С. Катаєв і Л. Барзенкова-Мясникова пояснюють культурний капітал ширше – це знання, які дозволяють людині розуміти й оцінювати різні види культурних відносин і культурних продуктів. Вони є творчим джерелом життєдіяльності, частиною творчого потенціалу індивідів, соціальних груп, організацій, їхніх здібностей і творчої енергії [71].

Культурний капітал – це культурна компетентність людини як сукупність її інтелектуальних здібностей, знань, умінь, навичок, моральних якостей, кваліфікаційної підготовки, які використовуються в соціальній діяльності і є джерелом життєдіяльності як окремої людини, так і всієї спільноти в цілому.

Таким чином, культурний капітал корелює з соціальним: їхні предметні поля перетинаються, тому важко чітко окреслити показники вимірювання кожного з них окремо. У багатьох випадках соціокультурний капітал ширший за соціальний, тому при його дослідженні правомірно використовувати поняття, що застосовуються по відношенню до соціального капіталу.

Однією з можливих схем вимірювання соціокультурного капіталу, виходячи з предмету дослідження (місто як мезорівень), є сфери життєдіяльності міста, пов'язані з його ресурсами. Сукупний капітал об'єднує всі види капіталу – це соціокультурний капітал міста.

Мережевий капітал – це канали взаємодії індивідів, груп з іншими групами та організаціями, сферами життя міста в цілому. Мережевий капітал забезпечує ефективну співпрацю та обмін знаннями.

Людський капітал – це якості, знання, здібності людини, які вона використовує для розвитку як член певної спільноти.

Символічний капітал – це «запаси знань і символів», які поширені в суспільстві або соціальній групі, а в даному випадку у міській громаді.

Політичний капітал – ресурс легітимності та довіри в структурі соціокультурного капіталу міста.

Культурний капітал – це потенціал міської громади, який включає в себе культурні норми, зразки поведінки, ментальні установки міської громади. В об'єктивній формі він містить культурні досягнення міської громади – видатні особистості, об'єкти мистецтва та літератури, міські знаки та символи, які поділяє більшість мешканців міста. Основою муніципального капіталу є взаємодія мешканців та інституцій міста, яка спрямована на вирішення проблем міста та створення соціальної інфраструктури [7].

Отже, складові соціокультурного капіталу міста, що впливають на процес гармонізації життєвого простору молоді, можна представити як такі види ресурсів: довіра, мережі підтримки, практики соціального діалогу, згуртованість, ідентичність; муніципальний соціальний капітал – солідарність, відповідальність; культурний капітал – норми, цінності, творчість, інновації; людський капітал – знання, вміння, навички.

В екокультурному вимірі гармонізації життєвого простору молоді важливою постає проблема збереження її здоров'я, передусім, ментального.

Як показав попередній аналіз, за умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування молоддю нових життєвих стратегій, компетентностей, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Однак, в умовах соціогенних викликів, на тлі суспільних негараздів, нестабільності повсякденних умов життя та труднощів пристосування до них, формування самодостатньої, цільної та зовнішньо і внутрішньо гармонійної особистості є вельми складним завданням. Сучасний світ через свою складність, динамічність та суперечли-



вість створює різноманітні проблеми для молоді та владно вторгається в її життєвий простір. Соціально-технологічний прогрес спричиняє зростання негативного впливу на особистість інформаційних потоків; збільшення повсякденних фізичних та психологічних навантажень; загострення екзистенціального почуття страху, невпевненості, розгубленості та розчарування. Усе це негативно позначається на здоров'ї молоді загалом і на її психологічному здоров'ї зокрема [30; 38; 54; 91 та ін.].

Враховуючи те, що людське життя є найвищою суспільною цінністю, в умовах соціогенних викликів постає низка важливих завдань, серед яких провідними є вирішення проблеми здоров'язбереження молоді, причому не тільки фізичного, а й ментального [247; 320 та ін.]. Зважаючи на це, вітчизняна наука наразі починає успішно інтегруватися в просторі самовдосконалення молоді, орієнтуючись на гуманістичні ідеали. Більше того, цей простір, перш за все у філософії та психології, набуває чітко виражених наукових форм. Свідченням цього є поширення гуманістичної та трансперсональної психології, які включають все цінне в сфері досягнення молоді людиною внутрішньої гармонії та гармонії з оточуючим світом [98].

Так, більшість робіт А. Maslow [277 та ін.] присвячені дослідженню людей, які досягли самоактуалізації, тих, хто може вважатися здоровим у психологічному аспекті. Таким людям властиве об'єктивне сприйняття реальності; захопленість і відданість власній справі; простота та природність поведінки; потреба в самостійності, незалежності; інтенсивний містичний і релігійний досвід, наявність вищих переживань; доброзичливе та співчутливе ставлення до людей; нонконформізм (опір зовнішньому тиску); демократичний тип особистості; творчий підхід до життя; високий рівень соціального інтересу.

Концепція С. Rogers [302] значною мірою подібна до концепції А. Maslow. Однак, відмінності між ними стосуються різного розуміння психологічного здоров'я. Для С. Rogers психологічне здоров'я або повне

розкриття особистості характеризується такими рисами: відвертість по відношенню до досвіду будь-якого типу; намір жити повним життям у будь-який момент життя; здатність прислухатися більше до власних інстинктів та інтуїції, чим до розуму і думок тих, хто оточує; відчуття свободи у думках і вчинках; високий рівень творчості.

У працях G. Allport психологічно здорова людина має біологічну, психологічну, соціальну і духовну цілісність. Найважливішою ознакою здоров'я особистості на духовному рівні є її прагнення розвиватися, самоудосконалюватися, відповідно до високих етичних і духовних ідеалів. Психологічне здоров'я на цьому рівні виявляється в узгодженості смислу життя з цілями професійної діяльності. Для цього необхідні: сформованість особистісної ідентичності на загальнолюдському рівні, самовизначення у сфері вирішення екзистенціальних питань буття, у питанні про смисл людського життя та смерті; наявність уявлення про місце людини у світі. Це рівень, на якому у свідомості людина повинна бути представлена відповідь на питання «Хто така людина?». У структурі ідентичності екзистенціальний рівень є надзвичайно важливим, він фактично визначає інтегрованість особистості та основу її життєвої філософії. Наявність же певної життєвої філософії G. Allport називає одним із найважливіших критеріїв зрілості особистості [215].

Зазначимо, що безперечною протягом тривалого часу залишається та обставина, що здорова молодь здатна до успішної самореалізації та самоактуалізації. Існують різні визначення поняття «здоров'я», але більшість авторів трактують його як складну систему, наділену багаторівневими компонентами та якостями. Наукове співтовариство приділяє велику увагу стану фізичного здоров'я, яке впливає на працездатність організму молодої людини, а при зниженні функціональних можливостей з'являється ризик розвитку різних соматичних захворювань. Не менше значення у векторі гармонізації життєвого простору молоді має ментальне здоров'я [64]. Психологи звертають увагу на взаємозв'язок між фізичним та ментальним здо-

ров'ям, зумовлюючи це тим, що психологічні фактори безпосередньо впливають на розвиток соматичних захворювань. Для збереження та зміцнення загального здоров'я необхідно враховувати дію факторів, що впливають як на фізичний стан організму, так і на психологічний стан молоді людини [199; 210].

Багато вчених сходяться на думці, що ментальне здоров'я є станом суб'єктивної рівноваги, благополуччя, стресостійкості, що дозволяє молоді адаптуватися до змінних умов і активізувати власні ресурси для успішної самореалізації [91; 197; 320 та ін.].

Ментальне здоров'я часто визначається як складний динамічний стан, що характеризує особистість у процесі функціонування. Описуються фактори (характеристики особистості та середовища), які впливають на стан ментального здоров'я, а також показники (адаптованість, врівноваженість, стійкість, узгодженість), які здатні сигналізувати про зміни цього стану. В основі ментального здоров'я лежить емоційна сфера як значущий фактор, що забезпечує нормальне функціонування та емоційну стійкість, спрямовані на повноцінне спілкування та співпереживання. Під ментальним здоров'ям розуміють й інтегративну характеристику психіки, обумовлену гармонійним розвитком всіх її аспектів, що сприяє стану психологічного комфорту, благополучної соціальної адаптації та ефективною самореалізації молоді в аспекті гармонізації її життєвого простору. Серед критеріїв, що визначають ментальне здоров'я, слід виокремити: автономний розвиток та особистісний вибір, готовність до змін та здатність виділяти значуще, нести відповідальність за вибір та ефективно використовувати власні можливості; психічна рівновага особистості, що визначає її адаптивні можливості та адекватні реакції психіки на умови, які змінюються; високий рівень розвитку самоактуалізації та зрілості; здатність впливати на оточуючих, адекватність у сприйнятті зовнішнього світу; ефективне поєднання внутрішніх переконань та власних дій, що визначають життєву позицію; аутоконструктивне ставлення особистості. Розділяючи погляди дос-

лідників, уточнимо, що в основі ментального здоров'я лежать такі характеристики, як саморегуляція, активність особистості, стресостійкість, які визначають адаптаційні механізми психіки, що сприяють врегулюванню впливу факторів довкілля та забезпечують психологічний гомеостаз. Так, внутрішня саморегуляція характеризується певними механізмами, що здійснюють функціональний вплив, спрямований на зниження психологічної напруги. За допомогою внутрішньої саморегуляції молода людина здатна керувати емоційним станом, зберігати гармонійний стан і спрямовувати свої зусилля на самовираження та власний розвиток. У свою чергу, зовнішня саморегуляція дозволяє особистості адекватно реагувати на вплив факторів довкілля та адаптуватися до змін, зберігаючи внутрішню стабільність. Адаптація актуалізує особистісний потенціал, забезпечуючи внутрішні зміни, створені задля підвищення активності особистості в подоланні життєвих труднощів. Вважається, що психологічно здорова молода людина має високу активність, спрямовуючи свій потенціал на суспільно важливу діяльність, підкріплену загальнолюдськими цінностями. Стресостійкість, як важлива якість особистості, забезпечує протистояння стресу, а використання даної властивості для розвитку, самозміни та особистісного зростання є позитивним напрямом у гармонізації життєвого простору молоді загалом.

Тенденція визначення здоров'я, з урахуванням соціально-психологічних аспектів життєдіяльності молоді, простежується в чисельних наукових працях, а вихід за межі визначення здоров'я як медичної категорії пов'язаний з недостатністю спроб підвищити рівень здоров'я через акцент на формування лише фізичного і соматичного здоров'я. У преамбулі статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначається, що здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад [36].

Щодо сутності психічного здоров'я, то Всесвітня організація охорони здоров'я виділяє такі його критерії: усвідомлення та відчуття безперер-

вності, постійності та ідентичності свого фізичного і психічного Я; відчуття постійності й ідентичності переживань в однотипних ситуаціях; критичність до себе, до своєї власної психічної продукції (діяльності) та її результатів; відповідність психічних реакцій (адекватність) силі та частоті навколишніх впливів, соціальним обставинам і ситуаціям; здатність до самоуправління поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів; здатність планувати власну життєдіяльність і реалізовувати ці плани; здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій та обставин [36].

Зрозуміло, що психічне здоров'я – це не проста відсутність психічного розладу. Воно визначається як стан благополуччя, за якого кожна людина може реалізувати свій власний потенціал, впоратися з життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок у життя співтовариства. На нашу думку, теоретичні міркування щодо благополуччя весь час зміщуються в об'єктивну площину, тому ми б додали до зазначених критеріїв концепт «усвідомлення свого стану як благополучного». Таке розуміння психічного здоров'я як широкого поняття, що об'єднує низку стратегій, спрямованих на позитивну дію щодо психічного здоров'я, ставлять на перше місце серед використовуваних стратегій інтеграцію індивідуальних ресурсів й вмінь та роботу з покращення соціально-економічного середовища.

Для оцінки рівня ментального здоров'я молоді використовується класифікація, яку запропоновано Інститутом охорони здоров'я АМП України, що передбачає розподіл на п'ять груп:

- 1 група – здорові та оптимально адаптовані;
- 2 група – ознаки напруження адаптаційних механізмів;
- 3 група – напруження та перенапруження адаптаційних механізмів, головним чином у формі астено-невротичних проявів, девіантної поведінки та інших стадій відносної компенсації;

- 4 група – субкомпенсація, ознаки «зривів» адаптаційних механізмів;

- 5 група – певні клінічні прояви, декомпенсація внаслідок «зламу» адаптаційних механізмів; необхідна активна терапія.

Нормативна саморегуляція поведінки передбачає наявність в особистості почуття захищеності та впевненості в майбутньому. Характерною рисою порушення психологічного здоров'я є втрата здатності особистості довіряти, радіти, дивуватися, захоплюватися тощо.

Психологічне здоров'я молоді пов'язане з її стійкістю до стресу та дистресу, тобто адекватністю не тільки пізнавальних, а й емоційних переживань.

Однією з провідних умов збереження психологічного здоров'я молоді є дотримання науково обґрунтованих психогігієнічних норм організації навчання з урахуванням індивідуальних норм навантаження, здатність витримувати навчальне навантаження, збільшуючи при цьому якість власного ментального здоров'я, а також дотримання принципів гуманізації освіти, що позитивно впливатиме на процес гармонізації її життєвого простору. Ці принципи передбачають застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання, ставлення до молодої людини як до рівноправного партнера у спільній діяльності, виявлення поваги і любові до неї, створення сприятливих умов для активності.

Розглядаючи ментальне здоров'я, як основу гармонізації життєвого простору молодої людини, здатної самореалізуватися в процесі життєдіяльності, варто звернути увагу, що високий рівень ментального здоров'я впливає на сприйняття нею життєвих перспектив.

Емпірично підтверджено те, що молоді жінки та чоловіки, володіючи високим рівнем ментального здоров'я, незалежно розмірковують про життєві рішення, задоволені власним життям, незалежні від думки оточуючих, цілеспрямовані, мають високе прагнення до розвитку та самореалізації; при розвитку негативного сценарію життєвих ситуацій планують дії, спря-

мовані на вирішення проблеми. Навпаки, чоловіки та жінки, які мають низький рівень ментального здоров'я, організують свій життєвий простір, орієнтуючись на думку оточуючих, не задоволені собою і оточуючими, відхиляють можливості самореалізації та розвитку, неактивні в отриманні нового досвіду, відчують безперспективність власного життя, самоконтроль знижений, стратегія подолання стресових факторів і вирішення проблемних ситуацій відсутня.

Таким чином, підтверджена сполученість життєвих перспектив особистості та рівня ментального здоров'я. Ментальне здоров'я є важливим аспектом самореалізації особистості. Воно дозволяє молодій людині продуктивно вибудувувати власне життя, ефективно взаємодіяти з оточуючими, забезпечує умови розвитку та задоволеність результатами своєї діяльності, що сприяє гармонізації її життєвого простору. Зниження рівня ментального здоров'я призводить до порушень адаптаційних можливостей молоді, що є причиною не лише зниження якості життя молоді людини, а й придбання соматичних розладів і захворювань.

Отже, проведено науковий аналіз проблеми гармонізації життєвого простору молоді в культурно-освітньому, соціокультурному та екокультурному вимірах. Зазначено, що вузлові зміни всіх сфер соціального життя та системи освіти, зокрема, зумовлені, найперше, процесами глобалізації культури: освіта (передусім, вища)) виявилася тим соціальним інститутом, який найстрімкіше реагує на всі суспільні зміни, динамічно транспонуючи суперечливі тенденції глобалізації культури на процес глобалізації освіти. І цей процес, потребуючи особливого міждисциплінарного вивчення, передбачає й переосмислення традиційної освітньої системи та створення нової освітньої метаконцепції, яка б пояснювала радикальні зміни й обґрунтовувала стратегії розвитку. Зроблено висновок, що пошуки нової світоглядно-методологічної парадигми, спроможної не лише адекватно осмислювати сучасну реальність, а й продукувати стратегії управління життєвого прос-

тору й конструювання майбутнього, становлять загалом концепцію дослідження.

### **2.3. Технологічна та інформаційно-цифрова реальність в аспекті гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів**

У векторі аналізу проблеми гармонізації життєвого простору молоді важливими постають, зокрема, зміни в техногенній сфері довкілля. Значне ускладнення технологічних, економічних і соціальних систем у процесі їхнього постійного чи часткового вдосконалення, надбудови та добудови поступово призводять до того, що вони стають незбагненними та неконтрольованими з боку самих творців і знаходять власні, незаплановані та неконтрольовані способи діяльності [57; 99 та ін.]. Втрата такого функціонального контролю становить особливу небезпеку в зв'язку з новим рівнем гібридизації технологій, появою феномену людино-машинних систем, створенням штучного інтелекту. Джерелами загроз та ризику найчастіше виступають конструктивні недосконалості створюваної техніки, недотримання технологічної дисципліни та порушення правил її експлуатації, недбале ставлення до техніки безпеки.

Рутинізація серйозних інцидентів, неминучість аварій, як відображення їх поширення, призводять до зміни свідомості молодих людей, формування особливої культури ризику, де ризик стає іманентною частиною соціальної реальності [27; 76; 296 та ін.].

Техногенні негативні зміни діють перманентно та глобально, впливаючи на життєвий простір молоді, яка перебуває у зоні їхнього впливу. Це спотворює процес його гармонізації.

Життєдіяльність молоді, що змінюється під впливом зазначених змін, набуває нових смислів, які відображають різний ступінь залучення до технічної культури, відкритість технічним інноваціям.



Іманентною частиною сучасного довкілля є інформатизація. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій – невід’ємний спосіб організації життєвого простору сучасної молоді, що змінює звичні соціальні практики та особливості сприйняття дійсності.

Оперативні засоби комунікації, злиття двох видів реальності (он-лайн та оф-лайн) у загальний континуум, граничне підвищення мобільності та незалежності молоді від місцевих локацій, цифровізація повсякденного життя, що поєднує безліч різноманітних технологій, їх поширення, вплинуло на практики комунікації молодих людей для вирішення локальних проблем, на їх міжособистісні відносини, на зміну характеру послуг.

Нові інформаційні технології вирішують повсякденні завдання у прискореному режимі та одночасно породжують загрози, найбільш чутливими з яких є вразливість даних та безконтрольність самих систем, їхня здатність функціонувати за мінімальної участі людини.

Високий рівень ризикогенності та недовіри до цифровізації, пов’язаний з неконтрольованою емансипацією цифрових систем, можливими збоями (наприклад, блекаут), розвитком кіберзлочинності, загрозою не тільки для приватного життя, а й для життя суспільного, є зворотною стороною її спрощення.

Суттєву роль у підвищенні ризикогенності відіграє поширення деструктивного контенту, швидкість його передачі та впливу за допомогою сучасних медіа.

Медіафокусування, тенденційна (неповна) добірка фактів, багаторазове повторення та тиражування в засобах масової інформації здатні створювати ефекти наслідування.

Розвиток глобальних комунікацій супроводжується кардинальними змінами життєвого простору сучасної молоді. Злиття реального та віртуального середовищ, стирання меж реальної та віртуальної форм комунікації, дифузія зразків взаємодій, що зароджувалися переважно в мережевих комунікаціях та їх вихід в офлайн, зміна способів організації повсякденного

життя, формування нових соціальних компетенцій та кристалізація феномену цифрового покоління «digitalgeneration» – результат стрімких змін в інформаційному секторі довкілля.

Інформація відіграє важливу роль у саморегуляції соціальних взаємодій. Забезпечуючи засвоєння молоддю певних знань та уявлень, вона прямо чи опосередковано формує мотиваційну сферу свідомості та націлює на дії, регулює настрої.

Вплив, що надається цифровим середовищем на молодь, обговорюється у контексті амбівалентності фізичних, психічних, соціокультурних впливів. З одного боку, інформація сприяє розвитку особистості, розширенню інтерсуб'єктивних взаємодій та простору реальності, з іншого, – здатна бути інструментом маніпуляції від цілеспрямованого нав'язування певних образів реальності та тотального обмеження і контролю над життєдіяльністю під приводом недопущення деструктивного контенту (ідея ізоляції).

У цілому, інформаційно-цифровий простір нової реальності стає майданчиком конструювання нових смислів та уявлень, що формують особливий тип культури молодої людини та впливають на її життєвий простір загалом.

Отже, в сучасному світі життєвий простір молоді істотно змінився. Представленість цифрових технологій практично в усіх видах активності молоді стала очевидною та незворотною, і наразі можна говорити про її одночасне повсякденне існування відразу у двох вимірах – реальному (офлайновому) і цифровому (онлайновому), їх взаємному впливі та проникненні один в одного.

З розвитком цифрових технологій змінювалися й дослідницькі підходи до психологічного вивчення проблематики, пов'язаної з існуванням молоді у цифровому просторі. Ще порівняно недавно цей простір мислився скоріше як поле для особливих видів діяльності, відокремлених від «реального» життя. Так, з початком появи персональних комп'ютерів вивчала-

ся, насамперед, взаємодія молоді з ПК і проблеми, що виникали при цьому; з включенням комп'ютерів та інших цифрових технологій в освітній процес та дозвіллі практиці увагу дослідників було зосереджено на вивченні їх впливу на психічний розвиток та поведінку молоді; з масовим залученням молоді у комунікацію в мережі Інтернет на перший план вийшли питання психологічної безпеки та цифрової компетентності, поява нових форм комунікації та поведінки, інтернет-залежність та інші ризики.

Особистісна проблематика в «період становлення» інформаційного суспільства вивчалася, насамперед, з погляду унікальності всесвітньої мережі та тих можливостей для проявів особистості, які вона створює. Зокрема, акцентувалися такі особливості мережі, як анонімність, відсутність візуальних образів спілкування, специфічність засобів комунікації, які надавали користувачам Інтернету можливості гри з іменами та аватарами, зміни ідентичності, створення так званих альтернативних та множинних ідентичностей. Наприклад, вивчалася ставлення до того, що молода людина в мережі «грає» альтернативну особистість та пояснення цієї поведінки; висловлювалися побоювання щодо труднощів ідентифікації та зменшення ролі сім'ї та безпосереднього спілкування в розвитку особистості.

Загалом пояснювальні моделі поведінки користувачів в інтернет-просторі спочатку утворювали фактично два полюси: гіпотези компенсаторності (інтернет-комунікація заповнює деякі «дефіцити» сучасної молоді і дозволяє задовольнити низку потреб, фрустрованих об'єктивною соціальною реальністю) та комплементарності (інтернет-комунікація швидше надає молодій людині принципово нові можливості, дозволяючи як би «добудовувати» ті чи інші особисті атрибути).

Значні зрушення в повсякденній життєдіяльності молоді відбулися з розвитком соціальних мереж, появою блогів та інших форм онлайн-взаємодії, що передбачають близькість віртуального образу до реальної

особистості, вимоги адресної комунікації, від достовірності та цінності якої залежить важливість вузла в мережі.

Змінилися режими приватної та публічної залученості молоді. Розміщення інформації, фотографій, репортажів з реального життя, часто в найпростіших і ординарних проявах, самостійне налагодження зв'язків без необхідності будь-якого продюсування розширили простір публічного Я, а практики онлайн-конструювання та презентації себе стали не лише долею знаменитостей, а й звичайними та навіть обов'язковими для пересічних користувачів соціальних мереж.

Наразі з'являються нові феномени, пов'язані з цифровим простором, дослідження яких має спиратися на релевантні методологічні підходи.

Сучасні пояснювальні моделі поведінки молоді в Інтернет-просторі вже не обмежуються дихотомією позицій компенсаторності-додатковості, стають більш складними, беручи до уваги нові можливості, що надаються цифровим простором для формування та прояву суб'єктності користувачів, їх активної участі в різних співтовариствах, акціях, обговореннях, прагнення навчатися, реалізовувати себе в різних областях.

Інший напрямок досліджень молоді в Інтернеті пов'язаний з виявленням персональних та інших факторів, що опосередковують її поведінку. Наприклад, показано, що предикторами інтенсивності та нав'язливості в використанні соціальних мереж можуть бути прокрастинація та стать; що ставлення молоді до проявів агресії в мережевому спілкуванні опосередковується такими характеристиками, як стать, вік, інтенсивність спілкування, самопрезентація в мережі, статус в групі, оцінка своїх життєвих перспектив та ін.

Сучасні соціогенні виклики характеризується появою активного реального суб'єкта, який з одного боку, самостійно облаштовує «в реальності» середовище свого проживання, приймає економічні рішення, залученого у виробництво культурних продуктів і смислів, а з іншого боку, який

вибудовує свої правила в онлайн-просторі, в тому числі через персоналізацію комунікативного середовища, вибірковість контактів, вибір конфігурацій тощо [253; 285; 309; 313 та ін.].

Взаємний вплив і взаємопроникнення онлайн- і офлайн-існування проявляються і в тому, що реальні практики повсякденності постійно оновлюються та множаться у просторі Інтернету, а спонтанно вироблені онлайн-норми та практики транслуються в офлайн: наприклад, те, що у мережевій реальності проявляється як персоналізація, у повсякденності виявляється запитом на політичну участь.

Таким чином, наразі можна говорити про необхідність переосмислення традиційних підходів до вивчення онлайн- та офлайн-«світів» як різних, окремих сфер життєвого простору молоді. Фактичне їхнє переплетення та одночасне співіснування робить більш актуальним акцентування уваги дослідників саме на їх спільності, розгляд їх як єдиного життєвого простору молодої людини.

З цієї точки зору нове, сучасне звучання набувають ідеї про те, що життєвий простір – це психологічна реальність, яку людина фактично вибудовує сама: сприймаючи, оцінюючи, емоційно відбиваючи навколишнє, «конструюючи» з фрагментів об'єктивного світу свій світ [273]. Цей світ включає сукупність «реальних і нереальних, актуальних, минулих та майбутніх подій», що перебувають у психологічному просторі індивіда в цей момент часу [244].

Такий підхід дозволяє подолати опозицію «зовнішнього» та «внутрішнього» світу молодої людини та методологічно обґрунтувати єдність офлайн- та онлайн-існування сучасної молоді.

Крім того, ідея активного початку, вибудовування власного, неповторного життєвого простору може бути максимально реалізована в цифровому просторі, що надає особистості й поле, й широкий вибір онлайн-інструментів для реалізації своєї суб'єктності.

Як відзначалося вище, вчені приділяли особливу увагу взаємодії та взаємовпливу зовнішнього середовища та поведінки людини. Зовнішні події, що включаються людиною у внутрішнє психологічне середовище, можуть «кардинально змінювати всю течію подій у її життєвому просторі», так само як і події у психологічному середовищі можуть викликати зміни у зовнішньому фізичному світі [271; 273].

Між цими двома світами – двобічне повідомлення, проникна межа. Це означає, що при аналізі поведінки молоді недостатньо ґрунтуватися тільки на внутрішніх психологічних феноменах, а слід включати в аналіз життєвого простору навіть не усвідомлювані молодою людиною впливи, пов'язані з соціально-економічними та іншими об'єктивними факторами.

Наразі необхідність вивчення психологічних феноменів в умовах соціогенних викликів наголошується багатьма авторами. При цьому йдеться про різні рівні «зовнішніх середовищ», до яких включена молодь. У запропонованій методології досліджень транзитивної реальності, як один із найважливіших принципів постулюється урахування взаємозв'язку індивідуальних стратегій буття з динамікою, як малих груп, так і великих соціальних груп, локальних та глобальних трансформацій культури [158 та ін.].

Взаємовплив зовнішнього і внутрішнього середовища по-своєму проявляється у цифровому просторі, основною характеристикою якого є стрімкість поширення інформації, загальнодоступність і стирання кордонів, членство у багаточисельних спільнотах, які можуть бути включені у життєвий простір молоді (а за бажанням – і виключені з нього), ставши частиною його психологічної реальності.

Нарешті, ідеї про поведінку людини, як функції постійно змінюваного розподілу сил, що впливають на неї, в її життєвому просторі в цей момент часу абсолютно співзвучні динамічності сучасних соціальних процесів. Вони створюють можливість пояснення нових психологічних феноменів у цифровому просторі через аналіз сил, що впливають на молоду лю-

дину, виявлення їх взаємодії шляхом вивчення векторів їх привабливості або відторгнення (валентності, у термінах К. Lewin [271; 273 та ін.]). Йдеться про феноменологію тих чи інших фокусів, що постійно виникають в Інтернеті з притягнення уваги користувачів – «вірусних відео», що вмиль набирають величезну кількість переглядів, стають популярними і обговорюваними.

Сьогодні соціальні мережі, що об'єднують молодь, можуть розглядатися як простір, де відбувається взаємопроникнення глобального та локального комунікативного середовища. Їхня роль, зокрема, описується у так званій концепції «мережевого індивідуалізму», що трансліює ідею побудови соціальних груп (об'єднання не завжди знайомих людей) не навколо соціальних інститутів чи структур, а саме навколо персональних мереж [318]. При цьому окремий користувач може ставати «центром тяжіння», і не тільки джерелом інформації, а й мобілізуючою ланкою соціуму, лідером певної спільноти, впливаючи на її думку та настрої, створюючи феномен масової самокомунікації.

Створилася ситуація, коли на підставі персональних сторінок користувачів (кожна з яких є «унікальною» [317]), структури та змісту персонального цифрового простору, можливе вивчення всієї системи соціальних відносин.

Близькість соціальних та особистих процесів в інтернет-просторі настільки висока, що безпосередній аналіз контенту персональних сторінок і блогів користувачів цифрового простору, порівняльний аналіз аудиторії, відданих переваг видам активності та реалізованих в інтернет-комунікації потреб, дає можливість вивчати кардинальні трансформації, що відбуваються в суспільстві.

Прикладом такої роботи є дослідження життєвих установок, ціннісно-смыслового сприйняття реальності та інтересів молодих людей через аналіз контенту соціальних мереж. Шляхом аналізу кількості передплатників бу-

ли визначені найбільш популярні серед молоді співтовариства (інформаційно-розважальні групи з жартівливими постами, націлені в основному на швидке прогортання стрічки новин; групи, де кожен може анонімно висловлюватися на будь-яку актуальну тему; групи-цитатники; групи, присвячені взаємовідносинам статей, здоровому способу життя та ін.), а також описані особливості спрямованості проаналізованих соцмереж.

Найпопулярнішою соціальною мережею виявилася та, в якій представлені різні види активності молодих людей, у тому числі й завдяки відсутності будь-яких обмежень в обсязі та вигляді контенту, що викладається. Друга за поширеністю соціальна мережа більшою мірою дає можливість кожному користувачеві стати «популярним» за рахунок викладання кадрів і коротких відеороликів про своє життя, але являє собою більшою мірою «ідеальне Я» користувача, якому він слідує від фотографії до фотографії, а колекціонування лайків і підписок на профілі знаменитостей, на думку авторів, відображає прагнення позиціонувати себе як «свого» в цій соціальній групі та може призводити до заміни ціннісних установок чужими. Інші соцмережі серед молоді менш популярні та відрізняються в будь-яких позиціях, наприклад, більшою професійною спрямованістю, громадським і політичним змістом, більшою мірою об'єднують людей інших вікових груп.

Важливим ресурсом у психологічних дослідженнях інтернет-простору є аналіз візуального контенту. У низці досліджень показано, що саме зображення мають вирішальне значення для розповіді історій та передачі смислів [256], і що саме вони є центральними для створення та подання ідентичностей в Інтернеті.

Зображення, в порівнянні з текстом, є більш конкретними і краще передають емоції, створюють ефект безпосередності та присутності, можуть бути потужним засобом передачі тих внутрішніх станів, які не обов'язково допускають пряму вербалізацію [287].



Більше того, в цифровому просторі візуальні образи починають відігравати значну роль у сприйнятті навколишнього світу: саме вони задають композиційну рамку бачення, через яку оцінюються, рефлексуються зміни, що відбуваються; вони перетворилися на особливе дзеркало, що допомагає орієнтуватися в світі, на спосіб рефлексії та конструювання життєвих світів. До того ж у цифровому просторі мережеві зображення одразу поміщені в інтерактивний контекст, а отже, доповнені та насичені емоційними реакціями інших користувачів, чие сприйняття лише посилює їхню початкову експресію та чуттєвість, дозволяючи миттєво комунікувати, відгукуватися на подію.

Можливості психологічного аналізу візуального контенту продемонстровані в дослідженні самопрезентації на прикладі користувачів різних професійних та вікових груп, у тому числі високостатусних (публічних, відомих людей, в основному представників творчих професій) і низькостатусних (менеджерів, тренерів, студентів та ін.) користувачів, а також популярних виконавців, що відрізнялися за віком і ступенем затребуваності. Одиницею контент-аналізу виступав зміст фотографії, розміщеної користувачем на власній сторінці, і текстовий коментар. Важливим при кількісному аналізі контенту було обчислення «питомої ваги» кожної зі смислових категорій, що дозволяло «зрівняти» індивідуальні особливості власників персональних сторінок, що виражаються в схильності викладати велику (або, навпаки, маленьку) кількість фотографій. Зокрема, було виділено категорії «робота» (близько 50% від загальної вибірки), на другому місці за значимістю – категорія «друзі» (23%) (цікаво, що в групі високостатусних користувачів часто представлені фотографії з інформацією про життя колег по сцені та коментарі з прямою вказівкою, що зображений саме друг); третє місце (14,8%) займає категорія «відпочинок» (подорожі, відпочинок на природі та на морі); четверте місце (12,2%) – категорія «особисте» (сім'я, домашні тварини). Цікаво, що у популярних артистів «особистих»

постів значно менше, ніж у менш затребуваних виконавців, що, можливо, пояснюється прагненням компенсувати відсутність новин про творчу діяльність, а основна відмінність у характері візуальних самопрезентацій високостатусних користувачів полягає не в ступені публікаційної активності, а в більшому розмаїтті змісту самопрезентацій та особистих сторінок.

Отримані результати показали, що в соціальних мережах реалізується не лише потреба в інформації та контактах, а й у самореалізації, підвищенні свого соціального статусу. Більше того, соціальні мережі стимулюють формування суб'єктивного простору. Дослідження, однак, показують, що зображення не менше, ніж тексти, відображають культурні норми та стереотипи, що створює труднощі при міжкультурних порівняннях.

Аналіз сучасної літератури, присвяченої дослідженням молоді в інтернет-просторі, дає можливість позначити деякі методичні проблеми. Першою такою проблемою є стрімке старіння отриманих даних. Виміри та висновки, що стосуються «колективного портрету» активного користувача соціальних мереж, втрачають актуальність вже протягом року.

Крім того, отримані дані можуть бути різними, залежно від місця проживання користувачів. Незважаючи на дані про зростання доступності швидкісного Інтернету та в цьому сенсі стиранні відмінностей між користувачами, у ряді робіт відзначаються суттєві розбіжності у змісті мотивації, ідентичності та ставлення до електронних ЗМІ між жителями мегаполісів та невеликих міст [16 та ін.]. Наприклад, в ієрархії потреб молоді з великого міста домінують кар'єра, самореалізація, повага до оточуючих, тоді як у їхніх однолітків з невеликого міста домінують конформність, повага до традицій, щастя.

Отже, розглянуто феномени, пов'язані з розвитком цифрових технологій, що характеризують сучасний життєвий простір молодої людини, як одночасне повсякденне існування в двох вимірах – реальному (офлайно-

вому) та цифровому (онлайновому), при їх взаємному впливі та взаємопроникненні.

Розкрито еволюцію дослідницьких підходів до вивчення проблематики, пов'язаної з існуванням особистості в цифровому просторі, та зроблено висновок про необхідність переосмислення традиційних підходів до вивчення цих «світів» як різних, окремих сфер життя молоді, та зосередження уваги на їх спільності, з використанням єдиної дослідницької мови. Наголошується на актуальності в методологічному плані ідей К. Lewin про психологічну реальність і «конструювання» молодою людиною власного життєвого простору, про взаємодію та взаємовплив зовнішнього середовища та поведінки людини, про постійно змінюваний розподіл сил, що впливають на людину в цей момент часу для сучасного етапу досліджень цифрового простору.

Наведено приклади емпіричних досліджень соціальних мереж за допомогою їх контент-аналізу, що є способом психологічного вивчення проявів особистості в цифровому середовищі. Описано методичний підхід, застосований в дослідженні життєвих моделей молоді, які представлені на персональних сторінках користувачів у соцмережах.

Отримані дані щодо концептуалізації проблеми гармонізації життєвого простору молоді було покладено в основу проведення емпіричного дослідження соціально-психологічної специфіки цього процесу в умовах сучасних соціогенних викликів.

### **Висновки до розділу**

У розділі проаналізовано специфіку проектування життєвого простору молоді у ракурсі його гармонізації в умовах сучасних соціогенних викликів; висвітлено культурно-освітній, соціокультурний та екокультурний виміри гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних ви-

кликів; артикульовано проблематику технологічної та інформаційно-цифрової реальності в аспекті гармонізації життєвого простору молоді.

Констатовано, що соціогенні виклики, які випробовує сучасна молодь, характеризуються глибокими й багатоплановими перетвореннями, які виявляються в усіх сферах її життєдіяльності. У соціальній практиці вони часто супроводжуються руйнуванням просоціальних стереотипів у свідомості, діяльності та способах життя; молодь зазнає посиленого впливу інформаційних, соціально-психологічних та інших чинників, які спричиняють навантаження й перевантаження когнітивного, емоційного, комунікативного та інтерактивного характеру. А зважаючи на те, що молодь є найважливішим стратегічним ресурсом держави й суспільства та відіграє значну роль у соціокультурному та економічному розвитку країни, у реалізації демографічної політики, збереженні та трансляції історичної пам'яті народу, захисті своєї батьківщини, концептуалізація проблеми гармонізації її життєвого простору в умовах сучасних соціогенних викликів постає як одна з найактуальніших наукових та прикладних соціально-психологічних проблем.

Показано, що визначення структурної організації життєвого простору молоді, інституційний рівень якої утворюється системою формальних, інформальних та неформальних елементів, які сукупно задовольняють інтереси та потреби молоді, а індивідуальний психологічний рівень утворюють культурно-освітні стратегії, – стає ефективним засобом його гармонізації та організації життєдіяльності молодої людини. При цьому проектування молоддю власного життєвого простору сприяє її розвитку як суб'єкта діяльності, тобто становлення особистості як суб'єкта саморозвитку та самоздійснення.

Підкреслено, що проектування життєвого простору розглядається у практико-орієнтованому векторі щодо здатності ініціювати принципово нові форми, технології і практики життєдіяльності та життєздійснення молодої людини засобами виявлення внутрішніх та зовнішніх механізмів гармонізації її життєвого простору.

Обґрунтовано необхідність гармонізації життєвого простору молоді шляхом багатовекторного проектування на інституційному рівні, як проектування соціально-психологічних умов розвитку особистості, та на індивідуальному рівні, як проектування у власному життєвому просторі. Доведено доцільність поєднання у процесі проектування життєвого простору молоді і його гармонізації соціокультурної складової, яка забезпечує наступну інституціалізацію, та особистісної складової, яка актуалізує становлення молоді людини як суб'єкта культурно-освітнього простору.

Визначено оптимальну послідовність організації проектування життєвого простору молоді та його гармонізації як психотехнічної процедури, що складається з таких етапів: концептуалізації, через визначення цілей та принципів побудови проекту (психолого-педагогічне проектування); інституціалізації, шляхом визначення можливих інституційних та організаційних форм реалізації проекту (організаційно-діяльнісне проектування); самоідентифікації, через усвідомлення молоддю власних життєвих інтересів та цілей у цьому проекті, як акт самовизначення (індивідуально-психологічне проектування).

Наголошено, що лише за умови взаємоспрямованості, взаємопідтримки та взаємодоповнення, шляхом подолання «роздільної інституціалізації» освіти й культури можливе створення умов для повноцінного функціонування освітньої системи як інструмента культури, а отже й реалізації «культурних» функцій освіти (насамперед, культурозбережувальної, культуротвірної, культуротворчої), як системного ядра єдиного культурно-освітнього простору, завдяки чому культура й освіта здатні віднайти реальні перспективи у гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів. Природно, що цей процес має бути інтенсивним.

Зазначено, що у сучасних умовах модернізації системи вищої освіти України, яка передбачає створення єдиного освітнього і наукового простору, уніфікованих і стандартних критеріїв забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців, актуальним у векторі гармонізації її життєвого простору постає питання експертизи освітнього процесу, яка передбачає як кін-

цевий результат не тільки набуття молоддю певних знань, умінь, навичок, а й формування культури мислення, здатність до самостійного аналізу життєвих, навчальних, професійних ситуацій, до виявлення недостатніх знань і умінь та здійснення на цій основі самоосвіти, а також розвитку в молоді здатності до самовдосконалення, що сприятиме гармонізації її життєвого простору загалом.

Концептуалізація проблеми дослідження потребувала розкриття специфіки гармонізації життєвого простору молоді не лише у культурно-освітньому, а й у соціокультурному та екокультурному вимірах, що пов'язано, зокрема, з наростанням загроз здоров'ю та життю молоді у зв'язку зі змінами природного середовища, кризовою екологічною ситуацією, обумовленою процесами негативних змін в екосистемах, обмеженням можливостей ресурсозабезпечення та ресурсвідтворення біосфери. Гармонізація життєвого простору молоді, у зв'язку з цим, набуває нових смислів, які проявляються у різних формах екологічної культури, що перетворює реальність.

Встановлено, що соціокультурний вимір гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів доцільно розглядати крізь призму ідей мультикультуралізму та інтеркультуралізму, зокрема у контексті розкриття складових та вимірювальних показників соціального капіталу на макро- та мезорівнях. Йдеться про різні рівні «зовнішніх середовищ», до яких залучена молодь. Зазначено, що в аналізованій методології досліджень транзитивної реальності постулюється принцип урахування взаємозв'язку індивідуальних стратегій буття з динамікою, як малих груп, так і великих соціальних груп, локальних та глобальних трансформацій культури. Показано, що найбільш конструктивною для гармонізації життєвого простору молоді є модель інтеркультуралізму, оскільки вона є більш динамічною, зосереджена на забезпеченні активного і позитивного діалогу різних культур, їхньому взаєморозумінні та взаємозбагаченні і відповідає очікуванням полікультурного суспільства.

Визначено, що серед складових соціокультурного капіталу, які впливають на процес гармонізації життєвого простору молоді, представлено: види ресурсів (довіра, мережі підтримки, практики соціального діалогу, згуртованість, ідентичність), а також муніципальний соціальний капітал (солідарність, відповідальність); культурний капітал (норми, цінності, творчість, інновації); людський капітал (знання, вміння, навички).

Проведено аналіз технологічної та інформаційно-цифрової реальності у гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних викликів. Підкреслено, що нові рівні гібридизації технологій, поява феномену людино-машинних систем, створення штучного інтелекту, розвиток технологій глобальних комунікацій, супроводжуються кардинальними змінами життєвого простору сучасної молоді. Узагальнено, що інформаційно-цифровий простір нової реальності стає основою конструювання нових смислів та уявлень, що формують особливий тип культури молодої людини і впливають на її життєвий простір загалом, а сучасні пояснювальні моделі поведінки молоді, зокрема в Інтернет-просторі, вже не обмежуються дихотомією позицій компенсаторності-додатковості, а стають більш складними та багатовекторними.

Отримані дані щодо концептуалізації проблеми гармонізації життєвого простору молоді було покладено в основу проведення емпіричного дослідження його соціально-психологічної специфіки в умовах сучасних соціогенних викликів.

## РОЗДІЛ 3

### ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІОГЕННИХ ВИКЛИКІВ

#### 3.1. Дослідження суб'єктивної специфіки репрезентації життєвого простору молоді в її образі світу

Дослідження проводилося в період з 2009 р. по 2024 р. на базі Науково-практичного центру медико-соціальних та психотехнологій (м. Київ), Південноукраїнського Інституту психології, психотерапії і управління (м. Одеса), Центру надання правової та психо-соціальної допомоги ВПО (м. Київ), а також на базі закладів вищої освіти (Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Західноукраїнського національного університету, Ужгородського національного університету, Національного університету «Запорізька політехніка», Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини).

Вибірку склали 864 респонденти віком від 17 до 25 років (395 (45,7%) чоловіків та 469 (54,3%) жінок).

Вибірка була репрезентативною відносно провідних для емпіричного дослідження змінних і соціально-демографічних характеристик молоді (здобувачів вищої освіти, які перебувають у різних життєвих ситуаціях, пов'язаних із сучасними соціогенними викликами).

Було застосовано емпіричні методи дослідження: пряме й опосеред-



коване спостереження; опитування (анкетування, інтерв'ювання, фокус-групове інтерв'ю), метод проблемних обговорень в інтеграції з методом функціонально-сміслового аналізу; аналіз директивних, нормативних і методичних документів, контент-аналіз; метод експертної оцінки; метод асоціативного експерименту, психодіагностичні методики: методика самооцінювання, адаптована для оцінки життєвого простору молоді, морфологічний тест життєвих цінностей (В. Сопов, Л. Карпушина), тест смисложиттєвих орієнтацій (J. Crumbaugh, L. Maholic), методика діагностики індивідуальних цінностей (Sh. Schwartz), тест життєстійкості (S. Maddi), опитувальник толерантності-інтолерантності до невизначеності (Т. Корнілова), шкала локусу контролю (Rotter's Locus of Control Scale) та методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (J. Rotter), методика виявлення та оцінки комунікативних та організаторських здібностей (Б. Федоришин, В. Синявський), тест «Діагностика комунікативної соціальної компетентності» (М. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов), методика визначення інтегральних форм комунікативної агресивності (В. Бойко), методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко), методика діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI-D), методика оцінки агресивності у відносинах (А. Assinger), методика «Маскуліність – Фемінність» (S. Bem), методика «Норми поведінки чоловіка і жінки» (О. Лопухова, модифікація тесту W. Farrell), опитувальник стратегій поведінки у конфлікті (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, ТКІ) [65; 128; 219; 228; 243; 269; 275; 276; 304; 306; 307; 314 та ін.].

Як показав попередній аналіз, життєвий простір молоді – це суб'єктивний (феноменологічний і діяльнісний) аспект тієї сфери світу молоді людини, яка для неї найбільш значуща, тісно пов'язана з її цінностями, інтересами, симпатіями, і по відношенню до якої вона виступає як суб'єкт самостійної активності.

На *першому етапі* емпіричного дослідження проведено аналіз суб'єктивної специфіки репрезентації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

Учасниками дослідження була студентська молодь (здобувачі вищої освіти соціономічного профілю навчання) молодшого та старшого юнацького віку. Ми включили в вибірку респондентів цих вікових груп, насамперед, через те, що розглянуті вікові періоди характеризуються інтенсивним становленням суб'єктності саме у відносинах з навколишнім світом та спонукали наших досліджуваних до роботи з рефлексування їхнього життєвого простору.

Було застосовано методичний прийом, заснований на принципах якісно-феноменологічного підходу. Зауважимо, що застосування якісно-феноменологічних методів передбачає усвідомлення респондентом різних сфер свого життєвого простору, спирається на це усвідомлення та стимулює його розвиток і поглиблення.

Після вступної бесіди досліджувані мали описати власний життєвий простір (на цьому етапі дослідження ми застосували до нього термін «близьке середовище») і, щоб допомогти респондентам зробити це повніше, пропонували орієнтуватися на низку питань, а саме: Що в нього входить? чому? Які стосунки з ним? Хотілося б його змінити? Що змінили б у ньому? яким би хотіли його бачити?

Отримані відповіді аналізувалися. Для цього було застосовано такі процедури: категоризація значень (контент-аналіз); вимір (шкалювання висловлювання за рівнем вираженості цікавих для дослідника явищ або ставлення до них); конденсація смислів; порівняння як окремих висловлювань, так і повних відповідей між собою; групування відповідей за загальними ознаками.

Найважливішим завданням при аналізі та інтерпретації відповідей було здійснення синтезу спочатку виділених елементів (одиниць тексту) та категорій і переходу до власне смислових одиниць життєвого простору

(основних його складових) та взаємозв'язків між ними, тобто до виділення загальної структури суб'єктивного образу життєвого простору респондентів.

За результатами емпіричного дослідження суб'єктивної репрезентації життєвого простору досліджуваних основними його складовими визначено: значущі місця; значущі інші (люди, іноді тварини); значуща діяльність і значущі ідеальні об'єкти.

Відносини між суб'єктом і об'єктами життєвого простору розкривалися через смислові конструкти «близьке – далеке», «своє – чуже» («моє – не моє»), «знайоме – незнайоме», «приємне – неприємне» («улюблене – неулюблене»).

Смислова сфера «своє», «близьке», «знайоме», «улюблене» утворює найбільш стабільну та інваріантну частину життєвого простору (його ядро) і є сферою, яку суб'єкт включає у власне Я.

Периферія, більш динамічна частина життєвого простору, має значні індивідуальні варіації. «Далеке», «чуже», «незнайоме», «неулюблене» може більшою чи меншою мірою включатися до його меж.

Центральним місцем життєвого простору є його суб'єкт. Виявлено включення багатьма респондентами у свій життєвий простір себе. Це свідчить про те, що суб'єктивно молода людина не проводить чіткої та однозначної межі між собою та світом, який вона називає своїм. Все інше розташовується ближче або на відстані (в психологічному аспекті) по відношенню до цього центру. Приклади такого роду описів: «мій внутрішній світ: мої думки, спостереження та їх аналіз», «думки та почуття», «музика та думки», «спілкування з собою», «мої бажання, відчуття, потреби», «мої враження», «мої спогади».

З інших місць найбільш близько розташовується до Я та найбільше представлений у відповідях житловий простір («будинок») – найбільш диференційоване місце, що включає найбільшу кількість інших місць (мій будинок, моя кімната, мій письмовий стіл тощо). Психологічно протилеж-

ним місцю «будинок» виявилося «місто». В аналізованих відповідях здебільшого воно постає як чуже особистості, у його описах відсутня епітет «мій», воно характеризується малою диференційованістю. Ці два місця в життєвому просторі респондентів – «будинок» та «місто» – виступили як два протилежні полюси. Будинок належить до центральних сфер життєвого простору, місто – до його кордонів. Проміжне положення між центром і кордоном, в одних випадках ближче до центру, в інших до периферії, займає місце навчання.

Багато місць життєвого простору респондентів – це місця, де відбувається взаємодія з іншими людьми. Люди – найважливіша складова життєвого простору молоді. В описах респондентів вони посідають домінуюче місце. Не тільки діяльність, а й відносини зі значущими іншими надають відповідного змісту тим чи іншим місцям.

Залежно від ступеня значущості відносини з іншими людьми можуть обмежуватися рамками певного місця («однорупники») або виходити за його межі, набуваючи самостійного значення. Тоді значимий інший сам може ставати місцем особливої життєдіяльності респондента, осередком його інтересів, переживань, активності («близька людина та пов'язані з нею почуття, переживання», «улюблена людина, вчинки, дії, думки, пов'язані з нею»).

Значущими іншими можуть стати й інші живі істоти (тварини та рослини). Наприклад, «кіт – це те, що мені належить; це майже дитина, я його виховала, я його балую». Значущою іншою може стати й істота, яка в реальній дійсності відсутня: «ще я часто розмовляю зі своєю улюбленою пташкою, якої, нажаль, вже немає на цьому світі». Таку ж самостійність може набувати й улюблена діяльність («фітнес для мене це все, без усього, що маю, прожила б, без фітнесу – ні»).

Значущі ідеальні об'єкти – ще одна складова життєвого простору молоді. Основний матеріал, що спонукав до її виділення на етапі первинного феноменологічного аналізу відповідей склали вкрай різноманітні елемен-

ти, які важко об'єднувалися в будь-які групи («безпека», «самостійність», «незручності», «свята», «скоро літо» тощо). Саме для їх позначення було обрано термін «ідеальні об'єкти», яким зазвичай позначаються об'єкти, що мають ідеально-духовну природу.

Слід зазначити, що ця складова життєвого простору виявлялася майже в усіх досліджуваних. Ступінь її присутності у відповідях респондентів залежав від інтелектуальних і рефлексивних можливостей. До них було віднесено й такі елементи: «віра, краса»; «надія, віра, оптимізм, любов, доброта», «доброта, чесність і вірність»; «свобода»; «цілісність сім'ї»; «право на особисте життя». Тут маються на увазі фрагменти відповідей, що описують елементи життєвого простору респондента, тобто те, що він у нього включає.

Аналізуючи даний матеріал, слід зазначити, що за найменуваннями елементів цієї групи стоять стійкі, різного ступеня узагальненості ставлення до найважливіших об'єктів і явищ свого життєвого світу, а також особисті цінності. Ці елементи є формами різного рівня індивідуальних узагальнень, образів відносини, узагальнень з урахуванням подібних емоційних переживань і вражень. «Відділяючись» від конкретних одиничних об'єктів, вони стають новими унікальними об'єктами ідеальної природи. Простежується схожість цієї складової життєвого простору молоді з таким виміром життєвого світу, який в екзистенційній психології позначається як духовний і який пов'язаний зі ставленням до вірувань, ідей, цінностей та принципів, згідно з якими живе молода людина. Це вимір її цілісного бачення життя та ідеологічної позиції, який визначає, як молода людина діє в інших вимірах і як осмислює світ.

Загалом отримана в емпіричному дослідженні структура суб'єктивного образу життєвого простору молоді відповідає його теоретичній моделі, розширюючи та конкретизуючи її стосовно досліджених підвбірок.

Виявлено значущі відмінності у суб'єктивній репрезентації життєвого простору молоді: у досліджуваній категорії молодшого юнацького віку ширше представлені сфери занять (діяльності) та природного світу, у респондентів старшого юнацького віку – сфери житлового простору, міського середовища, внутрішнього світу та характеристик власної особистості.

Визначено тенденцію до зростання почуття суб'єктності (створення та контролю) стосовно власного життєвого простору за вибіркою респондентів старшого юнацького віку. У своїх інтерпретаційних судженнях вони достовірно частіше приписували активність у життєвому просторі власній особистості, ніж представники молодшого юнацького віку ( $p \leq 0,05$ ).

Узагальнено, що більш вираженій суб'єктній позиції відповідає більш високий рівень задоволеності життєвим простором і менш виражене бажання його змінити. Натомість, менш виражена суб'єктна позиція пов'язана з більш вираженою незадоволеністю життєвим простором і більш вираженим бажанням його змінити ( $p \leq 0,05$ ).

Зокрема, одним із чинників, який впливає на таку задоволеність/незадоволеність життєвим простором є здатність досліджуваних до встановлення довірливих відносин з оточуючими (за світоглядним, когнітивним, комунікативним та емпатійним компонентами). За отриманими даними 68,2% опитаних зазначили позитивний характер міжбатьківських взаємин і 31,8% респондентів так чи інакше негативно оцінили існуючі між батьками стосунки (при цьому у 10,9% респондентів батьки є офіційно розлученими).

Оскільки процес встановлення довірливих стосунків можна розглядати як певну психологічну діяльність особистості, у дослідженні було приділено увагу діяльнісним характеристикам поведінкової активності респондентів.

Як відомо, вагомий внесок в узагальнення існуючих підходів та розробку структури особистості і, зокрема, компонентів її діяльнісного виміру, здійснив В. Рибалка [136]. На думку дослідника, в діяльнісному вимірі

психологічної структури особистості доцільно розглядати такі основні компоненти: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий (прийняття рішення щодо мети діяльності і, зокрема, оцінювання її результативності та відповідності задуму, ідеї, плану діяльності), результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності) та емоційно-чуттєвий [136, с. 28].

Таким чином, до психологічної структури здатності молоді до встановлення довірливих стосунків з оточуючими слід включити світоглядний, когнітивний, комунікативний та емпатійний компоненти (рис. 3.1).

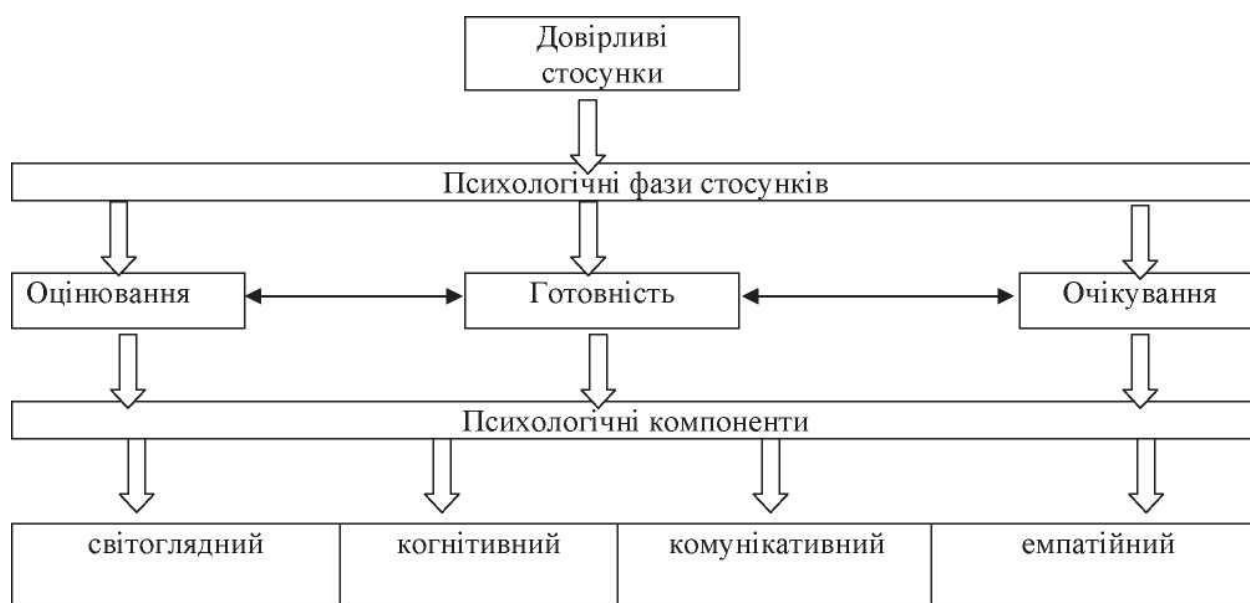


Рис. 3.1. Психологічна структура здатності молоді до встановлення довірливих стосунків з оточуючими

У відповідності до розробленої структури довірливі стосунки формуються через фази взаємного оцінювання, готовності до проявів довіри та очікування відповідних проявів із боку партнера по спілкуванню [270, с. 455].

Нами отримано емпіричні дані щодо рівня та особливостей розвитку здатності респондентів до встановлення довірливих стосунків з оточуючими. Зокрема, проаналізовано біографічні дані досліджуваних та особливос-

ті проявів довіри в їх батьківських сім'ях, оскільки ця інформація є фундаментальною по відношенню до інших показників.

Були задіяні методика самооцінювання, адаптована для оцінки життєвого простору молоді, морфологічний тест життєвих цінностей (В. Сопов, Л. Карпушина), метод асоціативного експерименту.

Кількісний аналіз отриманих експериментальних даних показав, що позитивні стосунки з батьками мають 78,2% опитаних; нейтральні – 16,4%, а негативні – 5,4%. Таку тенденцію в цілому слід вважати позитивною, оскільки чим більше конструктивних стосунків з оточуючими підтримує та примножує молода людина, тим більшою є вірогідність формування у неї здатності до встановлення довірливих взаємин. Натомість, нездатність молодшої людини адекватно спілкуватися з батьками можна розцінювати як один із вагомих чинників, що впливає на таку ж нездатність створювати довірливі стосунки з оточуючими, що негативно впливає на життєвий простір загалом.

Також слід зазначити, що стосунки в батьківській родині є тривалими, а отже, можуть мати суттєвий вплив на особистість і поведінку молодшої людини. Отже те, що у більшості респондентів сформовано теплі, дружні, довірливі стосунки з батьками певною мірою свідчить про наявність психологічного фундаменту для процесу подальшого розвитку здатності будувати довірливі стосунки, в тому числі й на професійному рівні.

Важливим у дослідженні був розподіл авторитету батьків, адже з перших років життя дитина наслідує способи спілкування та поведінку дорослих, а отже, прагне чи не прагне до оволодіння вмінням створювати довірливі стосунки з оточуючими [216, с. 18]. Зважаючи на це, особливо цікавим для нас був аналіз авторитетності батьків для досліджуваних.

За отриманими кількісними даними мати та батько (разом) є авторитетом для 32,7% респондентів. При цьому 29,1% оцінили стосунки з батьками як позитивні, а 3,6% – як негативні. Зазначимо, що саме позитивні стосунки передбачають довіру та порозуміння.



Мати окремо є авторитетом для 34,6% респондентів. При цьому з них лише 16,4% респондентів відзначили стосунки з нею як позитивні і 18,2% – як негативні. Тобто, незважаючи на авторитетність матері, за умов відсутності авторитетності батька, стосунки з нею у більшості носять негативний характер.

Батько окремо є авторитетом для 16,4% респондентів. При цьому 7,3% оцінюють стосунки з ним як позитивні, а 9,1% – як негативні. Тобто, так само, як у випадку з домінантністю авторитету матері, можна констатувати переважання негативних стосунків батька з досліджуваними. Звичайно, негативні стосунки не можуть бути довірливими, а отже, сприяти здатності до встановлення довіри з іншими.

Таким чином, авторитетність лише одного з батьків (як матері, так і батька) негативно впливає на психологічну атмосферу сім'ї в цілому. Натомість наявність довірливих стосунків є характерною для тих сімей, де авторитетними є і батько, і мати. Цілком очевидно, що у респондентів, які виховувались у таких сім'ях, вищою буде й здатність до встановлення довірливих стосунків з оточуючими.

Серед респондентів були виявлені також досліджуваних, для яких ані батько, ані мати не є авторитетними – 16,3%. Ці молоді люди зазначали, що більш авторитетними для них є дідусі, бабусі, прадідусі, старші сестри та брати. У цих респондентів були конфліктні стосунки з батьками, що й зумовлювало зростання авторитету інших рідних.

Характер стосунків у сім'ях батьків чоловіків і жінок не має відмінностей, однак відмінним є співвідношення між характером стосунків респондентів з батьками. Зокрема, з 11% чоловіків лише половина оцінюють ці стосунки як позитивні, тоді як з 89% жінок ця цифра сягає двох третин. Майже всі опитані чоловіки (91% із загальної кількості) визначили авторитетом одного з батьків, при цьому 51% – батька та дідуся, а 40% – матір. Старші брати та сестри не мали визначального авторитету для жодного з

чоловіків по вибірці. Лише один з них вказав на відсутність авторитету взагалі.

Таким чином, можемо констатувати, що за отриманими даними характер стосунків чоловіків із батьками є більш конфліктним; вони меншою мірою, ніж жінки, схильні до визнання авторитету обох батьків. Цю тенденцію можна пояснити природними відмінностями чоловіків і жінок, які починають проявлятися вже в юнацькому віці. Чоловіки більше прагнуть до самостійності, незалежності, дорослості та відокремлення від батьківської сім'ї.

Надалі розглянемо розвиток окремих компонентів здатності респондентів до встановлення довірливих стосунків з оточуючими. Дослідження особливостей розвитку світоглядного компоненту здатності до встановлення довірливих стосунків було спрямоване на виявлення рівня розвиненості свідомості, оволодіння респондентами духовними цінностями (краси, добра та істини), усвідомлення власних життєвих смислів і світоглядних позицій, формування довіри до себе та до інших [205, с. 138].

На рис. 3.2. зображено п'ять етапів (рівнів) процесу розширення свідомості людини і відповідної зміни її ціннісних орієнтацій від егоцентризму (1) до самовіддачі, здатності надавати допомогу тим, хто її потребує (5) [108; 129].

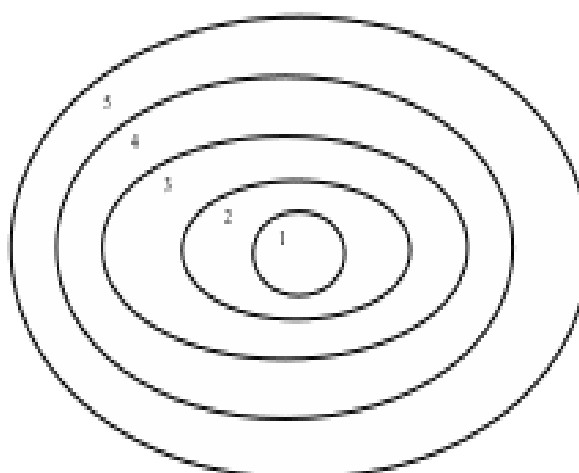


Рис. 3.2. Процес розвитку (розширення) свідомості людини та відповідної зміни її ціннісних орієнтацій

*Примітка:* 5 – рівень універсальних та буттєвих цінностей (духовної, розширеної свідомості);

4 – рівень загальнолюдських цінностей;

3 – рівень суспільних, громадських, національних цінностей;

2 – рівень сімейних (родинних) цінностей;

1 – рівень егоцентричних цінностей, самоствердження.

У ході дослідження було проаналізовано вплив фактору віку на значимість життєвих цінностей і життєвих сфер за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей». Це надало можливість дослідити особливості смислоутворення у респондентів. Методика виникла як результат використання й подальшого вдосконалення методики І. Сеніна авторами В. Соповим та Л. Карпушиною.

Встановлено, що відмінності у значущості життєвих цінностей між віковими підгрупами респондентів є більш вираженими, ніж випадкові відмінності всередині підгрупи. Це свідчить про те, що вік визначає значимість життєвих цінностей для респондентів. Помітна тенденція до зміни значущості життєвих цінностей протягом усього періоду юнацького віку. Якщо узагальнювати, то ці зміни не кардинальні, проте цікавим видається те, що з віком значущість збільшується. Можливо, це пояснюється великим потенціалом і більшою спрямованістю молоді к 25 рокам.

Аналіз отриманих діагностичних даних дозволив встановити, що для 12,7% респондентів притаманний 5-й рівень свідомості, який характеризується орієнтацією на буттєві та духовні цінності (краси, добра та істини), усвідомленням цінності вірності, довіри у стосунках, доброзичливості.

3-4-й рівні свідомості, яким притаманна соціальна ціннісна орієнтація, є характерними для 21,8% респондентів. Для цих досліджуваних пріоритетними цінностями є соціальна справедливість, порозуміння між громадянами, добробут країни тощо.

Для 38,2% досліджуваних притаманний 2-й рівень свідомості, що характеризується орієнтацією на такі цінності, як сімейне благополуччя, вигідний шлюб, спокійна старість та слухняні діти.

Ціннісна спрямованість на егоцентризм (1-й рівень свідомості) виявилася характерною для 27,3% респондентів. Для них пріоритетними цінностями були різноманітні задоволення, популярність та визнання іншими, влада та впливовість, особиста безпека.

Таким чином, для більшості досліджуваних пріоритетними є сімейні та егоцентричні цінності (рис. 3.3).

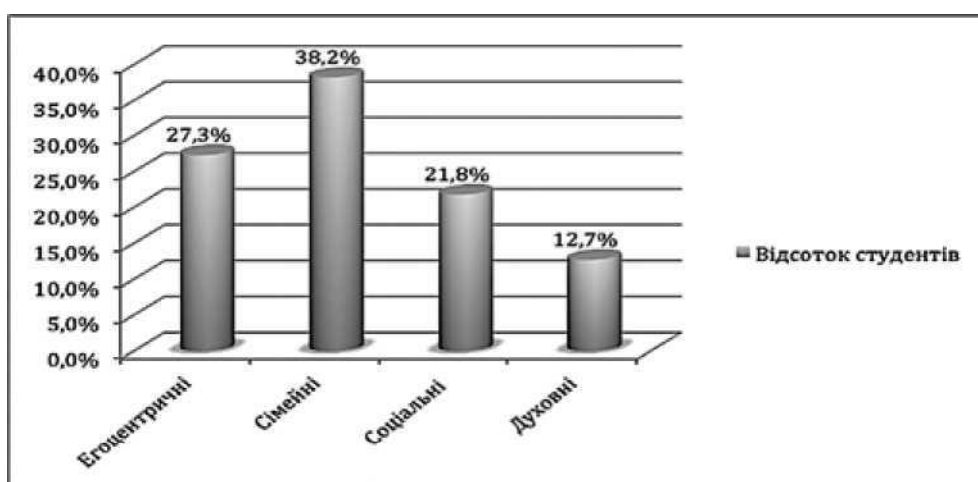


Рис. 3.3. Показники розвитку ціннісних орієнтацій респондентів

Аналіз рейтингу довіри дозволив встановити, що середнє значення за вибіркою дорівнює 5,8 балів, що відповідає середньому рівню розвитку цього компонента. При цьому з усієї вибірки високий рейтинг довіри виявлено лише у 9,1% респондентів; середній – у 56,4% і низький – у 34,5%.

Надалі було проаналізовано розвиток когнітивного компоненту здатності досліджуваних до встановлення довірливих стосунків з оточуючими. Рівень розвитку цього компоненту оцінювався як високий (36-50 балів); середній (20-35 балів) та низький (0-20 балів).

Кількісні дані засвідчили, що високий рівень притаманний 18,1% респондентів. Аналіз гендерного розподілу показав, що серед цієї групи досліджуваних не було жодного чоловіка. Середній рівень розвитку когнітив-

ного компоненту виявлено у 60,1% респондентів. Аналіз гендерного розподілу засвідчив, що з цієї групи 89,1% – жінки, а 10,9% – чоловіки. Низький рівень притаманний 21,8% респондентів. Серед них – 1,8% чоловіків і 98,2% жінок.

Аналізуючи отримані діагностичні дані в цілому, слід відзначити недостатній рівень розвитку когнітивного компоненту здатності респондентів до встановлення довірливих стосунків як у чоловіків, так і у жінок.

Порівняння здатності респондентів продемонструвати на практиці різні психологічні підходи до встановлення довірливих стосунків з їх біографічними даними і, зокрема, характером взаємин у батьківській сім'ї дозволило виявити, що в усіх респондентів, які високо оцінили відповідну здатність, авторитетом у сім'ї були як батько, так і мати. Звідси можемо припустити, що авторитетність обох батьків є важливим психологічним фактором встановлення та підтримки довірливих стосунків у сім'ї, які передбачають розвиток цієї здатності в усіх членів родини, в тому числі й у дітей, що, безсумнівно, гармонізує життєвий простір.

Найменшою мірою оцінили свою здатність продемонструвати на практиці різні психологічні підходи до встановлення довірливих стосунків респонденти, батьки яких є розлученими. Скоріше за все, це можна пояснити тим, що в розлучених сім'ях респонденти не мали можливості спостерігати та засвоювати елементи прояву довіри та підтримки довірливих стосунків. Нерідко чоловіки та жінки після розлучення тривалий час тримають образу на свою половину та не можуть як раніше довіряти майбутнім потенційним партнерам. Ця засвоєна схильність до недовіри могла стати причиною низької здатності досліджуваних, які виховувалися в цих сім'ях, встановлювати довірливі стосунки з іншими.

Дослідження комунікативного компоненту здатності респондентів до встановлення довірливих стосунків дозволило встановити, що рівень комунікативних здібностей досліджуваних (середнє значення) дорівнює 11 балам. Цей результат свідчить про те, що досліджувані прагнуть до конта-

ктів із оточуючими, відстоюють свою думку, однак потенціал їхніх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Аналізуючи детальніше розподіл респондентів за рівнями розвитку комунікативних здібностей, ми встановили, що високий рівень комунікативних здібностей притаманний 18,3% респондентів; середній рівень – 61,5%; низький рівень – 20,2%.

У ході цього етапу дослідження було проаналізовано розвиток емпатійного компоненту здатності респондентів до встановлення довірливих стосунків з оточуючими.

Аналіз результатів діагностики рівня емпатійних здібностей за методикою В. Бойка дозволив виявити, що усереднений показник цих здібностей дорівнює 17 балам (низький рівень). Високого рівня емпатійних здібностей досягли лише 13,4% респондентів. Середній рівень емпатійних здібностей виявлено у 29,9% досліджуваних. Рівень емпатії 56,7% респондентів виявився нижче середнього (менше 20 балів).

Отримані діагностичні дані дозволили виявити особливості розвитку окремих каналів емпатії досліджуваних, зокрема, раціонального (когнітивного) каналу; емоційного (афективного) каналу емпатії; інтуїтивного (предиктивного) каналу; установок, що сприяють або перешкоджають емпатії; здатності до проникнення в емпатії та ідентифікації в емпатії (рис. 3.4).

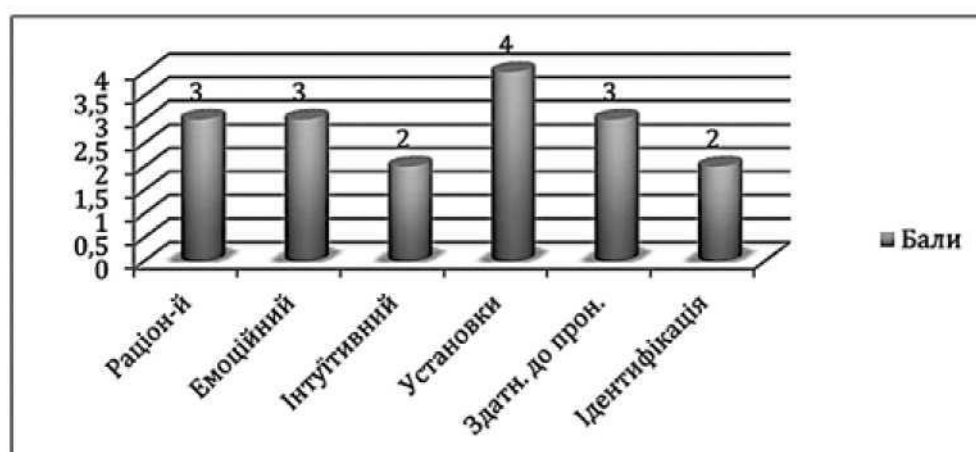


Рис. 3.4. Показники розвитку емпатійних здібностей респондентів (раціонального, емоційного, інтуїтивного каналів емпатії, установок, що сприяють емпатії, проникаючої здатності та ідентифікації в емпатії)

На рис. 3.4 можна побачити, що жоден із каналів емпатії не досягнув вищого рівня розвитку за вибіркою. Найбільш розвиненими виявилися установки, що сприяють емпатії (4 бали з 6 можливих). Це свідчить про те, що респонденти у більшості не намагаються уникати особистих контактів, не вважають недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, не переконують себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні особистісні установки розширюють діапазон емоційної чуйності і емпатійного сприйняття, а отже, позитивно впливають на здатність до встановлення довірливих стосунків з іншими.

Менш розвиненими (по 3 бали) виявилися показники розвитку раціонального, емоційного каналів та проникаючої здатності. Отримані показники свідчать про те, що досліджувані лише частково спрямовують увагу, сприйняття і мислення на розуміння сутності будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми та поведінку. Вони ще недостатньою мірою здатні входити в емоційний резонанс із оточуючими – співпереживати, співчувати, розуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку й ефективно впливати на неї.

Аналізуючи отримані діагностичні дані в цілому, слід відзначити недостатній рівень розвитку емпатійного компоненту здатності досліджуваних до встановлення довірливих стосунків з оточуючими. Недостатній рівень емпатії не тільки не гармонізує життєвий простір, але й може бути основою негативного прогнозу особистісного та професійного зростання.

Таким чином, узагальнення отриманих діагностичних даних щодо розвитку здатності до встановлення довірливих стосунків з оточуючими свідчить про потребу у розвитку цієї здатності.

Визначено критерії світоглядного, когнітивного, комунікативного та емпатійного компонентів були покладені в основу психодіагностичного інструментарію, за допомогою якого здійснювалося дослідження здатності респондентів до встановлення довірливих стосунків з оточуючими у векторі гармонізації їх життєвого простору.

Аналіз біографічних даних досліджуваних та особливостей проявів довіри в їх батьківських сім'ях дозволив встановити, що серед респондентів позитивні стосунки з батьками мають 78,2% опитаних; нейтральні – 16,4%, а негативні – 5,4%. Таку тенденцію в цілому слід вважати позитивною, оскільки чим більше молода людина підтримує та примножує конструктивні стосунки з оточуючими, тим більшою є вірогідність формування в неї здатності до встановлення довірливих взаємин, що сприяє гармонізації її життєвого простору.

Характер стосунків між батьками є важливим елементом сімейної психологічної атмосфери та чинником подальшого розвитку здатності до встановлення довірливих стосунків досліджуваних із оточуючими. Експериментально встановлено, що наявність довірливих стосунків є характерною для тих сімей, де авторитетними є й батько, й мати. У досліджуваних, які виховувались у таких сім'ях, вищою є й здатність до встановлення довірливих стосунків з оточуючими. Авторитетність лише одного з батьків (як матері, так і батька) негативно впливає на психологічну атмосферу сім'ї в цілому. У досліджуваних, які з дитинства мали розлучених батьків, виявлено найбільші ускладнення щодо здатності продемонструвати різні психологічні підходи до встановлення довірливих стосунків.

Аналіз розвитку компонентів здатності досліджуваних до встановлення довірливих стосунків з оточуючими дозволив встановити, що ця здатність розвинена недостатньою мірою. Найменш розвиненими у респондентів виявилися світоглядний та емпатійний компоненти. Отримані дані пояснюються не тільки особистісними характеристиками, але й віковими особливостями респондентів. Для більшості досліджуваних пріоритетними виявилися егоцентричні та сімейні цінності.



### 3.2. Вивчення життєвого простору молоді в змісті її життєвого вибору та життєвих стратегій в період соціогенних викликів

На другому етапі емпіричного дослідження було проаналізовано життєвий простір респондентів у змісті їх життєвого вибору та життєвих стратегій. З цією метою було розглянуто особливості життєвого вибору в ситуації ухвалення рішення про необхідність внутрішньої міграції в умовах сучасних соціогенних викликів.

Як зазначалося вище, фундаментальне значення концепту життєвого простору полягає в розумінні його як нерозривної єдності людини і середовища. Підставою такої єдності – цілісності «життєвого простору» – є той факт, що особистість та ситуація не є дві різні сутності, а ситуація стає такою, якою вона є, завдяки особистості; особистість же в даний момент така, якою є ситуація. Іншими словами, людина не просто реагує на ту чи іншу ситуацію певним чином, вона фактично конструює життєвий вибір як можливість змінити світ, у якому існує.

За допомогою сприйняття, переробки, оцінювання, емоційного відображення навколишньої реальності молода людина вибудовує з фрагментів об'єктивного світу свій особливий, неповторний життєвий простір.

Нагадаємо, що життєвий простір описується К. Lewin через функцію  $B = f(P, E)$ , яка відображає ідею про те, що поведінка людини є функцією від особливостей даної людини та властивостей оточення. Поведінка людини є результатом реалізації нею її актуальних можливостей у конкретному життєвому просторі [271; 273].

Основними характеристиками життєвого простору молоді є ступінь його структурованості та інтегрованості, широта часової перспективи, а також ступінь проникності його кордонів

Життєвий простір молоді динамічний, він здатний змінюватися як від ситуації до ситуації, так і в ході онтогенезу, а його розширення може від-

буватися поступово або різкими стрибками, наприклад у рамках криз розвитку.

К. Lewin наголошував на головних аспектах розширення поля: кордону та диференціації тієї області, яка для індивіда має характер нинішньої реальності; зростаюча диференціація у вимірі реальності-ірреальності; розширення часового виміру, тобто «психологічного минулого» та «психологічного майбутнього», які існують як частини життєвого простору на даний час [273]. Для більш детального аналізу ним запроваджується також поняття психологічного поля, в якості якого виступає деякий зріз життєвого простору, розглянутий у часі. Поняття психологічного поля засноване на уявленні про те, що навколишній світ наділений певною валентністю – позитивною або негативною.

Зауважимо, що світ, який оточує молоду людину, а також його об'єкти набувають валентності тільки завдяки потребам самої людини [273]. Крім того, «будь-яка поведінка або будь-яка інша зміна в психологічному полі залежить виключно від психологічного поля, що існує в цей момент» [271, с. 241]. Людина, яка опиняється в певній життєвій ситуації, взаємодіє з обмеженою кількістю людей і об'єктів, виступає в певній ролі, але при цьому за її плечима стоїть досвід, який вбудований у її життєвий простір. Тому будь-яка поведінкова реакція несе в собі заряд цього досвіду і цілком може бути зрозуміла тільки як наслідок власного досвіду, а також як крок у реалізації майбутніх планів. При цьому минуле представлене в цьому психологічному полі знаннями, установками, пережитими почуттями щодо тих чинників, які впливають в даний момент на особистість, тими підструктурами внутрішнього світу особистості, які сформувалися раніше.

Майбутнє є сукупністю планів, цілей, очікувань, які пов'язані з тим, що відбувається в даний момент часу [273]. В цілому життєва історія людини є послідовністю психологічних полів, кожне з яких характеризує ситуацію у межах певної історичної стадії.

Таким чином, кожен конкретний життєвий вибір, здійснюваний молодою людиною, може бути представлений як психологічне поле – зріз життєвого простору в певний момент часу, що є сукупністю характеристик життєвої ситуації, її елементів, що володіють негативною або позитивною валентністю. Це зумовлено потребами самої молодої людини, її особливостями, а також тим, як вона сама для себе інтерпретує та визначає навколишній світ, конкретну життєву ситуацію та себе в ній.

Найбільш значущим для молоді є здійснення вибору у поворотні моменти життя, в контексті таких життєвих ситуацій, які істотно впливають на все її подальше життя [112; 113 та ін.].

Слід звернути увагу на те, що активність молодої людини саме в межах життєвих ситуацій дозволяє визначити її здатність бути суб'єктом власного життя, що обумовлено тим, що у звичних ситуаціях у неї немає необхідності наново їх визначати, оскільки вони вже визначені зрозумілими зовнішніми умовами чи звичними внутрішніми установками.

Нового визначення вимагають нові, невизначені та неоднозначні ситуації. Як одну з таких життєвих ситуацій було розглянуто ситуацію вибору, пов'язаного з переїздом до іншого міста, внаслідок сучасних соціогенних викликів, пов'язаних, зокрема, зі складною соціально-політичною ситуацією.

Переїзд в інше місто є кроком серйозним і відповідальним, обумовленим необхідністю вибору між змінами звичних умов існування, можливим відривом від батьківської сім'ї, самостійністю (вибором невідомості) та збереженням звичного способу життя, контексту батьківської сім'ї та стабільністю (вибором незмінності). Він характеризується високим ступенем невизначеності, для вирішення якої звичних життєвих стратегій стає недостатньо. Крім того, варто зазначити, що юність – це час вибору життєвого шляху, час активного життєвого пошуку молодої людини, період, коли вона приміряє на себе різні соціальні ролі та апробує різні види діяльності.

Значимість життєвого вибору, тісно пов'язаного з переїздом до іншого міста, пояснюється тим, що цей вибір веде до зміни життєвої ситуації в цілому, що значною мірою визначає напрямок подальшого життєвого шляху молодій людині.

Більш повно охарактеризувати життєвий вибір молодій людині в ситуації переїзду можливо при описі основних характеристик життєвої ситуації, в якій вона перебуває в момент прийняття рішення.

При описі життєвої ситуації молодій людині, яка перебуває перед вибором між переїздом в інше місто, варто спиратися на ідею про визначальну роль ситуації в тому вигляді, як вона дана суб'єкту у його переживанні, як вона існує для нього, а не як вона описана об'єктивно.

В результаті аналізу літератури та проведеного дослідження було виділено такі основні елементи життєвої ситуації молодій людині, що стикається з проблемою професійного та життєвого самовизначення в умовах сучасних соціогенних викликів: соціальний контекст ситуації, соціальне оточення (родина, родичі), коло спілкування (друзі), що сформувалося, специфіка навчальної діяльності, фактор міста, в якому проживає молода людина.

Охарактеризуємо ці параметри.

Соціальний контекст ситуації, що включає сімейне оточення: членів сім'ї, з якими респондент безпосередньо проживає і взаємодіє (батьки, рідні брати та сестри та ін.); родичів, що не живуть з нею безпосередньо, але постійно з нею контактують (бабусі, дідусі, тітки, дядьки, двоюрідні брати та сестри та ін.). Крім близького соціального оточення, для молодій людині вельми значущим є сформоване коло спілкування, куди перш за все входять її друзі.

Результати дослідження пережитих респондентами криз, показали, що найбільш значущі кризові переживання пов'язані з відривом від сім'ї, підтримки близьких і переходом на самопідтримку, відривом від друзів та переживанням почуття самотності.

Виявлено, що найчастіше як причина переживання самотності респондентами називається відсутність близьких відносин (дружніх та романтичних). У зв'язку з цим небажання розлучатися з друзями на тривалий період часу, а також страх перед самотністю можуть виступати як чинники, які утримують молоду людину від переїзду.

Важливою є й специфіка навчальної діяльності. Навчальна діяльність характеризується високим рівнем систематичного зовнішнього контролю над засвоєнням матеріалу, що вивчається. Якщо характеризувати молодь з погляду особливостей її навчальної діяльності, то її можна диференціювати за ступенем успішності навчання на відмінників, тих, хто навчається на рівні вище середнього, на середньому рівні або нижче середнього, гірше інших. Крім того, респонденти демонстрували різне ставлення до навчання: хтось прагне добре вчитися, показувати високі результати, тим самим виділятися серед своїх однолітків, комусь абсолютно не важливі ні навчальні успіхи, ні груповий статус.

Фактором, що впливає на вибір молодої людини в ситуації життєвого вибору, яка розглядається, виступає фактор міста, оскільки в залежності від низки характеристик, властивих йому, місто може служити чинником який як приваблює молоду людину, так і відштовхує.

Місто може бути великим, з високим рівнем соціально-економічного розвитку, широким спектром можливостей для здобуття вищої освіти (велика кількість закладів освіти, наявність цікавої спеціальності, висока якість і доступність освіти, перспективи надалі після завершення навчання).

Це може бути невелике місто, селище, де немає закладів вищої освіти та можливостей здобути таку освіту, а також відсутні реальні перспективи на майбутнє. Також місто може бути середнім за величиною з обмеженою кількістю закладів освіти, що може ускладнювати можливості молоді отримати освіту в рідному місті.

Слід особливо відзначити, що спосіб життя у мегаполісі, найбільшому місті, індустріальному центрі істотно відрізняється від способу життя

не тільки в середньому або малому місті, а й у великому місті. Для них характерний різний ритм життя: для столичного міста типовою є велика кількість значущих подій в одиницю часу, для провінційного міста характерне більш розмірене життя. Внаслідок того, що мегаполіс являє собою зосередження об'єктів промисловості, ділової активності, інформаційно-комунікативних зв'язків і адміністративних функцій, його жителям доводиться в більшій мірі адаптуватися до міського простору, ніж жителям менших міст.

Вивчаючи особистісні характеристики респондентів, які навчаються в мегаполісі та малому місті, слід підкреслити, що більш відкрите соціокультурне середовище мегаполісу задає вектор розвитку молодої людини, сприяє розширенню ціннісно-сміслового простору та реалізації життєдіяльності потенціалу.

Специфіка форм соціокультурного середовища малого міста веде до того, що життєдіяльність молоді набуває ціннісних якостей, які відрізняються від якостей молодих людей, які живуть у мегаполісі, і протікає більшою мірою за стереотипами, що склалися раніше, установками діяльності, які певною мірою обмежують реалізацію потенційних можливостей.

Таким чином, основними елементами зазначеного вище контексту життєвої ситуації є соціальне оточення (родина, родичі), коло спілкування (друзі), що сформувалося, навчальна діяльність, а також особливості міста, в якому проживають респондентів. Реалізуючи вибір на користь іншого міста, молода людина опиняється в ситуації кардинальних змін, що стосуються всіх аспектів її життя.

Сама ситуація зміни міста характеризується високим ступенем новизни та невизначеності, для її вирішення недостатньо звичних життєвих стратегій, які раніше використовувалися молодою людиною.

Зміни, що відбуваються в зазначеній ситуації життєвого вибору описано нижче.

Змінюється соціальне оточення. Молода людина перестає жити з батьківською сім'єю, починає жити окремо, стає самостійною та автономною. У нових умовах їй доводиться самій вирішувати багато питань і долати труднощі, з якими раніше вона не стикалася.

Змінюється коло спілкування. Друзі залишаються в рідному місті чи переїхали в інші міста, немає можливості постійно з ними спілкуватися, бачитися, колишні соціальні зв'язки поступово починають слабшати. З іншого боку, молода людина входить в нову соціальну групу, знайомиться з новими людьми, в результаті чого формується нове коло спілкування.

Змінюється навчальна діяльність. Власне початок навчальної діяльності в закладі вищої освіти характеризується більшим обсягом самостійної роботи. Навчальні заняття мають по відношенню до процесу засвоєння знань орієнтуєчий характер, спрямовують самостійну творчу активність. Крім того, відсутній систематичний поточний контроль якості засвоєння знань, що суттєво відрізняється від попереднього етапу навчання. Відчуваючи себе досить вільними від контролю, багато молодих людей схильні змінювати регулярну роботу з засвоєння знань несистематичними заняттями час від часу, що в результаті призводить до проблем з навчанням і відставання, а іноді й до відрахування.

Крім перерахованих вище змін, варто відзначити, що молода людина потрапляє в нове незнайоме місто, яке має свої особливості та істотно відрізняється від того, в якому вона жила раніше.

Таким чином, аналізована ситуація характеризується високим ступенем невизначеності та новизни, а для її вирішення необхідний пошук нових відповідей; сама ситуація вимагає від молодої людини нового «визначення».

Крім того, ця ситуація є значущою, оскільки прийняття рішення про переїзд є серйозним і відповідальним кроком, що впливає на весь подальший життєвий шлях молодої людини. Крім вивчення особливостей життєвої ситуації респондентів, соціального контексту та ставлення до неї, важ-

ливим аспектом є також розгляд індивідуально-психологічних особливостей респондентів, які впливають на надання переваги одній з існуючих альтернатив.

Для емпіричної перевірки можливих чинників життєвого вибору були обрані: цінності суб'єкта вибору; рівень особистісної автономії як вільне і природне визначення молоддю власного життєвого шляху, здатність приймати рішення та діяти з урахуванням внутрішніх мотивів та зовнішніх умов, долаючи різноманітні залежності; толерантність до невизначеності як здатність опанувати нові, невизначені ситуації та готовність до переживання ситуацій суб'єктивної та об'єктивної невизначеності; життєстійкість як здатність успішно опановувати та переносити стресові ситуації; а також осмислення життя.

Таким чином, основними чинниками, що визначають поведінку досліджуваних у ситуації прийняття рішення в умовах сучасних соціогенних викликів, є як ситуаційні, так і особистісні.

Аналіз об'єктивних фактів життєвого контексту здійснювався з позиції самого респондента. Вбачалося важливим виявити, як респонденти сприймають і визначають для себе ці особливості, як їх оцінюють, а не об'єктивний опис існуючої життєвої ситуації, оскільки зовні життєві ситуації можуть здаватися аналогічними, проте суб'єктивна оцінка цих об'єктивних фактів може істотно відрізнятись. В наслідок цього один і той же об'єктивний факт життєвого контексту може виступати для одного респондента як стимулюючий його вибір на користь переїзду, а для іншого – як стримуючий.

Як показали результати проведеного дослідження, існують достовірно значущі відмінності між респондентами, які реалізують якісно різні вибори: вибір звичного (минулого) та вибір нового (майбутнього).

Серед основних відмінностей, що стосуються характеристики життєвої ситуації респондентів та особливостей її сприйняття, можна відзначити: сприйняття міського середовища; особливості соціального контексту



(характеристики батьківської сім'ї, значиме коло спілкування); особливості навчальної діяльності.

Для досліджуваних, які вирішили залишити рідне місто, інше місто є більш привабливим, оскільки, на їхню думку, воно відкриває для них перспективи та нові можливості для особистісного та професійного розвитку, тобто більшою мірою відповідає внутрішнім ресурсам. Для респондентів, які здійснили переїзд, сама можливість переїзду в інше місто, а також можливість зміни міського середовища є одним зі способів розширити межі життєвого простору, можливістю задоволення потреби в реалізації свого особистісного потенціалу.

Переїзд в інше місто, будучи ситуацією новою та невизначеною, сприяє більшій диференціації життєвого простору завдяки її когнітивному освоєнню.

До основних чинників, які притягують респондентів до нової життєвої ситуації, що стимулюють переїзд і належать до особливостей міського середовища, як показало дослідження, можна віднести: наявність широкого кола можливостей та перспектив для особистісного й професійного зростання та розвитку; можливість максимально повно реалізувати свої здібності та внутрішній потенціал; прагнення розширити свій соціальний контекст; прагнення бути самостійними, відносно незалежними та автономними від батьків.

До стримувальних чинників, що стримують респондентів від переїзду, можна віднести: небажання змінювати звичний соціальний контекст (прагнення зберегти зв'язки з батьківською сім'єю та звичне коло спілкування); наявність реальних можливостей та перспектив розвитку в рідному місті; стабільність та визначеність, почуття захищеності та підтримки; неготовність до самостійного життя та ризиків.

Таким чином, можна припустити, що якщо молода людина розглядає своє рідне місто як непривабливе, що не має достатньої кількості можли-

востей і перспектив, то вона буде більшою мірою орієнтована на переїзд, який розглядається нею більш привабливим і перспективним.

Крім макросоціальних чинників, велике значення також мають й мікросоціальні чинники, до яких належить соціальний контекст, що включає батьківську сім'ю та соціальне оточення молодого людини.

У ході проведеного дослідження було виявлено, що низка характеристик соціального контексту можуть виступати передумовами прийняття рішення на користь переїзду. Так, число повних сімей і сімей, які мають двох і більше дітей, серед респондентів, які здійснили переїзд, вище за число таких серед тих, які залишилися в рідному місті. Відповідно, в групі респондентів, які обрали заклад освіти в рідному місті, переважає кількість неповних сімей та сімей з однією дитиною (близько половини опитаних респондентів цієї групи). Близько 25% респондентів, які переїхали, мали як наочний приклад досвід переїзду своїх старших братів і сестер. Серед респондентів, які залишилися в рідному місті, переїзд старшого сиблінгу було виявлено лише в декількох випадках.

Статистично значуще більше батьків респондентів, які вирішили здобувати освіту в іншому місті, порівняно з респондентами, які залишилися, мають вищу освіту ( $p \leq 0,05$ ). Можна припустити, що чим вищий рівень освіти в батьківській сім'ї, тим більша ймовірність того, що молода людина після закінчення школи буде прагнути до продовження освіти, більше того, молода людина прагне отримати не просто вищу освіту, а вищу освіту високої якості, в тому числі й за межами рідного міста.

Одним із важливих показників, що впливає зрештою на вибір на користь переїзду, є матеріальні можливості батьківської сім'ї. Обумовлено це тим, що на етапі життєвого шляху респондентів, який розглядається в дослідженні, основним джерелом доходу практично для всіх респондентів є батьки або особи, які їх заміщають.

Як показало дослідження, понад 95% респондентів живуть за рахунок батьків, у зв'язку з чим показник матеріального добробуту батьківсь-

кої сім'ї відіграє істотну роль у вирішенні питання про переїзд. Більшість респондентів обох підгруп оцінили рівень матеріального достатку батьківської сім'ї як середній. Якщо аналізувати отримані дані більш детально, то виявилось, що в цілому рівень матеріального достатку в сім'ях досліджуваних, які вирішили переїхати, судячи з їх суб'єктивних оцінок, дещо вищий, ніж у молодих людей, які залишилися. Число респондентів, які оцінили матеріальний рівень батьківської сім'ї нижче середнього, достовірно не відрізняється. Слід також зазначити, що близько чверті респондентів, які вибрали залишитися в рідному місті, серед основних причин, з яких вони не наважилися б переїхати в інше місто, назвали матеріальні труднощі, пов'язані з переїздом до іншого міста.

Таким чином, матеріальний рівень батьківської сім'ї виступає важливим чинником у ситуації вибору, проте він не є вирішальним. Крім того, в ході дослідження було виявлено, що респонденти, які навчаються в рідному місті, більшою мірою орієнтовані на сім'ю, в той час як респонденти, які залишили рідне місто, насамперед, націлені на професійний розвиток.

Варто підкреслити, що подібні дані були отримані і в інших дослідженнях, де було показано, що для молодих людей, які вважають рідне місто найбільш важливим аспектом їх взаємодії з навколишньою реальністю є сім'я, а для молодих людей, які переїхали, найбільше важливими аспектами в житті виступають положення, яке вони займають у суспільстві, матеріальне становище, те, як вони себе бачать у майбутньому.

Висока значущість сім'ї стає обмежуючим чинником при ухваленні рішення про переїзд. Прагнення до успіху в професійній діяльності, навпаки, виступає як стимулюючий чинник, оскільки переїзд пов'язується з розширенням меж простору можливостей, з пошуком нових перспектив і варіантів для особистісного та професійного розвитку, прагненням гармонізувати життєвий простір.

Досліджуваними, які вибрали переїзд, здійснюється діяльність з визначення нової життєвої ситуації, її когнітивного «освоєння», що призво-

дять, у свою чергу, до більшої диференціації життєвого простору та розширення часової перспективи.

Респонденти, які переїхали, насамперед, звертають увагу на статусні характеристики та якість освіти: престижність, високу якість освіти. Також для них є значимою можливістю розширення кола спілкування. Менш значущими є можливість подальшого працевлаштування, наявність обраної спеціальності та доступність вступу. Для респондентів, які вважають за краще не переїжджати, важливим є не стільки статус закладу освіти, скільки можливість її здобуття, яку вони розглядають як засіб для подальшого працевлаштування.

Респонденти, які переїхали, демонстрували в своїх відповідях на більшість питань анкети прагнення максимально повної реалізації своїх сил і можливостей, досягнення успіху, бажання здобути освіту високої якості, навчатися у престижному ЗВО, виділятися на тлі інших тощо. Це дозволяє припустити, що прагнення до розвитку та успішності є чинником, який стимулює молодих людей до постійного зростання та розширення меж простору можливостей, чому й сприяє переїзд. Для респондентів, які залишаються, більш значущими є стабільність і доступність освіти, вони не надають особливого значення статусним характеристикам і престижності здобутої освіти, для них здобуття освіти – можливість надалі добре влаштуватися в житті.

Отже, до основних відмінностей між досліджуваними, які здійснили переїзд і залишилися, віднесено нижченаведені.

Сприйняття особливостей міського середовища: як правило, респонденти, які віддають перевагу переїзду, прагнуть переїхати в більш розвинене в соціальному та культурному плані місто, яке має безліч можливостей і перспектив для особистісного та професійного розвитку. Респонденти другої підгрупи, частіше задоволені тими можливостями, які може їм запропонувати їхнє рідне місто.

Особливості соціального контексту: респонденти, які здійснюють вибір на користь переїзду, частіше мають повну сім'ю, а також кількох сиблінгів, ніж респонденти, які вирішили залишитися. Вони мають реальні приклади в особі своїх старших братів і сестер, які здійснили переїзд і там проживають. Освітній рівень їхніх батьківських сімей вищий: понад 75% батьків і матерів мають вищу освіту, серед батьків респондентів, які залишаються в рідному місті, вищу освіту мають 53%.

Матеріальні можливості сімей респондентів, які переїхали, дещо вищі, ніж респондентів, які залишилися. Досліджувані, які зробили вибір на користь незмінності та стабільності, більшою мірою орієнтовані на сім'ю, тоді як молоді люди, які віддають перевагу переїзду – на вибір нового, на розвиток в професійній сфері, досягнення та самореалізацію.

Респонденти, які здійснили переїзд, відрізняються високим рівнем самостійності: вони схильні більшою мірою вирішувати проблеми, що виникають, і долати труднощі самостійно, а не звертатися за допомогою до батьків або друзів. Для них характерне планування свого життя та постановка цілей на тривалий період часу. Респонденти, які переїхали, як один із мотивів переїзду розглядають можливість розширити своє коло спілкування, не дивлячись на те, що вже сформовані соціальні зв'язки можуть ослабнути або зовсім розірватися. Можливо, відсутність боязні втратити сформоване коло друзів та звичні соціальні зв'язки можна пояснити здатністю респондентів, які навчаються у великому місті, до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми.

Прагнення до розвитку та успішності є чинником, що стимулює респондентів, які здійснили переїзд, до постійного зростання та розширення меж простору можливостей, зокрема за допомогою переїзду.

Слід зауважити, що загалом рівень активності за результатами суб'єктивної оцінки самих респондентів в обох групах достовірно не відрізняється. Це дозволяє говорити про те, що респонденти, які віддають перевагу рідному місту, володіючи приблизно тими ж внутрішніми ресурсами і

рівнем активності, що й респонденти, які віддають перевагу переїзду, не прагнуть до найкращого вибору, а задовольняються тим, що мають, або самі собі споруджують бар'єри та перешкоди, зумовлені системою зовнішніх або внутрішніх заборон і обмежень, а також недостатнім розвитком навичок, здібностей тощо.

Загальна структура ціннісних орієнтацій на рівні нормативних ідеалів у двох групах схожа, істотною розбіжністю є цінність «стимуляція» (яка виражає прагнення особистості до новизни та глибоких переживань), що займає четверте рангове місце в групі молодих людей, які переїхали, і дев'яте – в групі тих, хто залишився. Варто окремо відзначити, що цінності як індивідуальні пріоритети поведінки, дещо відрізняються в обох групах від нормативних ідеалів. Це може свідчити про невідповідність поведінки молодих людей їх переконанням.

Як показав двофакторний дисперсійний аналіз, значимість одних і тих же цінностей для респондентів різних підгруп неоднакова. Так, на рівні нормативних ідеалів для респондентів, які здійснили переїзд, більш значущою є цінність «стимуляція» (прагнення до новизни та глибини переживань). Щодо цінностей «конформність», «традиції», «влада» та «безпека», то вони є для них менш значущими, ніж для респондентів, які залишилися.

На рівні індивідуальних пріоритетів для першої групи більш значущими є цінності «доброта», «самоствореність» і «стимуляція»; менш значущою є цінність «конформність». Тобто для респондентів, які переїхали, як на рівні нормативних ідеалів, так і на рівні індивідуальних пріоритетів характерне прагнення до відкритості до змін, на відміну від респондентів, які залишилися; менш значущими і менш вираженими є цінності, що стосуються полюсу консерватизму: «конформність», «традиції», «безпека».

Отримані за методикою смисложиттєвих орієнтацій дані дають можливість узагальнити, що життя респондентів, які здійснили переїзд, на відміну від респондентів, які залишилися, більш осмислене, вони мають конкретні цілі у майбутньому, які надають їхньому життю осмисленість і

спрямування, що частково підтверджується й результатами, отриманими в ході анкетування.

Крім того, спираючись на результати зазначеної методики, а також анкетні дані, можна зробити висновок про розширення та диференціацію часової перспективи респондентів, які зробили вибір на користь переїзду. Вони загалом задоволені своїм життям, вважають його цікавим, емоційно насиченим і наповненим змістом. Вважають, що самі здатні контролювати своє життя, а також мають достатню свободу вибору, щоб побудувати його відповідно до поставлених цілей і уявлень про смисл життя.

Для респондентів, які залишилися, характерний менш високий рівень залученості до власного життя, переконаність у тому, що людині не дано повною мірою його контролювати. Сенс життя вони бачать у теперішньому та майбутньому, при цьому прожитою його частиною вони задоволені частково. Мають певні цілі в житті, але не прагнуть зайняти позицію активного її творця. Здатні планувати свою діяльність, але не завжди схильні оцінювати її результати, контролювати свої дії.

Загалом виявлені відмінності за тестом смисложиттєвих орієнтацій та методикою ціннісних орієнтацій Sh. Schwartz [306; 307] можуть свідчити про те, що зростання показників осмислення життя та значущості цінностей, пов'язаних із прагненням до новизни та відкритістю до змін, обумовлюють пошук нових смислів, перспектив та можливостей для розширення горизонтів і реалізації поставлених цілей.

Прагнення до пошуку нових можливостей, до найбільш оптимального шляху досягнення поставлених життєвих цілей також може виступати поштовхом для надання переваги майбутньому (невизначеності), новим умовам існування і пов'язаним з ними новими умовами життя. Така спрямованість на реалізацію власного потенціалу сприяє успішній адаптації до змін життєвої ситуації, більш швидкому її когнітивному освоєнню та визначенню, що сприяє гармонізації життєвого простору.

У зв'язку з викладеним вище узагальнено, що в ситуації значущого життєвого вибору високий рівень осмислення життя, наявності життєвих цілей ( $p \leq 0,01$ ), а також висока значимість цінностей, що виражають відкритість до змін, виступають як чинники, які зумовлюють готовність суб'єкта вибору віддати перевагу новій ситуації натомість звичним умовам життя.

Отримані за тестом життєстійкості S. Maddi [275; 276] результати дають можливість зробити висновок, що респонденти, які здійснили переїзд, мають більш високий рівень життєстійкості, більшою мірою включені в події, які відбуваються в їхньому житті, схильні отримувати задоволення від того, що відбувається в ньому. Вони схильні більшою мірою, ніж респонденти, які залишилися, відчувати себе здатними самостійно визначати свій життєвий шлях, переконані в тому, що події, які відбуваються в їхньому житті, сприяють їх розвитку завдяки знанням і досвіду, заради якого вони готові йти на ризик. Ці респонденти прагнуть контролювати власні дії, своєчасно вносити в них корективи та мобілізувати свої сили для подолання перешкод на шляху до поставлених цілей. Їхня переконаність у тому, що все, що з ними відбувається, сприяє їхньому особистісному зростанню та розвитку, а також набуттю нового досвіду, розширює їх можливості, дозволяє робити ризиковані кроки, оскільки за будь-якого результату можна отримати цінний досвід; вони не бояться діяти за відсутності надійних гарантій, в умовах невизначеності, вважаючи, що прагнення до комфорту та безпеки значно збіднює життя. Крім того, респонденти, які переїхали, переконані, що необхідно бути залученими у ситуацію і тримати її під своїм контролем, активно впливаючи на події, що відбуваються з ними.

У ході дисперсійного аналізу виявлено статистично значущі відмінності в показниках толерантності до невизначеності між двома групами респондентів. Для респондентів, які йдуть на ризик, віддаючи перевагу невизначеності та зміні умов, характерна більша готовність до прийняття неви-



значеності та непередбачуваності майбутнього, ніж для тих, хто вважає за краще залишатися у межах звичних умов існування.

Високий рівень толерантності до невизначеності може стати одним із чинників, що зумовлюють вибір молоддю змін – вибір майбутнього.

У той же час, розвинена толерантність до невизначеності може бути як передумовою для здійснення вибору майбутнього, так і його закономірним наслідком, являючи собою спосіб подолання екзистенційної тривоги щодо невизначеності майбутнього.

Як показав проведений двофакторний дисперсійний аналіз, існують статистично значущі відмінності в показниках автономії між респондентами, які переїхали, та респондентами, які залишилися ( $p \leq 0,05$ ). Так, рівень автономії перших вищий. Для них характерне оперування внутрішньою мотиваційною системою на основі інтересів та внутрішніх цінностей, високий рівень самодетермінації ( $p \leq 0,05$ ). Респонденти відрізняються гнучкою поведінкою та чутливістю до змін середовища і, в залежності від ситуації, можуть використовувати як внутрішньо мотивовану, так і зовні мотивовану поведінку. Вони більш наполегливі в досягненні поставленої мети. Крім того, автономія пов'язана з відкритістю до досвіду, а вчинений такою людиною вибір сприймається нею самою як дійсно самостійно здійснений. Що стосується шкал «контроль» і «безособовість», то значення за ними дещо вищі серед респондентів, які залишилися.

Безособова каузальна орієнтація характеризується наявністю феномену «вивченої беспорядності», адже такі респонденти звикають до того, що середовище не реагує на їхні дії. Вони, як правило, фокусуються на ознаках, що підтверджують марність будь-яких зусиль, виявляють мінімум самодетермінації, а їх поведінка в основному є автоматичною. В основі зовнішньої каузальної орієнтації лежить недолік самодетермінації. Вибір у разі переважання цього типу каузальної орієнтації полягає в зовнішніх імпульсах і умовах, а не у внутрішніх потребах. Втрата почуття самодетермінації у таких респондентів заміщується вираженою потребою у контролі.

Також існують значні відмінності за показником зовнішньої орієнтації між групами, що розглядаються. Так, респонденти першої групи більшою мірою орієнтовані на зовнішній контроль. Вони схильні вірити у залежність одержуваних результатів від поведінкових реакцій, а здійснюючи вибір, ґрунтуються на зовнішніх критеріях та імпульсах. Характеризуються недоліком самодетермінації. Що стосується безособової орієнтації, то в результаті статистичної обробки даних значних відмінностей за даною шкалою виявлено не було.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження встановлено, що респонденти, які реалізують вибір майбутнього – вибір на користь нового, які прагнуть до розширення меж свого життєвого простору, відрізняються від респондентів, які вибрали звичні умови життя, за низкою показників. До них належать: життєстійкість, толерантність до невизначеності, тип каузальної орієнтації, показники осмислення життя та ціннісні орієнтації.

У результаті регресійного та дискримінантного аналізів було показано, що на життєвий вибір у ситуації прийняття рішення про переїзд в умовах соціогенних викликів впливають такі психологічні змінні, як: загальний рівень життєстійкості; автономна каузальна орієнтація; локус контролю – життя; толерантність до невизначеності; інструментальна цінність доброти.

Причому збільшення цих показників сприяє прийняттю рішення на користь зміни своєї життєвої ситуації. Такі психологічні змінні, як зовнішня каузальна орієнтація та термінальна цінність конформності виступають стримуючими чинниками, інакше кажучи, високі показники за цими змінним можуть перешкоджати реалізації вибору змін.

Виявлено, що для респондентів обох підгруп як стимулюючі чинники виступають високий рівень життєстійкості (здатність успішно справлятися та переносити стресові ситуації), осмислення життя, задоволеність тим життєвим періодом, який вже прожитий, високий рівень толерантності до невизначеності (здатності впоратися з новими, невизначеними ситуаціями

та готовність до переживання ситуацій суб'єктивної та об'єктивної невизначеності), а також низький рівень безособової каузальної орієнтації.

У зв'язку з отриманими в дослідженні даними можна припустити, що рішення про переїзд найчастіше є рішенням усвідомленим, обдуманим, обумовленим пошуком найбільш продуктивних способів реалізації свого потенціалу, а також прагненням до розширення простору можливостей та гармонізації життєвого простору.

Для респондентів, які віддають перевагу переїзду, зміна життєвого контексту постає як ресурсна ситуація, що має високий ступінь невизначеності, яку молодій людині необхідно для себе структурувати та визначити через пошук і реалізацію нових можливостей, пов'язаних зі зміною життєвого простору.

У той час як для респондентів, які вважають за краще залишатися, зберігаючи звичний життєвий контекст, ситуація переїзду представляється як ситуація ризику та невизначеності, пов'язана з негативними переживаннями, тривогою та побоюваннями.

Отже, як свідчить проведений аналіз, про вибір на рівні життєвого контексту можна говорити в тих випадках, коли реалізований молоді людиною акт вибору здійснюється в межах певного життєвого простору й у зв'язку з наявним соціальним контекстом, а також обумовлює життєву стратегію молоді людини на певний період часу [106; 118; 119 та ін.].

На цьому етапі дослідження було розглянуто проблему життєвого вибору, під яким розуміється важливий переломний момент життєвого шляху молоді людини, що полягає в здійсненні нею активної діяльності з перетворення життєвої ситуації, що склалася, у перевазі однієї з низки наявних альтернатив на основі властивої системи цінностей.

При вивченні життєвого вибору важливим є опис життєвої ситуації, соціального контексту та життєвих стратегій суб'єкта вибору. Реалізуючи той чи інший життєвий вибір, сприймаючи і визначаючи для себе конкрет-

ну життєву ситуацію, в якій молода людина існує, віддаючи перевагу одній з альтернатив, вона, тим самим, вибудовує свій життєвий простір.

Було розглянуто ситуаційні чинники життєвого вибору досліджуваних у ситуації ухвалення рішення про необхідність внутрішньої міграції в умовах сучасних соціогенних викликів. Проаналізовано життєві ситуації респондентів, обставини яких призводять до здійснення життєвого вибору, пов'язаного, зокрема, з необхідністю внутрішньої міграції (соціальне оточення, навчальна діяльність, міське середовище, привабливість іншого міста, що розглядається як простір можливостей).

Встановлено, що молоді люди, які роблять якісно різний вибір, по-різному сприймають ситуацію переїзду. Досліджуваними, які здійснили внутрішню міграцію, ситуація переїзду розглядається як ресурсна, респондентами, які залишилися в рідному місті, переїзд визначається як ситуація ризику, пов'язана з високим рівнем тривоги та негативними емоціями.

Респонденти, які обрали внутрішню міграцію, демонстрували вищий рівень життєстійкості, толерантності до невизначеності, особистої автономії, осмислення життя, наявності життєвих цілей ( $p \leq 0,01$ ). Більш значущими для них виступали цінності відкритості до змін; менш значущими – цінності консерватизму.

Таким чином, одна й та ж життєва ситуація, що має певний набір об'єктивних характеристик, може по-різному сприйматися молоддю і призводити до вибору різних життєвих стратегій, в залежності від того, як самі респонденти «визначають» об'єктивно існуючу ситуацію, пропускаючи її через свій суб'єктивний внутрішній світ.

Для одних досліджуваних невизначена життєва ситуація, що вимагає прийняття рішення, може бути пов'язаною з диференціацією життєвого простору та розширенням часової перспективи, що призведе до вибору майбутнього. Для інших ця ситуація може бути пов'язана з негативними переживаннями, ризиком і бажанням зберегти життєвий простір без змін, що обумовлює вибір незмінності.

У дослідженні було встановлено, що респонденти, які роблять якісно різний вибір, по-різному сприймають саму ситуацію внутрішньої міграції, по-різному її визначають. Досліджувані, які роблять вибір, характеризуються позитивним ставленням до невизначеності, респонденти, які віддають перевагу незмінності, пов'язують її з широким спектром негативних емоцій.

За низкою психологічних змінних були виявлені також відмінності між досліджуваними, які реалізували вибір нового, та респондентами, які вибрали звичне.

Зазначимо, що обговорюючи проблему зв'язку життєвого простору молоді у змісті її життєвого вибору і життєвих стратегій, слід зазначити, що життя надає можливість спостерігати їхню взаємодію в цілісності: у переломних для молоді людини чи кризових ситуаціях, пов'язаних із прийняттям важливого рішення в умовах сучасних соціогенних викликів.

Протягом усього життя молода людина стикається з кризовими ситуаціями різного рівня. Як відомо, кризові ситуації – це ті ситуації, які, як правило, супроводжуються порушенням усталеного, звичного і призводять до зміни характеристик життєвого простору. Як кризи можуть виступати ситуації, коли молода людина переходить в інше культурне або комунікативне середовище; кризи позбавлення, пов'язані з втратами; ситуаційні кризи, пов'язані з втратою звичного або важливого, наприклад зрада, або соціальні зміни, що безпосередньо зачіпають життя молоді людини (економічні, політичні та ін.) [115; 116 та ін.].

Прикладом у цьому випадку може бути такий опис переживання кризової ситуації: «Я ніяк не очікував, що це може статися зі мною, саме зі мною, адже я завжди жив за правилами, і не заслуговую на те, щоб це відбувалося зараз. Тепер я не знаю, що мені робити і як жити далі. Я не розумію, як я міг допустити, щоб це сталося, і як мені змінити те, що сталося. Я боюся, що не впораюся сам, мені потрібна допомога. Я нічого не знаю, я нічого не вмію, життя мене не готувало до цього. Моє життя розсипалося,

я нічого не хочу, я навіть жити вже не хочу» (з історії респондента, у якого загинула під час обстрілу наречена).

Під впливом кризової ситуації людина спочатку концентрується на негативних аспектах подій і нездатна побачити те, що може допомогти їй у вирішенні проблеми, ті ресурси внутрішні (які зберігаються в її досвіді) та зовнішні (наприклад, люди), якими вона володіє [112; 116 та ін.].

Кризові ситуації переживаються як «втрата ґрунту під ногами». Однак залежно від того, як молода людина сприйматиме надалі, визначатиме для себе, залежить її вибір позиції по відношенню до ситуації, ступінь включеності до неї та спосіб поведінки – чи буде вона її учасником чи спостерігачем.

Молода людина не просто сприймає і переживає реальність, вона конструює свою реальність через формування смислів. І життєвий досвід тут може виступати як механізм, що запускає рух щодо подолання кризової ситуації або, навпаки, як обмежувач, бар'єр (особистість і подія взаємно переломлюються, залежно від психологічної переробки різних обставин життя, вони викликають різні переживання і реакції).

Подолання кризової ситуації може полягати в перебудові досвіду або доповненні його необхідним (наприклад, новою моделлю поведінки) для зміни частин і функцій життєвого досвіду, які можна віднести до тих, що обмежують або стримують.

Важливим є аналіз зв'язку життєвого простору та життєвих стратегій у проблемному наративі як потенціал для діагностики та консультативної роботи з молоддю з метою гармонізації її життєвого простору.

Часто молода людина не може самотійно подолати кризову ситуацію, оскільки вона вимагає «виходу за межі» її життєвого досвіду і життєвого простору. І тоді вона може звернутися за психологічною допомогою. Звертаючись за психологічною допомогою у такій ситуації, вона «приносить» свій життєвий досвід і життєвий простір із собою як цілісність у формі наративів про свою проблемну ситуацію. У цих наративах відобража-

ються патерни життєво-сміслової реальності молодого людини, що демонструють її способи взаємодії зі світом, сприйняття себе та інших, основні потреби та бар'єри, що перешкоджають їхньому усвідомленню чи задоволенню.

У молоді часто спостерігаються смислові розриви, фрагментованість, неузгодженість. Досвід, який репрезентується через наративи, відображає розвиток відносин між людиною та середовищем через сприйняття та визначення подій, що відбуваються з нею [310].

Через наративи та критерії їх аналізу можна побачити й організацію взаємодії життєвого досвіду та життєвого простору. Прикладом такого проблемного наративу та його аналізу може бути наступний наратив (звернулася молода дівчина з приводу стосунків з молодим чоловіком): «Справа в тому, що я завжди була дуже активною, мене багато що цікавило, я багато навчалася, відвідувала спортивну секцію. Я була дуже самостійною дівчинкою. Сама вирішила, куди поступатиму, правда, на другому курсі зрозуміла, що це не моє і поступила заново. Зараз намагаюся паралельно вивчати французьку мову, англійську я вже знаю. Для мене важливо, щоб мій день був максимально насичений, я багато дивлюся вебінарів, слухаю електронні освітні книжки. Якщо я дозволила собі подивитися серіал або пограти в телефоні, я відчуваю провину, тому що час минає, а я ще нічого не досягла. Батьки дуже заохочували мої досягнення, вони самі багато працюють, особливо мама, я практично її не бачу. Нещодавно я познайомилася з молодим чоловіком, він проживає в іншій країні, це перші мої стосунки. Ми зустрічаємося по скайпу, розмовляємо, готуємо їжу, він мене вчить своїй кухні. Мені він подобається, навіть надто. Я хочу поїхати до нього влітку, але заміж не хочу, спочатку хочу закінчити навчання, почати працювати, зробити кар'єру. Він добрий, дуже розумний, мені з ним комфортно. Мене турбує, що я багато про нього думаю, не можу займатися навчанням, слухати та читати книжки, як раніше. Навіть думаю, може, роз-

лучитися з ним? Я втрачаю контроль над собою та ситуацією. Допоможіть мені перестати так часто думати про нього».

Якщо проаналізувати життєвий простір молодой дівчини за основними параметрами його динаміки внаслідок виникнення кризової ситуації, ми побачимо таке.

Широта та організованість: життєвий простір фокусується в основному на професійній сфері й навіть сфера Я в ньому вбудована в професійну. Сфера близьких відносин дефіцитарна (немає друзів і подруг, мама «відсутня на роботі», батько включений до номінативу «батьки», що також створює ефект відсутності), є лише віртуальні стосунки з якимось молодим чоловіком. Тобто її життєвий простір звужений до професійної сфери та організований навколо неї.

Диференційованість: життєвий простір молодой дівчини характеризується слабкою диференційованістю завдяки малій кількості реальних міжособистісних зв'язків. Ті, що згадуються в наративі, це скоріше квазізв'язки, переважно з віртуальними людьми. В тексті є багато посилань до простору Я і практично немає посилань до простору Я – Ти, за винятком молодого чоловіка, який представлений з погляду комфорту для дівчини, тобто простору Я. Може здаватися, що сфера професійного розвитку більш диференційована, але це не зовсім так, оскільки ми не бачимо нічого, крім «поглинання інформації» через навчання, немає сфери професійних зв'язків та професійного (практичного) досвіду.

Узгодженість: основний спрямовуючий вектор у представленому життєвому просторі, куди направлено всі сили, – це вектор досягнень. Рух цього вектору ми можемо спостерігати з минулого («багато вчилася», «батьки заохочували досягнення», «час іде, а я ще нічого не досягла»), у сьогоденні («намагаюся паралельно вивчати французьку мову», «дивлюся вебінари», «слухаю електронні освітні книжки») і майбутньому («хочу спочатку закінчити навчання, почати працювати, зробити кар'єру»). На відміну від досягнень, де простежується узгодженість, близькі відносини, з при-



воду яких прийшла дівчина, знаходяться лише в сьогодні і не конструюються в майбутнє («хочу поїхати до нього влітку, але заміж не хочу»). Психологічне минуле, що стосується відносин із чоловіками, відсутнє («мені було не до них»). Фактично саме психологічне сьогодні («багато про нього думаю, не можу займатися навчанням, слухати книги») руйнує усталену вектором досягнення узгодженість життєвого простору, підвищуючи напругу і запускаючи протиріччя.

Відкритість: життєвий простір молоді дівчини замкнутий на досягненнях. Поява молодого чоловіка є тією самою кризовою подією в її житті, яка потребує включення нового в життєвий простір та його перебудови. Однак дівчина не готова до зміни звичного («думаю, може розлучитися з ним?»), що свідчить швидше про закритість життєвого простору, ригідність його кордонів. Появу молодого чоловіка та відносин можна позначити як точку біфуркації, що запускає процес оновлення та зміну сталого простору та його частин. Включення молоді людини як «значущої» в ланцюжок зв'язків між планами, цілями, людьми, цінностями та переконаннями повинно призвести до іншої організації простору, чому весь простір «опирається», залишаючись закритим для зміни (запит звучить як: «поможіть мені перестати думати про нього так часто», тобто фактично як: «я хочу повернутися назад, до свого життя до його появи»).

Життєвий вибір в цьому життєвому просторі проявляється в наступному. Загальний фон скоріше песимістичний, незважаючи на те, що йдеться про позитивні події, пов'язані з новими подіями в житті, встановлення близьких відносин з молодим чоловіком. На рівні переживань це виявляється у появі почуття провини, коли дівчина робить щось, що не стосується провідної ідеї, ідеї досягнень («якщо я дозволила собі подивитися серіал або пограти в телефоні, я відчуваю провину»). Молодий чоловік та думки про нього, швидше за все, також провокують негативні почуття. Дівчина оцінює те, що відбувається як втрату контролю над собою та ситуацією. Ситуація порушує звичний перебіг дій і переживається як порушення ре-

гуляторної функції досвіду, дівчина не знає, як їй реагувати. Провідний образ в наративі – це образ людини, яка безперервно отримує знання для потенційних досягнень, пріоритетні цінності – цінності досягнень.

Основна тема наративу – це конфлікт між «досягненнями» та «любов'ю». Ми бачимо, що сполучна функція життєвого досвіду, яка встановлює відносини між його частинами у часовій перспективі, стає обмежувачем для змін, оскільки в досвіді відсутні елементи для зв'язування (немає знань, отриманих через особистий досвід про те, що таке близькі відносини, необхідні моделі поведінки, уявлень про бажане в близьких відносинах тощо). Дівчина інтерпретує те, що відбувається з нею в житті, як «перешкода / не перешкода» для досягнень.

Рефлексія цієї дихотомії на сьогодні не відбувається. Дефіцит психологічного минулого, сьогодення та майбутнього, що стосується відносин, не дозволяє інтегрувати між собою сфери професійного розвитку та реалізації потреби у відносинах. Події психологічного минулого, такі як відсутність відносин з подругами, молодими людьми, постійне поглинання інформації (знань), в життєвому просторі впливають на сьогодення шляхом впровадження обмежень, що визначають ступінь свободи на те, що є можливими подієвими переживаннями (любов, «заняття» просто так), інтерес тощо).

Таким чином, життєвий вибір через домінуючий зв'язок між елементами досвіду, що знаходяться в професійній сфері, і дефіцитарністю зв'язку між елементами досвіду відносин, слабкою інтеграцією всіх частин досвіду стає бар'єром для відкритості і пов'язаних з нею змін життєвого простору.

Для того, щоб ситуація стала сприйматися інакше, перестала переживатися як криза, а в життєвому просторі почали відбуватися якісні зміни для його гармонізації, необхідно перебудувати структуру життєвих стратегій.

Це можна зробити через «висвітлення» тих елементів досвіду, які знаходяться в несвідомій частині, в «тіні» (наприклад, відносини зі значущими людьми, переживання та оцінки, що їх супроводжують). Деякі переживання, закладені у формі, що зберігає потік реального часу їхнього розгортання (як запис у пам'яті), у заломленні до теперішнього повинні бути замінені новим переживанням через додавання до нього нового змісту (наприклад, знання того, що таке відносини).

Поява нових знань і виведення наявного на рівень усвідомлюваного сприятимуть розширенню життєвого простору завдяки розширенню сфери відносин у ньому. Він має включати події психологічного минулого (стосунки з людьми в минулому), переосмислення подій сьогодення (стосунки з віртуальними людьми в теперішньому) та появу подій майбутнього (стосунки з людьми в реальності). Через посилення рефлексії як процесу, що сприяє інвентаризації наявних цінностей, переконань, установок, що може сприяти інтеграції тих частин досвіду, які належать до протилежних (або досягнення, або відносини з молодим чоловіком). Це має призвести до більшої узгодженості життєвого простору, його реалістичності. Через завдання нових смислів, що формують нові конструкти про себе і про світ (проекти життя).

Поява нових смислів може призвести до того, що з'явиться готовність до змін в життєвому просторі і появи в ньому нового, зокрема відбудеться зміна сфери Я життєвого простору і в ньому з'явиться сфера Я – Ти.

Всі ці етапи не повинні розглядатися як окремі та у відриві від тієї проблемної ситуації, яка була представлена. Важливо, щоб кожна дія пов'язувалась з поточним сьогоденням. Це необхідно для того, щоб елементи та частини досвіду могли заново зв'язуватися. Надалі «перезавантаження» життєвих стратегій дозволить зняти бар'єри, сприяючи зниженню жорсткості кордону життєвого простору та зовнішнього світу, відкритості життєвого простору, запуску появи нових зв'язків, нових сфер, нових мо-

жливостей тощо, що, у свою чергу, призведе до більшої диференціації життєвого простору та його гармонізації.

Запропоновані критерії для аналізу життєвого простору в змісті життєвого вибору та життєвих стратегій щодо їх характеристик, а також представлені напрямки для роботи з внутрішнім і зовнішнім світом молоді мають евристичний потенціал для діагностичної та консультативної діяльності у напрямку гармонізації її життєвого простору в умовах сучасних соціогенних викликів.

### **3.3. Виявлення особистісних предикторів конструювання життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів**

На *третьому етапі* емпіричного дослідження було визначено особистісні предиктори конструювання життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів (соціально-комунікативні, стратегіально-організаційні та афективно-поведінкові).

Передусім зазначимо, що наразі у державі відбуваються сутнісні зміни у національній освітній системі. Це пов'язано з поступовим переходом світового співтовариства до «суспільства знань», що значно збільшує кількість інтелектуальних видів праці, для яких потрібна висококваліфікована молодь [246; 303 та ін.]. Такі види діяльності здійснюються через інтенсивну міжособистісну взаємодію. Ефективність спільної діяльності цілком і повністю залежить від того, наскільки успішним виявляється процес комунікації, що її супроводжує.

Проблема комунікативності набуває особливого значення в конструюванні життєвого простору молоді і пов'язана з тим, що сучасне суспільство потребує високої мовленнєвої культури, до якої заклади вищої освіти повинні готувати молодь.

Розвиток комунікабельності розглядається як система внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для побудови ефективною комунікації в пе-

вній ситуації міжособистісної взаємодії [13; 19; 202 та ін.]. Відтак, проблеми формування комунікабельності молоді набувають, крім теоретичного, соціального та практичного значення й потребують вирішення. На законодавчому рівні це закріплено в низці державних документів. У Державній Національній програмі «Освіта»: Україна XXI століття, одним із пріоритетних завдань виділено формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою, формування у молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка до життя в умовах ринкових відносин.

У національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні серед пріоритетних завдань виділено формування мовної культури, оволодіння і використання української мови як духовного коду нації. Проте, молодь нерідко виявляється безпорадною в складних комунікативних ситуаціях. Виявляється, що передовий досвід у цих випадках зовсім недостатній, потрібна спеціальна підготовка. З метою покращення підготовки молоді у галузі розвитку комунікативної та конфліктологічної компетентності в останні роки в освітній процес впроваджено цикл гуманітарних дисциплін: «Ділове спілкування», «Службовий етикет», «Конфліктологія», «Основи риторики та іміджології» та деяких інших.

Науковці дійшли думки, що спілкування виконує унікальну й незалежну роль у становленні особистості молодої людини, в розвитку її внутрішнього, суб'єктивного світу, в розширенні та збагаченні соціального й психологічного досвіду [13; 19; 114; 120 та ін.], а отже у гармонізації її життєвого простору загалом.

На процес комунікативної взаємодії впливають такі особистісні характеристики молоді, як агресивність та конфліктність. Вони визначають її спрямованість на компроміс чи на уникнення конфлікту, на співпрацю чи на пристосування до певних умов міжособистісного спілкування. Рівень прояву конфліктності та агресивності у спілкуванні для молоді має велике значення, адже, будуючи процес спілкування молода людина не повинна

проявляти комунікативну агресивність, а в разі виникнення конфліктів має стати на шлях співпраці та компромісу.

Конфліктність у спілкуванні розглядається як запальність, дратівливість, висока готовність вступити в конфлікт, що обумовлює агресивно-захисний стиль поведінки. Основою конфліктності молоді часто виступає завищена самооцінка, яка не відповідає реальним можливостям; простежується тенденція до самоствердження за рахунок інших [85].

Компонентами конфліктності в спілкуванні є емоційний компонент (невміння керувати своїм емоційним станом у конфліктних ситуаціях); волевий компонент (нездатність особистості усвідомлено мобілізувати власні сили та контролювати себе під час спілкування); пізнавальний компонент (включає рівень сприйняття провокаційних дій опонента, суб'єктивність, не вміння аналізувати та прогнозувати ситуацію спілкування); мотиваційний компонент (показує стан внутрішніх спонукальних сил, які не сприяють адекватній поведінці в конфліктній ситуації та вирішенню конфліктної проблеми); психомоторний компонент (уміння володіти своїм тілом, керувати жестами та мімікою) [39; 40; 85 та ін.].

Як відомо, агресивність у спілкуванні тлумачиться як ворожість, як якість або риса особистості, спрямована на створення неприємностей іншим людям. Агресивна комунікативна поведінка – це специфічна форма діяльності, що характеризується демонстрацією переваги в силі або застосуванні засобів комунікативного впливу по відношенню до інших людей, яким суб'єкт намагається дошкулити. Ні конфліктність у спілкуванні, ані комунікативна агресивність не сприяють встановленню конструктивних міжособистісних контактів. Ці особистісні риси не повинні проявлятися в процесі спілкування молоді, адже вони є деструктивними та заважають гармонізації життєвого простору.

Для вивчення комунікативної агресивності досліджуваних було використано методику виявлення інтегральних форм комунікативної агресивності В. Бойка. Агресія в спілкуванні вимірюється за 11 шкалами: нездат-

ність гальмувати агресію, невміння переключати агресію, анонімна агресія, провокування агресії, аутоагресія, задоволення від агресії, схильність заражатись агресією натовпу тощо.

Виявлення інтегральних форм комунікативної агресивності у досліджуваних експериментальної групи (ЕГк) (32,3%), які перебували у ситуації вимушеної міграції, показало невміння переключати агресію, провокування агресії, схильність заражатись агресією натовпу ( $p \leq 0,05$ ). Середні значення за цим параметром виявлено у досліджуваних контрольної групи (КГк).

Водночас, наявність низького рівня агресії у 22,6% досліджуваних ЕГк та у 18,4% респондентів КГк та наявність невисокого рівня у 17,3% і 16,3% досліджуваних відповідно, свідчать про їх потенційну здатність до конструктивного спілкування без прояву комунікативної агресивності.

Разом із тим, негативними є показники підвищеного рівня агресивності, що складає 13,1% в КГк та 15,6% в ЕГк відповідно по групах і свідчить про слабку здатність до гальмування в конфліктних ситуаціях. Результати дослідження наведено в табл. 3.1.

*Таблиця 3.1*

**Порівняльні дані показників рівнів сформованості інтегральних форм комунікативної агресивності (констатувальний експеримент) в експериментальній (ЕГк) і контрольній (КГк) групах**

Групи	Рівні сформованості (у %)									
	високий		підвищений		середній		низький		невисокий	
	КГк	ЕГк	КГк	ЕГк	КГк	ЕГк	ЕГк	КГк	ЕГк	КГк
I курс	19,9	25,0	13,3	16,7	26,6	16,7	20,0	25,0	20,0	16,7
II курс	7,7	39,9	15,4	10,1	23,1	10,1	30,8	20,0	23,1	20,0
III курс	30,8	35,7	15,4	14,3	23,1	21,4	23,1	14,3	7,7	14,3
IV курс	33,3	28,6	8,3	21,4	33,3	21,4	16,7	14,3	18,3	14,3
Середнє	22,9	32,3	13,1	15,6	26,5	17,4	22,7	18,4	17,3	16,3

Для виявлення характерних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях було обрано опитувальник Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, ТКІ [314], який дозволяв визначити спрямованість конфліктної поведінки досліджуваних та типові стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Методика описує п'ять можливих варіантів поведінки респондентів і включає 30 пар запитань, у кожній з яких респондентам пропонують обрати те судження, яке є найбільш типовим для характеристики поведінки в таких аспектах вивчення конфліктів: які форми поведінки в конфліктних ситуаціях характерні для людей, які з них є більш продуктивними чи деструктивними. Згідно з цими двома способами виділяються засоби регулювання конфліктів: суперництво (конкуренція), пристосування, компроміс, уникнення, співпраця. За методикою конфліктність має негативний результат через уникнення конфлікту, де жодна зі сторін не досягає успіху; за таких форм поведінки як конкуренція, пристосування чи компроміс один із учасників є переможцем, а інший програє, або програють обидва, адже йдуть на компромісні вчинки. І тільки у ситуації співпраці обидві сторони є переможцями.

У цьому опитувальнику описано кожний з перелічених п'яти можливих варіантів поведінки у конфліктних ситуаціях 12 судженнями. Проходячи процедуру дослідження, респондентам слід обрати з подвійних висловлювань те, яке більш відповідає стилю їхньої поведінки в певних ситуаціях.

Аналіз результатів опитування респондентів за цією методикою на констатувальному етапі експерименту показав, що переважна більшість респондентів КГк обирає компроміс в конфліктній ситуації і можуть погодитися з думкою іншого, або прийняти спільне рішення. При цьому 33,6% респондентів ЕГк обирають співпрацю, як стиль взаємодії в конфліктних ситуаціях. Водночас, стиль пристосування обирають 17,3% і 13,8% респондентів ЕГк та КГк відповідно, приводячи, таким чином, свої дії та поведінку.



нку у відповідність до необхідних умов спілкування без урахування власних інтересів.

З'ясовано, що респонденти також обирають стиль уникнення в конфліктній ситуації (20,7% – в ЕГк, 16,3% – у КГк). Респонденти, які обрали даний стиль, намагаються не спілкуватись з іншими людьми, особливо якщо спілкування може призвести до конфліктів. Часто досліджувані, внаслідок такого стилю поведінки, цураються спілкування, залишаються відстороненими від громадської роботи тощо. Результати діагностування наведено в табл. 3.2.

*Таблиця 3.2*

**Порівняльні дані показників рівнів сформованості стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях (констатувальний експеримент) в експериментальній (ЕГк) і контрольній (КГк) групах**

Групи	Рівні сформованості (у %)							
	співпраця		пристосування		компроміс		уникнення	
	ЕГк	КГк	ЕГк	КГк	ЕГк	КГк	ЕГк	КГк
I курс	40	33,3	13,3	16,7	26,7	33,3	20	16,7
II курс	30,8	30	23,1	10,1	23,1	40	23,1	20
III курс	38,5	35,7	7,7	7,1	30,8	42,6	23,1	14,3
IV курс	25	28,6	25	21,4	33,3	35,7	16,7	14,3
Середнє	33,6	31,9	17,3	13,8	28,5	37,9	20,7	16,3

За результатами констатувального етапу експерименту на початок дослідно-експериментальної роботи між респондентами ЕГк та КГк не виявлено суттєвих розбіжностей щодо рівня сформованості комунікативних та організаторських здібностей.

Так, комунікативні та організаторські здібності сформовані у досліджуваних ЕГк та КГк на середньому рівні (41,7% та 34,1% відповідно). Рівень комунікативної та соціальної компетентності виявився переважно низьким у респондентів обох груп: 38,3% – ЕГк та 41,8% – КГк.

Систематизація даних стосовно рівня сформованості у респондентів комунікативної агресивності дозволила констатувати, що у досліджуваних домінує середній (26,5% – ЕГк) та високий рівень (32,3% – КГк) її рівні. Також зафіксований рівень сформованості особливостей поведінки в конфліктній ситуації, яка спрямована на співпрацю у респондентів ЕГк (33,6%) та на компроміс у респондентів КГк (37,9%).

Загалом, за результатами проведеного дослідження та за даними математичної статистики, респонденти характеризуються переважно середнім рівнем сформованості комунікабельності. Такі результати дослідження свідчать про часткове володіння основними компонентами комунікабельності, що негативно впливає на процес гармонізації життєвого простору молоді.

Наступний крок цього етапу дослідження було присвячено визначенню значення інтернальності, як однієї зі значущих якостей молодої людини у векторі гармонізації її життєвого простору.

Зауважимо, що для процесу формування та розвитку особистості характерні наближення структури особистості до вимог майбутньої професійної діяльності, підсилення позитивної мотивації до оволодіння професією, формування світогляду, інтелектуальних та вольових якостей, установок, домагань та засобів самоствердження, що відповідають функціям, а також соціальній та професійній ролі фахівця [21; 48; 67; 95 та ін.]. Крім того, в процесі фахової підготовки молоді відбувається й зміна когнітивного стилю, який зумовлює різницю в характері та індивідуальній своєрідності перетворення інформації. Саме когнітивний стиль молодої людини відображає не окремі сторони особистості, а специфіку їх неповторного поєднання на будь-якому рівні активності. Одним із різновидів когнітивного стилю є інтернальність.

Інтернальність – це один із двох полярних полюсів локусу контролю, що полягає в схильності приписувати відповідальність за події життя і результати діяльності собі, а не зовнішнім факторам.

Як відомо, для фахівців соціономічного профілю необхідні такі індивідуальні характеристики, як-то: усвідомлення своєї відповідальності при прийнятті самостійних рішень, розуміння сутності власного впливу на особистісний розвиток, уміння передбачати наслідки здійснюваної роботи, здатність до постійної рефлексії, доброзичливість, організаційні та комунікативні вміння, розвинений вербальний інтелект. Ці властивості складають основу особистісної та соціальної компетентності, професійної культури та майстерності [144; 207; 271 та ін.]. Разом із тим, у наведених характеристиках конкретизується такий когнітивний стиль, як інтернальність. Про зв'язок інтернальності з якостями, що виступають значущими для фахівців соціономічного профілю, свідчать результати проведених експериментів.

Не можна не відзначити зв'язок внутрішнього локусу контролю з організаторськими та управлінськими якостями молоді.

Стилі керівництва, як показало дослідження, розрізняються вже в майбутніх адміністраторів залежно від локусу їхнього контролю. Спеціальне дослідження, проведене серед студентів, які готуються стати менеджерами, показало, що інтернали частіше ставали лідерами в групах; групи, керовані інтерналами, більш продуктивні, ніж групи, керовані екстерналами; інтернальні лідери частіше орієнтовані на задачу, а екстернально орієнтовані – на соціальне середовище; інтернальні лідери були більш продуктивні, ніж екстернальні.

Отже, згідно з результатами дослідження, інтернальність корелює з такими значущими для фахівців соціономічного профілю якостями, як: соціальна відповідальність, соціабельність, розумова підготовленість, самоконтроль, досягнення мети шляхом згоди, впевненість у собі; емоційна стабільність, моральна нормативність, висока сила волі; готовність до надання допомоги іншим людям; висока мотивація досягнення; управлінські та організаторські здібності; гармонійна Я-концепція.

Таким чином, аналіз вимог до особистісних якостей респондентів, як майбутніх фахівців соціономічного профілю, в поєднанні з розкриттям поняття інтернальності та її особистісних корелятивів, дав вагомі підстави вважати інтернальність однією з їх основних професійно значущих якостей.

Для визначення рівня інтернальності були використані тестові методики – шкала локусу контролю (Rotter's Locus of Control Scale) та методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (J. Rotter) [304].

Результати, отримані за шкалою локусу контролю, наведено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні екстернальності та інтернальності респондентів на констатувальному етапі дослідження за шкалою локусу контролю**

Групи	Курс	Екстернальність (%)			Інтернальність (%)		
		0 – 8 балів	9 – 17 балів	18 – 23 бали	0 – 8 балів	9 – 17 балів	18 – 23 бали
ЕГк	I	23,1	69,4	8,3	15,4	77,2	8,3
	II	44,2	44,2	11,2	11,2	78,1	11,2
	III	29,6	71,3	-	29,6	71,3	-
	IV	9,1	91,3	9,1	18,3	73,6	9,1
КГк	I	9,1	73,6	18,3	18,3	64,2	18,3
	II	23,1	77,2	-	8,3	77,2	15,4
	III	22,4	78,1	-	-	89,1	11,2
	IV	44,2	56,4	-	-	78,1	22,4

Тестування виявило, що відносна більшість респондентів ЕГк та КГк мають середній (від 9 до 17 балів) рівень сформованості інтернальних якостей.

Разом із тим, у КГк більше досліджуваних, які мають умовно високий (від 18 до 23 балів) рівень інтернальності (I курс – 18,3%, II курс –

15,4%, III курс – 11,2%, IV курс – 22,4%), ніж в ЕГк (8,3%, 11,2%, 0% та 9,1% відповідно).

Одночасно, до ЕГк належало більше респондентів, які мають низький (від 0 до 8 балів) рівень інтернальності (I курс – 15,4%, II – 11,2%, III – 29,6%, IV – 18,3% в ЕГк та 18,3% на I курсі і 8,3% на II курсі – в КГк).

Це свідчить про те, що респонденти ЕГк мають більш низький рівень розвитку інтернальних якостей, ніж досліджувані КГк ( $p \leq 0,01$ ). По курсах показники розподіляються наступним чином: в ЕГк менше респондентів із низьким рівнем інтернальності навчається на другому курсі (11,2%). На всіх курсах, крім третього, вчиться приблизно однакова кількість досліджуваних з високим рівнем інтернальності (8,3%, 11,2% та 9,1% відповідно); на третьому курсі немає респондентів з високим рівнем розвитку інтернальних якостей.

Отже, в середньому найкращі показники інтернальності мають респонденти II курсу ЕГк. Серед досліджуваних КГк найбільший відсоток досліджуваних з високим рівнем інтернальності виявлений на IV курсі (22,4%), при чому ні на третьому, ні на четвертому курсах немає респондентів з низьким рівнем розвитку інтернальних якостей.

Показники екстернальності більшості респондентів обох груп теж знаходяться у межах умовного середнього рівня (від 9 до 17 балів). Серед досліджуваних ЕГк відсоток респондентів з високим рівнем екстернальності (від 18 до 23 балів) більший, ніж серед респондентів КГк. На I курсі ЕГк таких респондентів 8,3%, II курсу – 11,2%, в той час, коли у КГк лише на одному (першому) курсі навчається 18,3% осіб з високим рівнем екстернальності. Відносна кількість осіб з низьким рівнем екстернальності значно коливається на різних курсах обох груп. Так, серед респондентів ЕГк найбільша відносна кількість осіб, які набрали від 0 до 8 балів за показником екстернальності, навчається на II курсі (44,2%), а серед досліджуваних КГк – на IV курсі (44,2%).

Таким чином, на підставі результатів проведення діагностики можна зробити висновок, що загалом рівень інтернальності у більшості досліджуваних ЕГк нижчий, ніж у респондентів КГк. Увагу привертає відсутність респондентів з високим рівнем інтернальності серед осіб, що навчаються на III курсі ЕГк.

Для перевірки точності визначення рівня сформованості інтернальності респондентів була використана тестова методика діагностики РСК (рівень суб'єктивного контролю). Ця експериментально-психологічна методика дозволяла швидко та ефективно оцінити сформований у респондента рівень суб'єктивного контролю над життєвими ситуаціями.

Оскільки предметом дослідження на цьому його етапі була загальна інтернальність досліджуваних, як здатність брати на себе відповідальність за своє життя (характер спілкування, результати діяльності тощо), нами обчислювався лише підсумковий сумарний бал – показник рівня розвитку суб'єктивного контролю, без аналізу інших шкал тесту. Отримані дані наведені в табл. 3.4.

*Таблиця 3.4*

**Рівні інтернальності респондентів на констатувальному етапі дослідження (тест РСК)**

Групи	Курс	Інтернальність (%)		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
ЕГк	I	-	92,4	8,3
	II	-	89,1	11,2
	III	-	100	-
	IV	-	91,3	9,1
КГк	I	9,1	73,6	18,3
	II	-	92,4	8,3
	III	-	89,1	11,2
	IV	-	78,1	22,4

Аналіз отриманих даних виявив, що, згідно з результатами проведення тесту РСК, в ЕГк немає осіб з низьким рівнем інтернальності, в той час, як на першому курсі КГк навчається 9,1% таких респондентів. Разом із тим, серед респондентів КГк відсоток досліджуваних з високим рівнем інтернальності є незначуще вищим, ніж серед респондентів ЕГк (для порівняння: I курс ЕГк – 8,3%, II – 11,2%, III – 0%, IV – 9,1%; I курс КГк – 18,3%, II – 8,3%, III – 11,2%, IV – 22,4%). Отже, рівень інтернальності досліджуваних слід підвищити для забезпечення гармонізації їх життєвого простору в умовах соціогенних викликів.

З метою визначення ступеню достовірності отриманих даних, був обчислений коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, який дозволив встановити характер зв'язку між показниками інтернальності за тестом «Локус контролю» та тестом РСК. Обчислення показали, що для ЕГк  $r=0,82$ , а для КГк  $r=-0,79$ , що значно вище табличних показників. Отже, зв'язок між показниками є значущим ( $p \leq 0,01$ ).

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість респондентів обох груп мають середні показники інтернальності; при цьому серед досліджуваних ЕГк більше осіб з низькими показниками цього параметру. Оскільки інтернальність є важливою особистісною та професійно-значущою якістю майбутніх фахівців соціономічного профілю, отримані дані доводять доцільність проведення відповідної корекційно-розвивальної роботи з молоддю в напрямку гармонізації їх життєвого простору в умовах соціогенних викликів.

Як чинник гармонізації соціальних відносин та життєвого простору молоді розглянуто процес гендерної ідентифікації, а наступним кроком у визначенні особистісних предикторів конструювання життєвого простору молоді виступило дослідження питання про те, яким чином гендерні стереотипи впливають не лише на особисте життя досліджуваних, а й на гармонізацію соціальних відносин й життєвого простору в цілому.

Однією з суперечностей сучасного життєвого простору молоді, як показав попередній аналіз, є існування проблем, пов'язаних із соціальними відносинами, які певним чином не впорядковані і не впливають через поліваріантність, неоднозначність на людиновимірність усіх процесів, в яких бере участь молода людина. Це, насамперед, стосується гендерної ідентифікації молоді, яка часто не почуває себе носієм цінностей, потреб та інтересів, що закладені в основу структурування, інституційного та соціального розвитку життєвого простору [16; 43; 44; 55 та ін.]. Через таку суперечність особливості життєдіяльності молоді, зокрема її емоційної рівноваги, потребують психологічної рефлексії, яку можна вважати найбільш комплексною [17; 68].

Звичайно, релевантність життєвого простору сучасним соціальним тенденціям і процесам, а також глобалізаційним викликам залежить не тільки від впливу на нього суспільно-економічних, політичних та інших активних чинників. Тому рефлексія такого сегменту життєвого простору, як мистецтво життєдіяльності *Номо educandus* набуває особливого значення в контексті постмодерних освітніх змін.

Проблема формування і розвитку гендерної ідентифікації постає як одна з важливих і актуальних. Без її розв'язання є неможливою розробка методів диференційованого підходу до гармонізації життєвого простору молоді.

Як відомо, зовнішні, соціокультурні умови розвитку гендерної ідентифікації представлені гендерними стереотипами, які є істотним елементом багаторівневої саморегуляції поведінки суб'єкта. Вони виконують у поведінці мотивуючу роль, включаючи, синтезуючи в поведінкових актах соціальні детермінанти, систему ціннісних орієнтації особистості [16; 44; 55].

Гендерна ідентичність є різновидом культурної ідентичності, яка представляє собою сукупність ідеальних уявлень суспільства про факт ста-



тевого диморфізму, що транслюють систему норм поведінки, приписів мислення, зразків самоприйняття тощо.

Таким чином, гендерна ідентичність (усвідомлення своєї статі) означає, якою мірою відчують себе представники тієї чи іншої статі чоловіками або жінками, переживання ними своєї маскулінності – фемінінності. Ця єдність самосвідомості і поведінки індивіда, який зараховує себе до певної статі та орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі.

Усвідомлення індивідом своєї гендерної ідентичності передбачає певне ставлення до неї – статево-рольову орієнтацію та статево-рольові переваги. Маскулінність і фемінінність (від лат. *masculus* – чоловічий і *femininus* – жіночий) – нормативні уявлення про соматичні, психічні і поведінкові властивості, характерні для чоловіків і жінок; елемент статевого символізму, пов'язаний з диференціацією статевої ролі.

Численні дослідження показали, що психологічні відмінності між чоловіками та жінками виникають і формуються, швидше, внаслідок особливостей сімейного виховання, а також соціального впливу, ніж через біологічні відмінності.

Довгий час уявлення про чоловічі і жіночі риси базувалося на моделі континуума, на одному кінці якого розташовуються чоловічі якості, а на іншому – жіночі (за принципом: чим більше чоловічого, тим менше жіночого і навпаки). У подальшому було встановлено, що чоловічі (маскулінні) та жіночі (фемініні) якості є незалежними характеристиками і можуть бути розташовані лише на двох окремих непересічних континуумах.

Прогресивні соціальні зрушення викликали зміни у культурних стереотипах маскулінності-фемінінності, які стали наразі менш виразними і полярними. Певна невизначеність рольових очікувань викликає подекуди психологічний дискомфорт і тривогу. Одні говорять про небезпеку фемінізації чоловіків, інші – про загрозу маскулізації жінок. Фактично відбувається лише ломка традиційної системи статевої ролі і відповідних їй культурних стереотипів [9].

Ідеали маскулінності і фемінінності сьогодні, як ніколи, суперечливі. Вони значно повніше, ніж раніше, враховують різноманіття індивідуальних варіацій і, що особливо важливо, відображають не тільки чоловічу, а й жіночу точку зору.

Відповідно до ідеалу жіночності жінка має бути ніжною, м'якою, ласкавою, але в той же час пасивною і залежною, дозволяючи чоловікові почувати себе по відношенню до неї сильним та енергійним. Ці якості і сьогодні високо цінуються, складаючи ядро чоловічого розуміння жіночності. Але у жіночій самосвідомості з'явилися також нові риси: щоб бути з чоловіком на рівних, жінка має бути розумною, енергійною, заповзятою, тобто володіти тими властивостями, які раніше становили монополію чоловіків.

Отже, гендерні стереотипи мають великий резонанс і суттєво впливають як на життєдіяльність, так і на особистісну самореалізацію жінки та чоловіка [16].

Існують і статеві відмінності внаслідок прояву агресивних реакцій. Чоловіків відрізняє переважання реакцій фізичної агресії, тоді як жінки частіше удаються до непрямих способів вираження агресії: вербальної, непрямой і негативізму. Можливо, це пов'язано з тим, що агресія чоловіків спрямована «назовні», а жінок – «усередину». Жінки здебільшого розглядають агресію як засіб вираження гніву і зняття стресу, чоловіки – як інструмент, модель поведінки, до якої прибігають для отримання соціальної і матеріальної винагороди.

Традиційні уявлення про чоловічу і жіночу агресивність позначаються й на подальшій поведінці: жінки навчаються пригнічувати власні агресивні дії, проте чоловіки все ж мають більше можливостей для вільного прояву агресивності. Відмінності в агресивній поведінці знаходяться у низці найбільш достовірних гендерних відмінностей, але вони не настільки значущі і не настільки пов'язані з біологічними ознаками, як можна було б передбачити.

Існує декілька чинників, від яких залежить агресивність: гендер учасників конфлікту, тип агресії і конкретна ситуація. Відмінності в агресії можуть пояснюватися гендерними ролями, які заохочують прояв чоловіками агресії в деяких формах, тоді як агресивність у жінок не вітається. Чоловіків нерідко змушують до агресії, ставлячи під сумнів їх суспільне положення або самоповагу. Жінки, навпаки, найчастіше випробовують збентеження, якщо доводиться проявляти агресію на людях. Чоловіки віддають перевагу ролям, в яких потрібний прояв агресії (у військовій або спортивній областях), тоді як для більшості жінок агресивність абсолютно недоречна.

У багатьох експериментах було доведено, що чоловічі гормони нерідко викликають агресивність. Анатомічні та фізіологічні особливості чоловіка обумовлюють його активність і здібність до вторгнення без зволікання і без страху [9]. Зв'язок між агресивністю самоствердження і чоловічими гормонами налаштовує на думку, що чоловіки більшою мірою, чим жінки, володіють високим рівнем наступальної активності, необхідної для самореалізації, тоді як жінки володіють такими рисами, як схильність до захисту слабшого і догляду за іншими. Виникаючий тиск з боку дорослих у підлітковому і юнацькому віці та відсутність адекватних каналів для самореалізації, викликають не лише агресивні установки, але й сприяють формуванню таких рис характеру як запальність, дратівливість, невміння себе стримувати. Дані свідчать про те, що і чоловіки, і жінки дотримуються протилежних соціальних уявлень – полярних моделей і теорій агресії. Більш того, жінки розглядають агресію як експресію – як засіб вираження гніву і зняття стресу шляхом вивільнення агресивної енергії. Чоловіки ж, навпаки, ставляться до агресії як до інструменту, вважаючи її за модель поведінки, до якої прибігають для отримання різноманітної соціальної та матеріальної винагороди. Та обставина, що гендерні відмінності впливають на становлення, протікання і демонстрацію агресії, була переконливо доведена вченими.

Багато дослідників, які займаються вивченням соціальної поведінки, дотримуються думки, що гендерні відмінності в агресії обумовлені в основному генетичними чинниками. Згідно цієї точки зору, для чоловіків характерний вищий рівень фізичної агресії, адже в минулому подібна поведінка давала їм можливість передавати свої гени наступному поколінню [120; 253; 254]. Результатом такого природного відбору, пов'язаного з відтворенням, з'явилося те, що сучасні чоловіки більш схильні до фізичної агресії, а також до демонстрації фізіологічної адаптації і механізмів, пов'язаних з подібною поведінкою. Такі припущення, безумовно, не можна перевірити за допомогою прямого емпіричного дослідження. Проте, деякі дані можуть бути інтерпретовані як підтвердження припущення, що гендерні відмінності в агресії породжуються, принаймні, частково, генетичними чинниками.

Наприклад, E. Sadalla, D. Kenrick, B. Vershure [305] прийшли до висновку, що жінки, на відміну від чоловіків, вважають схильність до домінування у свого можливого партнера вельми привабливою межею. Такі дані свідчать про те, що напориста або агресивна поведінка дійсно допомагала чоловікам передавати свої гени наступному поколінню – головна проблема, згідно доктрині вчених, які вивчають соціальну поведінку. Проте, знов таки немає можливості безпосередньо перевірити потенційний вклад генетичних чинників у гендерні відмінності в агресії.

В іншому поясненні гендерних відмінностей в агресії робиться акцент на вплив соціальних і культурних чинників. Було запропоновано багато різних варіантів цього пояснення, але, напевно, більшість фактів підтверджують гіпотезу інтерпретації соціальної ролі, запропоновану A. Eagly, S. Karau, M. Makhijani [229]. Згідно цієї теорії, гендерні відмінності в агресії породжуються, головним чином, протилежністю гендерних ролей, тобто уявленнями про те, якою в межах даної культури має бути поведінка представників різної статі. У багатьох народів вважається, що жінки, на відміну від чоловіків, більш суспільні утворення – для них має бути харак-

терна дружелюбність, занепокоєння за інших, емоційна експресивність. Від чоловіків же, навпаки, очікується демонстрація сили – незалежності, впевненості в собі, господарності.

Згідно теорії соціальних ролей, гендерні відмінності в агресії породжуються в основному тією обставиною, що у більшості культур вважається, що чоловіки у більш широкому діапазоні ситуацій повинні поводитися агресивніше, ніж жінки.

Таким чином, проведений аналіз свідчить про те, що гендерні відмінності в прояві агресії, хоча б частково, породжуються особливостями гендерних ролей і стереотипами, що мають місце в багатьох культурах. Проте, слід зазначити, що деякі дані наводять на думку, що саме генетичні чинники обумовлюють гендерні особливості в прояві різних форм агресії. Можливо, найбільш переконливим свідомством цього є той факт, що біологічні чинники дійсно можуть відігравати визначну роль у походженні гендерних відмінностей в агресії.

Саме тому метою дослідження на цьому його етапі було питання про те, яким чином гендерні стереотипи впливають не лише на особисте життя, але й на гармонізацію соціальних відносин й життєвого простору молоді.

Дослідження проводилося з застосуванням методики діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI-D), методики оцінки агресивності у відносинах (A. Assinger), методики «Маскуліність – Фемінінність» (S. Bem), методики «Норми поведінки чоловіка і жінки» (О. Лопухова, модифікація тесту W. Farrell).

На констатувальному етапі дослідження було зафіксовано: фізична агресія (чоловіки – 42,5%, жінки – 7,5%), непряма агресія (чоловіки – 22,5%, жінки – 0%), роздратування (чоловіки – 17,5%, жінки – 7,5%), негативізм (чоловіки – 0%, жінки – 0%), образа (чоловіки – 0%, жінки – 5,1%), підозрілість (чоловіки – 10,1%, жінки – 27,5%), вербальна агресія (чоловіки – 5,1%, жінки – 47,5%), докір совісті (чоловіки – 2,5%, жінки – 5,1%).

Таблиця 3.5

**Характеристика показників видів агресивності в гендерному вимірі (дані у %)**

Види агресивності	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки
Фізична агресія	42,5	7,5
Непряма агресія	22,5	-
Роздратування	17,5	7,5
Негативізм	-	-
Образа	-	5,1
Підозрілість	10,1	27,5
Вербальна агресія	5,1	47,5
Докір совісті	2,5	5,1

З метою виявлення чинників таких проявів було порівняно результати методик за показниками видів агресивності та типів гендерної ідентифікації. За результатами чоловіки в своїй більшості обрали в якості типу гендерної ідентифікації – маскулінність (65,1%). Жінки обрали в якості типу гендерної ідентифікації – фемінінність (47,5%), маскулінність (45,2%).

Результати за методикою «Маскулінність – Фемінінність» S. Bem наведено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Характеристика показників типів гендерної ідентифікації (дані у %)**

Тип гендерної ідентифікації	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки
Маскулінність	65	45

Фемінінність	7,5	47,5
Андрогінність	27,5	7,5

Результати оцінки агресивності у відносинах за методикою А. Assinger наведено в табл. 3.7.

*Таблиця 3.7*

**Характеристика показників рівнів агресивності у відносинах  
(дані у %)**

Рівні агресивності	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки
Надмірний рівень	55,2	20
Помірний рівень	40	47,5
Низький рівень	4,8	32,5

Як видно з табл. 3.7, у чоловіків присутній надмірний рівень агресивності у відносинах (55,2%). Констатуючи результати жінок слід зазначити, що домінуючим є помірний рівень агресивності у відносинах (47,5%), що характеризується достатньою самовпевненістю в своїх можливостях та діях по відношенню до оточуючих; надмірний рівень спостерігається у 20% жінок, і 32,5% жінок мають низький рівень агресивності у відносинах.

Нижче наведено результати дослідження за методикою «Норми поведінки чоловіка і жінки» (О. Лопухова, модифікація тесту W. Farrell) (табл. 3.8).

У чоловіків є домінуючим високий рівень обізнаності закріплених стереотипів та норм поведінки в суспільстві. Цей рівень характерний для чоловіків (47,5%).

Таблиця 3.8

**Характеристика показників рівнів обізнаності норм поведінки  
чоловіка і жінки в гендерному вимірі (дані у %)**

Рівні обізнаності	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки
Високий рівень	47,5	29,9
Середній рівень	42,5	54,8
Низький рівень	10	15,3

Отримані дані були враховані при побудові і реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

### **3.4. Функціонування соціокультурних складових життєвого простору молоді в період соціогенних викликів**

На *четвертому етапі* дослідження було визначено особливості функціонування соціокультурних складових життєвого простору молоді в період соціогенних викликів.

В умовах соціогенних викликів, пов'язаних, зокрема, з необхідністю міграції молоді, в тому числі й вимушеної, особлива увага була приділена функціонуванню соціокультурних складових життєвого простору молоді, зокрема у векторі накопичення соціального капіталу сучасного міста, як соціального простору для життєдіяльності та самореалізації молодої людини [7; 135; 221; 309 та ін.].

Сучасні міста є основою економічної та політичної могутності держав, а також виробляють матеріальні, духовні та інформаційні ресурси, які задовольняють суспільні потреби. Водночас, процеси глобалізації та міграції в умовах соціогенних викликів є незворотними і розширюють куль-



турне розмаїття. Сучасне місто є активним соціокультурним простором, де отримують імпульс трансформаційні процеси, що відбуваються на макрорівні.

Як відомо, Європейський Союз виступає за вільне пересування людей і за партисипативний підхід до управління інституціями. Рада Європи критично переглянула політику мультикультуралізму і запропонувала інтеркультурну модель управління культурним розмаїттям. Інтеркультуралізм як політика і практика виник саме в міському середовищі і передбачає активний і позитивний діалог різних культур, як на рівні мікротериторій, так і на рівні суспільства в цілому та заснований на їх взаєморозумінні та взаємозбагаченні.

Зважаючи на те, що культурне розмаїття є реальністю сучасних міст і впливає на якість соціальних відносин, є підстави вважати його ресурсом життєдіяльності міста, джерелом накопичення соціокультурного капіталу. Оскільки атрибутивною характеристикою будь-якого виду капіталу є його потенційна конвертованість, то очікується, що міжкультурність буде конвертована в політичний капітал і стане чинником консолідації на засадах громадянських цінностей та соціальної відповідальності [7; 96 та ін.].

Інтеркультурна складова соціокультурного капіталу визначається через ідентичність (наскільки позитивно молодь сприймає своє місто як інтеркультурне, відчуває гордість за свій статус), наявність міжкультурних соціальних комунікацій різного роду, соціальну довіру, ставлення до діяльності міської влади щодо розвитку інтеркультурної політики.

Для виявлення впливу міжкультурного чинника на формування соціокультурного капіталу була розроблена спеціальна анкета, яка включала звернення до респондентів, основну частину запитань та соціально-демографічний блок (вік, стать, освіта). Анкетування проводилося у формі стандартизованого інтерв'ю.

Для проведення опитування було організовано групу інтерв'юєрів, які проводили опитування після отримання інструктажу щодо правил та умов проведення анкетного опитування.

Було організовано також онлайн-опитування, яке проводилося за допомогою Google Forms зі вступним словом. Це дало можливість досліджуваним висловити свою думку більш вільно і у звичний для них спосіб – за допомогою Інтернету. Опитування проводилося з визначенням IP-адреси користувача, що унеможливило повторне її заповнення.

Відповідно до квотного розподілу, з урахуванням соціально-демографічних показників, респонденти були розподілені за показниками: стать, вік, рівень освіти, сфера інтересів.

Соціокультурний капітал міста емпірично представлений в дослідженні показниками: ідентифікація з містом, участь в громадських об'єднаннях, соціальна довіра, щільність соціальних комунікацій, соціальний ресурс авторитету.

Локальна ідентичність вказує на емоційний зв'язок молодої людини з певною територією. Без цього почуття неможливо побудувати солідарні норми поведінки. Таким чином, територія є потужним соціальним ресурсом, середовищем соціалізації молоді, джерелом соціальної мобілізації. Територія є основою групової солідарності, чинником формування певного типу соціокультурних зв'язків [146]. Результати дослідження показали, що майже половина респондентів ідентифікують себе з містом проживання (48,8%). Таким чином, у міській громаді існує певний соціальний капітал.

Більшість респондентів (67,5%) люблять своє місто, а отже, визнають його значущим для себе. Це свідчить про емоційні умови ідентифікації з містом. Любов до міста є основою громадянської активності, відповідальності за його майбутнє.

Гордість за місто є етичним показником, важливим критерієм ідентифікації та важливим індикатором соціокультурного капіталу. За даними опитування, 61,3% респондентів пишаються своїм містом, що свідчить про

наявність емоційних зв'язків з ним і як з територією, і як з міською громадою. Багато респондентів пишаються тим, що місто вдало розташоване на перехресті доріг – 43,8%, тим, що в ньому проживають представники багатьох національностей – 39,9%, міжкультурністю – 37,5%, історико-культурною спадщиною – 20%, садівництвом – 18,3%, видатними особистостями – 6,3%.

Індикаторами ідентифікації з містом є конкретні об'єкти, знаки, символи або культурні, духовні образи, які є значущими для респондентів. Ці відмінності визначають специфіку міста, його історичну та культурну спадщину. Соціокультурна специфіка визначається за індикатором інтеркультурності, оскільки респонденти вказують на свою інтеркультурність як культурну відмінність, у позитивному сприйнятті цього статусу.

Для виявлення ролі та значення міжкультурного чинника в життєвому просторі респондентів було запропоновано окреслити ті характерні риси свого міста, які відрізняють його від інших міст України. Більшість респондентів (62,0%) зазначили, наприклад, що це стратегічне місто, зважаючи на нинішні складні політичні обставини. Другу позицію посідала така характеристика, як «інтеркультурне місто» – 32,9%, великий районний центр – 27,8%, специфічний природний ландшафт – 16,5%.

Дослідження зафіксувало достатній ресурс ідентичності. Територія міста об'єднує молодь, респонденти мають спільні інтереси, символи свого міста, об'єкти гордості за нього як за «малу Батьківщину». Найбільшою мірою ресурс ідентичності респондентів проявився в такому емоційному показнику, як любов до міста.

Таким чином, на емоційному рівні респонденти позитивно оцінюють свій інтеркультурний статус і пишаються ним. Інтеркультурність та поліетнічність розглядається як цінність. З цієї точки зору, цей фактор є одним із ресурсів, що формують місцевий соціокультурний капітал та сприяють гармонізації життєвого простору молоді.

Чим тісніша взаємодія між респондентами та соціальними групами в місті, тим більшим є обсяг соціального капіталу. Респонденти демонстрували певний рівень сприйняття себе як членів громади, беручи участь у діяльності різних громадських об'єднань. Найбільш значущими для респондентів є національно-патріотичні об'єднання, в діяльності яких постійно беруть участь 11,2% досліджуваних, іноді – 30,0%; екологічні – постійно 13,8%, іноді – 28,8%, благодійні – постійно 11,2%, іноді – 38,8%; волонтерські – постійно 6,3%, іноді 46,3%. І хоча в більшості випадків ця участь не є постійною, але респонденти цікавляться діяльністю міських організацій добровільно та свідомо.

Слід відзначити, що останнім часом зросла громадська активність молоді завдяки участі у волонтерських, благодійних та національно-патріотичних об'єднаннях, що пов'язано з осмисленням сучасних соціогенних викликів, які спричинили сплеск такої активності на загальнонаціональному рівні.

Участь респондентів у діяльності різних громадських об'єднань, яка в більшості випадків не є політичною, є показником готовності до суспільних змін, бажання змінювати власне життя в межах муніципальної громади. Така участь призводить до посилення соціальних зв'язків громадянського суспільства на мікрорівні.

Аналіз отриманих даних дає підстави зробити висновок, що громада міста має певний ресурс громадянської участі, тобто в місті існує певний соціальний капітал. Однак майже половина респондентів ніколи не брала участі в громадській діяльності.

Таким чином, частина респондентів демонструє готовність до конструктивного самоусвідомлення та самовизначення, вони відчують себе активними суб'єктами власного життєвого простору, прагнуть жити і працювати на високому рівні. Інша частина досліджуваних демонструє пасивність, певну недовіру до громадської активності. Сумарно ці респонденти

складають негативну форму соціокультурного капіталу свого міста, що проявляється в певному соціальному відчуженні.

Отже, відбуваються процеси формування власної суб'єктності, які є незавершеними.

Як відомо, громадянське суспільство починається з довіри індивіда до іншого члена міської громади чи групи, з особистої відповідальності на своїй мікротериторії. Це основа, на якій будується взаємодопомога членів міської громади, ресурс їхньої згуртованості. На довірі будуються і соціальні комунікації в місті. Значення феномену довіри полягає в тому, що без неї неможливо сформувати міську громаду в межах одного муніципалітету (це стосується і громадянського суспільства на державному рівні).

Однак серед респондентів спостерігається значний дефіцит довіри: лише 6,3% вважають, що мешканці міста повністю довіряють один одному, 28,8% - скоріше довіряють. Таким чином, практично відсутнє «почуття спільноти», яке базується на взаємній підтримці, солідарності як між окремими людьми, так і між локальними групами. Нерозвиненість норм поведінки, заснованих на довірі та солідарності, проявляється не лише в дефіциті соціального капіталу, а й у такому малодослідженому в сучасному науковому дискурсі явищі, як недовіра. Феномен недовіри виникає між суб'єктами, які мають відмінності (в тому числі етнічні), різні цінності, норми і стандарти поведінки. Взаємодія таких суб'єктів відбувається в умовах невизначеності, а об'єднує їх лише зацікавленість у співпраці та мирному співіснуванні. Ці фактори стають основою довіри. Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що існує своєрідна «культура недовіри», яка бере на себе певні функції регуляції діяльності як індивіда, так і групи. Цей феномен можна пояснити як історико-культурними чинниками, які вплинули на особливості ментальності респондентів, так і загальними соціально-політичними тенденціями українського суспільства [54; 59; 75; 99; 220; 253 та ін.]. Недовіру можна охарактеризувати як негативне явище – квазікапітал, який спричиняє такі наслідки, як соціальне виключення та

конфлікти.

Дефіцит соціокультурного капіталу проявляється у низькому рівні довіри, відсутності норм поведінки, заснованих на почутті солідарності.

Водночас респонденти здебільшого довіряють діяльності національно-культурних товариств: 76,3% опитаних вважають, що такі організації користуються довірою частково, 10,1% – повністю. Таким чином, міжкультурний чинник може стати основою для поступової розбудови соціальних комунікацій та активних форм взаємодії та основою для розвитку солідарних відносин.

У випадку з інтеркультурним містом молодь повинна відчувати відповідальність за міжкультурні відносини, за добрі стосунки між представниками етнічних спільнот. 36,6% опитаних вважають, що така відповідальність присутня, 10,1% – повністю присутня, 18,3% – скоріше відсутня, 13,3% – зовсім відсутня, 22,4% – не змогли визначитися з цього питання. Можна припустити, що майже половина респондентів (46,6%) є соціально активними та відповідальними мешканцями міста, які не лише позитивно сприймають його інтеркультурний статус, але й готові сприяти його розвитку та популяризації, а також будувати добрі стосунки, зокрема з різними етнічними групами.

Міжкультурний чинник може стати основою, на якій поступово вибудовуватимуться соціальні комунікації, активні форми взаємодії, солідарні відносини.

Слід зазначити, що параметрами соціального капіталу є його складові, а саме різні форми соціальної комунікації, які характеризуються цінностями та нормами, а також різні способи вираження довіри [7; 61; 105; 158 та ін.].

Існує певний зв'язок між феноменами соціальної комунікації та соціокультурного капіталу. Українські дослідники С. Катаєв та Л. Барзенкова-Мясникова вважають, що обсяг соціокультурного капіталу впливає на інтенсивність соціальних комунікацій, а ефективні соціальні комунікації

можуть підвищити довіру [71]. У дослідженні вчених розглядаються різні типи соціальних комунікацій: опосередковані різними типами медіа – газетами, телебаченням, соціальними мережами та безпосереднім спілкування. Останній тип комунікації можна визначити як інтерактивний.

Опитування показало, що 60,0% респондентів частково обізнані з діяльністю національно-культурних товариств, 8,3% – повністю, а третина (31,3%) – не обізнані.

Більшість з них отримують інформацію про цю діяльність з різних засобів масової інформації: 37,3% – з міського телебачення, 33,3% – з соціальних мереж (Facebook та Instagram), 22,4% – з газет. Другим за інформативністю джерелом є міські заходи, в яких беруть участь представники етнічних спільнот. Так, 24,1% респондентів зазначили, що особисто знають про товариства з їхньої публічної діяльності (міські фестивалі), 17,3% – знають з культурних заходів. Також у містах є заклади громадського харчування, де готують національні страви, тому 5,3% респондентів зазначили, що такі заклади є джерелом інформації про етнічні громади.

І хоча частина респондентів отримує інформацію зі ЗМІ та міських заходів, водночас 27,5% з них вважають, що в місті не розроблена система інформування про діяльність національно-культурних товариств, третина респондентів вважають, що частково. Проте респонденти потребують на таку інформацію і готові її сприймати: хоча біля 30,0% респондентів нічого не знають про таку інформацію, але вважають, що вона повинна бути.

Комп'ютерні соціальні мережі поєднують в собі дві форми соціальної комунікації: медійну та інтерактивну. Їх важливою особливістю є те, що вони можуть бути різноспрямованими: з одного боку, комунікація може відбуватися між індивідами та групами з однаковим або близьким соціальним статусом, а з іншого, – з різним соціальним статусом, тобто між владою та громадою тощо.

Третина респондентів дізнаються про діяльність національно-культурних товариств із соціальних мереж, тому вони є важливим чинником формування каналу комунікації, який може підвищити рівень довіри.

Респонденти активно спілкуються в соціальних мережах, а найпопулярнішими мережами є Instagram – 61,8% та Facebook – 49,1%.

Іншою формою соціальної комунікації є безпосереднє спілкування між людьми, коли комунікація відбувається безпосередньо. Міжкультурна комунікативна складова соціокультурного капіталу міста полягає в досвіді безпосередніх соціальних контактів, у спілкуванні з представниками етнічних спільнот. Така взаємодія формує норми і цінності, взаємність членів групи. Значення цього типу взаємодії полягає в тому, що без безпосередніх контактів неможливо сформувати територіальну громаду як форму громадянського суспільства.

Безпосередні форми соціальної комунікації з представниками етнічних груп можна визначити як досить щільні. Лише 12,5% респондентів ніколи не взаємодіяли з ними, 31,3% – взаємодіють один-два рази на півроку, 25% – щодня, 11,2% – щотижня, 10,1% – щомісяця, 10,1% – раз на рік.

Переважно таке спілкування відбувається під час дозвілля, відвідування культурних заходів. 36,8%, у навчальних закладах (школах, коледжах, ліцеях, університетах) – 28,1%, у громадських місцях (вулиця, магазин, кафе, транспорт) – 26,6%, на роботі – 15,4%, удома, в гостях у родичів, друзів, сусідів – 12,3%, у соціальних мережах – 12,3%.

Проте, до такої безпосередньої взаємодії з етнічними групами молодь менш схильна, компенсуючи це більш інтенсивними соціальними комунікаціями в соціальних мережах.

Особливим ресурсом соціальних комунікацій є відносини між представниками етнічних громад та національно-культурних товариств. Від їх якості залежить рівень довіри до етнічних спільнот, що, в свою чергу, впливає на обсяг соціокультурного капіталу. 26,6% респондентів вважають, що відносини між етнічними громадами в місті є дружніми, 26,6% –



нейтральними, 25,0% – толерантними, 8,3% – не дуже дружніми, 13,3% – не змогли визначитися. Респонденти позитивно оцінюють міжетнічну комунікацію, і очевидно, що цей вид комунікації посідає особливе місце серед ресурсів накопичення соціокультурного капіталу в інтеркультурному місті. Представники етнічних спільнот достатньо інтегровані в соціальний простір міста, оскільки місто має з ними щільні інтерактивні соціальні комунікації. Відносини між етнічними групами є позитивними, тому соціальна комунікація між цими етнічними спільнотами є особливим ресурсом для накопичення соціокультурного капіталу.

Про обсяг соціокультурного капіталу свідчить підтримка рішень влади. Майже половина респондентів (47,5%) скоріше підтримують діяльність міської влади щодо розвитку міста як міжкультурного, 28,8% – повністю підтримують, 20,0% – скоріше не підтримують, і лише 3,8% – не підтримують повністю. Готовність до конструктивного діалогу з владою в питанні міжкультурності, підтримки її діяльності в цьому напрямку засвідчила більшість респондентів. Водночас частина респондентів (23,1%) не підтримує таку діяльність, тобто існує певний розрив, що можна пояснити як недовірою респондентів загалом, так і байдужістю чи загальним негативним ставленням до міжкультурної взаємодії. Таким чином, спостерігається незначний дефіцит політичного капіталу.

43,5% респондентів міста вважають, що слід виділяти більше коштів на просування принципів толерантності та доброзичливості між етнічними громадами міста, 22,4% – ні, 33,3% – не змогли визначитися.

Більшість респондентів – мешканців міста підтримують політику інтеркультурності та готові просувати цей статус міста. Водночас, існує певний дефіцит політичного капіталу, який можна пояснити як недовірою в цілому, так і байдужістю або загальним негативним ставленням до інтеркультурності.

У сучасному світі розвиток країни напряму залежить від здатності та зацікавленості молодого покоління брати участь у місцевому розвитку сво-

єї території. Кожна міська громада є унікальною як з точки зору історичного розвитку, так і характеру відносин між її мешканцями, норм спілкування, соціальних мереж. Ці фактори слід враховувати при вимірюванні соціального капіталу міста. Окрім визнаних в академічних колах його складових (таких як довіра, комунікація, комунікаційні мережі), кожна громада має включати лише притаманні їй показники. Вимірювання соціального капіталу дозволяє міській громаді знайти власні моделі розвитку, які, з одного боку, підкреслили б її сильні сторони та переваги, а з іншого – виявили б її слабкі сторони.

Аналіз результатів дослідження показав, що однією з сильних сторін респондентів є її міська ідентичність. Тому цей показник є одним з напрямків міжкультурної стратегії, який буде реалізовуватися з метою гармонізації їх життєвого простору.

Визначено такий ресурс накопичення соціокультурного капіталу як соціальна комунікація. Ще одним напрямком є потенціал міжкультурних відносин, як специфічного типу суспільних відносин. Вони виражають діяльність і взаємодію молодих людей як представників різних культурних чи етнічних груп та їх місце в житті суспільства і характеризуються складністю, стохастичністю, взаємозбагаченням, єдністю конфлікту і діалогу.

Зауважимо, що в сучасному світі розуміння природи та здійснення міжкультурних взаємодій виявилось надзвичайно важливим. Фокус-групові дослідження показали, що культурне розмаїття, а не гомогенність, сприяє креативності та інноваціям. Тому створення та організація бізнес-шкіл для молоді, зокрема представників етнічних спільнот, відкриває шлях до творчості та бізнес-інновацій.

Проведене дослідження виявило й деякі слабкі місця. Перш за все, це низький рівень соціальної відповідальності та довіри. Це пояснює той факт, що майже половина респондентів пасивно ставиться до сучасних перетворень та громадської активності. Одним із можливих механізмів вирішення цієї проблеми є розширення методів участі шляхом залучення мо-

лоді до життєдіяльності міста, що активізує її до створення оптимальних умов для участі в соціальній, культурній та економічній діяльності. Таким чином, розвиваються міжкультурні навички та таланти молоді, що сприятиме гармонізації її життєвого простору.

У довгостроковій перспективі ті муніципалітети, які розвивають креативні «освічені» фактори місцевих переваг (інтелект, інновації, інформація, співпраця, мережі, соціальний капітал), мають шанс стати лідерами. Вони зможуть позиціонувати себе по відношенню до інших громад і територій та отримати особливі конкурентні переваги в залученні найкращих інвестицій, які забезпечують: створення інноваційних підприємств, формування високої доданої вартості, виробництво товарів переважно експортної орієнтації, набуття нових навичок професійного управління, покращення інфраструктури, що сприятиме гармонізації життєвого простору молоді.

Отже, ідея інтеркультурної моделі міст полягала в тому, щоб описати їх культурний потенціал як ресурс для економічного, соціального та політичного розвитку з метою гармонізації життєвого простору молоді.

Таким чином, культурне розмаїття є ресурсом і джерелом соціального капіталу, який накопичується в результаті взаємодії молодих людей з різними нормами і цінностями або стилями поведінки. Ця взаємодія безпосередньо впливає на соціально-політичну ситуацію та визначає економічний розвиток. Соціальний капітал міста можна представити як ресурси, що підвищують економічний і соціальний розвиток шляхом створення і підтримки соціальних мереж і моделей соціальних організацій, що гармонізує життєвий простір молоді.

Нагадаємо, що під культурним капіталом розуміється культурна компетентність людини як сукупність інтелектуальних здібностей, знань, навичок, умінь, моральних якостей, кваліфікаційної підготовки, що використовуються в процесі соціальної діяльності і є джерелом життєдіяльності як окремої людини, так і громади в цілому.

Звідси постає завдання формування міжкультурної компетентності молоді на різних рівнях та вироблення системного підходу до проблеми порозуміння та інтеграції культурних спільнот.

Брак комунікативної міжкультурної компетентності стає однією з проблем, яка не дозволяє максимально конвертувати ні успішну політику крос-культурної комунікації, ні рівень самореалізації, досягнутий традиційними субкультурами в межах мультикультурної спільноти. Значні переваги оволодіння багатьма міжкультурними компетенціями свідчать про те, що подальший розвиток моделей суспільного прогресу в рамках міжкультурної моделі залежить від того, які завдання ставитимуться. Міжкультурна модель втілюється через мобілізацію адміністративних установ та професійних інституцій із залученням молоді. Така стратегія вимагає відданих компетентних лідерів та командної роботи.

Одним із методів розробки стратегії залучення молоді до участі в життєдіяльності міста є проведення опитувань та урахування експертної думки. Цей метод дозволить достовірно та якісно вивчити деякі проблемні аспекти, визначити пріоритети в розвитку міжкультурної інтеграції.

Інтеркультурна стратегія розвитку сучасних міст дозволяє сьогодні впроваджувати нові методи управління, участі молоді, міжсекторальної взаємодії, проєктні підходи тощо для успішного майбутнього розвитку міста та держави. Таким чином, суспільство буде демократизуватися та модернізуватися без втрати етнічного розмаїття та культурної ідентичності.

Підсумовуючи дослідження, є підстави стверджувати про необхідність розширення спектру соціально-психологічних та соціологічних досліджень феномену сучасного міста, оскільки міське середовище розвиває нові форми життєдіяльності та гармонізує життєвий простір молоді загалом.

У той час як глобальні спільноти стають все більш різноманітними, інтеркультурна модель управління цими спільнотами та методи роботи з молоддю здатні перетворити культурне розмаїття на перевагу, ресурс розвитку і прогресу. Сьогодні ми говоримо про те, що успішні міста і держави

майбутнього будуть інтеркультурними, тими, які здатні вивчати і управляти потенціалом культурного розмаїття. Це мотивує молодь до творчості, креативності і розвитку, інновацій, консолідації в межах своїх міських територій.

Безумовно, одним із завершальних і головних елементів такого дослідження є стратегічне планування соціокультурного розвитку молоді та гармонізація її життєвого простору в умовах соціогенних викликів.

### **3.5. Вивчення особливостей життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі**

На *п'ятому етапі* дослідження було з'ясовано специфіку життєвого простору молоді в інформаційно-цифровій реальності.

Як зазначалося вище, сучасні соціогенні виклики зачіпають усі сфери життя суспільства. Серед найбільш соціально значущих – входження у нове життя молодих поколінь, які вибудовують свій життєвий шлях в умовах, що кардинально відрізняються від тих, у яких існували їхні батьки. Міжпоколінна трансмісія в сучасному суспільстві продовжує відігравати важливу роль у формуванні уявлень молоді про те, як будувати своє життя, в передачі життєвих принципів і поведінкових патернів [67; 79; 253; 254; 286 та ін.].

Однак не меншу значущість має і залучення молодого покоління до реальності повсякденного існування в цифровому просторі, активна трансляція життєвих цінностей та моделей поведінки в Інтернеті.

Наразі молодь включена до міського середовища через віртуалізацію повсякденних практик, через включення в колосальний інформаційний потік і віртуальні міські спільноти. Ціннісна свідомість молодих людей, як і практично весь сучасний процес соціалізації, створюється в соціальних мережах, де вони знаходять коло спілкування, «своїх» і «чужих», друзять і ворогують, виявляючи себе світу через його образне бачення. Ціннісний

репертуар при цьому продиктований сформованим оточенням, так званими «друзями друзів».

У зв'язку з цим вкрай важливим стає дослідження структури та змісту контенту, яким цікавляться та діляться в Інтернеті респонденти, а також виявлення ступеня його потенційного впливу на вибудовування ними власного життєвого сценарію.

На цьому етапі наше дослідження було спрямоване на виявлення характеристик активності респондентів у цифровому середовищі, що відображають їх життєві цінності, планування власного життя, ступінь самостійності в проєктуванні життєвого простору.

Ключове поняття дослідження – життєвий простір – конструкт, який у сучасному трактуванні відображає суб'єктну позицію молодого людини, її авторство стосовно власного життя. Однак життєвий простір – це багатовимірне поняття, що створює труднощі при його емпіричному дослідженні. Для його конкретизації було запропоновано концепт «життєві сценарії», які розглядаються як фрагменти життєвого простору, що реалізуються у різних сферах життя молодого людини (навчально-професійна сфера, сфера близьких відносин та персональна сфера).

Життєвий сценарій описується через життєвий простір молодого людини, зміст якого і його характеристики визначаються її потребами.

Емпірично життєвий сценарій може вивчатися через систему переконань і установок, що належать до певної сфери життєдіяльності респондента і відповідно визначають ступінь і форми його активності у цій сфері (когнітивний компонент); через переживання значимості даної сфери життєдіяльності для респондента та його ставлення до неї (афективний компонент); через активність та відповідальність респондента у цій сфері (поведінковий компонент).

Емпірична верифікація запропонованого концепту показала його правомірність і евристичну цінність та дозволила отримати опис виділених параметрів у кожній сфері і виділити різні варіанти життєвих сценаріїв ре-

спондентів, що відрізняються ступенем активності, включеності в життя, близькості з батьківською сім'єю та ін.

Метою емпіричного дослідження на цьому його етапі стало вивчення характеристик життєвого простору респондентів через аналіз контенту, яким цікавляться та діляться в Інтернеті досліджувані, а також можливостей його потенційного впливу на вибудовування ними власного життєвого сценарію.

Предметом аналізу виступили персональні сторінки респондентів у популярній соціальній мережі. Це обумовлено тим, що особиста сторінка, як, втім, і блог, фактично виступає платформою формування віртуальної ідентичності особистості, досить повноцінною, щоб послужити мотивом для створення нових соціальних інтеракцій в межах Інтернету.

Таким чином, з'являється можливість фіксації множинності особистісних проявів, аналізу різнобічності та суперечливості особистості, на відміну від звичних соціальних ролей та соціально бажаних установок, які респонденти демонструють в реальному житті.

Були поставлені такі завдання дослідження: розробка методичного інструментарію для виявлення бажаного контенту та форматів активності респондентів у соціальній мережі; порівняльний аналіз контенту персональних сторінок у соціальній мережі залежно від статі та місця проживання молодих людей (велике та невелике місто); виявлення у контенті персональних сторінок індикаторів життєвих сценаріїв молоді в життєвих сферах (навчально-професійна сфера, сфера відносин, сфера дозвілля та саморозвитку).

Для контент-аналізу текстового та візуального змісту сторінок респондентів у соцмережі була розроблена оригінальна матриця за типом семантичної решітки, категоріальну основу якої склали емпіричні референти життєвих сценаріїв у конкретних сферах, що розкривають зміст, значущість сфери та ступінь активності в них.

Одиницями контент-аналізу було речення або частина складного речення (в тексті), а також фотографія, відео або символічне зображення (в візуальному змісті), в яких згадувалися (відображалися) виділені категорії, розміщені респондентами на персональній сторінці.

Застосовувалися такі категорії та підкатегорії аналізу: соціально-демографічні дані: стать, вік, місце проживання, сімейний стан, рід занять, освіта/навчальний заклад; кількісні показники активності респондента: кількість «друзів» (користувачів, які бачать усі оновлення сторінок один одного); кількість підписників (користувачів, які цікавляться контентом автора сторінки і можуть його переглядати та коментувати тією мірою, що залежить від налаштувань приватності); кількість спільнот, на які підписано власника сторінки; медіа-активність: кількість фото, відео- та аудіозаписів, викладених для загального перегляду власником сторінки; вид активності користувача: пост, викладений самим респондентом; репост; коментар; емоційний фон (текстовий та/або виражений символом); для візуального контенту додатково фіксувався вигляд із зображення (фотографія, відеоролик, символ тощо); якісні характеристики, що стосуються трьох життєвих сфер: а) навчально-професійна сфера: запит консультації; пошук вакансій; «історії» про поточну роботу/навчання; значущі події; власні досягнення/починання та ін.; б) сфера відносин (дружні, любовні відносини); фіксувалися одиниці, що відображають потребу у відносинах та пошук партнера, емоційні оцінки, проблеми, події та ін.; в) сфера саморозвитку та проведення дозвілля: вказівка видів діяльності та проведення часу; самоосвіта та саморозвиток; якісні самохарактеристики респондента: формулювання статусу, записи в анкеті, що відповідають на питання «Ваш світогляд?», «Головне у житті?», «Головне у людях?» та ін.

Матриця пройшла експертну оцінку та була верифікована під час апробації емпіричних референтів конструкту «життєвий сценарій».

Методами математичного аналізу даних виступили описовий та порівняльний аналіз, пакет SPSS-22.0.



Аналіз комунікативної активності респондентів у соціальній мережі за кількісними показниками комунікативної активності та їх відмінності за групами, залежно від статі та міста проживання, представлені в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

**Показники та індикатори активності респондентів залежно від статі та місця проживання**

Показники	Індикатори	Місто	Групи	Середнє	Min	Max	К-У (p)	
Коло спілкування	Друзі	в.м.	ж	82,2	7	803	9,42 (0,027)	
			ч	264,5	9	990		
		м.м.	ж	41,9	4	79		
			ч	33,8	5	69		
	Підписники	в.м.	ж	1328,6	19	7120	60,76 (0,001)	
			ч	2175,1	81	4189		
		м.м.	ж	76,2	64	329		
			ч	95,4	16	370		
	Співтовариства	в.м.	ж	68,7	8	70	6,95 (0,069)	
			ч	16,3	3	76		
		м.м.	ж	16,8	28	79		
			ч	61,6	14	96		
Медіа активність	Фото	в.м.	ж	41,9	4	293	0,34 (0,973)	
			ч	292,4	6	3784		
		м.м.	ж	49,6	9	229		
			ч	37,7	27	284		
	Відеозаписи	в.м.	ж	31,2	3	416	3,432 (0,332)	
			ч	113,4	2	602		
			м.м.	ж	44,3	4	165	
				ч	100,3	5	848	
	Аудіозаписи	в.м.	ж	127,8	24	277	12,459	

		ч	69,4	1	475	(0,007)
	м.м.	ж	72,5	59	130	
		ч	124,7	7	507	

*Примітка: К-У – коефіцієнт Краскела-Уоліса; в.м. – великі міста, м.м. – маленькі міста.*

У всіх підгрупах респондентів комунікативна активність у середньому дуже висока: кількість «друзів», підписників і співтовариств варіюється від кількох одиниць до кількох тисяч, що унеможливорює опору на традиційні статистичні показники. Хоча більшість «друзів» і підписників у мережі ніколи не спілкувалися в реальності, а спільноти часто є номінальними, важливо, що їхні повідомлення, заклики та оцінки з'являються в стрічці новин, тобто молоді люди знаходяться в загальному інформаційному полі.

Використання критерію Краскела-Уоліса показало значні відмінності між групами чоловіків і жінок з різних міст: як видно з табл. 3.9, у респондентів з мегаполісу значно більша кількість друзів ( $p = 0,027$ ) і особливо підписників ( $p = 0,001$ ), ніж у респондентів з малого міста, і, відповідно, інформаційний потік, до якого вони включені, є більш об'ємним. Відмінності кількості підписок до спільноти, викладених для перегляду відео та фотографій, не були значними; кількість викладеного аудіоконтенту значно більша в групі чоловіків з малого міста ( $p = 0,007$ ). Цікаво, що чоловіки з малих міст підписані у більшу кількість співтовариств, тобто реалізують свою активність у цьому полі, а чоловіки з великих міст перебували в співтовариствах рідше, але при цьому надзвичайно активні у взаємодії зі своїми підписниками (значимість на рівні тенденції  $p = 0,069$ ).

Серед різних видів активності досліджуваних у соціальних мережах найчастішими є «читання постів» (75,2%) та «відсилення цікавих постів друзям» (репост) (60,2%). Відмова від неприйнятних або нерозділених мо-

лодою людиною поглядів здійснюється шляхом блокування або виходу зі співтовариств, а підтримка і прийняття сказаного – шляхом виставлення «лайків» і репостів, що є механізмами селекції матеріалу, який не тільки привернув увагу, але й близький за змістом до інтересів та цінностей досліджуваних, тобто має потенціал впливу на вибудовування ними життєвих сценаріїв та гармонізувати життєвий простір загалом.

Зазначимо, що зміст персональних сторінок респондентів насичений контентом, який не належать виключно до виділених індикаторів життєвих стратегій (наприклад, розважальним, оголошеннями та ін.).

Однак, через великий обсяг і повторюваність можна говорити про їхній опосередкований вплив на уявлення досліджуваних про те, що важливо у житті і як цього досягти.

Таким чином, спілкування, обмін новинами, подіями, коментарями тощо є інтенсивним. Водночас, активних трансляторів життєвих цінностей та моделей поведінки в аналізованій вибірці порівняно небагато. Можна припустити, що значущим шляхом формування життєвих стратегій респондентів є селекція потоку інформації, яка надходить у процесі переважно пасивного її сприйняття.

Найбільше привертають увагу і переглядаються повідомлення фото- та відеоформату, історії, отже, саме вони містять у собі найбільший потенціал у векторі впливу на вибудовування життєвих стратегій молоді та гармонізацію їх життєвого простору загалом.

Однак важливо й те, що респонденти мають можливість вибору та певним чином формують своє інформаційне середовище.

Аналіз змісту персональних сторінок досліджуваних в рамках конструкту «життєва стратегія» показав, що загалом у персональних сторінках респондентів було виділено 2031 (серед них 959 текстових і 1072 візуальних) смислових одиниць, що стосуються життєвих сфер: навчальна та професійна діяльність (361 згадок), сфера відносин (715), сфера саморозвитку та проведення дозвілля (955).

Таблиця 3.10

**Кількість текстових і візуальних смислових одиниць, віднесених респондентами до різновиду життєвих сфер**

Місто	Стать	Вид аналізованого контенту							
		текст (статуси, повідомлення, коментарі)				зображення (фото, відео, рисунки, символи)			
		НП	В	С	Σ	НП	В	С	Σ
Великі міста	ч	103	62	108	273	30	43	139	212
	ж	62	86	139	287	28	108	104	240
Маленькі міста	ч	22	69	48	139	26	121	119	266
	ж	52	57	151	260	38	169	147	354
Всього		239	274	446	959	122	441	509	1072

*Примітка: НП – навчально-професійна сфера, В – відносини, С – саморозвиток.*

З табл. 3.10 видно, що обсяг візуального контенту майже переважає у всіх групах значно більше, ніж текстового. Отримані результати підтверджують наявні дані щодо переважання візуальних образів у сприйнятті інформації молоддю, а також відображають саму специфіку спілкування в будь-яких соціальних мережах.

Виняток склали респонденти-чоловіки з великих міст, за рахунок великого обсягу текстових смислових одиниць, пов'язаних з навчально-професійною діяльністю.

Загалом за вибіркою досліджувані в соціальній мережі найчастіше діляться своїми навчально-професійними досягненнями; «історіями» про поточну діяльність, значущі події; рідше запитують консультації та просувають свої послуги (сумарно текстовими повідомленнями та зображеннями). Проте виявлено значну різницю між групами. Специфічну групу представляють чоловіки з великих міст (близько половини з них вказали,

що переїхали до міста відносно недавно, тобто націлені на престижне навчання, професійне зростання та подальшу кар'єру), які згадують про навчально-професійну діяльність та події значно частіше, ніж усі інші групи. Чоловіки з малих міст присвячують навчально-професійній сфері значно менший обсяг контенту; усередині цієї тематики найважливіше для них свої досягнення, успіхи. Жінки з великих міст більшу частину стрічки присвячують значним подіям, на другому місці – поточна історія, тоді як жінки з малих міст частіше запитують поради.

У середньому більшу частину постів і репостів становлять згадки (текст і зображення) зустрічей із друзями; на другому місці – однакові за частотою згадки про любовні стосунки; абсолютна більшість повідомлень супроводжується емоціями радості, щастя, захоплення та ін. Близько 15% респондентів у кожній групі перебувають в близьких стосунках з особами протилежної статі, і саме вони збільшують обсяг згадок про близькі стосунки в спільній вибірці.

У цілому респонденти демонструють важливість міжособистісного спілкування, відданість традиційним поглядам щодо створення сім'ї. При цьому можна відзначити виражені відмінності між групами: як жінки, так і чоловіки з малих міст значно частіше демонструють потребу в створенні сім'ї, народженні дітей, опору на підтримку батьків і важливість відчуття сімейного кола, ніж жінки і чоловіки з великих міст ( $p = 0,01$ ).

Контент-аналіз персональних сторінок респондентів з погляду тематики, якій вони віддають перевагу в сфері саморозвитку та дозвілля, показав, що переважно описуються предметні види активності: найбільший обсяг займають повідомлення про хобі, творчі види діяльності (27,3%), подорожі (14,1%), розваги (11,2%); соціальні теми, суспільство (11,2%), політику (6,3%), екологію (5,9%), пости про рідне місто (4,6%) та домашніх тварин (5,6%).

Орієнтири вибудовування життєвої стратегії та життєва позиція респондентів більше виявляються не в поточному обговоренні в стрічках, а в

тих розділах персональної сторінки, де вони позиціонують себе, вказують статус, відповідають на запитання анкети, а також у коментарях. Наприклад, «Головне в людях – сміливість і завзятість» (активність життєвої позиції), «Маєш, значить можеш!» (готовність «вкладатися» в життя), «Вірю в себе» (впевненість у своїх силах), «Головне в житті – саморозвиток, удосконалення» (спрямованість на особистий розвиток) тощо.

Якісний аналіз ціннісних висловлювань респондентів дозволив виділити індикатори життєвих стратегій у різних сферах. Так, у навчально-професійній сфері в ході опитування виявлено значення для досліджуваних до навчання та професійного зростання, інтересу до того, чим займається. У мережевому просторі це проявляється в насиченості стрічки респондентів оголошеннями про події і нові проєкти (більше у великому місті), про свої досягнення (частіше в невеликому місті), що супроводжуються емоціями гордості і прикладами фото.

Зроблено висновок, що в навчально-професійній сфері інтернет-контент у більшій мірі відображає трансляцію установок не так званої традиційної свідомості, тобто установок, які передусім розділяються представниками старших поколінь, а тенденцій, властивих молодіжній субкультури (прагнення до нового досвіду, мобільності, спробам себе).

Можна припустити, що з урахуванням високої активності респондентів у мережевому просторі життєва стратегія молоді в навчально-професійній сфері може формуватися під значним впливом інтернет-контенту.

У сфері відносин у персональних сторінках у соціальних мережах виявлено велику представленість традиційних цінностей. Незважаючи на те, що більшість респондентів соціальних сторінок не вказує інформації про свої особисті відносини, досліджувані активно викладають фотографії в оточенні рідних і близьких, з батьками на якихось знакових подіях (наприклад, вручення диплому). У відомостях про себе досліджувані з малих міст значно частіше публікують інформацію про своїх братів і сестер, що

прямо вказує на важливість цих відносин і близькість з батьківською сім'єю. Значний обсяг згадок про дружні стосунки (як у тексті, так і у фото та відео) підтверджує високу значущість цієї сфери для молодих людей та відображає як тенденцію до розширення сфери контактів (знаходження друзів у соцмережі), так і значущість «старих» друзів (викладання постів з описом зустрічей друзів, зустрічей випускників та ін.). Більшість користувачів мережі (з тих, хто взагалі відкриває для перегляду цю тему) наповнюють контент сфери відносин романтичними фотографіями, віршами, квітами тощо, на другому місці – публікація фото і відео про спільне проведення дозвілля з улюбленими і друзями, що можна інтерпретувати як наявність потреби в довгострокових та стійких близьких відносинах.

Таким чином, зміст інтернет-контенту свідчить про високу частку традиційних уявлень у сфері відносин, важливості дружби і любові, вибору майбутнього чоловіка (дружини) та підтримки сімейних відносин.

Абсолютна більшість висловлювань респондентів мала позитивну соціальну спрямованість (бажання створити сім'ю, необхідність прикладати зусилля тощо), і лише 2,4% досліджуваних по вибірці демонстрували негативну спрямованість (наприклад, бажання мати стосунки з багатьма партнерами, заклик витратити час на своє задоволення, адже від зусиль людини мало що залежить тощо).

Це не означає, що альтернативні цінності мають лише ті досліджувані, які їх викладають, а швидше пояснюється тим, що такі висловлювання не дуже вітаються у спільноті. Такий висновок підтверджується й тим, що такі альтернативні висловлювання про життєвий сценарій частіше присутні у респондентів з великих міст та практично відсутні у невеликому місті, де людина перебуває у вузькому колі. Загалом саме цей аспект інтернет-контенту більшою мірою відображає орієнтацію досліджуваних на стабільність та надійність.

Зміст сторінок досліджуваних, який стосується саморозвитку та самореалізації, виявляє більш значущі відмінності. Як уже зазначалося, серед

респондентів є такі, які активно презентують себе, постійно викладають пости, розповідають про власні починання, досягнення, тобто демонструють активний і самостійний життєвий сценарій; з іншого боку, можна спостерігати життєві сценарії, які відрізняються пасивністю та/або несамостійністю.

Отриманий результат кореспондує з даними, отриманими при опитуванні досліджуваних: із традиційними установками типу «вище голови не стрибнеш» згодні 30,6%, не згодні – 32,9% і не могли однозначно відповісти – 36,5%. Спостерігається розшарування вибірки, зумовлене, можливо, ступенем активності та впевненості досліджуваних у своїх силах.

Отже, за підсумками дослідження специфіки життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі можна зробити такі висновки.

Коло спілкування досліджуваних надзвичайно широке і у значній частині респондентів вимірюється в безлічі контактів і угруповань, які створюють інформаційне поле, яке вони проглядають, і, отже, мають потенційний вплив на вибудовування ними життєвих стратегій. При цьому, незважаючи на доступність Інтернету та соціальних мереж, це коло в середньому значно менше у респондентів з невеликих міст, ніж у великому місті.

Зміст персональних сторінок, особливо в частині стрічки з постами і новинами, насичений контентом, що не належить виключно до виділених індикаторів життєвих сценаріїв (наприклад, розважальним, оголошеннями та ін.), які також опосередковано впливають на уявлення досліджуваних про те, що важливо в житті. Аналіз змісту, релевантного поняттю «життєві сценарії», показав, що всі три досліджувані сфери представлені і у тексті, і візуально; навчально-професійна сфера частіше згадується у текстах (хоча проілюстрована, як правило, фото та відео), сфера відносин найчастіше представлена візуальними постами, що створює труднощі при розпізнаванні суті повідомлення; сфера саморозвитку найчастіше представлена візуально у предметних заняттях у вільний час, а у текстовому форматі змістовні індикатори життєвого сценарію (активність, залученість, напо-



легливість, віра в себе) розсіяні по сторінці та присутні у формулюванні статусу, відповідях на запитання анкети, коментарях.

Виявлені відмінності в змісті персональних сторінок досліджуваних у соціальній мережі, що визначаються, насамперед, місцем їхнього проживання. Це проявляється в більшій кількості актуальних контактів (і відповідно, широти інформаційного поля, в якому вони знаходяться) у великому місті, і в порівняльному обсязі змісту, що належить до різних життєвих сфер (наприклад: найбільше згадок про навчання і роботу виявлено у великих містах, у невеликих містах більше згадувань сфери особистих відносин і фіксувалися згадки про емоційну підтримку батьківської сім'ї; сфера саморозвитку та дозвілля значимо не відрізнялася).

Відмінності в контенті сторінки виявлені і за статтю: наприклад, чоловіки з великих міст частіше описували значущі навчально-професійні події, жінки з великих міст – події і поточну діяльність.

Проведене на цьому етапі дослідження висвітлює питання щодо близькості чи розбіжності проявів особистості в двох світах – реальному (офлайновому) та цифровому (онлайновому). У ході роботи було зроблено зіставлення результатів аналізу контенту персональних сторінок респондентів у соціальній мережі з результатами попередніх етапів дослідження життєвих простору молоді.

Обидва дослідження спиралися на єдину теоретичну основу та розроблену відповідно до неї категоричну матрицю. У цілому зіставлення зазначених рядів даних виявило подібність з низки параметрів.

Так, за даними попередніх етапів емпіричного дослідження, як і за результатами аналізу вмісту мережевих ресурсів, погляди і цінності молодих людей у навчально-професійній сфері багато в чому не збігаються з традиційними уявленнями (прагнення до стабільності та визначеності, матеріальної забезпеченості, поступовий рух просунення у кар'єрі та ін.), а відбивають прагнення до отримання нового досвіду, мобільності, спроби себе в різних видах діяльності, потребу в самореалізації та ін. При цьому

подібним є й те, що серед респондентів виявлено різні варіанти вибудовування життєвої стратегії у навчально-професійній сфері.

У сфері відносин зміст соціальних мереж свідчить про більш високу частку традиційних уявлень: значущості дружби і любові, усталених критеріїв вибору чоловіка (дружини), прагнення до підтримки сімейних відносин. Однак так само, як і при прямому опитуванні, спостерігається диференційованість вибірки, пов'язана, в першу чергу, з місцем проживання. Можна припустити, що демонстрація традиційних сімейних цінностей у малому місті може бути пов'язана як з дійсно великим їх прийняттям, так і з небажаністю демонстрації в мережі інших поглядів серед досліджуваних, які живуть у малому місті, де всі один одного знають. Це підтверджує необхідність включення в аналіз поведінки молоді в інформаційно-цифровому просторі також і зовнішнього середовища, точніше, тих його чинників, які молода людина включає в свій життєвий простір. Аналогічно зміст сторінок респондентів, що стосується саморозвитку та самореалізації, як і результати опитування, показує різні варіанти їх життєвої позиції. Серед досліджуваних є такі, які активно презентують себе, постійно викладають пости, розповідають про нові починання, досягнення тощо, тобто демонструють активний і самостійний життєвий сценарій; з іншого боку, можна спостерігати більш пасивні і несамостійні життєві сценарії.

Таким чином, можна зробити висновок, що показані зв'язки «віртуальних» і «життєвих» параметрів поведінки респондентів (на прикладі орієнтирів у вибудовуванні життєвого сценарію) підтверджують думку про необхідність та можливість їх вивчення як єдиного життєвого простору молоді людини, з використанням загальної дослідницької мови.

Слід зазначити, що отримані дані свідчать про відмінність життєвих сценаріїв, представлених в Інтернет-ресурсах, у молоді, яка проживає у великих і малих містах; варіативності життєвих сценаріїв молоді всередині груп, що проживають в одному місті, та виражається в значному індивідуальному розкиді за багатьма індикаторами в навчально-професійній сфері,

сфері відносин, сфері саморозвитку та дозвілля; особливості представлення життєвих сценаріїв, що визначаються нормами та інтерфейсом соціальної мережі.

Отримані на констатувальному етапі дослідження дані щодо соціально-психологічної специфіки життєвого простору молоді, пов'язаної з особливостями його суб'єктивної репрезентації, життєвим вибором та життєвими стратегіями молоді, особистісними предикторами його конструювання та функціонування соціокультурних складових, а також особливостями життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі, були враховані при побудові і реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

### **Висновки до розділу**

У розділі проведено аналіз суб'єктивної специфіки репрезентації життєвого простору молоді в її образі світу; розкрито особливості життєвого простору молоді у змісті її життєвого вибору та життєвих стратегій в умовах соціогенних викликів; виявлено особистісні предиктори конструювання життєвого простору молоді та особливості функціонування його соціокультурних складових в період соціогенних викликів; визначено специфіку життєвого простору молоді в інформаційно-цифровій реальності.

На *першому етапі* емпіричного дослідження проведено аналіз суб'єктивної специфіки репрезентації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

Встановлено, що отримана в емпіричному дослідженні структура суб'єктивного образу життєвого простору молоді відповідає його теоретичній моделі, розширюючи та конкретизуючи її стосовно вікових підгруп респондентів.

Виявлено значущі відмінності у суб'єктивній репрезентації життєвого простору молоді: у досліджуваній категорії молодшого юнацького віку ширше представлені сфери занять (діяльності) та природного світу, у респондентів старшого юнацького віку – сфери житлового простору, міського середовища, внутрішнього світу та характеристик власної особистості. Визначено тенденцію до зростання почуття суб'єктності (створення та контролю) стосовно власного життєвого простору за вибіркою респондентів старшого юнацького віку. У своїх інтерпретаційних судженнях вони достовірно частіше приписували активність у життєвому просторі власній особистості, ніж представники молодшого юнацького віку ( $p \leq 0,05$ ). Узагальнено, що більш вираженій суб'єктній позиції відповідає більш високий рівень задоволеності життєвим простором і менш виражене бажання його змінити. Натомість, менш виражена суб'єктна позиція пов'язана з більш вираженою незадоволеністю життєвим простором і більш вираженим бажанням його змінити ( $p \leq 0,05$ ). Зокрема, показано, що одним із чинників, який впливає на таку задоволеність/незадоволеність життєвим простором є здатність досліджуваних до встановлення довірливих відносин з оточуючими (за світоглядним, когнітивним, комунікативним та емпатійним компонентами).

На *другому етапі* емпіричного дослідження було проаналізовано життєвий простір респондентів у змісті їх життєвого вибору та життєвих стратегій. З цією метою було розглянуто особливості життєвого вибору в ситуації ухвалення рішення про необхідність внутрішньої міграції в умовах сучасних соціогенних викликів.

З'ясовано, що респонденти, які реалізують життєвий вибір на користь нового та прагнуть до розширення меж свого життєвого простору, відрізняються за низкою показників від тих, хто обрав звичні умови життя. До таких показників належать життєстійкість, толерантність до невизначеності, тип каузальної орієнтації, показники осмислення життя та ціннісні орієнтації. Так, респонденти, які обрали внутрішню міграцію, демонстрували

вищий рівень життєстійкості, толерантності до невизначеності, особистої автономії, осмислення життя, наявності життєвих цілей ( $p \leq 0,01$ ). Більш значущими для них виступали цінності відкритості до змін; менш значущими – цінності консерватизму. Крім того, за даними двофакторного дисперсійного аналізу вони виявили вищі показники автономії та самодетермінації ( $p \leq 0,05$ ). Зауважимо, що такі змінні, як зовнішня каузальна орієнтація і термінальна цінність конформності виступали стримуючими чинниками, тобто високі показники за цими змінними могли перешкоджати реалізації вибору змін у кризових ситуаціях в умовах сучасних соціогенних викликів.

На *третьому етапі* емпіричного дослідження було визначено особистісні предиктори конструювання життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів (соціально-комунікативні, стратегіально-організаційні та афективно-поведінкові).

Виявлення інтегральних форм комунікативної агресивності у досліджуваних експериментальної групи (ЕГк) (32,6%), які перебували у ситуації вимушеної міграції, показало невміння переключати агресію, провокування агресії, схильність заражатися агресією натовпу ( $p \leq 0,05$ ).

За рівнями сформованості комунікативних та організаторських здібностей, які загалом перебували на середньому рівні, статистично значущих розбіжностей між підгрупами не виявлено. Рівень комунікативної соціальної компетентності виявився переважно низьким (38,27% респондентів – в ЕГк та 41,82% – у контрольній групі (КГк)), що негативно впливало на процес гармонізації життєвого простору.

Визначення спрямованості конфліктної поведінки респондентів та стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях показало, що поведінка, спрямована на співпрацю, притаманна 33,55% досліджуваним ЕГк, а на компроміс – 37,94% респондентам КГк; водночас, стиль пристосування обирають 17,27% і 13,8% респондентів ЕГк та КГк відповідно; стиль уникнення – 20,7% і 16,3% відповідно. Отримані дані потребували розгляду на

формульованому етапі дослідження щодо оптимізації стратегій поведінки молоді у конфліктних ситуаціях з метою гармонізації її життєвого простору.

Виявлено, що більшість респондентів за вибіркою мають середні показники інтернальності; при цьому серед досліджуваних ЕГк виявлено більше осіб із низькими показниками цього параметру ( $p \leq 0,01$ ).

Як чинник гармонізації соціальних відносин та життєвого простору молоді розглянуто процес гендерної ідентифікації.

На *четвертому етапі* емпіричного дослідження було визначено особливості функціонування соціокультурних складових життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

Показано, що в умовах соціогенних викликів, пов'язаних, зокрема, з необхідністю міграції молоді, у тому числі й вимушеної, особлива увага була приділена функціонуванню соціокультурних складових її життєвого простору у векторі накопичення соціального капіталу сучасного міста, як соціокультурного простору для самореалізації молодої людини, де отримують імпульс трансформаційні процеси, що відбуваються на макрорівні.

Соціокультурний капітал сучасного міста (на мезорівні) емпірично представлений у дослідженні показниками ідентифікації респондентів з містом, участі у громадських об'єднаннях, соціальної довіри, щільності соціальних комунікацій, соціального ресурсу авторитету.

Визначено, що більшість респондентів демонструє готовність до конструктивного самоусвідомлення та самовизначення, вони відчують себе активними суб'єктами власного життєвого простору ( $p \leq 0,05$ ). Проте, частина досліджуваних демонструє пасивність, певну недовіру до громадської активності. Сумарно ці респонденти складають негативну форму соціокультурного капіталу свого міста, що проявляється у певному соціальному відчуженні. Отже, відбуваються процеси формування власної суб'єктності, які є незавершеними.

Наголошено, що міжкультурний чинник може стати основою для по-

ступової розбудови соціальних комунікацій та активних форм взаємодії, підґрунтям для розвитку солідарних відносин.

На *п'ятому етапі* емпіричного дослідження було з'ясовано специфіку життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі. З цією метою було досліджено характеристики життєвого простору молоді через аналіз контенту, яким цікавляться та діляться в Інтернеті досліджувані, а також можливості його потенційного впливу на вибудовування ними власного життєвого сценарію у навчально-професійній сфері, сфері відносин, сферах саморозвитку та дозвілля.

Встановлено, що зміст персональних сторінок, особливо у частині стрічки з постами і новинами, насичений контентом (наприклад, розважальним, оголошеннями та ін.), що не належить виключно до виділених індикаторів життєвих сценаріїв, і які також опосередковано впливають на уявлення респондентів та їх життєвий простір. Аналіз змісту, релевантного поняттю «життєві сценарії», засвідчив, що аналізовані сфери представлені, як у тексті, так і візуально. Показані зв'язки «віртуальних» і «життєвих» параметрів поведінки респондентів (на прикладі орієнтирів у вибудовуванні життєвого сценарію), що підтверджують припущення про необхідність та можливість їх вивчення як єдиного життєвого простору молодої людини у напрямку його гармонізації в умовах соціогенних викликів.

Отримані на констатувальному етапі дослідження дані щодо соціально-психологічної специфіки життєвого простору молоді було враховано при побудові та реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу його гармонізації в умовах соціогенних викликів.

## РОЗДІЛ 4

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІОГЕННИХ ВИКЛИКІВ

#### 4.1. Змістовно-процесуальні засади побудови інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів

Як показав проведений аналіз, особлива увага держави спрямована на вирішення пріоритетних завдань, серед яких виділяються виховання та розвиток молоді, яка володіє гуманістичним світоглядом, стійкою системою моральних та громадянських цінностей, виявляє знання своєї культурної, історичної, національної спадщини та повагу до її різноманіття, а також розвиток просвітницької роботи з молоддю, впровадження інноваційних освітніх та виховних технологій [20; 149; 246; 263; 303 та ін.], що загалом сприяють гармонізації її життєвого простору.

Державна молодіжна політика, у свою чергу, визначає стратегічний пріоритет через створення умов для формування гармонійної особистості, здатної адаптуватися до сучасних соціогенних викликів та сприйнятливої до творчих ініціатив [5; 33; 34; 38; 58; 61; 92; 93; 208; 221 та ін.].

У відповідності з необхідністю вирішення поставлених завдань у системі освіти та сфері молодіжної політики, сучасні заклади освіти спрямовують свої зусилля на створення умов, що сприяють гармонізації життєвого простору молоді, підвищенню якості навчання та професійної предметної підготовки, особистісному, духовному, моральному, фізичному розвитку молоді людини.

Зважаючи на ці завдання на формувальному етапі дослідження було розроблено інтегровану систему соціально-психологічного супроводу про-



цесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, основу якої склали системні соціально-психологічні засоби та інтегративно-інваріантні психотехнології.

Соціально-психологічний супровід молоді у межах запропонованої інтегрованої системи розглядався нами як комплекс заходів з гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів із задіянням культурно-освітньої стратегії його проєктування з використанням методичної, ресурсної та організаційної складових.

Слід наголосити, що соціально-психологічний супровід вбачався особливим різновидом психологічної допомоги молоді, спрямований на створення необхідних умов для гармонізації її життєвого простору в умовах соціогенних викликів, формування у неї адекватного розуміння своєї життєвої ситуації, можливих варіантів поведінки та відповідної оцінки наявних особистісних ресурсів та способів їх ефективного використання.

Крім того, соціально-психологічний супровід розглядався нами як комплекс специфічних заходів, спрямованих на підтримку на високому рівні активності молодою людиною, запобігання виникненню та розвитку негативних групових та індивідуальних психічних явищ, а також свідомого ставлення молоді до тих випробувань, з якими вона зіштовхується в умовах сучасних соціогенних викликів.

Сутністю соціально-психологічного супроводу у межах інтегрованої системи гармонізації життєвого простору молоді було підвищення психологічної стійкості в період соціогенних викликів; озброєння необхідними знаннями і досвідом подолання внутрішніх навантажень; розвиток готовності до зустрічі з новим, раптовим, а також здатності швидко перебудуватись відповідно до обставин.

Таким чином, метою соціально-психологічного супроводу був розвиток, збереження й відновлення психологічного потенціалу молоді та збереження її ментального здоров'я; підвищення психологічної стійкості в

можливих екстремальних умовах соціогенних викликів; психологічна надійність і спрямованість на рішучі дії у складних обставинах.

Важливим питанням соціально-психологічного супроводу у межах розробленої інтегрованої системи гармонізації життєвого простору молоді була системна організація заходів надання відповідної психологічної допомоги, їх артикуляції в аспекті актуалізації сутнісних смислів життєдіяльності молоді та її гармонійного розвитку й самореалізації, з урахуванням сучасного соціального контексту.

При цьому були задіяні як індивідуальна, так і групова форми роботи з учасниками формувального етапу дослідження.

Методи соціально-психологічного супроводу в межах інтегрованої системи гармонізації життєвого простору молоді поділялися на:

1. Організаційні – планування, контроль за виконанням вимог, надання рекомендацій, підтримки сприятливих умов.

2. Емпіричні – включене та невключене спостереження, діагностування, експертна оцінка, психологічні вправи (психотренінг), емоційно-вольова регуляція та саморегуляція, інформування, опитування, індивідуальна бесіда, переконання, навіювання, позитивний приклад, заохочення.

3. Опрацювання даних – аналіз отриманої інформації.

4. Інтерпретаційні – інтерпретація та узагальнення отриманих результатів.

Ключовим елементом соціально-психологічного супроводу у межах запропонованої інтегрованої системи гармонізації життєвого простору молоді була соціальна підтримка (інструментальна та емоційна). Емоційна підтримка дозволяла учасникам висловити важкі емоції й почуття. Інструментальна – забезпечити інформаційну підказку щодо способів подолання кризової (проблемної) ситуації.

Соціальна підтримка є важливим чинником розвитку адаптивних здібностей молоді до стресу, а здатність встановлювати довірливі стосунки –

одним із структурних компонентів адаптивності до нього, що є особливо важливим в умовах сучасних соціогенних викликів.

Соціально-психологічний супровід у межах розробленої інтегрованої системи гармонізації життєвого простору молоді включав [5; 149; 198; 285 та ін.]:

1. Соціально-психологічний тренінг – активний метод групової роботи з учасниками, основними методами якого були ігрове імітаційне моделювання та вирішення професійно-орієнтованих ситуацій, що ускладнюються. Такий тренінг надавав можливість формувати в учасників уміння ефективно застосовувати набуті знання та втілювати їх у навчально-професійну діяльність.

2. Групові дискусії – достатньо ефективним метод, який полягав в обговоренні проблем, які виникають в учасників. Його застосовували для розвитку динамічності когнітивних процесів, формування творчого підходу до вирішення завдань, вміння конструктивного спілкування та ін.

3. Психологічне моделювання. Модель – це розумовий або умовний зразок (еталон) того чи іншого об'єкту. Використовують модель в якості замітника об'єкта діяльності з метою формування необхідних психологічно важливих якостей. Основним аспектом використання цього виступає поняття аналогії як подібності об'єктів за їх кількісними, якісними і структурними ознаками. Психологічне моделювання складних життєвих (навчально-професійних) ситуацій – це матеріальна або уявна система відображення психологічних чинників цих ситуацій; вона відтворює їх істотні ознаки та властивості, заміщує об'єкт-оригінал та дозволяє формувати, розвивати та підтримувати, зокрема, особистісно та професійно важливі якості учасників. Шляхи психологічного моделювання ситуацій:

– по перше, наближення зовнішніх умов практичних занять до реальних умов діяльності, що надає можливість відпрацьовувати навчально-професійні вміння та навички, а також особистісно та професійно важливі якості учасників. Зовнішня картина навчальної ситуації моделюється поді-

бною до реальної завдяки добору відповідних дій, місця, часу та імітації різноманітних психогенних факторів;

– по-друге, наближення внутрішніх (психологічних) умов занять до реальних. На них моделюються та відпрацьовуються основні компоненти психологічної готовності до викликів сьогодення та до майбутньої професійної діяльності за таких умов. Вказані шляхи дозволяють відчувати себе в наближеній до реальної обстановці.

4. Ігровий метод застосовувався коли тема для опрацювання містила навчальний матеріал, який розроблявся з елементами ділової гри по ролях, шляхом діалогу. В процесі ділової гри відбувалося формування навичок прийняття вірних рішень, оскільки гра дозволяла моделювати конкретну обстановку, закріплювати навички встановлення психологічного контакту. Учасники розвивали навички ефективного спілкування, відповідальність за свої дії та вчинки тощо.

Комплекс заходів, який організовувався фахівцями в межах інтегрованої системи з метою відновлення психічних і фізичних ресурсів учасників виступав як психологічне забезпечення відновлюваного періоду та включав:

- психологічне консультування учасників з питань психологічних труднощів відновного періоду;

- діагностику психічного стану учасників, що складають групу ризику (опинилися в ситуації вимушеної міграції; переживають психологічні проблеми; мають складне становище в сім'ї та ін.);

- психологічну та соціально-психологічну підтримку учасників, які переживають труднощі відновного періоду;

- психологічне інформування учасників про можливі негативні психологічні наслідки кризових (проблемних) ситуацій та шляхи їх подолання;

- використання спеціалізованих психологічних методів, спрямованих на прискорення відновлюваних процесів в учасників (психофізичний тренінг, тренінг саморегуляції, групи інтенсивного спілкування та ін.).

Психокорекційна робота в межах інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору проводилася з учасником при виникненні в нього відхилень від нормального процесу відновлення, а при появі стійких психологічних труднощів надавалася психотерапевтична допомога.

Важливо наголосити на необхідності створення простору щодо активізації засобів масової інформації в сприянні соціальному консенсусу, врегулюванню конфліктів між внутрішньо переміщеною молоддю та громадами в умовах соціогенних викликів.

В межах реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу було впроваджено тематичні модулі, які сприяли процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів.

До реалізації даних модулів було залучено, зокрема, фахівців із соціально-виховної роботи та співробітників різних структурних підрозділів університету, а також організацій – соціальних партнерів університету.

Інформаційно-аналітичний модуль. У рамках цього модуля проводилося ознайомлення учасників з регламентом їх життєдіяльності у вузівському середовищі. Учасники знайомилися з системою інформування в закладі вищої освіти, з кадровим складом, зі співробітниками, які через специфіку своєї діяльності надаватимуть їм підтримку (куратори, психологи, фахівці з організації виховної роботи, старости груп).

Культурно-освітній модуль. У рамках цього модуля здійснювалося знайомство учасників з організацією навчального процесу, електронними сервісами, технікою роботи з інформацією; учасники набували знання, уміння та навички публічного виступу, використання хмарних технологій у підготовці проєктів тощо. Застосовано AR-технології доповненої реальності (введення в поле сприйняття сенсорних даних з метою доповнення інформації про оточення та покращення її сприйняття).

Слід зазначити, що, як правило, у значної частини учасників, особливо першокурсників (80-85%), виникають проблеми з адаптацією, що

пов'язано з особистісними якостями самих досліджуваних, відсутністю навичок до самостійної навчальної діяльності у закладі вищої освіти, несформованістю професійного самовизначення, відсутністю в іногородніх учасників досвіду самостійного життєзабезпечення тощо [107 та ін.]. Швидкість та ступінь адаптації до нових умов багато в чому впливають на успішність навчання, психологічний комфорт, задоволеність професійним вибором та на гармонізацію життєвого простору цих учасників в цілому.

Необхідною умовою для швидкої адаптації учасників (особливо першокурсників) до умов закладу вищої освіти є здатність до постійного та інтенсивного якісного вдосконалення, до оновлення та розвитку власних здібностей та якостей, що передбачає наявність умінь усвідомлювати власні емоційні та когнітивні ресурси. Завданням даного модуля була допомога учасникам увійти до вузівського середовища з мінімальними втратами та швидко адаптуватися до його вимог. Доцільним вбачалося проведення психологами, спільно з кураторами академічних груп, електронного тестування з використанням валідизованих методик комп'ютерного тестування з метою вивчення особистісних особливостей учасників для побудови їх професійної траєкторії.

У разі виявлення учасників, які належать до груп ризику, психологами проводилася індивідуальна робота та забезпечувався соціально-психологічний супровід. За результатами тестування також формувалася психологічний портрет учасника з рекомендаційним блоком. За потреби, залежно від отриманих результатів, до програми модуля вносилися відповідні зміни.

Соціокультурний модуль передбачав організацію роботи з психологічного консультування учасників. Нагадаємо, що психологічне консультування, у зв'язку з різноманітними проблемами, вперше було використано компанією WesternElectric. Вже тоді було доведено його ефективність щодо підвищення продуктивності діяльності.

Модель психологічного консультування, як відомо, узгоджується з вищим рівнем ієрархії потреб за А. Maslow [277] та потребами зростання за С. Alderfer [213] (у самоактуалізації та самоповазі).

Психологічне консультування в межах запропонованої інтегрованої системи включало такі прийоми: поради, підбадьорювання, комунікації, звільнення від емоційної напруги, прояснення думок і переорієнтацію. Зауважимо, що переваги психологічного консультування, в порівнянні з психотерапією, полягали у його доступності та простоті.

У межах зазначеного модулю була задіяна й арт-терапія. Варто підкреслити переваги арт-терапії, порівняно з іншими формами психотерапевтичної роботи, які наведено нижче.

Майже кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі. Арт-терапія не вимагає особливих здібностей до образотворчої діяльності або художніх навичок.

Арт-терапія – засіб невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, кому складно словесно описати свої переживання або, навпаки, хто надміру пов'язаний з мовним спілкуванням (що характерно, наприклад, для представників західної культури та слов'янської ментальності зокрема). Символічна мова є однією з основ образотворчого мистецтва, допомагає учаснику точніше висловити свої переживання, по-новому поглянути на ситуацію й життєві проблеми та знайти завдяки цьому шлях до їх розв'язання.

Образотворча діяльність є потужним засобом зближення учасників, своєрідним «мостом» між фахівцем і учасником, що необхідно при труднощах у контакті. Образ стає інструментом спілкування, а зайняття художньою творчістю активізують і збагачують комунікативні можливості учасника, сприяють виробленню широкого спектра нових моделей спілкування, орієнтації на міжособистісну взаємодію.

Образотворча діяльність дає змогу обійти «цензуру свідомості», тому виникає унікальна можливість для дослідження своїх несвідомих процесів, вираження й актуалізації прихованих ідей і станів, тих соціальних ролей і форм поведінки, що знаходяться у «витісненому вигляді» або мало виявлені в повсякденному житті.

Арт-терапія – засіб вільного самовираження та самопізнання. Вона має інсайт-орієнтований характер; припускає атмосферу довіри, високої терпимості, уваги до внутрішнього світу учасників.

Результати образотворчої діяльності є об'єктивними свідченнями настроїв і думок учасників, що допомагає використовувати їх для ретроспективного, динамічного оцінювання стану, проведення досліджень і зіставлень.

Арт-терапевтична робота, даючи можливість вираження думок, почуттів, емоцій, потреб, станів, як і будь-яка творчість, дає високий позитивний емоційний заряд, формує активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність і особисті межі.

Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу учасника, внутрішніх механізмах саморегуляції та зцілення. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектру можливостей і утвердження свого індивідуально-неповторного способу буття у-світі.

Одним із ефективних методів арт-терапії, який було запроваджено в інтегрованій системі соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору учасників була мандала-терапія. Цей метод виявився ефективним у вирішенні найрізноманітніших проблем – від проблем у спілкуванні до сімейних, творчих, професійних і організаційних проблем, оскільки мандала, як принцип єдності й цілісності, як образне вираження джерела енергії та центру, має онтологічний смисл, тому зачіпає всі сфери психологічного буття людини: глибинний духовний рівень, вну-



трішньоособистісний духовний, соціальний рівень відносин із оточуючими, професійний рівень.

Зображення мандал використовувалося під час роботи зі зміненими станами свідомості для занурення в трансівні стани та для символічного зображення своїх почуттів і внутрішніх образів.

Отже, малювання мандал виступало одним зі способів створити відповідний символ для багатопланових, невимовних переживань, пов'язаних із роботою у техніці активної уяви.

Модуль «Правові аспекти життєдіяльності та безпеки». У рамках цього модулю учасників знайомили з питаннями правового регулювання та основними локальними нормативними актами, що регулюють освітній та інші процеси в університеті (наприклад, Правилами внутрішнього розпорядку в ЗВО, Правилами внутрішнього розпорядку в гуртожитках та ін.); організовувалися зустрічі з представниками правових структур міста, доводилася інформація про правову відповідальність та медичні наслідки вживання, зберігання та розповсюдження наркотичних засобів, проводилися заходи щодо профілактики девіантних форм поведінки та заходи, спрямовані на формування здорового способу життя, заняття з формування в учасників правової грамотності щодо відповідальності за порушення законодавства, а також стійкої життєвої позиції щодо корупції тощо.

Заняття даного модулю краще проводити в інтерактивному форматі, який дозволяє учасникам ставити запитання, висловлювати свою точку зору чи сумніви.

Як показав проведений аналіз, гармонізація життєвого простору молоді значною мірою залежить від її ментального здоров'я. Тому в інтегрованій системі соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації її життєвого простору був передбачений екокультурний модуль, спрямований, передусім, на збереження ментального здоров'я учасників, з урахуванням сучасних соціогенних викликів та небезпек інформаційно-

цифрового середовища, на якому відбувалося, зокрема, ознайомлення з питаннями футуродизайну особистості.

Зазначимо, що збереження ментального здоров'я забезпечується завдяки різним механізмам та є важливим аспектом у гармонізації життєвого простору молоді. Одним із важливих механізмів у боротьбі за збереження ментального здоров'я виступає психологічний захист або стійкість особистості.

Як відомо, психологічний захист відносять до механізмів саморегуляції як важливий компонент ментального здоров'я. Нестійкість механізмів психологічного захисту є основним фактором розвитку адиктивної поведінки та різних психоактивних залежностей. Поділяючи думку дослідників щодо проблеми механізмів психологічного захисту, слід зазначити, що поряд із позитивною дією захисного механізму може виникнути й несприятливий вплив на психіку молодої людини. Негативний аспект захисту з позиції принципів блокування та спотворення інформації призводить до непродуктивної поведінки, невирішення конфліктної ситуації, її неадекватного сприйняття. Активізуються незрілі та зрілі адаптивні механізми психіки. При активізації незрілих механізмів (регресія, дисоціація, ізоляція, іпохондрія та ін.), що виявляються на рівні психофізіології, розвиваються такі стани, як ранимість, порушення сприйняття, психосоматичні розлади, тривожність та ін. Зрілі адаптивні механізми (гумор, альтруїзм, сублімація, попередження та ін.) перешкоджають руйнівній дії факторів довкілля на психіку та убезпечують від переживань травмуючого характеру.

Позитивний вплив механізмів захисту на ментальне здоров'я та гармонізацію життєвого простору учасників зростає в міру оптимізації процесу захисту, а саме – активації використання більш зрілих механізмів та зменшення використання незрілих захистів.

Крім механізмів психологічного захисту, якими володіє кожна людина, для збереження та зміцнення ментального здоров'я важливо створювати умови сприятливого соціально-психологічного клімату, а наявність

позитивної Я-концепції забезпечує прийняття себе. Здатність до рефлексії допомагає молодій людині оцінити власні позитивні та негативні дії та забезпечити корекційну роботу з негативними якостями. Процес рефлексії забезпечує самопізнання та самоконтроль, які є важливими параметрами у збереженні ментального здоров'я. Не менш важливим є прийняття емоцій і почуттів як власних, так й оточуючих, що дозволяє усвідомлювати причини й наслідки власної поведінки у взаємодії з іншими, дає можливість ефективно проєктувати подальші дії з вирішення проблемної ситуації.

Ще однією умовою збереження ментального здоров'я нами розглядався саморозвиток, як важлива якість зрілої особистості. У процесі саморозвитку молода людина стає суб'єктом своєї життєдіяльності, вона активно, відповідально, самостійно входить в різні види діяльності, які приносять їй продуктивний результат. Ці умови спрямовані на позитивний вплив на внутрішні психологічні структури особистості в процесі її розвитку, що сприяє збереженню ментального здоров'я та гармонізації її життєвого простору.

Отже, для збереження ментального здоров'я молодій людині необхідний комплексний вплив на розвиток зрілих адаптаційних механізмів психіки. Збереження ментального здоров'я забезпечить зміцнення загального здоров'я молоді та дозволить повноцінно розвиватися, гармонізуючи її життєвий простір.

З метою оптимізації комунікативної підготовки учасників впроваджувався модуль «Соціальна комунікативна компетентність». При визначенні змісту цього модулю, ми намагалися так організувати роботу так, щоб вона впливала на мотиваційну, когнітивну, пізнавальну, перцептивно-рефлексивну, емоційно-вольову сфери учасників, сприяла розвитку їх комунікабельності загалом. Зокрема, в ЕГф читався спеціально розроблений спецкурс «Основи комунікабельності особистості», спрямований на розвиток в учасників професійно значущих комунікативних здібностей, знань, умінь та навичок. Він передбачав використання теоретичних (лекції, семі-

нарські заняття, групові бесіди, диспути) і практичних (тренінги, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри, різноманітні психотехнічні вправи) видів роботи, індивідуальних і групових форм комунікативної підготовки.

Як показав попередній аналіз, серед факторів саморозвитку учасників центральне місце займає спілкування, як один з найважливіших чинників виникнення, формування і закріплення соціальної комунікативної компетентності.

З метою оптимізації комунікативної підготовки була розроблена програма спецкурсу психологічного циклу «Основи комунікабельності особистості». У програмі розглядалися основні поняття психології спілкування, природа та види спілкування, закономірності і проблеми міжособистісного спілкування, розкривалися поняття комунікабельності особистості та основні засоби її формування з метою розкрити та розвинути комунікативний потенціал учасників, сформувані прагнення до професійного спілкування на високому рівні, дати можливість учасникам оволодіти прийомами спілкування та комунікативними навичками, сформувані вміння компетентно спілкуватись. Блоки цієї програми будувалися за сукупністю психофізіологічних, соціокультурних чинників. Пріоритетним напрямом програми спецкурсу «Основи комунікабельності особистості» вважалося сприяння засвоєнню учасниками знань і вмінь компетентного спілкування. Програма спецкурсу була побудована на засадах інтеграції теоретичних і практичних знань, які учасники здобули під час навчання, та набутого життєвого досвіду, відповідно до їх віку та психофізичного стану.

Основними завданнями програми спецкурсу психологічного циклу «Основи комунікабельності особистості» виступили: зняття психічної напруженості в спілкуванні; допомога учасникам в оволодінні практичними засобами досягнення мети спілкування; розвинення комунікативних можливостей учасників; формування засобів управління емоційним станом під час спілкування; навчання вирішенню конфліктних ситуацій в процесі спі-

лкування; навчання навичкам налагодження контактів у професійному спілкуванні; формування комунікабельності з метою гармонізації життєвого простору учасників.

Однією зі сприятливих і цікавих для учасників форм активізації внутрішніх резервів особистості, прихованих здібностей слугували тренінгові заняття.

Програма «Основи комунікабельності особистості» об'єднала в своїй структурі та змісті засади класичного дидактичного алгоритму заняття з елементами тренінгу. Учасники набували позитивного досвіду спілкування у змодельованих ситуаціях та за допомогою, як традиційних, так і нетрадиційних форм і методів навчально-виховної діяльності.

Практична самостійна робота учасників, рольові ігри, проблемно-пошукові і розвивальні вправи, щоденникові записи, самозвіти, проєктивні методики, бесіди, дискусії, різноманітні тренінгові завдання та прийоми, проблемні ситуації, відповідні анкети й тести є соціально-психологічними стимуляторами активізації учасниками власних зусиль щодо кращого засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених розробленою інтегрованою системою процесу гармонізації їх життєвого простору.

Програма спецкурсу психологічного циклу «Основи комунікабельності особистості» в цілому розрахована на 24 години. Розподіл годин за темами орієнтовний. Запропонований перелік тем має рекомендаційний характер. Якщо тема не засвоюється, то проводяться повторні та додаткові заняття. Передбачені також індивідуальні заняття. Програма виконувала такі функції: навчальну, виховну, корекційну, релаксаційну, розважальну.

Форми проведення занять: групова, індивідуальна, лекційна, тренінгова. Серед методів: тренінг, рольові ігри, діагностика.

В результаті проходження програми учасники набували необхідні знання і вміння.

Програма спецкурсу «Основи комунікабельності особистості» складалася з низки блоків (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Зміст програми спецкурсу «Основи комунікабельності особистості»**

Блок 1. Вступ до спецкурсу «Основи комунікабельності особистості».
- Ваш рівень комунікабельності.
- Позиції взаємодії на заняттях.
Блок 2. Поняття спілкування.
- Міжособистісне спілкування.
- Спілкування як взаємодія.
- Створення ефективної комунікації.
Блок 3. Роль упередження та першого враження в спілкуванні.
- Упередження.
- Перше враження.
Блок 4. Вербальне та невербальне спілкування.
- Вербальне та невербальне спілкування.
- Мова жестів.
Блок 5. Плітки та стереотипи.
- Плітки та стереотипи.
Блок 6. Компліменти.
- Компліменти.
Блок 7. Основні уміння хорошого співрозмовника.
- Підготовка до публічного виступу.
- Види запитань.
- Особливості спілкування по телефону та на вулиці.
- Включення в розмову.
Блок 8. Спілкування зі знайомими та незнайомими людьми.
- Просторові зони спілкування.
- Фізичний контакт у спілкуванні.

Блок 9. Розуміння та повага в процесі комунікації.
- Емоції і спілкування.
- Толерантне спілкування.
- Безоцінне спілкування.
Блок 10. Продуктивне спілкування.
- Пасивна, агресивна, відповідальна поведінка.
- Відповідальна поведінка.
Блок 11. Комунікативна компетентність.
- Діагностика рівня комунікабельності.
- Спілкування – важлива складова професійної діяльності.

Таким чином, знання та вміння, сформовані на основі засвоєння окреслених у програмі спецкурсу «Основи комунікабельності особистості» тем, у своїй сукупності формували комунікабельність учасників, що є конче важливим в контексті гармонізації їх життєвого простору.

Модуль «Інтернальність та ідентифікація з професією» вимагав виміру та формування не лише інтернального локусу контролю учасників, а й певної системи особистісних якостей, що зумовлюють якісне виконання своїх функціональних обов'язків. Оскільки інтернальність виступає не лише як когнітивний стиль, а й як сукупність певних рис характеру (відповідальності, активності, послідовності та ін.), то при аналізі рівня розвитку цієї властивості можливо використовувати поняття «інтернальні якості особистості». Основний акцент було зроблено на адаптації учасників до вимог професії, на відповідності професії, на виробленні професійно-значущих якостей. Цей процес було позначено як ідентифікацію учасників з професією, тобто таке з'єднання життєвого простору молодої людини на певному етапі оволодіння професією з її діяльністю, при якому набуті нею типові риси починають проявлятися в усіх інших сферах її життєдіяльності і визначають ставлення до будь-яких видів діяльності, адже професійна

ідентифікація означає, що особистість визначає себе в змісті і структурі практичної діяльності, ототожнюється з нею [152].

Специфіка розвитку молодшої людини в кожній професії визначається особливостями цієї професії, вимогами, які вона пред'являє до неї та їх поєднанням з її індивідуальними характеристиками, що й знаходить своє вираження в індивідуальному стилі діяльності. Як така властивість молодшої людини, що виявляється в її ставленні до широкого кола життєвих ситуацій та зумовлює стратегію поведінки, інтернальність відіграє значну роль у формуванні професійної ідентифікації молоді та становленні своєї манери реалізації нею поставлених професійних завдань [48; 67; 95; 144; 271 та ін.]. Отже, розвиток інтернальності в процесі оволодіння діяльністю поєднує, водночас, як особистісне, так і професійне зростання, впливає на становлення професійної ідентифікації та індивідуального стилю діяльності, що позитивно впливає на гармонізацію життєвого простору молоді загалом.

Важливим напрямком розвитку і саморозвитку особистості майбутнього фахівця є формування інтернальності (внутрішнього локусу контролю). Оскільки інтернальність стосується сфери індивідуальної свідомості, методи її формування повинні забезпечувати умови для самопізнання, усвідомлення відповідальності за власне життя, стимулювати саморозвиток учасників.

Тому одним із завдань соціально-психологічного супроводу у межах запропонованої інтегрованої системи гармонізації життєвого простору молоді було визначення умов особистісного та професійного самовизначення, стимуляції самовиховання учасників з метою формування їх інтернальних якостей.

Завданням модулю «Підвищення рівня інтернальності та ідентифікація з професією» виступало усвідомлення учасниками сутності поняття «інтернальність»; формування навичок послідовного і структурованого



самопізнання; розвиток соціально-психологічних чинників формування інтернальності (критеріїв якості діяльності, здатності до самоуправління; прагнення до саморозвитку; морально-етичної відповідальності; організа-торських здібностей).

На діагностичному етапі було використано такі методики: шкала ло-кусу контролю (Rotter's Locus of Control Scale) та методика діагностики рі-вня суб'єктивного контролю (J. Rotter).

На настановчому етапі роботи (заняття № 2) учасники знайомляться зі специфікою цього виду роботи та встановлюють правила групи. Відбува-ється активізація процесів самопізнання, учасники обговорюють значення інтернальності як професійно-важливої якості майбутнього фахівця соціо-номічного профілю.

Формувальний блок цього модулю містив 16 занять. Заняття № 3 «Ми - команда!» було спрямоване на розвиток доброзичливої відвертості у внут-рішньогруповому спілкуванні, підвищення згуртованості групи та аутен-тичності учасників.

Наступним кроком модулю було вдосконалення навичок само-пізнання, розвиток самосвідомості учасників. Цьому завданню присвячене заняття № 4 «Зустрічайте, це «Я»! Після розминки учасники виконували вправи «Коло субособистостей» та «Діалог субособистостей», які є смис-ловим центром такого заняття.

Наступні два заняття були покликані підвищити рівень загальної інте-рнальності учасників. Заняття № 5 «Інтерналі чи екстернали?» стимулювало до усвідомлення власного локусу контролю, переорієнтацію на інтерналь-ну модель атрибуції. Перше завдання реалізовувалося вправою «Сходінки успішності», метою якого було виявлення локусу контролю в сфері дося-гнень та сфері невдач, а друге – вправами «Внутрішні вороги», «Наші по-милки» та «Нові рамки». Заняття № 6 «Розвиток загальної інтернальності»

цього модулю було спрямоване на формування умінь брати на себе відповідальність за власне життя, приймати відповідальні рішення.

Заняття № 7 та № 8 були спрямовані на формування критеріїв якості власної діяльності. Перше з них, «Що таке «критерії ефективності» та як їх визначати?», було покликане забезпечити формування уміння учасників аналізувати особливості процесу діяльності та визначати ознаки її результатів. Це досягалося за рахунок вправ «Дискусія», «Виконай завдання», «Скринька переживань», у процесі яких учасники визначали ознаки конструктивного спілкування та поведінки, показники гармонізації своїх почуттів. Критерії навчальної успішності формуються учасниками упродовж виконання однойменної вправи. На наступному занятті «Вимоги до себе. Програма мого саморозвитку» (заняття № 8) учасники визначали критерії власного особистісного зростання, конкретизували те, чого хочуть досягти для того, щоб відповідати їм. На основі виявлених критеріїв учасники склали програму особистісного саморозвитку. Складання програми саморозвитку мало такий алгоритм:

1. Оцінний самоаналіз своїх негативних і позитивних характеристик.
2. Прогнозування того, чого хотілось би позбавитись у цьому списку, а чого набути, виходячи зі змісту самоаналізу.
3. Формування суб'єктивної моделі бажаного, створення системи конкретних цілей. При цьому виділяються близькі, конкретні, «завтрашні» цілі.
4. Вибір засобів досягнення поставленої мети і послідовності їх застосування.
5. Відповідь на запитання: якими повинні бути показники успішності такої роботи? Як оцінити, що я роблю правильно?
6. Визначення в часі: коли починати працювати? Учасник мав чітко поставити день, час і перший крок роботи.

7 і 8 етапи (самоконтроль і корекція) залишалися вільними і заповнювалися по ходу впровадження модулю.

Метою заняття № 11 «Мої організаторські здібності» був розвиток організаторських здібностей та здібностей учасників. Реалізації цього завдання сприяло виконання учасниками вправ «Туристичний похід», «Режисер».

Заняття № 12 «Я-реальне і Я-ідеальне» та заняття № 13 «Мій ідеал» були розроблені задля стимулювати прагнення учасників до саморозвитку з метою гармонізації їх життєвого простору. Оскільки особистісне зростання неможливо відокремити від професійного, першим етапом роботи стала конкретизація бажаного (ідеального) уявлення про власне Я та визначення основних напрямків саморозвитку учасників. Вправи заняття № 12 («Перетворення», «Казкові герої», «Ідеальна модель») були спрямовані на підвищення рівня усвідомлення учасниками свого Я-ідеального та прагнення відповідати йому. Метою заняття № 13 була стимуляція прагнення учасників до саморозвитку. Для досягнення мети використовувалися вправи «Увага: конфлікт!», «Стратегія самовдосконалення».

Заняття № 14 «Моя відповідальність» та наступне заняття № 15 «Як стати справжнім фахівцем» були спрямовані на формування морально-етичної відповідальності учасників. В процесі першого з них учасники розкривали зміст почуття відповідальності за себе та інших, аналізували характер міжособистісних стосунків (вправа «Сфера моєї відповідальності»), формулювали моральні принципи (вправа «Що таке мораль?») та ін. Засобами заняття № 15 «Як стати справжнім фахівцем» передбачалося розвинути професійно-важливі якості та уміння учасників, а саме – здатність до нереклексивного та рефлексивного слухання, емпатійність, спостережливість.

Заняття № 16 «Підведення підсумків». Його метою було узагальнення результатів роботи. Учасники малювали «групову картину», висловлювали побажання один одному, надавали зворотній зв'язок.

Наприкінці заняття проводилася загальногрупова рефлексія «Що надав мені тренінг?». Учасникам пропонувалося відповісти на запитання: які нові вміння або погляди я набув у процесі роботи? Що викликало труднощі, що вдалося? Який новий досвід я отримав, що узнав про себе та групу?». Учасники визначали свої кроки на шляху до розвитку професійно-значущих якостей (інтернальності, формування критеріїв якості, загальної здатності до самоуправління, прагнення до саморозвитку, морально-етичної відповідальності, організаторських здібностей).

Найбільші труднощі в процесі реалізації модулю в учасників спочатку виникали у ситуаціях спонтанного самовираження. Вони виявляли рухову скутість та емоційну напруженість. Пропозиція вербально чи невербально виражати свій стан, почуття, певні образи викликала в учасників психологічний дискомфорт. Уникаючи примусу, ми виявляли заохочуюче прийняття як вдалих, так і невдалих спроб виконання завдань, підтримували теплу психологічну атмосферу на заняттях, що призвело до поступового зростання інтересу учасників до вправ цього типу. На останніх заняття учасники виконували їх значно вільніше, відчуваючись комфортно та впевнено. В процесі реалізації модулю учасниками рідше ставали вимовлятися фрази «Я не зможу, «Я не знаю, як це зробити».

Певні труднощі викликали в учасників деякі вправи на самопізнання. У групі виокремилася коло осіб, щиро зацікавлених власним внутрішнім світом, та учасники, не орієнтовані на самопізнання. У подальшому ми намагалися сформулювати зазначену потребу завдяки поєднанню завдань рефлексивного та інтерактивного характеру.

Про зв'язок загального розвитку особистості й рівня її інтернальності свідчать психотерапевтичні докази того, що в процесі введення в Я-

концепцію людини нового досвіду, при вияві довіри до цього досвіду і до себе, тобто при актуалізації молодою людиною глибинних шарів власного Я, відбувається зсув від зовнішнього локусу контролю до внутрішнього.

Модуль «Конструктивна поведінка з елементами розвитку гендерної ідентифікації» був націлений, передусім, на формування навичок неагресивного спілкування; розвиток гендерної ідентифікації; формування уявлень про сутність своєї статті та протилежної статті; визначення проблеми гендерних стереотипів, допомогу в адекватному оцінюванні себе; можливість отримання досвіду рефлексії та самоаналізу.

Враховуючи, що кількість іноземних студентів постійно зростає та розширюється географія, приділялася належна увага питанням міжнаціонального діалогу та толерантності. З цією метою і інтегровану систему було включено модуль «Толерантність, громадянськість та соціальна відповідальність».

У межах цього модуля проводилися заняття та організувалися заходи, спрямовані на формування в учасників толерантного сприйняття культурних та соціальних відмінностей, навичок міжкультурної комунікації, здатності до розуміння чужої культури та інших точок зору, визнання правомірності існування багатьох думок, уміння будувати діалогічні відносини та йти на розумний компроміс, відмови від етноцентризму та формування поваги до своєрідності іншомовної культури та ціннісної орієнтації іншомовного соціуму.

Цей модуль передбачає залучення учасників до заходів, які сприяли створенню толерантного середовища, міжнаціональній співпраці (Форум іноземних студентів, фестиваль-конкурс «Танці народів світу», зустрічі з офіційними представниками різних культур тощо).

Не менше значення приділялося питанням цивільно-патріотичного виховання, залучення молоді до активного відвідування заходів та участі у фестивалях та конкурсах цієї спрямованості.

Модуль «Корпоративний прорив». Основне завдання даного модуля – прищеплення учасникам корпоративної культури закладу освіти. З цією

метою доцільним вбачалося знайомство з кодексом студента, з історією та традиціями університету, з історією та традиціями міста (відвідування музеїв, міські екскурсії). Досягненню поставлених цілей модуля сприяли корпоративні заходи «Посвята в студенти», «Свято першокурсника», «Студентський дебют» та ін.

Модуль «Суспільно-значуща та проєктна діяльність». Завдання цього модуля – ознайомити учасників з усіма можливостями закладу освіти, з діяльністю органів студентського самоврядування, виявлення найактивніших учасників та надання їм майданчиків для розвитку і проєктної діяльності.

З метою підвищення ефективності в реалізації інтегрованої системи гармонізації життєвого простору молоді доцільними вбачалися навчальні семінари, дискусійні майданчики, круглі столи та панельні дискусії, видання навчально-методичних посібників «Педагогічні аспекти виховної діяльності куратора», «Застосування тренінгових технологій у роботі куратора», «Норми ділового етикету», «Сценарії тренінгів», «Помічник у проведенні тренінгів», «Усвідомлення успішності», психологічний практикум «Тайм-менеджмент або управління особистою ефективністю» та ін.

За підсумками реалізації інтегрованої системи (за модулями) проводився моніторинг та затверджувався план коригуючих заходів.

#### **4.2. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення**

На формувальному етапі у дослідженні взяли участь 176 респондентів, які за результатами його констатувального етапу виявили низькі показники за параметрами функціонування складових життєвого простору. Досліджуваних було розподілено на експериментальну групу (ЕГф) (89 учасників, з яких 28 осіб було віднесено до групи ризику (перебували в ситуації вимушеної міграції; переживали виражені психологічні проблеми; мали

складну сімейну ситуацію та ін.)) і контрольну групу (КГф) (87 учасників). Відбір учасників у групи відбувався за принципом добровільності.

Досліджувані ЕГф взяли участь у розроблених системних заходах. Учасники КГф до заходів формувального впливу не долучалися.

За підсумками реалізації інтегрованої системи проводився моніторинг ефективності задіяних системних заходів формувального впливу.

Виявлено значущі позитивні зміни за індикаторами смисложиттєвих орієнтацій учасників ЕГф ( $U=149,0$ ;  $p=0,040$ ), а саме: цілі у житті (майбутнє), насиченість життя (теперішнє) і задоволеність самореалізацією (минуле), а також інтернального локусу контролю ( $U=181,5$ ;  $p=0,046$ ), як загального світоглядного переконання у тому, що контроль можливий та власної здатності здійснювати такий контроль.

Крім того, встановлено, що в ЕГф, за даними формувального впливу, переважає відкритість до змін (цінності самостійності та стимуляції), що протистоїть консерватизму ( $U=1243,5$ ;  $p\leq 0,001$ ), і самопіднесення (цінності досягнень), на противагу самотрансцендентності (цінності універсалізму) ( $U=1068,5$ ;  $p\leq 0,019$ ). Це вказує на підвищення цінностей учасників на рівні переконань, які збігаються з нормативними цінностями суспільства.

В учасників ЕГф відбулася позитивна динаміка в показниках загального рівня життєстійкості ( $T=104$ ;  $p\leq 0,001$ ) та толерантності до невизначеності ( $T=272$ ;  $p\leq 0,005$ ).

Результати опитування учасників після проведення формувального експерименту показали дієвість і ефективність розробленого модуля комунікативної підготовки, дібраних форм і засобів, а також виокремлених умов для формування комунікативних здібностей і можливість їх поетапної реалізації у межах інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді.

Розроблена інтегрована система соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді вплинула на переоцінку та позитивні зрушення за параметрами комунікативних ( $T=217$ ;  $p\leq 0,05$ ) та організаторських здібностей учасників ЕГф ( $T=204$ ;  $p\leq 0,05$ ), а саме: вміння

встановлювати міжособистісні стосунки, прагнення до розширення сфери контактів, прояву ініціативи, участі в громадських та групових заходах, зростання соціальної довіри та ін.

В табл. 4.2 наведено дані про динаміку середніх показників рівня сформованості комунікативних та організаторських здібностей учасників ЕГф внаслідок впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу.

*Таблиця 4.2*

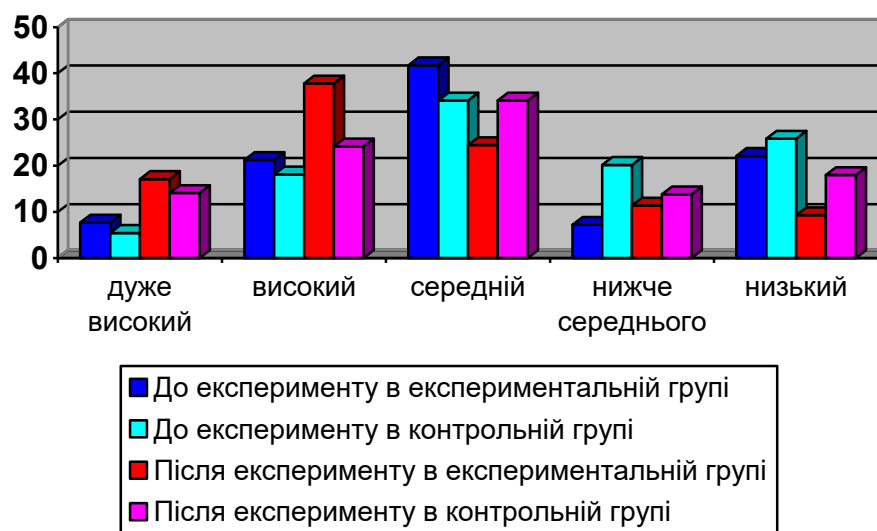
**Порівняльні дані середніх показників рівнів сформованості в учасників комунікативних та організаторських здібностей**

Етапи	Рівні сформованості (у %)									
	дуже високий		високий		середній		нижче середнього		низький	
	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф
До експерименту	7,7	5,4	21,3	18,1	41,7	34,1	7,2	20,2	22,1	25,8
Після експерименту	17,1	14,1	37,8	24,2	24,5	34,1	11,3	13,8	9,3	17,9

Як видно з табл. 4.2, в ЕГф зросла кількість учасників із високим та дуже високим рівнями комунікативних та організаторських здібностей, при цьому кількість учасників із середнім, нижче середнього та низьким рівнями зазначених параметрів зменшилися. У КГф істотних змін не відбулося.

Динаміку зміни рівнів розвитку комунікативних та організаторських здібностей в ЕГф та КГф наведено на рис. 4.1.





**Рис. 4.1. Динаміка зміни рівнів розвитку комунікативних та організаторських здібностей учасників ЕГф та КГф**

Високий, статистично підтверджений показник комунікативних здібностей в ЕГф після проведення формувального експерименту доводить доцільність і обґрунтованість розробленої інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді.

Цікавим виявився аналіз рівнів розвитку комунікативних та організаторських здібностей учасників після формувального експерименту за курсами навчання (див. табл. 4.3).

Можна зазначити, що серед учасників ЕГф значно підвищився відсоток осіб з високим та дуже високим рівнем розвитку як комунікативних, так і організаторських здібностей. Зокрема, на I курсі кількість досліджуваних з дуже високим рівнем зросла з 31,2% до 38,5%, на II – з 56,4% до 78,6%, на III – з 43,2% до 71,4%, на IV – з 28,6% до 46,2%), так і організаторських здібностей (відповідні показники зросли з 8,3% до 15,4%, з 44,3% до 56,4%, з 29,2% до 57,2%, з 18,3% до 37,2% по курсах відповідно). Жоден з учасників не виявив низького рівня розвитку комунікативних здібностей, тоді як кількість учасників з низьким рівнем розвитку організаторських

здібностей знизилася на I курсі з 15,4% до 8,3%, а на IV – з 27,6% до 9,1%. Відсоток учасників I курсу з дуже низьким рівнем організаторських здібностей не змінився (8,3%).

Таблиця 4.3

**Рівні розвитку комунікативних та організаторських здібностей учасників після формувального експерименту за курсами навчання**

Групи	Курс	Комунікативні здібності (%)					Організаторські здібності (%)				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
ЕГф	I	-	15,4	32,1	15,4	38,5	8,3	8,3	23,1	54,1	15,4
	II	-	-	11,2	11,2	78,6	-	-	-	44,3	56,4
	III	-	-	-	29,2	71,4	-	-	14,4	29,2	57,2
	IV	-	-	18,3	36,3	46,2	-	9,1	36	18,3	37,2
КГф	I	-	-	64,3	27,6	9,1	-	9,1	55	18,3	18,3
	II	-	-	-	62,3	38,5	-	-	-	69,3	31,2
	III	-	-	-	44,3	56,4	-	-	-	44,3	56,4
	IV	-	-	11,2	56,1	33,3	-	-	44,3	33,3	23,1

У КГф зміни показників теж були позитивними, проте не настільки значущі. Дещо зросла кількість учасників з високим рівнем розвитку комунікативних здібностей, а показники найвищого рівня залишалися незмінними.

Для визначення не випадковості змін показників учасників ЕГф був обчислений t-критерій Ст'юдента, який дорівнює стосовно комунікативних здібностей 2,18 (при  $p < 0,05$ ), а для організаторських здібностей – 2,65 (при  $p < 0,01$ ).

Відбулися позитивні зрушення в конструктах соціальної комунікативної компетентності учасників ЕГф: незалежності ( $T=243$ ;  $p \leq 0,05$ ), товарищескості ( $T=222$ ;  $p \leq 0,05$ ), самоконтролю ( $T=233$ ;  $p \leq 0,05$ ), логічного мислення ( $T=234$ ;  $p \leq 0,05$ ), раціональності ( $T=246$ ;  $p \leq 0,05$ ), що сприяло підвищенню її рівня, у порівнянні з показниками першого діагностичного зрізу.

Крім того, за даними повторної діагностики після формувального експерименту значно підвищилася високий та дуже високий рівні сформованості комунікативної соціальної компетентності, натомість зменшився переважно низький рівень сформованості цієї компетентності.

Обчисливши значення порівнюваних змінних до та після проведення експерименту за t-критерієм Стьюдента, ми отримали значення t-критерію, яке дорівнює 2,47 при табличному значенні 2,63 при вірогідності допустимої помилки 0,01.

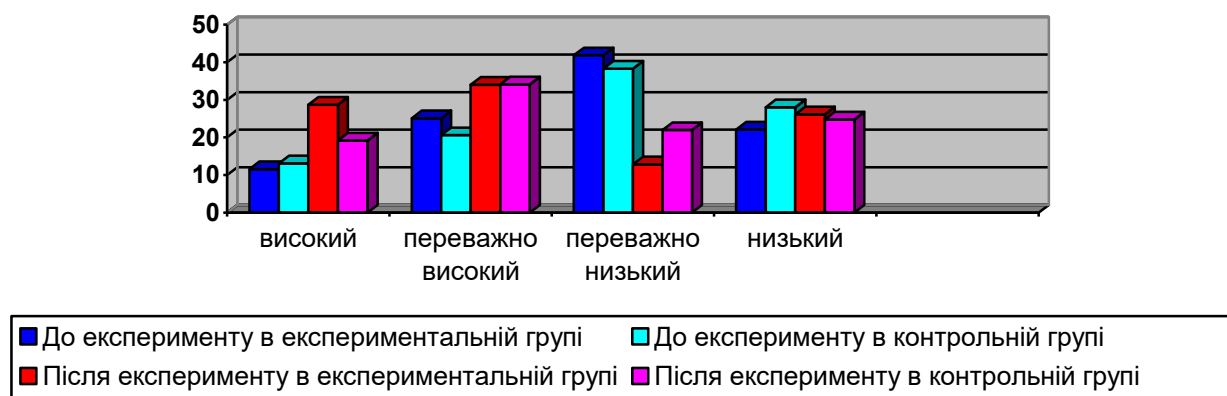
На цьому фоні чітко простежується динаміка рівнів розвитку комунікативної соціальної компетентності учасників ЕГф (див. табл. 4.4 та рис. 4.2).

Констатовано, що формувальні впливи з впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору, які були реалізовані в ЕГф, мають значущі позитивні зміни щодо оптимізації установок, які сприяли підвищенню рівня емпатії її учасників ( $U=268,5$ ;  $p=0,032$ ) і полегшили дію емпатійних каналів, зокрема проникаючої здатності в емпатії.

Таблиця 4.4

**Порівняльні дані середніх показників рівнів сформованості в учасників комунікативної соціальної компетентності до та після формувального експерименту**

Етапи	Рівні сформованості (у %)							
	високий		переважно високий		переважно низький		низький	
	ЕГф	КГФ	ЕГф	КГФ	ЕГф	КГФ	ЕГф	КГФ
До експерименту	11,6	13,1	25,1	20,6	41,8	38,3	22,1	28,0
Після експерименту	28,7	19,2	33,9	34,1	12,9	21,9	26,1	24,8



**Рис. 4.2. Динаміка зміни рівнів комунікативної соціальної компетентності учасників ЕГф та КГф**

Відбулися позитивні зрушення за видами агресивності в учасників ЕГф. До початку формувального експерименту було зафіксовано: фізична агресія (чоловіки – 42,5%, жінки – 7,5%), непряма агресія (чоловіки – 22,5%, жінки – 0%), роздратування (чоловіки – 17,5%, жінки – 7,5%), негативізм (чоловіки – 0%, жінки – 0%), образа (чоловіки – 0%, жінки – 5,1%), підозрілість (чоловіки – 10,1%, жінки – 27,5%), вербальна агресія (чоловіки – 5%, жінки – 47,5%), докір совісті (чоловіки – 2,5%, жінки – 5,1%), а після формувального експерименту кількість таких учасників зменшилась фізична агресія (чоловіки – 37,5%, жінки – 7,5%), непряма агресія (чоловіки – 10,1%, жінки – 7,5%), роздратування (чоловіки – 25%, жінки – 5,1%), негативізм (чоловіки – 5,1%, жінки – 7,5%), образа (чоловіки – 0%, жінки – 0%), підозрілість (чоловіки – 5,1%, жінки – 15,4%), вербальна агресія (чоловіки – 15,4%, жінки – 42,5%), докір совісті (чоловіки – 2,5%, жінки – 2,5%).

Отже, впровадження розробленої інтегрованої системи сприяло підвищенню адекватності оцінки агресивності у відносинах ( $T=212$ ;  $p \leq 0,05$ ), а також зниженню непрямой агресії ( $T=241$ ;  $p \leq 0,05$ ), дратівливості ( $T=256$ ;  $p \leq 0,05$ ), негативізму ( $T=98$ ;  $p \leq 0,046$ ), вразливості ( $T=229$ ;  $p \leq 0,05$ ) учасників ЕГф.

Було зафіксовано незначне підвищення агресивності за деякими її видами: у чоловіків – роздратування, образа, вербальна агресія; у жінок – непряма агресія, образа. З метою виявлення чинників таких проявів було порівняно результати методик за показниками видів агресивності та типів гендерної ідентифікації до і після проведення системних заходів.

Таблиця 4.5

**Порівняльна характеристика показників за видами агресивності учасників до та після формувального експерименту (дані у %)**

Види агресивності	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження		Відсоткове співвідношення на формувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Фізична агресія	42,5	7,5	37,5	7,1
Непряма агресія	22,5	-	10,1	7,5
Роздратування	17,5	7,5	25	5,1
Негативізм	-	-	5,1	7,5
Образа	-	5,1	-	-
Підозрілість	10,1	27,5	5,1	15
Вербальна агресія	5,1	47,5	15,4	42,5
Докір совісті	2,5	5,1	2,5	2,5

За результатами дослідження чоловіки у своїй більшості обрали якості типу гендерної ідентифікації – «маскулінність»: до експерименту 65%, після 67,5%, а щодо типу гендерної ідентифікації – «фемінінність»: до експерименту 7,5%, після 12,5%. Жінки обрали якості типу гендерної ідентифікації – «фемінінність» (до експерименту 47,5%, після 52,5%), якості типу гендерної ідентифікації – «маскулінність» (до експерименту 45%, після 62,5%).

Порівняльні результати першого і другого зрізів за методикою S. Bem наведено у табл. 4.6.

Таблиця 4.6

**Порівняльна характеристика показників за типами гендерної ідентифікації до та після формувального експерименту (дані у %)**

Типи гендерної ідентифікації	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження		Відсоткове співвідношення на формувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Маскулінність	65	45	67,5	62,5
Фемінінність	7,5	47,5	12,5	52,5
Андрогінність	27,5	7,5	20	5,1

Такі результати свідчать про те, що у чоловіків і жінок на рівні підвищення показників за зазначеними видами агресії були змінені й показники щодо типу гендерної ідентифікації. Це є підтвердженням припущення про взаємозалежність прояву агресивної поведінки та типу гендерної ідентифікації. Так, наприклад, поряд зі збільшенням показників вербальної агресії у чоловіків (яка, за нашим дослідженням, більше притаманна жінкам) збільшилися показники щодо типу гендерної ідентифікації.

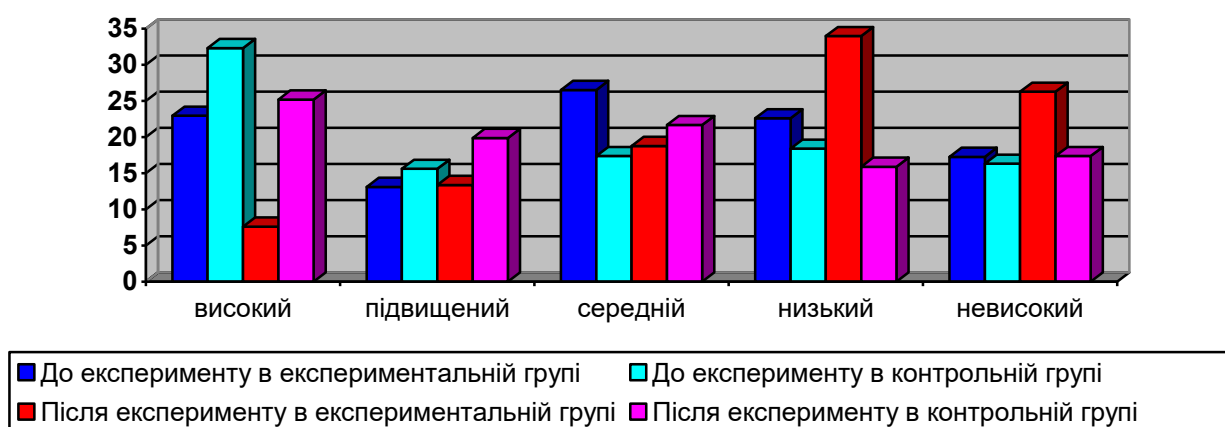
При проведенні аналізу даних 1 та 2 діагностичних зрізів були створені однакові умови, що впливають на результати тестування: вміст тестового матеріалу; складність питань; час, що відводиться на відповіді. Під час дослідження всі учасники були спокійні, виявляли помірну зацікавленість, уважно слухали інструкції, виконували запропоновані завдання. Тому, на нашу думку, підвищення агресивності за деякими її видами відбулося внаслідок багатьох чинників: порушення внутрішньої гармонії, вплив оточуючих, особистісні проблеми тощо. Отже, виявлення цих чинників є подальшою перспективою нашого дослідження.

Зміни відбулися також в рівні сформованості в учасників інтегральних форм комунікативної агресивності, що сприяє щільності соціальних комунікацій (табл. 4.7, рис. 4.3). Зменшився високий рівень агресивності в спілкуванні, значно зріс низький та невисокий рівень учасників ЕГф. В учасників КГф суттєвих змін не відбулось.

Таблиця 4.7

**Порівняльні дані середніх показників рівнів сформованості інтегральних форм комунікативної агресивності учасників**

Етапи	Рівні сформованості (у %)									
	високий		підвищений		середній		низький		невисокий	
	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф
До експерименту	22,9	32,3	13,1	15,6	26,5	17,4	22,6	18,4	17,3	16,3
Після експерименту	7,6	25,2	13,3	19,9	18,8	21,7	33,9	15,9	26,3	17,4



**Рис. 4.3. Динаміка зміни рівнів сформованості в учасників інтегральних форм комунікативної агресивності**

Крім того, зафіксовані статистично значущі відмінності щодо здатності гальмувати агресію ( $T=219,5$ ;  $p \leq 0,05$ ), вміння переключати агресію

( $T=237$ ;  $p \leq 0,05$ ), ступеня агресивного зараження ( $T=256$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це вказує на вірогідне зниження інтегральних форм комунікативної агресивності, що сприяло щільності та продуктивності соціальних комунікацій.

Загалом, якісні і кількісні зміни, що відбулися в комунікативній сфері учасників ЕГф внаслідок проведеної роботи, підтверджують гіпотезу про те, що ефективність формування комунікабельності може підвищитись, якщо в навчальний процес у закладах вищої освіти запровадити програму спецкурсу психологічного циклу, спрямовану на розвиток комунікабельності молоді та здійснювати соціально-психологічний супровід учасників засобами інтегрованої системи щодо гармонізації їх життєвого простору.

Експериментальне дослідження дозволило накреслити шляхи оптимізації процесу формування комунікабельності молоді: формування комунікативних здібностей може успішно здійснюватися в умовах регулярної міжособистісної взаємодії в межах спеціальної організації комунікативної підготовки; комунікативна підготовка активізує спілкування в аудиторних і позааудиторних умовах, сприяє формуванню оптимального стилю внутрішньогрупової взаємодії; формування якостей, вмінь та навичок, необхідних для організації оптимальної взаємодії, вимагає активного оволодіння теорією і практикою психології спілкування; комунікативна підготовка забезпечує усвідомлення причин труднощів в спілкуванні й вироблення шляхів їх подолання в умовах індивідуальної роботи та групового тренінгу; підвищення комунікабельності здійснюється завдяки створенню умов для реалізації відповідного формувального соціально-психологічного впливу.

Таким чином, виявлені в дослідженні чинники та особливості формування комунікабельності молоді свідчать про необхідність перебудови навчально-виховної роботи, спрямованої на розвиток соціальної комунікативної компетентності та підвищення комунікабельності з метою гармонізації її життєвого простору.

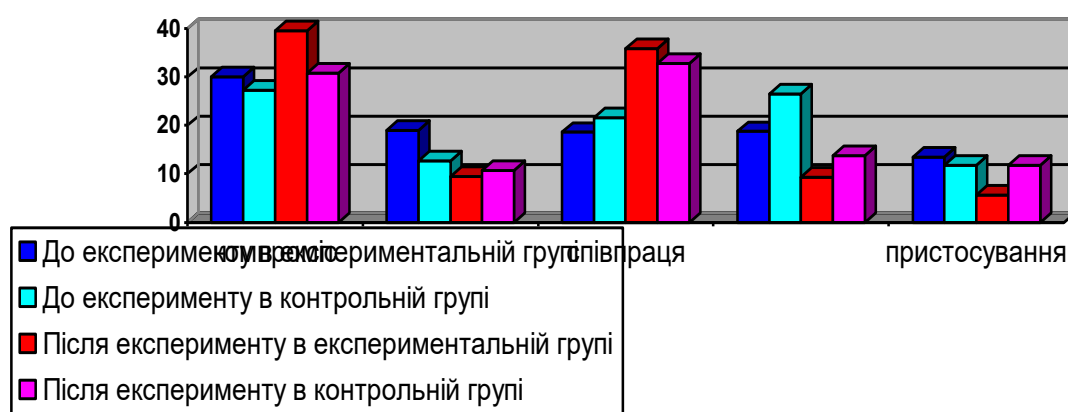


Якісних змін після формувального експерименту зазнали стратегії поведінки учасників у конфлікті. Якщо до проведення формувального експерименту в учасників ЕГф були високі показники спрямованості на уникнення, суперництво та пристосування в конфліктній ситуації, то після проведення системних заходів впливу ці показники зменшились (див. табл. 4.7 та рис. 4.4).

Таблиця 4.7

**Порівняльні дані середніх показників рівнів сформованості стратегій поведінки в конфлікті учасників ЕГф та КГф після формувального експерименту**

Етап	Стратегії поведінки у конфлікті (у %)									
	компроміс		уникнення		співпраця		суперництво		пристосування	
	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф	ЕГф	КГф
Після експерименту	39,6	30,9	9,5	10,7	35,9	32,9	9,3	13,8	5,7	11,7



**Рис. 4.4. Динаміка зміни провідних стратегій поведінки учасників у конфлікті**

Заходи формувального впливу сприяли вибору учасниками ЕГф конструктивних стратегій поведінки в конфлікті, як-то: співпраця і комп-

роміс, натомість суперництву, пристосуванню та уникненню ( $p \leq 0,05$ ); розширенню участі в громадських об'єднаннях, зростанню соціальної довіри.

Формувальний вплив інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді було спрямовано на розвиток навичок неагресивного спілкування; розвиток гендерної ідентифікації; формування уявлень про сутність своєї статі та протилежної статі; визначення проблеми гендерних стереотипів, допомогу в адекватному оцінюванні себе; можливість отримання досвіду рефлексії та самоаналізу. Порівняльний аналіз даних до та після проведення корекційно-розвивальних заходів свідчить про значущі позитивні зміни.

Слід зазначити, що у чоловіків після другого зрізу залишився домінуючим високий рівень обізнаності норм поведінки чоловіка та жінки, що характеризується високою обізнаністю закріплених стереотипів та норм поведінки в суспільстві. Цей рівень характерний для більшості чоловіків та склав 65%. Знизився середній рівень обізнаності норм поведінки до 27,5%; показники низького рівня зменшилися з 10% до 7,5%.

Порівняльна характеристика показників рівнів обізнаності норм поведінки чоловіка та жінки до та після формувального експерименту наведена в табл. 4.8.

*Таблиця 4.8*

**Порівняльна характеристика показників рівнів обізнаності норм поведінки чоловіка та жінки до та після формувального експерименту (дані у %)**

Рівні обізнаності	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження		Відсоткове співвідношення на формувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Високий рівень	47,5	29,9	65	52,5

Середній рівень	42,5	54,8	27,5	42,5
Низький рівень	10	15,3	7,5	5,1

Як видно з табл. 4.8, у жінок після другого зрізу можна побачити значні зміни: більшість жінок – 52,5% характеризуються високим рівнем обізнаності норм поведінки чоловіка та жінки, що є кращим показником, ніж до проведення системних заходів формувального впливу. Знизився середній рівень обізнаності до 42,5%. Низький рівень складає 5%, що на 10% нижче, ніж у 1 зрізі, та свідчить про низький рівень обізнаності норм поведінки чоловіка та жінки.

За результатами учасників-чоловіків після 2 зрізу можна побачити позитивні зміни. Якщо в першому зрізі у чоловіків домінуючим був надмірний рівень агресивності, то у другому зрізі, після впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді домінує помірний рівень агресивності у відносинах (47,5%), у 42,5% спостерігається надмірний рівень, що також є меншим, ніж до впровадження інтегрованої системи, у 10% учасників-чоловіків виявлено низький рівень агресивності у відносинах.

Порівняльні результати першого та другого діагностичних зрізів за результатами оцінки агресивності у відносинах наведено в табл. 4.9.

*Таблиця 4.9*

**Порівняльна характеристика показників рівнів агресивності у відносинах до та після формувального експерименту (дані у %)**

Рівні агресивності	Відсоткове співвідношення на констатувальному етапі дослідження		Відсоткове співвідношення на формувальному етапі дослідження	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Надмірний рівень	55,2	20	42,5	17,5

Помірний рівень	40	47,5	47,5	52,5
Низький рівень	4,8	32,5	10	30

Констатуючи результати жінок після 2 зрізу можна зазначити, що домінуючим так і залишився помірний рівень агресивності у відносинах, що характеризується достатньою самовпевненістю у своїх можливостях та діях по відношенню до оточуючих (52,5%). Надмірний рівень спостерігається у 17,5% жінок і 30% учасниць мають низький рівень агресивності, що достатньо нижче, ніж до впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації їх життєвого простору.

Отже, в результаті впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді, зокрема її програми «Профілактика агресивної поведінки молоді з елементами розвитку гендерної ідентифікації» щодо розвитку гендерної ідентифікації, формування уявлень про сутність своєї статі та протилежної статі, визначення проблеми гендерних стереотипів, допомоги в адекватному оцінюванні себе, можливостей отримання досвіду рефлексії та самоаналізу, зафіксовано зниження показників агресивності серед учасників експериментальної групи. Відбулися зміни і у показниках типу гендерної ідентифікації.

Важливим напрямом роботи в межах інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді вбачалося складання учасниками самозвітів після завершення роботи. Самозвіти передбачали самооцінку учасниками динаміки протікання внутрішньоособистісних процесів, зокрема таких як: підвищення рівня інтернальності; формування критеріїв якості своєї діяльності; підвищення рівня прагнення до саморозвитку; формування морально-етичної відповідальності; підвищення рівня розвитку організаторських здібностей; розвиток навичок самопізнання.

Більшість учасників ЕГф (92,3% учасника I курсу, 89,4% – II, 71,6% – III та 81,3% – IV) зазначили, що в процесі роботи відбувся розвиток навичок самопізнання; 62,5% учасників I курсу, 89,7% – II, 43,4% – III та 64,2% – IV курсу відзначили, що почали приділяти увагу тому, якою є їхня реакція на різні події життя: екстернальною чи інтернальною та стали долати зовнішньо обвинувачувані думки. До I курсу належить 54,1%, до II – 67,3%, до III – 29,2%, а до IV – 73,4% учасників, які приділили увагу завданням розвитку в сфері професійної діяльності.

Загалом, особистісні зміни учасників відбулися в когнітивному векторі (розширився обсяг особистісно значущих знань, розуміння себе та інших, з'явився власний погляд на життєві ситуації, глибше усвідомлення власних життєвих цілей), емоційно-оцінному аспекті (підвищилося бажання навчатися, зріс інтерес до майбутньої професії) та поведінковому аспекті (оволодіння новими методами, засобами і прийомами особистісно-професійного зростання, підвищення здатності до самовираження та самоуправління, формування уміння ставити та реалізовувати цілі самовдосконалення, підвищення безпосередності, щирості, природності поведінки, а також відповідальності, самодисципліни і самоконтролю).

У наведених прикладах самозвітів учасників ЕГф висвітлені зміни їхньої поведінки і свідомості, що відбулися в процесі формувального впливу: «Тренінг надав мені почути себе більш впевненою, заглибитися у свій внутрішній світ. Я захотіла розвинути у собі інтернальність»; «Я стала більш відкритою, більш впевненою в собі. Навчилася в певній мірі контролювати свої емоції, виражати почуття не лише словами, але й мімікою, пантомімікою»; «Я глибше пізнала себе, свої здібності... Навчилася приймати відповідальність за свої рішення»; «Під час тренінгу я забув про свою сором'язливість і зміг творчо, через інсценування ролей, виразити свій внутрішній світ і виявити позитивні емоції»; «Я почав розуміти, що таке інтернальність і навіщо вона потрібна; став більш розкутим; побачив недоліки,

які необхідно змінити і перетворити на чесноти; я узнав, як багато в мені є доброго та позитивного».

Порівняльний аналіз показників локусу контролю учасників на формульовальному етапі дослідження наведено в табл. 4.10.

Таблиця 4.10

**Рівні екстернальності та інтернальності учасників на формульовальному етапі дослідження за шкалою локусу контролю**

Групи	Курс	Екстернальність (%)			Інтернальність (%)		
		0 – 8 балів	9 – 17 балів	18 – 23 бали	0 – 8 балів	9 – 17 балів	18 – 23 бали
ЕГф	I	31,2	69,4	-	8,3	69,4	23,1
	II	56,4	44,2	-	-	78,1	22,4
	III	43,3	57,1	-	14,4	57,1	29,6
	IV	27,1	73,6	-	9,1	64,2	27,1
КГф	I	18,3	73,6	9,1	18,3	64,2	18,3
	II	31,2	69,4	-	-	85,4	15,4
	III	33,3	56,4	11,2	-	89,1	11,2
	IV	56,4	44,2	-	-	78,1	22,4

Як видно з табл. 4.10, в ЕГф відсоток учасників з високим рівнем інтернальності (18-23 бали) суттєво збільшився. Так, на I курсі показник зріс з 8,3% до 23,1%, на II – з 11,2 до 22,4%, на III курсі – з 0% до 29,6%, а на IV курсі – з 9,1% до 27,1%. Кількість учасників з низьким рівнем розвитку інтернальності зменшилася відповідно з 15,4% до 8,3%; з 11,2% до 0%; з 29,6% до 14,4%; з 18,3% до 9,1%. Високий рівень екстернальності не був виявлений у респондентів ЕГф. Така зміна показників може свідчити про ефективність задіяних системних заходів формульовального впливу. У КГф показники високого рівня інтернальності залишилися без змін, а низького – знизилися на II курсі з 8,3% до 0%.

Обчислене значення t-критерію Ст'юдента для означених показників дорівнює 2,03 (при  $p < 0,05$ ), що підтверджує не випадковість зростання рівня інтернальності учасників ЕГф.

Отже, проведення повторної діагностики довело підвищення рівня інтернальності учасників ЕГф. Також значуще зросли показники тих особистісних властивостей цих учасників, які виступають психологічними факторами формування інтернальності, а саме здатності до самоуправління, прагнення до саморозвитку, морально-етичної відповідальності, організаторських здібностей.

Результати моніторингу показали, що цілеспрямований соціально-психологічний супровід процесу гармонізації життєвого простору учасників забезпечує підвищення ефективності навчання (надає значний вплив на якість успішності навчання, на вибудовування індивідуальної траєкторії навчання), а також попереджає виникнення поведінкових розладів.

Таким чином, запропонована інтегрована система показала ефективність задіяних форм і методів роботи, що використовувалися з метою гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів. Ця діяльність є невід'ємною частиною освітнього процесу, вона ефективно проявила себе й у питаннях орієнтації та формування мотивації до успішного навчання, й у питаннях соціалізації, прояву активної просоціальної громадянської позиції молоді, що сприяло розвитку гармонійної особистості та гармонізації її життєвого простору загалом.

Узагальнення результатів формувального етапу дослідження показало, що одним із важливих чинників, який впливає на створення умов успішності процесу гармонізації життєвого простору молоді, є освітнє середовище закладу вищої освіти та його складова – соціокультурне освітнє середовище, як простір особистісного становлення молодої людини.

У контексті проєктно-просторового підходу, що визначає сучасне уявлення результативно-цільової основи освітнього процесу та ролі розвитку особистісних якостей молодої людини при її реалізації, соціокультурне

освітнє середовище закладу вищої освіти має значний потенціал для формування універсальних компетенцій, які задаються державними освітніми стандартами освіти.

З погляду на становлення молоді у системі освіти, як безпосередньо та опосередковано регульованому процесі впливу на неї, соціокультурне освітнє середовище закладу вищої освіти в узагальненому вигляді слід розуміти як систему, що цілеспрямовано впливає на особистість, створює умови для розвивального впливу на неї та гармонізацію її життєвого простору загалом.

Велике значення в цьому аспекті має також позанавчальна діяльність, що позитивно впливає на розвиток духовних та моральних якостей молоді, її виховання та орієнтується на базові цінності і традиції суспільства.

Для успішної реалізації потенціалу позанавчальної діяльності необхідна її організація, як цілеспрямована, полісуб'єктна, поліморфна сукупність умов успішного формування універсальних компетенцій у загальному контексті гармонізації життєвого простору молоді.

Окреслюється конкретно-наукова група умов, що використовується для обґрунтування процесуального аспекту досліджуваного об'єкта системи, з метою визначення сукупності можливостей (заходів впливу), які забезпечать його ефективне функціонування та розвиток, а також організаційно-психологічні умови, зокрема сукупність можливостей змісту, форм, методів цілісного освітнього процесу.

До основних організаційно-психологічних умов гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів та формування універсальних компетенцій, зокрема засобами позанавчальної діяльності, віднесено виявлення та визначення сукупності універсальних компетенцій молоді, формування яких необхідне при реалізації вимог державних стандартів освіти та можливостей освітнього середовища конкретного закладу освіти; визначення переваг молодої людини у виборі форм позанавчальної



діяльності на основі її ціннісних орієнтацій; визначення форм позанавчальної діяльності, які мають найбільший вплив на сукупність універсальних компетенцій, що формуються; система професійної підготовки викладачів та фахівців-організаторів виховної роботи для реалізації позанавчальної діяльності в контексті проектно-просторового підходу; створення умов освітнього середовища закладу вищої освіти, що дозволяють суб'єктам освітнього процесу використовувати його ресурси для гармонізації життєвого простору молоді та формування універсальних компетенцій, у т.ч. матеріально-технічні та організаційно-управлінські ресурси.

Досягнення поставленої мети щодо створення організаційно-психологічних умов гармонізації життєвого простору молоді передбачало розробку відповідної моделі. Така структурно-змістовна модель організації позанавчальної діяльності молоді, як одного з видів діяльності у соціокультурному освітньому середовищі закладу вищої освіти, запропонована до реалізації у Мелітопольському державному педагогічному університету ім. Богдана Хмельницького. Центром моделі є взаємодія здобувачів вищої освіти та викладачів (які зайняті не лише у навчальному процесі, а й у позанавчальній діяльності), фахівцем-організатором позанавчальної соціально-психологічної роботи (куратором групи, керівником підрозділу, відповідального за виховну роботу та молодіжну політику).

У позанавчальній діяльності, як і в освітньому процесі в цілому, ця взаємодія розглядається як суб'єкт-суб'єктна. За будь-якого розвитку взаємодії його суб'єкти, проявляючи різницю між собою з низки характеристик (досвід, статус в освітній організації, ставлення до освітнього процесу) впливають один на одного.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія здобувачів вищої освіти та викладачів (організаторів позанавчальної діяльності) залежить від організації їхньої спільної діяльності, у даному випадку – позанавчальної діяльності. На цей вибір впливають, з одного боку, переваги та ціннісні орієнтації молоді, як відображення у її свідомості цінностей, що визнані нею як стратегічні жит-

теві цілі та загальні світоглядні орієнтири, такі як праця, здоровий спосіб життя, сім'я, права людини, соціальна відповідальність, любов до Батьківщини та ін.

Проявляючись у цілісності поведінки в різних сферах життєдіяльності, ціннісні орієнтації визначають цілі та інтереси молодої людини, виявивши які можна вибрати форми позанавчальної діяльності, які будуть їй потрібні. Без урахування переваг молоді, запропоновані організаторами позанавчальної діяльності форми не будуть затребувані нею, що призведе до зниження її залученості до позанавчальної діяльності.

З іншого боку, форми позанавчальної діяльності визначаються повнотою впливу формування сукупності універсальних компетенцій. Необхідність формування універсальних компетенцій визначає мотивацію молоді до здобуття освіти та до участі в позанавчальній діяльності. При цьому суб'єкт-суб'єктна взаємодія з викладачами дозволяє молоді проявити себе як індивідуальність, самодостатню особистість, і, водночас, – як частину колективу, спільноти, підвищує її мотивацію та покращує умови гармонізації життєвого простору.

Велике значення для запропонованої моделі в закладі вищої освіти має розвинена система студентського самоврядування, як специфічна форма позанавчальної діяльності, здійснюваної через організацію роботи студентських рад, спілок, організацій, об'єднань, клубів.

Студентське самоврядування забезпечує залучення молоді до процесів управління діяльністю закладу вищої освіти (навчальної, наукової, позанавчальної), залучення здобувачів вищої освіти до процесу адаптації першокурсників до традицій, культурно-моральних цінностей та умов соціокультурного освітнього середовища закладу вищої освіти, залучення здобувачів вищої освіти до впровадження нових форм контролю.

Адміністрація закладу вищої освіти, професорсько-викладацький склад повинні сприяти вдосконаленню механізмів активізації студентського самоврядування через розвиток з ним партнерських відносин, розвиток

самостійності та ініціативності молоді, удосконалення форм та методів підготовки студентського активу, підтримку позитивних молодіжних субкультур, делегування здобувачам вищої освіти значимих та відповідальних повноважень в установі (в т.ч. у позанавчальній діяльності), розвиток дієвих форм взаємодії зі стейкхолдерами та організаціями, які здійснюють виробничу практику, а також прийом випускників на роботу, що сприятиме гармонізації життєвого простору молоді.

У випадку, коли студентське самоврядування є школою студентського активу, наділяється справді значущими повноваженнями та відповідальністю за результати діяльності, воно позитивно впливає на залучення молоді до позанавчальної роботи, збільшує її охоплення різними формами.

Розвиненість у закладі вищої освіти органів студентського самоврядування, наявність великої кількості студентських об'єднань, колективів, клубів тощо, а також системи підготовки студентського активу (реалізація спеціальних лідерських програм, тренінгів на командоутворення, соціальних проєктів тощо) природним чином покращує самоорганізацію здобувачів вищої освіти та сприяє гармонізації їх життєвого простору, підвищує результативність позанавчальної діяльності в контексті формування їх універсальних компетенцій.

Важливою ланкою даної моделі є системна підготовка викладачів та фахівців-організаторів позанавчальної діяльності, яка виступає суттєвою умовою освітнього середовища закладу вищої освіти (проведення наукових конференцій, семінарів, реалізація програм курсів підвищення кваліфікації та ін.).

У вдосконаленні організації позанавчальної діяльності в закладах вищої освіти велику роль можуть відігравати організаційно-методичні об'єднання з акумуляції та поширення передового досвіду та інноваційних форм і методів роботи: координаційні наради щодо виховної діяльності та позанавчальної роботи, студентські центри та ін. У тих закладах освіти де процесу гармонізації життєвого простору молоді приділяють значну увагу,

цей напрямок діяльності в питаннях організації виховної роботи є пріоритетним. Зокрема, реалізується інтегрована система соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді з урахуванням попереднього досвіду закладу освіти, враховуються результати проведених психологічних та соціологічних досліджень різної спрямованості.

Пріоритетність цього напрямку роботи визначається тим, що саме від гармонізації життєвого простору молоді багато в чому залежить ефективність навчальної діяльності, її позитивна мотивація до процесу навчання, своєчасність та успішність професійного самовизначення, що підтверджується дослідженнями змін емоційних та когнітивних характеристик молоді людини.

Отже, визначено умови розвитку соціокультурного освітнього середовища закладу вищої освіти для вирішення пріоритетних завдань державної молодіжної політики в контексті вимог щодо необхідності гармонізації життєвого простору молоді та формування універсальних компетенцій, зокрема засобами позанавчальної діяльності. Показано, що для успішної реалізації цього потенціалу необхідна організація позанавчальної діяльності як цілеспрямована, полісуб'єктна, поліморфна сукупність умов успішного формування універсальних компетенцій в загальному контексті гармонізації життєвого простору в умовах соціогенних викликів. Наведено конкретно-наукову групу умов, що використовується для обґрунтування процесуального аспекту досліджуваного об'єкта системи, з метою визначення сукупності таких можливостей (заходів впливу), які забезпечать його ефективне функціонування та розвиток, а також організаційно-психологічні умови, тобто сукупність можливостей змісту, форм, методів цілісного освітнього процесу, з урахуванням можливостей позанавчальної діяльності та на засадах проєктно-просторового підходу.

Таким чином, ефективність впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору

молоді в умовах соціогенних викликів є експериментально доведеною, а запропонована система може бути рекомендована до практичного застосування.

### **Висновки до розділу**

У розділі розкрито змістовно-процесуальні засади побудови та реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів та проведено оцінку її ефективності.

На формувальному етапі у дослідженні взяли участь 176 респондентів, які за результатами його констатувального етапу виявили низькі показники за параметрами функціонування складових життєвого простору. Досліджуваних було розподілено на експериментальну групу (ЕГф) (89 учасників, з яких 28 осіб було віднесено до групи ризику (перебували в ситуації вимушеної міграції; переживали виражені психологічні проблеми; мали складну сімейну ситуацію та ін.)) і контрольну групу (КГф) (87 учасників). Відбір учасників у групи відбувався за принципом добровільності.

У ході формувального етапу дослідження було розроблено інтегровану систему соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, побудовану на принципах системності, динамічності, комплексності, перспективності, із задіянням культурно-освітньої, соціокультурної та екокультурної стратегій його проєктування з використанням методичної, ресурсної та організаційної складових.

Досліджувані ЕГф взяли участь у розроблених системних заходах. Учасники КГф до заходів формувального впливу не долучалися.

Основу запропонованої інтегрованої системи склали соціально-психологічні засоби та інтегративно-інваріантні психотехнології гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, з їх арти-

куляцією в аспекті актуалізації сутнісних смислів її життєдіяльності та гармонійного розвитку й самореалізації, з урахуванням сучасного соціального контексту.

Методи соціально-психологічного супроводу у межах розробленої інтегрованої системи поділялися на організаційні (планування, контроль, надання рекомендацій тощо), емпіричні (включене та невключене спостереження, діагностування, експертна оцінка, психологічні справи (психотренінг), емоційно-вольова регуляція та саморегуляція, інформування, опитування, індивідуальна бесіда, переконання, навіювання, позитивний приклад, заохочення), опрацювання даних (аналіз отриманої інформації), інтерпретаційні (інтерпретація та узагальнення отриманих результатів). При цьому були задіяні індивідуальна та групова форми роботи з учасниками, а також соціальна підтримка (інструментальна та емоційна), зокрема з урахуванням особливостей життєвого простору учасників в інформаційно-цифровому середовищі.

Соціально-психологічний супровід щодо гармонізації життєвого простору молоді передбачав соціально-психологічний тренінг, основними елементами якого були психологічне імітаційне моделювання складних життєвих (професійних) ситуацій, що дозволяло формувати, розвивати та підтримувати необхідні особистісні та професійно важливі якості учасників; групові дискусії, орієнтовані на розвиток динамічності когнітивних процесів, формування творчого підходу до вирішення практичних завдань, вміння конструктивного спілкування; ігровий метод з елементами ділової та рольової гри, де учасники розвивали і закріплювали навички ефективного спілкування, відповідальність за свої дії та вчинки; методи арт-терапії, зокрема мандала-терапія, заснована на мобілізації творчого потенціалу учасників, їх внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення; AR-технології доповненої реальності (введення у поле сприйняття сенсорних даних із метою доповнення інформації про оточення і покращення її сприйняття).

Комплекс заходів, задіяний у межах інтегрованої системи, задля відновлення психічних і фізичних ресурсів учасників ЕГф групи ризику, збереження їх ментального здоров'я, передбачав консультування з питань психологічних труднощів відновного періоду; діагностику психічного стану; використання спеціалізованих психологічних методів, спрямованих на прискорення відновлюваних процесів (психофізичний тренінг, тренінг саморегуляції, групи інтенсивного спілкування та ін.). Зазначено на необхідності створення простору для активізації засобів масової інформації у сприянні соціальному консенсусу, врегулювання конфліктів між внутрішньо переміщеною молоддю та громадами в умовах соціогенних викликів.

У межах реалізації інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу було впроваджено тематичні модулі («Інформаційно-аналітичний», «Культурно-освітній», «Соціокультурний», «Правові аспекти життєдіяльності та безпеки», «Екокультурний», «Соціальна комунікативна компетентність», «Інтернальність та ідентифікація з професією», «Толерантність, громадянськість та соціальна відповідальність», «Конструктивна поведінка (з елементами розвитку гендерної ідентифікації)», «Корпоративний прорив», «Суспільно-значуща та проєктна діяльність»), які сприяли процесу гармонізації життєвого простору учасників в умовах соціогенних викликів, зважаючи на небезпеки технологічного та інформаційно-цифрового середовища.

За підсумками реалізації інтегрованої системи (за модулями) проводився моніторинг та затверджувався план коригуючих заходів.

Виявлено значущі позитивні зміни за індикаторами смисложиттєвих орієнтацій учасників ЕГф ( $U=149,0$ ;  $p=0,040$ ), а саме: цілі у житті (майбутнє), насиченість життя (теперішнє) і задоволеність самореалізацією (минуле), а також інтернального локусу контролю ( $U=181,5$ ;  $p=0,046$ ), як загального світоглядного переконання у тому, що контроль можливий та власної здатності здійснювати такий контроль.

Крім того, встановлено, що в ЕГф, за даними формувального впливу, переважає відкритість до змін (цінності самостійності та стимуляції), що протистоїть консерватизму ( $U=1243,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), і самопіднесення (цінності досягнень), на противагу самотрансцендентності (цінності універсалізму) ( $U=1068,5$ ;  $p \leq 0,019$ ). Це вказує на підвищення цінностей особистості на рівні переконань, які збігаються з нормативними цінностями суспільства.

В учасників ЕГф відбулася позитивна динаміка у показниках загального рівня життєстійкості ( $T=104$ ;  $p \leq 0,001$ ) та толерантності до невизначеності ( $T=272$ ;  $p \leq 0,005$ ).

Розроблена інтегрована система соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді вплинула на переоцінку та позитивні зрушення за параметрами комунікативних ( $T=217$ ;  $p \leq 0,05$ ) та організаторських здібностей учасників ЕГф ( $T=204$ ;  $p \leq 0,05$ ), а саме: вміння встановлювати міжособистісні стосунки, прагнення до розширення сфери контактів, прояву ініціативи, участі у громадських та групових заходах, зростання соціальної довіри та ін.

Відбулися позитивні зрушення у конструктах соціальної комунікативної компетентності учасників ЕГф: незалежності ( $T=243$ ;  $p \leq 0,05$ ), товаришкості ( $T=222$ ;  $p \leq 0,05$ ), самоконтролю ( $T=233$ ;  $p \leq 0,05$ ), логічного мислення ( $T=234$ ;  $p \leq 0,05$ ), раціональності ( $T=246$ ;  $p \leq 0,05$ ), що сприяло підвищенню її рівня, у порівнянні з показниками першого діагностичного зрізу.

Констатовано, що формувальні впливи з впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору, які були реалізовані в ЕГф, мають значущі позитивні зміни щодо оптимізації установок, які сприяли підвищенню рівня емпатії її учасників ( $U=268,5$ ;  $p=0,032$ ) і полегшили дію емпатійних каналів, зокрема проникаючої здатності в емпатії.

Впровадження розробленої інтегрованої системи сприяло підвищенню адекватності оцінки агресивності у відносинах ( $T=212$ ;  $p \leq 0,05$ ), а також зниженню непрямой агресії ( $T=241$ ;  $p \leq 0,05$ ), дратівливості ( $T=256$ ;  $p \leq 0,05$ ),



негативізму ( $T=98$ ;  $p \leq 0,046$ ), уразливості ( $T=229$ ;  $p \leq 0,05$ ) учасників ЕГф.

Крім того, зафіксовані статистично значущі відмінності щодо здатності гальмувати агресію ( $T=219,5$ ;  $p \leq 0,05$ ), вміння переключати агресію ( $T=237$ ;  $p \leq 0,05$ ), ступеня агресивного зараження ( $T=256$ ;  $p \leq 0,05$ ). Це вказує на вірогідне зниження інтегральних форм комунікативної агресивності, що сприяло щільності та продуктивності соціальних комунікацій.

Заходи формувального впливу сприяли вибору учасниками ЕГф конструктивних стратегій поведінки у конфлікті, як-то: співпраця і компроміс, протидія суперництву, пристосуванню та уникненню ( $p \leq 0,05$ ).

У КГф статистично значущих змін не відбулося.

Узагальнення результатів формувального етапу дослідження надало змогу окреслити конкретно-наукову групу умов, що використовується для обґрунтування процесуального аспекту досліджуваного об'єкта системи, з метою визначення сукупності можливостей (заходів впливу), які забезпечать його ефективне функціонування та розвиток, а також організаційно-психологічні умови, зокрема сукупність змісту, форм, методів цілісного освітнього процесу, з урахуванням можливостей позанавчальної діяльності та на засадах проєктно-просторового підходу.

Отже, ефективність впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів є експериментально доведеною, а запропонована система може бути рекомендована до практичного застосування.

## ВИСНОВКИ

1. Проведено теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми життєвого простору молоді в науковій літературі. Показано, що життєвий простір молоді – це найбільш значуща для неї частина життєвого світу, що визначає суб'єктивно важливі сторони її життєдіяльності. Життєвий простір артикульований активністю молодої людини, пов'язаною з реалізацією власних прагнень, та репрезентований у її образі світу, насамперед, смисловим конструктом «своє – чуже». Цей конструкт відображає найбільш суттєві у культурному та індивідуальному ракурсах своєрідні характеристики причетності молодої людини до власного життєвого світу і є фундаментальною опорою її існування в ньому. Підкреслено, що найважливіший напрямок зміни життєвого простору – зростання та диференціація його часового виміру: психологічного сьогодення, минулого, майбутнього, а також перебудов по лінії реального/ірреального; при цьому одночасно зростає організація (інтеграція) усередині сфер життєвого простору. Наголошено, що неоднорідність життєвого простору молоді утворює резерви динамічних процесів у ньому, з яких найбільш важливими є процеси ідентифікації-відокремлення, які розглядаються як базові механізми розвитку особистості в онто- та соціогенезі. Констатовано, що при всій складності та багатогранності життєвого простору молоді він становить певну цілісність, оскільки виражає смислову єдність особистості, втілює та підтримує її спрямованість і автономність. Зазначено, що основними характеристиками життєвого простору молоді є ступінь його організованості, узгодженості, структурованості та інтегрованості, широта часової перспективи, диференційованість, а також ступінь його реалістичності та відкритості.

2. Визначено структурну організацію життєвого простору молоді (модель) та його транзитивність у соціально-психологічному дискурсивному контексті. Узагальнено, що у життєвому простір молоді слід виокремити центр (ядро), периферію та кордон. Центр формується об'єктами, які

є найбільшою цінністю для молоді людини, вони переживаються не лише як «власні», а й як частина себе. Це сфера її максимального Его. У напрямку від центру до периферії життєвого простору Его-залученість знижується. На периферії життєвого простору перебувають об'єкти і явища, ступінь суб'єктивної значущості яких нижча. Підкреслено, що основними структурними одиницями життєвого простору молоді є не лише окремі предмети та явища, а їх комплекси, складні цілісні утворення – місця (певний локус фізичного, природного, культурного простору, де розгортається значуща для молоді людини життєдіяльність). Це означає, що кожне місце життєвого простору має соціально-психологічний зміст, зафіксований у вигляді стабільного ставлення до нього, що виявляється у комплексі переживань, образів, думок, бажань тощо. Показано, що важливою складовою життєвого простору молоді є його кордон. Існуючи у вигляді як реальних фізичних бар'єрів, так і соціальних норм, він сприяє здійсненню функції контролю над «своїм» простором і виступає як засіб регулювання відкритості та соціальної доступності молоді людини для інших. Наголошено, що динамічні процеси, які відбуваються у життєвому просторі молоді, можуть бути представлені як континуум процесів і станів, крайніми проявами яких є, з одного боку, процеси ідентифікації, що формують ядро життєвого простору, і процеси ізоляції, що утворюють його кордон. Проаналізовано транзитивність життєвого простору молоді в соціально-психологічному дискурсивному контексті, зокрема через з'ясування впливу життєвого досвіду на зміну характеристик життєвого простору у проблемному наративі з урахуванням сучасних соціогенних викликів та показано, що такий аналіз є важливим як потенціал для діагностики та консультативної роботи з молоддю у напрямку гармонізації її життєвого простору.

3. Здійснено концептуалізацію проблеми гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів з урахуванням параметрів системності (організована сукупність різних систем), функціональності (широта охоплення, гнучкість) та змістовності його інституційних

форм. Обґрунтовано необхідність гармонізації життєвого простору молоді шляхом багатовекторного проектування на інституційному рівні (як проектування соціально-психологічних умов розвитку особистості) та на індивідуальному рівні (як проектування у власному життєвому просторі). Доведено доцільність поєднання у процесі проектування життєвого простору молоді та його гармонізації соціокультурної складової, яка забезпечує наступну інституціалізацію, та особистісної складової, яка забезпечує становлення молоді людини як суб'єкта культурно-освітнього простору. Показано, що визначення структурної організації життєвого простору молоді, інституційний рівень якої утворюється системою формальних, інформальних та неформальних елементів, що сукупно задовольняють інтереси та потреби молоді, а індивідуальний психологічний рівень утворюють культурно-освітні стратегії, стає ефективним засобом його гармонізації та організації життєдіяльності молоді людини, а проектування нею власного життєвого простору сприяє її розвитку як суб'єкта діяльності, тобто становлення особистості як суб'єкта саморозвитку та самоздійснення. При цьому проектування життєвого простору молоді розглядається у практико-орієнтованому векторі щодо здатності ініціювати принципово нові форми, технології і практики життєдіяльності та життєздійснення засобами виявлення внутрішніх та зовнішніх механізмів гармонізації життєвого простору, в тому числі в екокультурному вимірі. Крім того, підкреслено, що соціокультурний вимір гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів доцільно розглядати крізь призму ідей інтеркультуралізму, зокрема у контексті розкриття складових та вимірювальних показників соціокультурного капіталу та його накопичення на макро- та мезорівнях. Проведено ґрунтовний аналіз технологічної та інформаційно-цифрової реальності у гармонізації життєвого простору молоді в період соціогенних викликів.

4. Виявлено соціально-психологічні особливості життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, пов'язані з суб'єктивною специфі-

кою репрезентації життєвого простору молоді в її образі світу, його особливостями у змісті життєвого вибору та життєвих стратегій молоді в період соціогенних викликів, особистісними предикторами конструювання життєвого простору молоді та функціонуванням його соціокультурних складових в умовах соціогенних викликів, а також особливостями життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі.

Узагальнено, що більш вираженій суб'єктній позиції молоді відповідає більш високий рівень задоволеності життєвим простором і менш виражене бажання його змінити і навпаки. З'ясовано, що у кризових (проблемних) ситуаціях, пов'язаних з соціогенними викликами, життєвий простір молоді може звужуватися; у ньому може зменшитися часова перспектива (тільки до подій сьогодні) і диференційованість, знизитися організованість і відкритість, а також збільшиться зона ірреального. Встановлено, що у ситуації значущого життєвого вибору високий рівень життєстійкості, толерантності до невизначеності, осмислення життя, а також наявності життєвих цілей, значущість цінностей, що виражають відкритість до змін, виступають як чинники, які зумовлюють готовність молоді розширити кордон життєвого простору в умовах соціогенних викликів. Визначено особистісні предиктори конструювання життєвого простору молоді (соціально-комунікативні, стратегіально-організаційні та афективно-поведінкові). Як чинник гармонізації соціальних відносин та життєвого простору молоді розглянуто процес гендерної ідентифікації. Розкрито особливості функціонування соціокультурних складових життєвого простору молоді в період соціогенних викликів у векторі накопичення соціального капіталу (на макро- та мезорівнях) за показниками ідентифікації молоді з містом проживання, участі у громадських об'єднаннях, соціальної довіри, щільності соціальних комунікацій, соціального ресурсу авторитету. Аналіз специфіки життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі засвідчив відмінність життєвих стратегій, представлених в Інтернет-ресурсах у молоді, яка проживає у великих і малих містах; варіативність життєвих стратегій молоді всередині груп, яка проживає в одному місті, що виража-

ється в індивідуальній диференційованості за багатьма індикаторами у навчально-професійній сфері, сфері відносин, сферах саморозвитку і дозвілля тощо.

5. Розроблено інтегровану систему соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів, побудованої на принципах системності, динамічності, комплексності, перспективності, з задіянням культурно-освітньої, соціокультурної та екокультурної стратегій його проєктування, з використанням методичної, ресурсної та організаційної складових, основу якої склали системні соціально-психологічні засоби та інтегративно-інваріантні психотехнології гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів, їх артикуляції в аспекті актуалізації сутнісних смислів життєдіяльності молоді та її гармонійного розвитку й самореалізації, з урахуванням сучасного соціального контексту розвитку українського суспільства та світового процесу глобалізації.

Методи соціально-психологічного супроводу у межах інтегрованої системи поділялися на організаційні, емпіричні, опрацювання даних та інтерпретаційні. При цьому було впроваджено індивідуальну та групову форми роботи, а також соціальну підтримку (інструментальну та емоційну) та AR-технології доповненої реальності, з урахуванням особливостей життєвого простору молоді в інформаційно-цифровому середовищі. Крім того, свою ефективність довели соціально-психологічний тренінг з психологічним імітаційним моделюванням; психофізичний тренінг, тренінг саморегуляції; групи інтенсивного спілкування; групові дискусії, орієнтовані на розвиток динамічності когнітивних процесів; ігровий метод з елементами ділової та рольової гри; методи арт-терапії, задіяні у тематичних модулях інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу, які сприяли процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів. За підсумками реалізації інтегрованої системи (за модулями) здійснювався відповідний моніторинг та затверджувався план коригуючих заходів.

6. Проведено оцінку ефективності інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді в умовах сучасних соціогенних викликів.

Виявлено значущі позитивні зміни за індикаторами смисложиттєвих орієнтацій молоді: цілі у житті, насиченість життя та задоволеність самореалізацією, а також інтернального локусу контролю, як загального світоглядного переконання у тому, що такий контроль можливий та здатності його здійснювати. Переважає відкритість до змін (цінності самостійності та стимуляції), що протистоїть консерватизму, і самопіднесення (цінності досягнень), на противагу самотрансцендентності (цінності універсалізму), що вказує на підвищення цінностей особистості на рівні переконань, які збігаються з нормативними цінностями суспільства. Відбулася позитивна динаміка у показниках загального рівня життєстійкості та толерантності до невизначеності, а також зсуви в конструктах соціальної комунікативної компетентності молоді (незалежності, товариськості, самоконтролю, логічного мислення, раціональності). Розроблена інтегрована система вплинула на позитивні зрушення за параметрами комунікативних та організаторських здібностей молоді, а саме вміння встановлювати міжособистісні стосунки, прагнення до розширення сфери контактів, прояву ініціативи, участі у громадських та групових заходах, зростання соціальної довіри та ін. Констатовано значущі позитивні зміни щодо оптимізації установок, які сприяли емпатії і полегшували дію емпатійних каналів, зокрема проникаючої здатності в емпатії. Вірогідно підвищилася адекватність оцінки агресивності у відносинах, а також зниження непрямой агресії, дратівливості, негативізму, вразливості. Зросла здатність гальмувати агресію, вміння її переключати, знизився ступінь агресивного зараження, що вказує на вірогідне зниження інтегральних форм комунікативної агресивності молоді та сприяє щільності та продуктивності соціальних комунікацій. Заходи формувального впливу сприяли вибору молоддю конструктивних стратегій поведінки у конфлікті.

Загалом ефективність запропонованої системи забезпечено різноманітністю та дієвістю залучених формульовально-розвивальних заходів, їх всебічною обґрунтованістю, а усвідомлення суспільної значущості гармонізації життєвого простору молоді виявляється необхідним засобом для забезпечення її просоціального життєздійснення в умовах сучасних соціогенних викликів, зважаючи на небезпеки технологічного та інформаційно-цифрового середовища.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми соціально-психологічних основ гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціогенних викликів. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні динаміки і спрямованості процесу гармонізації життєвого простору молоді в гендерному і віковому вимірах. Важливим напрямом подальших досліджень вбачаємо вивчення особливостей процесу гармонізації життєвого простору у осіб з особливими потребами та у осіб, які перебувають в особливих умовах життєдіяльності. Як продовження роботи можна транслювати описаний досвід впровадження інтегрованої системи соціально-психологічного супроводу процесу гармонізації життєвого простору молоді на інші (крім соціономічного) профілі навчання. Серед перспективних напрямів подальших досліджень цієї проблеми вважаємо також розробку обґрунтованої загальнодержавної системи підготовки психологів, соціальних працівників, викладачів та інших фахівців, які мають працювати з молоддю у напрямку гармонізації її життєвого простору в умовах трансформаційного соціуму.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьєва О. 2018. Інтеркультуралізм і толерантність країн Західної Європи в умовах новітніх міграцій. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2018. № 8. С. 3-6.
2. Андросович К.А. Соціальний розвиток особистості у суспільстві інформаційних технологій. *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. 111-122.
3. Андросович К.О., Завацька Н.Є., Турбан В.В., Волошин В.М., Сафонов А.Ю., Царенок В.О. [Особистісний розвиток молоді: соціально-психологічне опосередкування в умовах транзитивного соціуму](#). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 3 (65). Т. 2. С. 113-123.
4. Андрущенко В.П. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: суспільна потреба та проблеми формування. 2001. № 1. С. 9-15.
5. Антоненко О.М. [Соціокультурний тренінг розвитку міжкультурної адаптації студентської молоді](#). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 2. С. 307-319.
6. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. Теоретичні основи управління процесом формування природничо-наукових компетентностей і світогляду майбутнього фахівця / Історія становлення та сучасного розвитку педагогіки та психології: монографія. Рига: Baltija Publishing, 2022. С. 1-22.
7. Афанасьєва Л., Букреєва І. Інтеркультурність як соціокультурний капітал міста: джерела, сутність та перспективи. *Європейський політико-правовий дискурс*. 2017. № 4 (6). С. 163-170.

8. Бабак В.П., Лузік Е.В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 78-83.
9. Баблюян З., Булавина Т. Гендерна проблематика в психології. *Теорія та історія фемінізму*. Харків, 1996. С. 224-258.
10. Балл Г.О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології. *Практична психологія: теорія, методи, технології*. К.: Ніка-Центр, 1997. С. 28-32.
11. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Рівне: Ліста-М, 2003. 128 с.
12. Бех В.П., Шалімова Є.О. Функціональна модель особистості: пошуки політико-культурних детермінант поведінки: монографія. К.: Вид во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 255 с.
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: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 1 (63). С. 5-15.
14. 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*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 1. С. 36-47.
15. Блискун О.О., Турбан В.В., Завацька Н.Є., Крижановський О.М., Сколота Е.В. [Стереотипні та індивідуальні прояви соціальної аномії особистості в процесі її інтеграції умовах сучасного соціуму](#). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 1 (63). С. 88-98.

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. Бозоян М.А., Кононенко О.І., Царенок Л.Б., Коваленко В.О. Смишлоттєві орієнтації та резильєнтність особистості як її ресурсні характеристики у сучасному соціумі. *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. 1. С. 122-133.
18. Бондарєвська О. Моделювання як теоретичний метод у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Молодь і ринок*. 2016. № 11-12. С. 127-130.
19. Бондаренко О.Ф., Мусатов С.О. Особистість: 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. Борисюк А. С. Психологічні передумови й чинники особистісного та професійного розвитку студентів: колективна монографія. Чернівці: Технодрук, 2016. 264 с.
22. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія]. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 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., Лїпський А.В. [Теоретично-методологічний аналіз проблеми адаптації особистості в умовах травмівного досвіду.](#) *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 3 (65). Т. 1. С. 47-51.
25. 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: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 41-49.
26. 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.
27. Бочелюк В.Й. Трансформація особистості в період глобальної соціально-економічної кризи. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 3. С. 114-121.
28. Будз В.П., Гоян І.М. Антропологічні та аксіологічні принципи самоорганізації освіти майбутнього. *Молодий вчений: наук. журн.* 2020. № 4 (80). С. 514-521.
29. 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.
30. Бурлакова І.А., Федорова О.В., Дигун І.С., Федоров А.Ю. Соціально-психологічні засоби самоменеджменту психологічного здоров'я особис-

- тості. *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.
31. 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.
32. Вашкевич В. М. Історична свідомість студентської молоді: ціннісно-світоглядні орієнтири. К.: Світогляд, 2010. 274 с.
33. Ващенко І.В. Досвід міждисциплінарного дослідження розвитку адаптивності цілісної особистості в контексті соціально-економічних криз. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 116-127.
34. Вірна Ж.П., Іванашко О.Є., Гаврилюк І.О. Суверенність психологічного простору як особистісно-адаптаційна проєкція 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.*
35. Волинчук О. До проблеми психологічних меж особистості. *Наука і освіта*. 2019. № 3. С. 37-40.
36. Всесвітня декларація з охорони здоров'я ВООЗ. Копенгаген; Загальна декларація прав людини. К. С. 3-8.
37. Вступ до спеціальності (психологія): Практикум / Укладачі Г.Б. Варіна, Л.М. Кобильнік, Н.М. Фалько, Т.А. Каткова: навч.-метод. посіб. Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2015. 279 с.
38. Візнюк І.М. [Соціально-психологічні особливості адаптації особистості в аспекті збереження здоров'я](#). *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. 19-30.

39. Гарькавець С.О., Волченко Л.П. Емоція образи – психологічні виміри подолання її руйнівних впливів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 22-34.
40. Гарькавець С.О., Яковенко С.І. Проблема образи, прощення та примирення: огляд наукових підходів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (60). С. 53-68.
41. Гейко Є.В. [Психологічні особливості цілісного підходу щодо соціалізації учнівської молоді в умовах сучасного освітнього простору.](#) *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2023. № 2 (61). С. 45-59.
42. Гейко Є.В., Завацька Н.Є., Смирнова О.О., Френкель С., Каламайко Д.Ю. [Соціально-психологічні особливості проявів когнітивного стилю у структурі цілісності особистості.](#) *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 235-248.
43. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерний дискурс в психологічній науці та педагогічній практиці. *Психологічний часопис*. 2016. № 1. С. 41-55.
44. Гуляс І.А., Гоян І.М. [Гендерні відмінності ціннісно-цільових координат особистості в період ранньої дорослості.](#) *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 2. С. 142-153.
45. Голоденко О. Вимірювання культурного капіталу в соціологічних

- дослідженнях: проблеми визначення та операціоналізації. *Соціологія майбутнього*. 2010. № 1. С. 50-57.
46. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. ...д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Анджей Гофрон. К., 2005. 32 с.
47. 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.
48. Гужанова Т.С., Федорик В.В., Кушнір Л.О., Ортікова Н.В., Кононенко О.І. Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журн.* 2023. № 8 (26). С. 418-428.
49. Гузь Н.В., Фалько Н.М. Визначення особливостей емоційно-оцінного компонента ставлення школярів до навчання. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2012. № 3. С. 42-46.
50. Гузь Н.В., Фалько Н.М. Збереження психічного здоров'я здобувачів вищої освіти як умова гармонійного становлення особистості / Сучасні здоров'язберезувальні технології: монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Х.: Оригінал, 2018. С. 425-433.
51. Гузь Н.В., Фалько Н.М. Створення простору щодо активізації засобів масової інформації в сприянні соціальному консенсусу, врегулюванню конфліктів між внутрішньо переміщеними особами та громадами. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць*. 2019. № 1. Т. 1. С. 155-161.
52. Гусен Т., Тайджнман А. Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе

- почалося / Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. Львів: Літопис, 2003. С. 15-41.
53. Данилюк І.В. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
54. Данко Д.В., Завацький В.Ю. [Диференціація соціально-психологічних чинників ПТСР у молоді в структурі її здоров'язбереження](#). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 3 (65). Т. 2. С. 134-145.
55. Донець А.А. Особливості формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці. *Молодий вчений*. 2014. № 7 (2). С. 162-164.
56. Єна А.С. [Психологічні аспекти ресурсного розвитку особистості в умовах війни](#). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 1 (63). Т. 2. С. 27-36.
57. [Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін](#): монографія / [М.М. Слюсаревський](#), [Л.А. Найдьонова](#), Т.М. Титаренко, [В.О. Татенко](#), [П.П. Горностай](#), О.М. Кочубейник, Б.П. Лазоренко. К.: Талком, 2020. 318 с.
58. Завацька Н.Є., Федорова О.В., Завацький Ю.А., Лук'янюк О.В., Кривобогова Н.П., Каськов І.О. [Соціально-психологічні характеристики адаптивної копінг-поведінки молоді в умовах закладу вищої освіти](#). *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 3 (65). Т. 2. С. 146-157.
59. 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.
60. 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.
61. Завацький Ю.А., Гречишкіна К.М., Кальна С.П., Стоянова В.О. [Взаємозв'язок особистісних цінностей та адаптації студентів: трансфер методики «Навчання дією».](#) *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 1. С. 91-98.
62. Заліток Л.М., Березовський Д.О. [Чинники психологічного благополуччя студентів у системі освіти.](#) *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 1 (63). Т. 1. С. 161-174.
63. Заграй Л.Д., Пілецька Л.С. Емоційна безпека в екзистенції життєвого шляху особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна).* 2024. № 1. С. 20-26.
64. Зеленська Олена: Ментальне здоров'я – один із найбільших глобальних викликів майбутнього. Президент України. Офіційне представництво: [сайт]. URL: <https://www.president.gov.ua/news/olena-zelenska-mentalne-zdorovya-odin-iz-najbilshih-globalni-85665>
65. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
66. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: Міжрегіональна

- академія управління персоналом, 2000. 312 с.
67. 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.
68. 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.
69. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 720 с.
70. Катаєв С., Барзенкова-Мясникова Л. Соціальні комунікації в місті як складова соціокультурного капіталу. *Держава та регіони*. 2012. № 4. С. 14-18.
71. Катаєв С., Барзенкова-Мясникова Л. Соціокультурний капітал міста: монографія. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. 159 с.
72. Кісіль М. В. До питання філософії стандартів у галузі вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. С. 207-214.
73. Клепко С.Ф. Філософія освіти в Європейському контексті: монографія. Полтава: ПОІППО, 2006. 328 с.
74. Кобильнік Л.М., Фалько Н.М. Визначення життєвих планів та цінностей студентської молоді. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Мелітополь: Вид-во Мелітопольського державного педагогічного університету, 2009. № 2. С. 50-56.

75. 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.
76. Ковальчук З.Я. Вплив соціально-психологічних чинників на самореалізацію особистості в освітньому середовищі 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. 3. С. 143-153.
77. 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.
78. Колодій А. 2008. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. *Агора. Вип. 6: Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки*. 2008. С. 5-14.
79. 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.
80. 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. С. 59-86.
81. Кондур З., Афанасьєва Л., Букреєва І., Глебова Н., Глинська Л., Фалько Н. Регіональні практики та механізми вирішення проблем національних меншин в умовах війни: проєктний досвід. *Українознавчий альманах*. К.: Міленіум, 2022. Т. 30. С. 89-96.
82. Кононенко О.І., Гудімова А.Х., Курова А.В. Сучасні тенденції та стратегії розвитку вищої освіти в Україні: аналіз реалізації. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія*

- «Медицина»): журн. 2023. № 9 (27). С. 232-244.
83. Кононенко О.І., Кононенко А.О., Базиленко К.П., Прокоф'єва О.О., Медянова О.В. Соціальна акомодация та життєстійкість як ресурси виживання в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 11(25). 2023. С. 677-688.
84. Кононенко О.І., Кононенко А.О., Крошка К.І., Базика Є.Л. Життєстійкість та ціннісні орієнтації особистості як психологічні ресурси її психологічного здоров'я. *Наукові перспективи: журнал*. 2023. № 9 (39). С. 565-575.
85. 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.
86. Корсак К.В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина – суспільство – освіта» на початку ХХІ століття: автореф. дис. ...д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Костянтин Віталійович Корсак. К., 2006. 36 с.
87. Корсак К.В. Якість педагогічних вимірювань: нерозв'язана проблема. *Освіта і управління*. 1999. № 3. С. 121-130.
88. Костюк Г.С. Актуальні психологічні питання програмованого навчання. *Психологія навчання і виховання*. К., 1964. С. 3- 25.
89. Корнієнко В.В. [Система психологічного супроводу процесу розвитку реабілітаційного потенціалу особистості](#). *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. 3. С. 106-116.
90. Кубенко І. М. Стандарт вищої освіти у світлі Болонської декларації. *Вища освіта України*. 2006. Дод. 3, Т. 4. С. 128-133.
91. 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.
92. 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.
93. 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.
94. 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.
95. 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.
96. 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.
97. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

98. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей. *Психолог.* № 1. 2002. С. 4.
99. Медянова О. В., Дворніченко Л.Л., Любіна Л.А., Шкраб'юк В.С., Кононенко О.І. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журн.* 2023. № 10 (28). С. 601-611.
100. Машбиць Ю.І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні аспекти. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні.* Харків, 2002. С. 469-481.
101. 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.
102. 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.
103. Макарова І.В. [Особливості ціннісних орієнтацій студентів різних фахів.](#) *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). Т. 1. С. 130-138.
104. 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.
105. Моляко В. Рекреаційний вектор у системі підтримки психологічної безпеки творчої особистості. *Наука і освіта.* 2016. № 9. С. 5-9.
106. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. К.:

- Видавничий Дім «Слово», 2012. 464 с.
107. Молдаханова М., Карієв А., Лекерова Г., Оразбаєва Ф. Дослідження адаптації студентів-першокурсників з особливими освітніми потребами до навчання в університеті. *Інсайт: психологічні виміри суспільства: наук. журн.* 2024. № 11. С. 365-388.
108. Назаренко Н. Дослідження уявлень студентів про професійний успіх: емоції та цінності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства: наук. журн.* 2023. № 10. С. 232-249.
109. Назаренко Н.В. Мотивація навчання студентів як показник ефективності сучасних педагогічних технологій. Проблеми освіти: наук. метод. зб. / гол. ред. В.Г. Кремень. К.: НМЦ ВО МОН України, 2005. Вип. 45. Ч.1. С. 164-167.
110. Ничкало Н. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2013. № 2. С. 42-53.
111. Огнев'юк В. До обговорення проекту Державних стандартів базової і повної середньої освіти. *Управління освітою.* Спец. Вип. Серпень, 2003.
112. 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.
113. 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.
114. 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.

115. Орап М.О., Акімова Н.В., Кальба Я.Є. Суб'єктивне благополуччя та рівень тривожності під час кризи: дослідження українського юнацтва. *Інсайд: психологічні виміри суспільства: наук. журн.* 2021. № 6. С. 28-39.
116. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017. 540 с.
117. Остенда А., Фалько Н., Остополець І., Несторенко Т. Співпраця університетів України і Польщі: Case study. *Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності: зб. наук. статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 04-05 жовтня 2024 р.). Запоріжжя: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2024. С. 63-67.
118. Осьодло В.І. Особистісні чинники подолання стресових ситуацій в особливих умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2013. № 14 (1). С. 242-252.
119. Осьодло В., Будагьянц Л. Трансформація потреб та мотивації людини інформаційного суспільства. *Вісник Національного університету оборони України.* 2022. С. 89-97.
120. Павелків Р.В. Вікова психологія; вид. 2-е, стер. К.: Кондор, 2015. 469 с.
121. Панок В.Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В., Рибалка В.В., Маценко В.Ф. Основи практичної психології. 2-е вид., стер. К.: Либідь, 2001. 536 с.
122. Пасічник І.Д. Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / ред. кол. О.А. Вісич, Х.М. Карповець, З.В. Столяр. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.
123. Пілецька Л. С. Асертивна поведінка як чинник реабілітаційного потенціалу особистості 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. Вип. 3 (56). Т. 2. С. 208-215.
124. 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. Вип. 2 (58). С. 5-17.
125. Пілецька Л.С. Соціалізація обдарованої молоді в сучасних умовах. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. Вип. 2 (61). С. 36-44.
126. 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.
127. 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.
128. Помилуйко В. Діагностика розвитку соціально-комунікативної компетентності дорослих. *Психолінгвістика. Psycholinguistics*. 2017. Вип. 22 (1). С. 175-186.
129. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 144 с.
130. Предборська І.М. Некласичні суб'єкти соціальної зміни [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.auditorium.ru/conf/data/4071/predbor.doc>

131. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія / Т.М. Титаренко, О.М. Кочубейник, К.О. Черемних К.: Міленіум, 2014. 206 с.
132. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія / Ю.Д. Гундертайло, В.О. Климчук, О.Я. Кляпець та ін.; за наук. ред. Т.М. Титаренко. К.: Міленіум, 2016. 320 с.
133. Психологія розвитку дитини: Практикум / Укладачі Г.Б. Варіна, Т.А. Каткова, Н.М. Фалько. Мелітополь: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2014. 113 с.
134. Рада Європи. Інтеркультурні міста – на шляху до моделі міжкультурної інтеграції. Страсбург: Рада Європи. 2009. <https://rm.coe.int/16802ff5f0>
135. Романова І.В., Балабанова К.В., Гуменникова Т.Р. [До питання вибору шляхів психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам \(ВПО\).](#) *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. 110-122.
136. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології. К.: АПН України, 2006. 530 с.
137. Самопроєктування особистості у дискурсивному просторі: монографія [Електронний ресурс] / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.В. Зазимко, С.Ю. Гуцол [та ін.]; за ред. Н.В. Чепелевої. К.: Педагогічна думка, 2016. 232 с.
138. Сафін О.Д., Немінський І.В. Інтелектуальний ресурс особистості як чинник вибору нею стратегій захисно-долаючої поведінки. *Психологічний журнал.* 2022. № 8. С. 93-101.
139. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я» та освітні інституції. Полтава: Довкілля-К, 2008. 228 с.
140. Семиліт М.В. [Етнопсихологічні умови та технологія проєктування](#)

- майбутнього особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. Вип. 3 (56). Т. 3. С. 188-196.
141. Семиліт М.В. Закономірності групової динаміки та їх використання у психологічному захисті особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. Вип. 3 (56). Т. 2. С. 54-63.
142. Семиченко В.А. Психологія особистості. К.: Видавець Ешке О.М., 2001. 427 с.
143. Сидоренко С.С. Сучасні концепції співіснування національно-етнічних меншин у політичному просторі. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2014. № 224. С. 61-65.
144. Сколота Е.В., Завацький Ю.А., Добровольська Н.А., Завацька Н.Є., Шаповалова В.А., Шелест О.В. Асертивність та самореалізація фахівця у соціономічній сфері діяльності: соціально-психологічний вимір. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 3 (65). Т. 2. С. 124-133.
145. Скотний В.Г. Філософія: історичний і систематичний курс. К.: Знання України, 2005. 576 с.
146. Скрипник О.С. Територіальна ідентичність у соціології: теоретична інтерпретація. *Вісник Львівського університету*. 2014. № 8. С. 38-40.
147. Сметанський М. Проблема професіоналізму у вищій школі. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 67-72.
148. Солоненко А.М., Мальцева І.А., Федорова О.В., Сегеда Н.А., Фалько Н.М. Перспективні практики взаємодії університету з громадою, бізнесом і владою як основа його конкурентоспроможності. *Шляхи і*

- механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України: за матеріалами методологічного семінару НАПН України (м. Київ, 19 листопада 2020 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2. № 2. Р. 1-6.
149. 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.
150. Ставицька С.О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 727 с.
151. Степенко Г., Корсак К. Про деякі аспекти забезпечення якості європейської професійної освіти. *Освіта і управління*. 1999. № 3. С. 198-202.
152. Суходубова Г.Д. Ідентичність як психологічний феномен. Матеріали наукової конференції за підсумками науково-дослідної і науково-методичної роботи кафедр СумДПУ ім. А. С. Макаренка / [редкол.: Н.І. Кириленко, О.В. Багацька, В.С. Бугрій та ін.]. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. С. 111.
153. Таланова Ж.В. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи: автореф. дис. ...канд. наук з держ. упр.: 25.00.03 / Жаннета Василівна Таланова. К., 2004. 20 с.
154. Титаренко Т. Практики самовідновлення мирних мешканців України на початку війни: субкультурні відмінності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства: наук. журн.* 2024. № 12. С. 338-357.
155. Титаренко Т.М. Посттравматичне життєтворення: способи досягнення психологічного благополуччя: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 160 с.
156. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби

- самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
157. 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.
158. Тоба М.В., Завацька Н.Є., Крижановський О.М., Блискун О.О., Завацький В.Ю., Бровендер О.О. Дятченко Д.О. [Соціально-психологічні особливості групової норми в контексті проблеми безпечної поведінки та нормативного впливу у групі.](#) *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. 213-220.
159. Турбан В.В., Колесніченко О.С., Волошин В.М., Завацька Н.Є., Сафонов А.Ю. [Соціально-психологічні особливості самообмеження особистості та його зв'язок із психологічним віком та часовими децентраціями.](#) *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. 76-87.
160. Федько В.В. Рефлексія: осмислення понятійного статусу. *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. 1. С. 144-158.
161. Фалько Н.М. Гармонізація життєвого простору молоді та її життєвий вибір. *Актуальні питання гіпнозу та сучасної гіпнотерапії у корекції психоемоційних травм, ПТСР та інших психічних розладів: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської інтернет-конференції з*

- міжнародною участю* (м. Кропивницький, 11 січня 2025 р.). К., 2025. С. 68-71.
162. Фалько Н.М. Гармонізація життєвого простору молоді у векторі збереження її ментального здоров'я. *Актуальні питання відновлення ментального здоров'я у психологічному вимірі: зб. наук. статей за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Київ, 11 жовтня 2024 р.). К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 477-482.
163. Фалько Н.М. Гармонізація життєвого простору молоді у соціо- та екокультурному дискурсі. *Теперішнє та майбутнє української психології: надбання та втрати: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнського наукового круглого онлайн-столу* (м. Київ, 22 травня 2024 р.). К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 59-60.
164. Фалько Н.М. Гендерна ідентифікація як чинник гармонізації соціальних відносин та життєвого простору особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2015. Вип. 2 (47). С. 49-55.
165. Фалько Н.М. До постановки питання збереження психічного здоров'я як чинника гармонізації особистісного простору. *Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: обсерваторія душі: зб. наук. статей за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (м. Київ, м. Мелітополь, 25-27 квітня 2012 р.). Мелітополь: МІЕСТ ВНЗ ВМУРоЛ «Україна», 2012. С. 28-30.
166. Фалько Н.М. До постановки проблеми збереження психічного здоров'я учнівської молоді. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2010. Т. 12. Вип. 12. С. 410-416.

167. Фалько Н.М. Культурно-освітній вимір гармонізації простору особистості: психологічний дискурс. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2019. Т. 11. Вип. 20. С. 330-344.
168. Фалько Н.М. Людиномірність як психологічна домінанта проектування життєвого світу особистості / Людиномірність у культурі, науці та освіті: філософсько-методологічні аспекти: монографія / Авт. кол.; за заг. ред. В.В. Молодиченка. Мелітополь: Вид-во Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2013. С. 288-313.
169. Фалько Н.М. Поняття про професіоналізм як інтегративну характеристику діяльності майбутнього психолога та педагога. *Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Херсон, 22-23 квітня 2010 р.). Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. С. 426-429.
170. Фалько Н.М. Проблеми гармонізації життєвого простору молоді в умовах соціокультурного середовища закладу 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. № 3 (65). Т. 2. С. 102-112.
171. Фалько Н.М. Професійна стійкість особистості як компонент гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього фахівця / Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи: монографія / Авт. кол.; за заг. ред. В.В. Молодиченка. Мелітополь–Седльце: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького; Вид-во Природничо-гуманітарного університету в м. Седльце, 2014. С. 217-231.
172. Фалько Н.М. Психологічна експертиза гармонізації простору особистості: пошуки, досягнення, рецепції проектування / Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції:

- монографія [за заг. ред. Т.С. Троїцької] / Аносов І.П., Молодиченко В.В., Троїцька Т.С. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. С. 89-105.
173. Фалько Н.М. Психологічний супровід студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей з метою формування їх інтернальних якостей. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Т. 2. № 6. С. 312-323.
174. Фалько Н.М. Психологічні аспекти комунікативної агресивності та конфліктності студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія «Психологія»*. 2011. № 3. С. 87-91.
175. Фалько Н.М. Психологічні детермінанти збереження психічного здоров'я студентів як чинника організації освітнього простору. *Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Серія: Психологія*. Одеса: Астропринт, 2013. Т. 18. № 1 (27). Ч. 3. С. 184-191.
176. Фалько Н.М. Психологічні засади розвитку мислення школярів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. № 13. С. 554-560.
177. Фалько Н.М. Психологічні засади професійного становлення практичного психолога. *Strategiczne pytania światowej nauki – 2012: materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (Przemyśl, 07-15 lutego 2012 r.)*. Przemyśl: Nauka i studia, 2012. Vol. 21: Psychologia i socjologia. S. 44-47.
178. Фалько Н.М. Психологічні засади формування інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей ВНЗ. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукраїнського національного педагогічного*



- університету імені К.Д. Ушинського. 2009. № 8. С. 176-181.
179. Фалько Н.М. Стрес педагога: особливості прояву, діагностика та профілактика. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2010. № 3. С. 122-127.
180. Фалько Н.М. Теоретичні засади проектування освітнього простору особистості. *Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. праць. К.: Гнозис, 2013. Вип. 29. Т. III. С. 368-374.
181. Фалько Н.М. Технологічна та інформаційно-цифрова реальність в аспекті гармонізації життєвого простору молоді: соціально-психологічний аналіз. *Наукова спадщина української психології: єдність минулого та теперішнього: зб. наук. статей за матеріалами щорічного Всеукраїнського наукового круглого онлайн-столу* (м. Київ, 12 червня 2024 р.). К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 67-69.
182. Фалько Н.М. Формування комунікабельності студентів, як складової їх професійної компетентності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2011. № 34 (58). С. 249-256.
183. Фалько Н.М., Гармаш Д.І., Браславська Л.В. Мандала як засіб арт-терапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Т. 3. № 2. С. 32-36.
184. Фалько Н.М., Гузь Н.В. Проектування конструктивного батьківського ставлення у родинах вимушених переселенців. *Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих вчених: зб. наук. статей за матеріалами VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Одеса, 18 листопада 2022 р.). Львів-Торунь: Liha-Pres, 2022. С. 346-350.
185. Фалько Н.М., Гузь Н.В., Варіна Г.Б. Психологічні особливості

- актуалізації професійно-особистісної зрілості майбутнього психолога засобами гештальт-терапії / Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості: монографія / відпов. ред. Н.І. Тавровецька. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2019. С. 317-328.
186. Фалько Н., Гузь Н., Прокоф'єва О. Вдосконалення підготовки фахівців щодо надання психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам в Україні. *Українознавчий альманах*. К.: Міленіум, 2023. Т. 33. С. 85-92.
187. Фалько Н.М., Кобильнік Л.М. Проблема становлення особистості в сучасних умовах. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь: Вид-во Мелітопольського державного педагогічного університету, 2009. № 1. С. 129-134.
188. Фалько Н.М., Крижановський О.М. Гармонізація життєвого простору особистості в умовах сучасних викликів: до постановки проблеми. *Педагогіка мистецтва для збереження і розвитку психічного і фізичного здоров'я та культурного зростання особистості впродовж життя: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 5-6 грудня 2024 р.). Запоріжжя: ФОП Однорог Т.В., 2024. С. 151-153.
189. Фалько Н.М., Крижановський О.М., Остополець І.Ю., Прокоф'єва О.О., Крижановський П.О. Гендерні особливості самореалізації 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, 2024. № 2 (64). С. 159-169.
190. Фалько Н., Немикін А. Психологічний супровід сучасної сім'ї в діяльності практичного психолога / Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує

- дитину з особливими потребами: монографія / О.В. Царькова, О.О. Прокоф'єва, Г.Б. Варіна та ін.; за заг. ред. докт. психол. наук О.В. Царькової. Мелітополь: Люкс, 2019. С. 323-352.
191. Фалько Н.М., Остополець І.Ю., Шарапова Ю.В. Толерантність до невизначеності в контексті життєстійкості особистості. *Габітус: наук. журн.* 2024. Вип. 59. С. 57-61.
192. Фалько Н.М., Пижик Д.І. Гармонізація емоційної сфери підлітків методами казкотерапії. *Молодий вчений: наук. журн.* 2014. № 12 (15). С. 267-270.
193. Фалько Н.М., Пижик Д.І. Психологічні умови розвитку у майбутніх практичних психологів здатності до встановлення довірливих стосунків із клієнтом. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2016. Т. 2. № 1. С. 63-68.
194. Фалько Н.М., Пижик Д.І. Роль психологічного супроводу як компонента діяльності практичного психолога у допрофільній підготовці учнів. *Наука і освіта.* 2014. № 6. С. 118-124.
195. Фазанеллі Ф., Фолья С., Амальфі Д., Пісцителлі А. Шкала оцінювання параметрів командоутворення: розробка та психометрична перевірка нового інструменту. *Інсайт: психологічні виміри суспільства: наук. журн.* 2024. № 12. С. 401-426.
196. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти. К.: Видавничий дім «Слово», 2005. 216 с.
197. Хлівна О. Індивідуально-психологічні характеристики психічного здоров'я студентської молоді. *Український науковий журнал Освіта регіону.* 2011. № 3. С. 257.
198. 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.

199. Чебикін О.Я., Кічук А.В. Дослідження взаємозв'язку особливостей психоемоційного здоров'я з даними життєдіяльності у молоді. *Наука і освіта*. 2022. № 1. С. 22-29.
200. Чепелева Н.В. Роль читання в розвитку життєвої компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 2. Вип. 14. С. 4-12.
201. Чепелева Н.В., Рудницька С.Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроєктування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71-77.
202. 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 СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 104-117.
203. Швалб Ю.М. Життєвий досвід як проблема психології свідомості. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2010. Вип. 44. № 913. С. 178-181.
204. 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.
205. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія. К.: Міленіум, 2005. 298 с.
206. Шевченко С.В., Фалько Н.М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Габітус: наук. журн.* 2020. Вип. 18. Т. 2. С. 143-148.
207. Шевяков О.В. Психологічне забезпечення складних систем діяльності. К.: Персонал, 2018. 244 с.

208. Шишкіна М.П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища. [Електронний ресурс]. Режим доступу до матеріалу: <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/04smpfee.html>
209. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: монографія. К.: Міленіум, 2004. 441 с.
210. Ющенко І.М. Специфіка стратегій адаптації молоді в умовах невизначеності, спричиненої війною. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2022. Вип. 6. С. 18-22.
211. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика. Хмельницький: НАПВУ, 2002. 792 с.
212. Afanasieva L., Bukricieva I., Glyns'ka L., Hlebova N., Falko N. The communicative potential of multinational communities to counter destructive ethno-rumors in modern Ukrainian society: a socio-political analysis. *Cuestiones Políticas*. 2022. Vol. 40, № 75. P. 781-791.
213. Alderfer C.P. An empirical test of new theory of human need. *Organ. Behav Hum. Perf.*, Vol. 4(1). P. 142-175.
214. Allport G. The Genius of Kurt Lewin. *Journal of Personality*. 1947. Vol.16. No. 1. P. 14-21.
215. Allport G. *The Nature of Personality: Selected Papers*. Westport, CN: Greenwood Press, 1975. 220 p.
216. Barber B. *The Logic and Limits of Trust*. New Brunswick, N.-J.: Rutgers Univ. Press, 1983. 310 p.
217. Barker R. *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford (Cal.): Stanford University press, 1968.
218. Becker G. *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Second Edition*. New York: John Wiley, 1975.
219. Bem S.L. *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*.

- Psychological Review*. 1981. Vol. 88 (4). P. 354-364.
220. Bokhonkova Y., Kruglov K., Buhaiova N., Kryzhanovskyi O. Student Leadership in Times of Social Transformation. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2024. № 12. P. 311-336.
221. Blynova O., Popovych I., Semenova N., Kashyrina Y., Ursulenko O., Kononenko O. Personality factors of choosing adaptation strategies in a different cultural environment by labor migrants from Ukraine. *Amazonia Investiga*. 2020. Vol. 9. Issue 32. P. 45-54.
222. Bourdieu P. Cultural reproduction and social reproduction / Knowledge, education, and cultural change. Routledge, 2018. P. 71-112.
223. Bruner J. From deep respect to the meeting of thoughts / C. Moore & P. Dunham (eds.), Joint Attention: Its Origins and Role in Development. Hillsdale, N.-J.: Erlbaum, 1995.
224. Canter D. Action and place: The existential dialectic. *Perspectives on environment and action keynotes given at IAPS 8*. Berlin (West), 1984. P. 16-26.
225. Coleman J. Social capital and human capital. *Social Sciences and Modernity*. 2001. No. 3. P. 122-139.
226. Cooper M. The Fully Functioning Society: A Humanistic-Existential Vision of an Actualizing, Socially Just Future. *Journal of Humanistic Psychology*. 2016. № 6 (56). P. 581-594.
227. Council of Europe Ministers of Foreign Affairs. 2008. White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity», 48. Strasbourg: Cedex.  
[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)
228. Crumbaugh J.C., Maholick L.T. An Experimental Study in Existentialism: The Psychosomatic Approach to Frankl's Concept of Noogenic Neurosis. *Journal of Clinical Psychology*. 1964. № 20. P. 200-207.
229. Eagly A.H., Karau S.J., Makhijani M.G. Gender and effectiveness of lea-

- ders: a meta-analysis. *Psychol Bull.* 1995. № 117 (1).
230. Dobrovolska 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.
231. Dragojevic S. Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications. In *Culturelink.* 1999. Vol. 10 (29). P. 131-137
232. Erikson E. Psychosocial Identity. A Way of Looking at Things Selected Papers / Edited by S. Schlein. N.-Y., 1995. 720 p.
233. Fadel C., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. *Center for Curriculum Redesign.* 2015. P. 20.
234. Falko N. Interculturality in the context of the accumulation of social capital of a modern city / Intercultural dialogue and interaction as the key to the success of multi-ethnic Ukrainian communities: monograf / L. Afanasieva, I. Bukrieieva, N. Falko, N. Hlebova, L. Hlynska, A. Orlov, M. Semikin, M. Tsyurupa. Zaporizhzhia: Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, 2023. P. 48-78.
235. Falko N.M. Life strategy as component in construction of personality's living space. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.* 2014. № 6. С. 114-117.
236. Falko N. Psychological support of military personnel in the activities of the deputy commander of the unit (subdivision) for moral and psychological support / Psychological features of the actualization of resourcefulness and vitality of the individual: conceptualization and development: monograph / Edited by H. Varina, N. Falko, O. Kovalova. Katowice: Publishing House of University of Technology, 2023. P. 178-195.
237. Falko N. Vectors of formation of cultural and educational space of the

- modern university: a psychological aspect / Psychological resources of the individual under the conditions of modern challenges: monograph / J. Kaczmarek, H. Varina. Opole: Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P. 71-77.
238. Falko N., Irkhina U. Diagnosis of communication skills of heads of educational institutions: gender aspect / Educational Processes Management: Development in Reform Context: monograph / O. Tryfonova, S. Śliwa. Opole: Academy of Management and Administration in Opole, 2021. P. 267-279.
239. Falko N., Konovalenko T., Akulova N. Strengthening Cooperation of a University and its Stakeholders in Critical Conditions: The Impact of the UniCom Project on the Experience of BK MSPU. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*. 2023. Vol. 6. Issue 1-2. 2023. P. 121-133.
240. Falko N., Serbin Iy., Hurtovenko N., Tylnyi I. Life Orientations of Migrant Students under Martial Law. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2024. Vol. 12. P. 378-399.
241. Falko N., Shevchenko S., Varina H., Vdovichenko O. Correlation between managers personal qualities and their motivation for labour activity. *Zeszyty naukowe wyzszej szkoły technicznej w Katowicach*. 2020. Vol. 12. P. 111-120.
242. Falko N., Zhukov O. Transition from hierarchy to adhocratic organizational culture in a Ukrainian university: From survival to successful development in the conditions of war. *Problems and Perspectives in Management*. 2023. Vol. 21 (2-si). P. 15-22.
243. Farrell W. The liberated man. New York: Berkley Books, 1993.
244. Frager R., Fadiman D. Personality and Personal Growth, Pearson Education, 2012. 480 p.
245. Frankl V. Ten theses on personality. Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija. *Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy*. 2005. num 2. P. 4-13.



246. Federowicz M., Terepyschchi S. Democratic Values in Education: A Theoretical Examination of Ukrainian Children and Youth in Polish Schools Post-February 2022. *Studia Warmińskie*. 2023. № 60. P. 45-60.
247. Fundamentals of Ukrainian legislation on health care. Available online. In: [https://ips.ligazakon.net/document/view/t280100?an=14575&ed=2022\\_07\\_29](https://ips.ligazakon.net/document/view/t280100?an=14575&ed=2022_07_29).
248. Fukuyama F. Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*. 2001. Vol. 22 (1). P. 7-20.
249. Gold J.M. Spirituality and self-actualization: Considerations for 21st century counselors. *Journal of Humanistic Counseling*. 2013. Vol. 52 (1). P. 223-234.
250. Haken H. Synergetik in der Psychologie Selbstorganisation verstehen und gestalten (in German). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, 2006.
251. Hall E. Hidden Differences: Studies in International Communication. Hamburg: Grunder & Jahr, 1985
252. Hall C., Lindzey G. Theories of personality. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.
253. Halian I., Halian O., Myshchyshyn M. Coping Strategies in the Behavioral Models of Youth in Martial Law Conditions. Insight: the psychological dimensions of society. 2024. № 12. P. 44-65
254. Hrys A., Pavliuk O., Hoi N., Los O. Strategies of Student Youth's Self-Representations in Choosing Behavioral Tendencies. Insight: the psychological dimensions of society. 2024. № 11. P. 184-203.
255. Hernandez B., Hidalgo M.C., Salazar-Laplace M.E., Hess S. Place attachment and place identity in natives and non-natives. *Journal of Environmental Psychology*. 2007. Vol. 27, iss. 4. P. 310-319.
256. Highfield T., Leaver T. Instagrammatics and digital methods: Studying visual social media. *Communication Research and Practice*. 2016. No. 2 (1). P. 47-62.

257. Hay R. Sense of place in development context. *J. of Environmental Psychol.* 1998. Vol. 18. Iss. 1. P. 5-29.
258. Hlebova N., Falko N., Afanasieva L., Murtaziiev E., Semikin M. Studying high school students abroad in the dimensions of civic and cultural identity. *European Dimensions of Sustainable Development: Proceedings of the VI International Conference (Kyiv, 15-17 May, 2024)*. K.: NUFT, 2024. P. 130-131.
259. Hull R.B., Lam M., Vigo G. Place identity: symbols of self in the urban fabric. *Landscape and Urban Planning*. 1994. Vol. 28, iss. 2-3. P. 109-120.
260. Ivtzan I., Connely R. Androgyny in the mirror of self-actualisation and spiritual health. *The Open Psychology Journal*. 2010. Vol. 2. P. 58-70.
261. James W. *Essays in Pragmatism* The Hafner Library of Classics Edited with an Introduction by Alburey Castell Professor of Philosophy, University of Minnesota, 1991.
262. Kononenko O.I., Grigorashenko A.V. Current State of Scientific Views on the Psychological Well-Being of Personality. *Психологія та соціальна робота*. 2021. Т. 1 (53). С. 102-113.
263. Kononenko O., Ivanchenko A., Gaivoronska T., Khitrova T., Semenko S., Kuzmin V. Psychological and Social-Communication Aspects of HR Management Career in Wartime, Including Stress, Motivation, Will and Efficiency of Working Conditions. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 2024. Vol. 84. P. 206-223.
264. Kononenko O., Kononenko A., Stynska V., Kachmar O., Prokopiv L., Katolyk H., Popovych I. Research of the factor structure of the model of world view settings at a young age. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7. Núm. 3. P. 241-260.
265. Korosec-Serfaty P. *Experience and Use of the Dwelling / Home Environments: Human Behavior and Environment Advances in Theory and Research*. Vol. 8 / Ed. by I. Altman and C.M. Werner. New York; London: Plenum Press, 1985. P. 65-86.

266. Korpela K.M. Place-identity as a product of environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*. 1989. Vol. 9, iss. 3. P. 241-256.
267. Krug O.T., Schneider K.J. *Supervision Essentials for Existential-Humanistic Therapy*, American Psychological Association, 2016. 168 p.
268. Kuzikova S., Shcherbak T., Blynova O., Pobokina G., Dyatchenko D., Mariichyn A., Popovych I. Empirical Research of the Hardiness of the Personality in Critical Conditions of Life. *Postmodern Openings*. 2021. Vol. 12 (2). P. 57-77.
269. Lange A., Hoogendoorn M., Wiederspahn A. *BDHI-D Buss-Durkee-Hostility Inventory – Dutch Handleiding*. Bohn Stafleu van Loghum: Houten, 2005.
270. Levis D., Weigert A.J. Social atomism, holism, and trust. *The sociological quarterly*, 1985. V. 26. Is. 4. P. 455-471.
271. Lewin K. *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill, 1935. 286 p.
272. Lewin K. *Die Psychologische Situation bei Lohn und Strafe*. Leipzig: Hirzel, 1931.
273. Lewin K. *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997. 243 p.
274. Los O., Razumova O., Hoi N. Future Socioeconomic Specialists' Dispositional Self-development. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2023. № 10. P. 196-212.
275. Maddi S.R. *Hardiness training at Illinois Bell Telephone / Opatz J. (Ed.). Health promotion evaluation*. Stephens Point. WI: National Wellness Institute, 1987. P. 101-115.
276. Maddi S., Kobasa S. *The Hardy Executive: Health under Stress*. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984.
277. Maslow A.H. *Motivation and personality (3rd ed.)*. New York: Harper and Row, 1987. 395 p.

278. Mead M. Culture and commitment: a study of the generation gap. New York, 1970.
279. Morozov V., Mykhailenko L., Falko N., Puente E.R., Galaidin A. Socio-psychological adaptation of the first-year students of the economic university as a component of individual professional development in the context of cultural and educational space. *Scientific Journal of Polonia University*. 2017. Vol. 24 (5). P. 98-106.
280. Nikitenko V., Ryzhova I., Shapurov O., Kovalova O., Falko N., Kozar Yu. Humanitarian measures to understand the problems of the physical and psychological integrity of the human personality in conditions of war. *Cuestiones Politicas*. 2022. Vol. 40, № 74. P. 673-685.
281. Nikitenko V., Voronkova V., Oleksenko R., Kovalova O., Falko N. Solving medical problems and their impact on the development of a healthy personality in a digital environment. *International Journal of Health Sciences*. 2022. Vol. 6 No. S6. P. 9434-9442.
282. Osadchyi V., Varina H., Falko N., Osadcha K., Katkova T. The peculiarities of the usage of AR technologies in the process of hardiness of future professionals. *Journal of physics*. 2021. Vol. 1840. № 1. 012059.
283. Ostopolets I., Mannapova K., Radjabova S. Psychological analysis of the phenomenon of individual' social activity in foreign theories and concepts. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2023. Т. 8. Вип. 2 (11). P. 269-279.
284. O'Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Fiske J. (1983) Key Concepts in Communication, London: Routledge, 1983.
285. Overchuk V., Kononenko O., Berezka S., Liesnichenko N., Ostopolets I., Lapshova N. Psychosocial rehabilitation under long-term stress: a relevant approach for effectively achieving results *AD ALTA: Journal Of Interdisciplinary Research*. 2023. Vol. 13. Issue 1. Special issue XXXIII. P. 99-104.

286. Piletska L.S., Zavatska N.Ye., Omelianiuk S.M., 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 і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). С. 30-40.
287. Pittman M., Reich B. Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*. 2016. No. 62. P. 155-167.
288. 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.
289. Popovych I., Hudimova A., Bokhonkova Yu., Savchuk O., Hoian I., Shevchenko N. Dispositional Mental States of Internally Displaced University Teachers Under Martial Law: Gender Differences. *Journal of Education Culture and Society*, 2023. Vol. 14 (2). P. 171-187.
290. Popovych I., Huias I., Serbin Iy., Piletska L., Mashchak S., Zahrai L. Psychological content parameters of attention in the structure of time perspective of young female: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2023. Vol. 23 (issue 1). Art 19. P. 152-161.
291. Popovych I., Kolly-Shamne A., Piletska L., Soroka O., Hoian I., Yaremchuk V., Huzar V. Propensity for adventurousness in the motivational structure of junior. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24 (issue 7), Art 185. P. 1647-1658.
292. 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.
293. Popovych I., Kononenko O., Los O., Khrystiuk S., Avramenko A. Social

- expectations of professionals in the socio-economic area: training, innovations and reforms. *Amazonia Investiga*. 2022. Vol. 11 (60). 2022. P. 23-31.
294. Popovych I., Koval I., Raievska Ya., Piletskyi V., Buryanovatyi O., Hrynychuk O. Dominating mental states of the representatives of individual under lockdown and martial law: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23(1). P. 170-178.
295. 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 and responsibilities of holders of master's degree in pedagogy. *Revista Espacios*. 2020. Vol. 41. № 6. P. 1-17.
296. Popovych I., Machynska N., Yaremchuk N., Korniat V., Kurinna V. Psycho-emotional states of future specialists in a socio-economic area under lockdown and martial law: comparative analysis. *Amazonia Investiga*, 2022. Vol. 11 (56). P. 150-158.
297. Popovych I., Nosov P., Zinchenko S., Kononenko O. Psychological factors of competitiveness of the women's youth. *Journal of Physical Education and Sport*. 2021. Vol. 21 (1), Art 30. P. 227-235.
298. Popovych I., Rodchenkova I., Lukjanchenko V., Yurkiv Y., Bilous R., Shevchenko N., Hoian I. (2024). Anxiety as a multifaceted phenomenon within the motivational orientation of junior. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24(3). P. 521-532.
299. Popovych I., Zhigarenko I., Losiyevska O., Dovbenko S., Kashyryina 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.
300. Putnam R.D. Social Capital: Measurement and Consequences. 2001. OECD Paper, Accessed at <https://www1.oecd.org/edu/innovation-education/1825848.pdf>.
301. Raievska Y., Savchuk J., Huiias I., Khokhlov A., Soroka O., Syniakova V., Lukashov O. Mechanism of comparison in the structure of self-efficacy of

- juniors' activities. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24 (6). P. 178-196.
302. Rogers C.R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston, 1961. 420 p.
303. Rumyantseva N.L., Logvynenko O.I. Ukraine: Higher education reforms and dynamics of the institutional landscape / J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin (Eds.), *25 years of transformations of higher education systems in post-soviet countries*. Palgrave Macmillan, 2018. P. 407-433.
304. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.* 1966. Vol. 80. № 1. P. 1-28.
305. Sadalla E.K., Kenrick D.T. Vershure B. Dominance and heterosexual attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 52 (4). P. 730-738.
306. Schwartz S.H., Butenko T. Values and behavior. *European Journal of Social Psychology*. 2014. Vol. 44 (7). P. 799-813.
307. 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.
308. Semenov O., Oleshko P., Tsymbal S., Liashko V., Shevchenko A., Popovych I. Research of social expectations of university students in the dimensions of psychological well-being. *Revista Eduweb*. 2021. Vol. 15 (3). P. 124-138.
309. 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.Zone. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 num Especial. P. 157-169.
310. Stern D.N. *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York/Londen: W.W. Norton, 2004. 284 p.
311. Tavrovetska N., Popovych I., Savchuk O., Piletska L., Lappo V., Abramian N., Zahrai L. Research on risk inclination of young female in the

- dimensions of life orientations. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23 (4). P. 868-877.
312. Taylor C. The Politics of Recognition / Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, A. Gutmann (ed.). Princeton: Princeton University Press, 1992. P. 25-73.
313. Tzanou M. Modern Servitude and Vulnerable Social Groups: The Problem of the AI Datafication of Poor People and Women. *IEEE Technology and Society Magazine*. 2022. № 41 (2). P. 105-108.
314. Thomas K.W., Kilmann R.H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI). APA PsycTests, 1974.
315. Tkach B., Lytvynchuk L., Popovych I., 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.
316. Tondl L. O problémech a cílech řízení znalosti. *Teorie vědy*, roč. 2011. 33, č. 3. S. 469-480.
317. Van Dijk J. The network society. London: SAGE Publications, 2012.
318. Wellman B. Physical place and cyberplace: The rise of networked individualism. *Intern. J. of Urban and Regional Research*. 2001. Vol. 25, no. 2. P. 227-252.
319. Zarytska V.V., Falko N.M. Prerequisites for emotional intellectual development / Psychology and pedagogy in XXI century: methodological framework of the activities of psychologist and educator: monograph / A.O. Bessarab, O.I. Ivanytsky, O.M. Kikinezhdi, I.R. Petrovska etc. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 104-126.
320. Zavatska N., Semenov O., Kaptalan N., Semenova N., Kazibekova V., Kononenko O. Experimental policy study of health-preserving technologies: on the example of systemic rehabilitation of young students. *Cuestiones Políticas*. 2021. Vol. 39 Núm. 71. P. 903-920.



Наукове видання

**Фалько Наталя Миколаївна**

**ГАРМОНІЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ  
МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

Монографія

Оригінал-макет *В.Ю. Завацький*

Підписано до друку 30.11.2024 р.  
Формат 60×841/16 Папір типограф. Гарнітура Times.  
Друк офсетний. Умов. друк. арк. 13,6 Обл.-вид. арк. 15,4  
Тираж 300 прим. Вид. № 75. 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>