

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Н.М. Дембицька

**ПСИХОЛОГІЯ
ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
ШКОЛЯРІВ**

Монографія



**Київ
Видавець Позднишев
2020**

УДК 159.923.2:316.613-5

ББК 88.4

Д 30

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 6 від 19 грудня 2019 року)

Рецензенти:

Швалб Ю.М. – доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, професор.

Ложкін Г.В. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки факультету соціології та права НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», професор.

Москаленко В.В. – доктор філософських наук, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, професор.

Дембицька Н.М.

Д 30 Психологія економічної соціалізації школярів : Монографія / Н.М. Дембицька. – К.: Видавець Позднішев, 2020. – 385 с.

ISBN 978-966-8830-78-5

У монографії висвітлено теоретико-методологічне та емпіричне узагальнення результатів дослідження психологічних закономірностей економічної соціалізації школярів. Представлено новий погляд на проблему вивчення психологічних основ становлення та розвитку культури людини підприємливої в період навчання у закладі загальної середньої освіти. Обґрунтовано структурно-цільову модель економічної соціалізації особистості на етапі шкільного навчання, яка може використовуватись в практиці цілеспрямованої економічної соціалізації підростаючих поколінь українців. Представлено результати модифікації для школярів тесту загальної схильності до підприємництва, обґрунтовано систему психологічних заходів, форм та видів соціалізуючого впливу на рівень економічної культури особистості школяра. Застосування даних розробок дозволить запобігти дії стихійних факторів та сприяти цілеспрямованому становленню тих соціально-психологічних якостей учнівської молоді, які забезпечать її гармонійну інтеграцію в сучасні ринкові відносини.

Монографія адресована психологам та педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, викладачам вищих навчальних закладів, докторантам, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям-психологам, іншим фахівцям, які ведуть науковий пошук у галузі соціальної психології, психології соціалізації особистості, розробляють проблеми економічної культури особистості, її становлення в онтогенезі в різних соціально-економічних умовах.

УДК 159.923.2:316.613-5

ББК 88.4

ISBN 978-966-8830-78-5

© Дембицька Н.М., 2020

© Позднішев С.В., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ	
1.1 Наукові передумови розробки концептуальних основ дослідження економічної соціалізації школярів	15
1.2. Концепт «економічна соціалізація особистості» в психології	22
1.3. Особиста власність як соціально-психологічний простір економічної соціалізації школярів	44
1.4. Зміни в особистій власності у період від молодшого до старшого шкільного віку	58
<i>Висновки до розділу 1</i>	67
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНО-ЦІЛЬОВОГО ПІДХОДУ ДО ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ	
2.1. Культура підприємливої людини як мета економічної соціалізації школярів	82
2.2. Культура підприємливої людини як суб'єктна сторона економічної соціалізації школярів в ринковій економіці	91
2.3. Привласнення особистих благ як механізм формування економічної культури школярів в процесі соціалізації	106
2.4. Структурно-цільова модель економічної соціалізації школярів	120
<i>Висновки до розділу 2</i>	120
РОЗДІЛ 3. ОНТОГЕНЕТИЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ	
3.1. Організація і методичне забезпечення дослідження психологічних закономірностей економічної соціалізації школярів	123
3.2. Психологічні закономірності розвитку когнітивного компоненту економічної соціалізації школярів	126
3.3. Психологічні закономірності розвитку афективного компоненту економічної соціалізації школярів	155
3.4. Психологічні закономірності розвитку конативного компоненту економічної соціалізації школярів	159
3.5. Психологічні закономірності розвитку моральнісного компоненту економічної соціалізації школярів	164
3.6. Новітні тенденції в економічній соціалізації школярів	171
<i>Висновки до розділу 3</i>	179
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ	
4.1. Соціально-психологічні чинники економічної соціалізації школярів ...	183
4.1.1. Інтеріндивідуальна взаємодія як умова економічної соціалізації школярів	185

4.1.2.Сімейні взаємини як соціально-психологічний чинник економічної соціалізації школярів	190
4.1.3.Детермінація економічної соціалізації школярів чинниками освітянського простору	201
4.2. Внутрішньоособистісні чинники економічної соціалізації школярів ...	216
4.3.Ставлення до особистої власності як внутрісистемний чинник економічної соціалізації школярів	233
<i>Висновки до розділу 4</i>	253
РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ	
5.1. Структурно-цільовий підхід до психологічного забезпечення економічної соціалізації школярів	255
5.2. Психодіагностичне забезпечення економічної соціалізації школярів: модифікація GET2test на загальну схильність до підприємництва С.Кейрд і К.Джонсона, варіант для школярів	272
5.3. Соціалізуюча практика як інструмент психологічного забезпечення економічної соціалізації школярів	284
5.4. Економічне наставництво як соціалізуюча практика	290
5.5. Групове соціально-психологічне навчання як соціалізуюча практика	300
5.6. Мотивуючі практики для дорослих як агентів економічної соціалізації школярів	316
<i>Висновки до розділу 5</i>	324
ПІСЛЯМОВА	328
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	337
ДОДАТКИ	382

ПЕРЕДМОВА

Це категорія населення скоро становитиме людський капітал країни. Водночас, її економічна соціалізація забезпечується ситуативним включенням переважно у споживчі практики або участю у економічному житті, опосередкованому потребами сімейних домогосподарств. У цьому контексті особливо гостро постає проблема розробки цілісної психологічної концепції економічної соціалізації особистості в умовах навчання у закладі загальної середньої освіти, заснованої на науковому розумінні закономірностей розвитку економічної культури школяра в ринковій економіці.

Актуальність розробки такої концепції зумовлена реформою в освітній галузі країни, зорієнтованою на розвиток підприємливості як однієї з провідних компетентностей випускника сучасного закладу загальної середньої освіти. При цьому психологічний аспект забезпечення цього процесу на сьогодні розроблений недостатньо. Хоча його вивчення підготовлено розвитком вітчизняної та зарубіжної філософської (М.Бердяєв, А.Ільїн, Е.Кант, В.Шинкарук, А.Яценко), економічної (В.Базилевич, Г.Беккер, Л.Вальрас, У.Джевонс, Дж.Кейнс, Т.Ман, А.Монкретьєн, А.Сміт, Т.Смовженко, У.Стаффорд, Д.Рікардо, Й.Шумпетер), соціологічної (М.Базунова, М.Вебер, Е.Дюркгейм, А.Етзіоні, В.Парето), педагогічної (С.Буреніна, І.Мосійчук, І.Пойта) наук.

Примітним є те, що наукове вивчення заявленої нами проблеми в психології здійснюється сьогодні у міждисциплінарному ключі, тим самим збагачуючи методологічно і методично арсенал засобів пізнання психологічної сутності економічної соціалізації в шкільному віці. Остання розкривається з точки зору різних теоретико-методологічних підходів до соціалізації особистості в економічній сфері (А.Бояринцева, А.Вяткін, О.Дейнека, Т.Дробишева, А.Євдокімова, А.Журавльов, В.Москаленко, Т.Землянська, В.Зомбарт, І.Зубіашвілі, Е.Керхлер, О.Козлова, Г.Ложкін, С.Максименко, В.Москаленко, В.Спасенніков, О.Ходакевич, Е.Хоелзл), у тому числі – в просторі відносин власності (Дж.Беррі, Б.Білгін, Дж.Брайн, Л.Бреннер, Х.Дітмар, Г.Джой, І.Манн, О.Карнишев, Г.Кембелл, М. Кірюхіна, А.Кітов, Т.Мерілл, Дж.Пірс, Г.Пікфорд, Д.Прентіс, К.Ролл, Ю.Роттенстретч, Ф.Рудмін, С.Сууд, Л.Фьорбі, А.Фернам, Л.Хитрош) та за певного економічного статусу (Р.Ендрюс, С.Імберман, М.Лавенхейм, О.Креденцер, Н.Лейфрід, В.Позняков, О.Сербова, О.Новосядла).

Окремим предметом вивчення є індивідуальні і групові ефекти досліджуваного процесу: від феноменів самосвідомості (О.Горбачова, Х.Дітмар, О.Купрейченко, У.Джеймс, Л.Карамушка, Дж.Катона, Г.Тард, О.Ходакевич) до особливостей формування та рівнів розвитку економічної культури (В.Васютинський, О.Власова, В.Вінков, І.Данилюк, І.Зубіашвілі, О.Льюїс, В.Москаленко, К.Муздибаєв, І.Прибиткова, П.Таунсенд, О.Хомра, О.Чернега, Ю.Шайгородський). Досліджуються питання становлення підприємливості (П.Девідсон, О.Креденцер, М.Лоу, Е.Керхлер,

Ю.Пачковський, М.Райт, Е.Хоелзл) та економічної суб'єктності (І.Зубіашвілі, О.Лавренко, В.Москаленко, Т.Хащенко) особистості; а також психологічні детермінанти економічної соціалізації (Г.Бранде, О.Дейнека, Ю.Васильчук, Л.Карамушка, Л.Карлсон, Г. Санфорд, В.Комаровська, О.Креденцер, Н.Лейфрид, Г.Ложкін, М.Луценко, С.Нартова-Бочавер, Г.Маршал, Л.Магрудер, Н.Побірченко). Ряд праць присвячено віковим закономірностям досліджуваного процесу: окремі аспекти, чинники економічної соціалізації дошкільників та молодших школярів розкрито такими дослідниками, як М.Барретт, А.Бомбі, А.Берті, А.Волш, С.Гроссбан, К.Данзігер, К.Девіс, Л.Карлсон, О. Козлова, Т.Мельничук, Р.Тейлор, С.Фера, Г.Ягода; економічну соціалізацію підлітків вивчали Г.Авер'янова, Х.Дітмар, Н.Побірченко, П.Уєблі, Г.Фенько, О. Щедріна; особливості перебігу цього процесу в ранній юності пояснено в доробку І.Зубіашвілі, К.Фогельман, І.Фьорбі, у пізній юності – в працях І.Девіса, О.Лавренко, А.Фернама та ін. Окрім того, шляхи і психолого-педагогічні засоби оптимізації цього процесу в закладах освіти розробляли М.Басігалупо, Г.Блум, Д.Лассарес, П.Кампиліс, Н.Побірченко, Ю.Пуні), у сім'ї - Дж.Антонідес, Дж.Белк, Ф.Бернард, М.О'Дрісколл, М.Пако, О.Чигир, Т.Яблонська.

Разом з тим недостатньо дослідженими залишаються закономірності розвитку економічної культури особистості в шкільні роки, коли досвід економічної діяльності формується шляхом стихійного включення переважно у споживчі відносини, іноді – у відносини зайнятості. Окрім того, маловивченим є психологічний механізм привласнення взагалі і, зокрема, у просторі особистої власності, в якому і відбувається економічна соціалізація школярів. Ґрунтовної розробки потребують також психологічні засоби забезпечення успішності цього процесу, зокрема, у закладах загальної середньої освіти та у сім'ї.

У монографії представлено результати наукового дослідження авторки, яке виконувалось спочатку в рамках тематики лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України "Соціально-психологічні засади становлення суб'єкта економічної соціалізації", реєстраційний номер 0107U012277, роки виконання 2008 – 2011 рр.; "Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді" та «Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді», реєстраційний номер 0112U000305, роки виконання 2012 – 2015 рр., а також тематики лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, зокрема «Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді», реєстраційний номер 0116U004808, роки виконання 2016 – 2018 та «Соціально-психологічні закономірності економічного самовизначення молоді в умовах суспільних змін», реєстраційний номер 0119U000154, роки виконання 2019 – 2021 рр.; та тематики наукових досліджень кафедри психології розвитку Київського

національного університету імені Тараса Шевченка «Вікові особливості інформальної соціалізації особистості», реєстраційний номер 16КФ016-03, роки виконання 2016-2019 рр. та «Чинники розвитку толерантності особистості на різних етапах соціалізації» реєстраційний номер 0119U100337, роки виконання 2019-2022 рр.

Об'єктом дослідження став процес економічної соціалізації особистості.

Предметом дослідження є психологічні закономірності економічної соціалізації школярів у просторі відносин особистої власності.

Метою нашого дослідження було теоретично обґрунтувати та експериментально вивчити структуру, психологічні механізми, чинники та закономірності процесу економічної соціалізації особистості в період від молодшого до старшого шкільного віку та на цій основі розробити систему психологічного забезпечення цього процесу в закладах загальної середньої освіти.

У ході дослідження ми ставили перед собою низку завдань, які дозволили б досягти мети:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми економічної соціалізації особистості у період від молодшого до старшого шкільного віку.

2. Розробити концепцію дослідження психологічної структури, механізмів та закономірностей процесу економічної соціалізації особистості в період від молодшого до старшого шкільного віку і на цій основі обґрунтувати структурно-цільову модель економічної соціалізації школярів.

3. Емпірично дослідити психологічні закономірності економічної соціалізації школярів у просторі відносин особистої власності на різних етапах навчання у закладі загальної середньої освіти.

4. Визначити психологічні чинники економічної соціалізації школярів.

5. Розробити систему психологічного забезпечення процесу економічної соціалізації школярів у закладі загальної середньої освіти.

Концепція дослідження інтегрувала в собі такі теоретичні положення:

1. Економічна соціалізація особистості у період від молодшого шкільного до раннього юнацького віку є процесом розвитку її економічної культури як поступового входження в економіку шляхом інтеріоризації економічних цінностей суспільства, набуття досвіду привласнення особистих благ в інтерсуб'єктивному просторі взаємодії з іншими суб'єктами економіки, що виражається у відповідному ставленні до особистої власності.

2. Показником економічної соціалізації школярів є їх економічна культура, взята у функціональній єдності процесів пізнання, оцінювання економічних явищ та на цій основі регуляції економічної поведінки, що

виражаються у системі когнітивних, афективних, конативних та моральнісних складових ставлення до особистої власності.

3. Цільовий характер економічної соціалізації школяра заданий ідеальним результатом, яким в умовах ринкової економіки є економічна культура, характерною ознакою якої є підприємливість її носіїв.

4. Культура підприємливості особистості виражає суб'єктну сторону її економічної соціалізації в ринковій економіці, яка у шкільні роки є процесом формування підприємливості переважно у просторі особистої власності. Особиста власність є простором соціально-психологічної взаємодії з приводу розподілу життєвих благ, які учасниками переживаються безумовно належними виключно одному суб'єктові, особисто притаманними та здатними задовольняти потреби у комфорті, захищеності, в можливості виражати власне «Я» та самовизначатись у просторі взаємин з соціальним оточенням.

5. Основним психологічним механізмом входження школяра у відносини особистої власності є привласнення особистих життєвих благ як процес суверенізації (сигніфікації та персоналізації) матеріального і соціального оточення, включення їх у психологічний простір особистості і подальше розпредметнення культурного смислу блага в ході здійснення контролю над об'єктом привласнення, пристрасного пізнання його властивостей та наділення його характеристиками своєї особистості (інвестування свого «Я» в об'єкт привласнення). Основним психологічним механізмом суб'єктивації розпредмеченого культурного смислу особистої власності і показником економічної культури є ставлення школяра до особистої власності.

6. Розвиток економічної культури школярів в ході економічної соціалізації зумовлений віковими, соціально-психологічними, внутрішньоособистісними (індивідуальними психологічними характеристиками та особистісними якостями) чинниками та внутрісистемною організацією ставлення до особистої власності, специфічними на різних вікових етапах.

7. Психологічне забезпечення успішної економічної соціалізації школярів у закладах загальної середньої освіти орієнтоване на розробку методів і прийомів соціалізуючого впливу, спрямованого на формування суб'єктного, підприємливого ставлення до особистої власності та суспільно прийнятних способів привласнення благ у школярів, а також на підвищення мотивації педагогів, батьків та шкільних психологів бути дієвими агентами змін в економічній культурі школярів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили:

- принцип культурно-історичної обумовленості соціалізації особистості, та положення культурно-діяльній концепції соціалізації, згідно з якими закони становлення економіко-психологічних якостей особистості не є абсолютно універсальними, позаісторичними; отже, психологічні особливості соціалізації власника носять культурно

обумовлений характер і визначаються особливостями історичного етапу в розвитку суспільства (Г.Андреєва, В.Барабанщиков, Л.Виготський, О.Власова, І.Данилюк, Е.Дюркгейм, А.Ільїн, О.Лавренко, Б.Ломов, В.Москаленко, С.Рубінштейн, А.Сусоколов, В.Турбан, В.Шинкарук, В.Ярошовець, А.Яценко);

- принцип суб'єктності, згідно з яким особистість виступає не пасивним об'єктом впливів економічних обставин, а є активним учасником, ініціатором взаємин з іншими суб'єктами і автором власного психологічного простору (Б. Ананьєв, О. Бондарчук, А. Брушлінський, І.Ващенко, А. Журавльов, В. Знаков, А. Купрейченко, А. Петровський, С. Рубінштейн, З. Рябікіна, М.Смульсон, Г. Танасов, В. Татенко, О.Улько, Т.Хащенко, М. Ярошевський);

- положення інтерсуб'єктного підходу до психологічного простору як інтра- та інтерособистісного ефекту соціалізації (І. Альтман, С. Нартова-Бочавер, Г.Бевз, В. Васютинський, Н. Дмитриєва, С. Резниченко, О. Коржова, К. Левін, В. Москаленко, В. Татенко, М. Вольф);

- генетичний напрям системного підходу до соціалізації, згідно з яким вивчаються об'єктивні чинники зародження і розвитку економічної культури школярів на основі становлення механізмів привласнення благ (В.Барабанщиков, С.Максименко, Б.Ломов, А.Петровський, М.Ярошевський);

- положення системного підходу до вивчення процесу економічної соціалізації (В. Знаков, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка, А. Карнишев, А. Кітов, О. Лавренко, Н.Левицька, Б. Ломов, В. Москаленко, С.Фера, Ю. Шайгородський);

- положення програмно-цільового підходу, згідно з яким вивчаються проблеми цілеспрямованого розвитку особистісних якостей в соціокультурному контексті (Р. Акофф, О. Гулевич, А. Зимлянський, В. Кінг, Д. Кліланд, П. Магданов, О. Неверов, Г. Саймон, Л. Попов, В. Розин)

- положення концепції ставлення, що використовуються для пояснення психологічних механізмів економічної соціалізації школярів (Л.Карамушка, А. Лазурський, В. Мясичев, В. Позняков, І. Сушков, О.Ходакевич, П. Шихирєв)

- положення основних концепцій соціалізації особистості (Б.Ананьєв, О. Власова, К. Мілютіна, М. Корнєв, А. Мудрик, Ю. Швалб), економічної зокрема (О.Анкудінова, Г.Авер'янова, А.Бояринцева, А. Вяткін, О. Козлова, О. Лавренко, Г. Ложкін, В. Москаленко);

- герменевтичні концепції інтерпретації, розуміння світу і особистості в ньому як методологічного інструменту пізнання економічно соціалізованої людини в єдності з культурними обставинами її життя як об'ємлючого цілого, в якому вона формується і розвивається та які у своєму взаємозв'язку виступають як фрагмент буття чи події життя (К. Апель, О.Барабанщиков, П. Бергер, Т. Лукман, К.Нартова-Бочавер, А.

Перре-Клермон, М.Смульсон, Т. Титаренко, О.Улько, А.Шамне, Н.Чепелєва);

- наукові концепції «людини економічної» (Г.Беккер, Л.Вальрас, М.Вебер, У.Джевонс, Д.Канеман, Т.Ман, В.Парето, А.Сміт, Г.Тард, А.Тверські, Г.Саймон), що склали наукові передумови для розвитку психології підприємливості (М.Базунова, В.Бодров, Е.Керхлер, О.Креденцер, Н.Матолигіна, В.Радаєв, Е.Хоелзл);

- концепції педагогічного (Т. Атрощенко, Н. Беляєва, В. Божко, Н. Заєць, К. Ковальова, В. Ковальов, З. Левченко, Т. Притула, Т. Смовженко, Т. Чміль, І. Фаловська, З. Філончук), психологічного (Н. Алюшина, О. Аношина, Г. Бардієр, І. Вачков, А. Грись, Л. Девід, Ю. Ємельянова, Т. Зайцева, Т.Піроженко, Л.Помиткіна) та соціально-психологічного (І. Зубіашвілі, О. Лавренко, Н. Кавкаєва, Н. Кривоконь, Н. Максимова, Т. Мельничук, Т. Сила) забезпечення процесу соціалізації особистості та психологічних і соціально-психологічних практик у цьому процесі (О. Кочубейник, К. Мілютіна, В. Москаленко, В. Панок, Т. Титаренко, К. Черемних);

- психологічних концепцій стилю та якості життя, бідності та малозабезпеченості для пояснення закономірностей формування економічної культури школярів у різних соціокультурних умовах (В. Васютинський, О. Новосядла, Ю. Швалб).

Методи дослідження. На теоретичному рівні наукового пізнання використовуються такі методи: теоретичний аналіз філософської, економічної, соціологічної, педагогічної, психологічної наукової літератури з проблем соціалізації, виховання, психології управління, вікових особливостей особистості, економічної психології; структурно-функціональний аналіз (для обґрунтування закономірностей економічної соціалізації школярів) та метод теоретичного моделювання (для створення системної моделі досліджуваного процесу).

На емпіричному рівні наукового пізнання використовувались методи психологічного експерименту, зокрема, на констатувальному етапі експериментального дослідження використовувались методи психодіагностики: для дослідження особливостей економічної соціалізації школярів - методика «Ретроспективна анкета монетарних установок» (М. Семенов); розроблені авторкою методики (проективна методика для дослідження особливостей ставлення школярів до особистої власності; семантичного диференціалу для оцінки способів привласнення особистих благ; семантичного диференціалу для дослідження ставлення школярів до особистої власності; методика для дослідження ставлення підлітків та старшокласників до новітніх економічних явищ); модифікована авторкою проективна методика «Казка про гроші» (А.Купрейченко і О.Горбачова); методика «Моральнісна оцінка грошей» (А.Купрейченко і О.Горбачова); для дослідження психологічних чинників економічної соціалізації школярів - проективна методика «Неіснуюча тварина», опитувальник

«Суверенність психологічного простору» (С.Нартова-Бочавер), опитувальник «Ставлення до грошей» (М.Семенов), опитувальник «Соціальна адаптивність» (О.Посипанов); модифікований авторкою тест на загальну схильність до підприємництва «GET2test» (С.Кейрд і К.Джонсон), варіант для школярів; на етапі формувального експерименту – методи активного соціально-психологічного навчання, групової дискусії, роботи в міні-групах, ігрові методи, рольові ігри; для первинної та вторинної обробки емпіричних даних використовувались методи математичної статистики із застосуванням програми SPSS Statistics 23.0 (факторний, кореляційний, кластерний, регресійний аналіз, критерій кутового перетворення Фішера, t-критерій Стьюдента для залежних і незалежних вибірок, критерії G-знаків).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що вперше: створено структурно-цільову концепцію економічної соціалізації школярів, згідно з якою це явище вивчається в структурному і динамічному планах, цілеспрямований характер якого в умовах ринкової економіки забезпечується організацією соціалізуючого впливу в напрямі розвитку культури підприємливості; розроблено теоретичну модель економічної соціалізації школярів як розвитку їх економічної культури в просторі інтерсуб'єктивної взаємодії по привласненню особистих благ; розширено розуміння економічної культури підприємливості як суб'єктної сторони економічної соціалізації школярів в умовах ринкової економіки; обґрунтовано розвиток суб'єктної сторони економічної соціалізації як процес формування системи економіко-психологічних якостей, важливих для гармонійного входження школяра в економічні відносини; пояснено психологічну суть особистої власності як простору соціально-психологічної взаємодії між суб'єктами з приводу привласнення життєвих благ; розкрито психологічні властивості особистої власності, які зумовлюють її соціально-психологічну природу; розкрито психологічну суть привласнення особистих благ як провідного механізму включення школяра у взаємодію з іншими суб'єктами розподілу благ на етапі дотрудової соціалізації; розширено уявлення про ставлення школярів до особистої власності, взяте у взаємозв'язках когнітивних, афективних, конативних та моральнісних його складових, як основного психологічного механізму суб'єктивації розпредмеченого культурного смислу особистої власності і показник сформованості економічної культури школяра; обґрунтовано концептуальні основи психологічного забезпечення цілеспрямованого розвитку культури людини підприємливої у школярів у системі відносин особистої власності; охарактеризовано принципи соціалізуючого впливу на розвиток культури підприємливості у школярів; розроблено групові практики розвитку психологічної готовності дорослих бути агентами такого впливу та соціально-психологічні практики його реалізації (економічне наставництво); розроблено, перевірено на надійність та стандартизовано тест «GET2test» на загальну схильність до

підприємництва (розроблений С.Кейрд, К.Джонсон) в авторській модифікації для україномовних вибірок школярів від 10 років для посилення психодіагностичної складової забезпечення економічної соціалізації школярів.

Поглиблено і розширено: поняття економічної соціалізації, його психологічну структуру, механізми та закономірності в період від молодшого до старшого шкільного віку; наукові уявлення про особливості розвитку економічної культури особистості на етапі дотрудової соціалізації.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що здійснено теоретико-методологічний аналіз психологічних основ економічної соціалізації школярів як процесу поступового входження в економіку шляхом інтеріоризації економічних цінностей суспільства, набуття досвіду привласнення особистих благ в інтерсуб'єктивному просторі взаємодії з іншими суб'єктами економіки, що виражається у відповідному ставленні до особистої власності; виокремлено новий напрям в економічній психології – психологія особистої власності; розроблено новий науковий підхід у психологічних дослідженнях – структурно-цільовий, що уможливує формулювання конкретних задач, згідно з якими задається напрям руху системи соціалізуючих впливів, їх орієнтація на канон підприємливої людини; сформульовано структурно-цільову модель економічної соціалізації в період від молодшого шкільного до раннього юнацького віку; здійснено детальний кількісний та якісний аналіз структури, рівнів сформованості та особливостей розвитку компонентів економічної соціалізації школярів; визначено систему психологічних чинників, механізмів та закономірностей економічної соціалізації школярів у системі особистої власності.

Також доповнено і поглиблено наукові уявлення про економічну культуру школярів, особисту власність як психологічне явище, психологічний механізм соціалізації, принципи організації соціалізуючих практик.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено і апробовано операціональну модель для виявлення та оцінки компонентів, закономірностей, чинників, особливостей розвитку економічної культури школярів; розроблено методологічні основи оптимізації процесу економічної соціалізації школярів засобами цілеспрямованого соціалізуючого впливу; показано роль розроблених методів, соціально-психологічних практик розвитку підприємливості школярів та підготовки дорослих агентів соціалізуючого впливу в реалізації концепції реформування освіти в закладах загальної середньої освіти «Нова українська школа»; здійснено авторську модифікацію тесту «GET2test» на загальну схильність до підприємництва для вибірок школярів віком від 10 років; розроблено і апробовано авторські психодіагностичні методики для дослідження особливостей ставлення школярів до особистої власності;

семантичного диференціалу для оцінки способів привласнення особистих благ; методика для дослідження ставлення підлітків та старшокласників до новітніх економічних явищ, які можуть використовуватись фахівцями для вивчення особливостей економічної соціалізованості школярів; розроблено рекомендації практичним психологам, педагогам і батькам з цілеспрямованого формування економічно важливих особистісних якостей школярів з урахуванням вікових закономірностей становлення їх економічної свідомості в просторі відносин особистої власності; обґрунтовано і розроблено принципи застосування батьками соціалізуючої практики економічного наставництва для економічної соціалізації школярів у сім'ї; розроблено методичні рекомендації для проходження у закладах загальної середньої освіти виробничої практики майбутніми фахівцями – психологами; розроблено навчально-методичні матеріали для забезпечення викладання навчальної дисципліни «Економічна психологія», які можуть використовуватись у вищій школі при викладанні дисциплін «Соціальна психологія», «Психологія середньої школи», «Психологія соціалізації особистості», «Економічна психологія сім'ї».

Теоретичні положення та експериментальні результати дослідження можуть бути використані у процесі організації заходів з цілеспрямованої соціалізації психологами закладів загальної середньої та позашкільної освіти, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів у системі вищої школи, у практиці ресоціалізації та реабілітації клієнтів соціальних служб системи освіти та психологічних центрів.

Стан досліджень з вказаної проблеми багато в чому визначив замисел даної монографії, структура якої включає п'ять розділів. Роботу започатковує розділ «Теоретико-методологічні основи дослідження економічної соціалізації школярів», присвячений з'ясуванню значення проблеми розвитку психологічних якостей особистості, які забезпечують її гармонійне включення у відносини привласнення в умовах ринкової економіки. Здійснено теоретико-методологічний аналіз сучасного стану розробленості проблеми у філософській, економічній, соціологічній, педагогічній, юридичній, психологічній науках.

Увесь подальший план здійснення дослідження є послідовним розгортанням концептуальних ідей. Так, у другому розділі - „Концептуалізація структурно-цільового підходу до економічної соціалізації школярів” – обґрунтовується структурно-цільовий підхід до дослідження психологічних закономірностей економічної соціалізації у період від молодшого до старшого шкільного віку; показуються особливості цього процесу як системного явища; характеризуються новітні тенденції у цьому процесі. Економічна культура людини підприємливої в ринковій економіці розкривається як суб'єктна сторона економічної соціалізації школяра.

У третьому розділі „Онтогенетичні закономірності розвитку економічної соціалізації школярів” презентовано результати емпіричного вивчення

особливостей ставлення школярів до особистої власності (як до об'єктів власності, так і до себе та інших суб'єктів привласнення), чинників його розвитку у віці від молодшої до старшої школи, та типології соціалізованості школярів у відносинах особистої власності.

Психологічні детермінанти формування та розвитку економічної культури школярів у процесі їх економічної соціалізації висвітлюються у четвертому розділі роботи „Психологічна детермінація економічної соціалізації школярів”. Він присвячений обґрунтуванню освітнього простору закладу загальної середньої освіти та сім'ї як дієвих чинників цілеспрямованого розвитку економічної культури школяра.

Останній розділ «Психологічне забезпечення економічної соціалізації школярів» присвячений обґрунтуванню психологічних заходів по формуванню в учнів культури підприємливості у відносинах власності.

Сподіваємось, теоретичні та експериментальні результати дослідження, що становлять зміст даної монографії, зацікавлять широке коло спеціалістів в області соціальної, педагогічної, вікової, економічної психології. Ми адресуємо наші розробки як психологам і педпрацівникам закладів загальної середньої освіти, викладачам психології вищих навчальних закладів, докторантам, аспірантам, студентам, так і працівникам у галузі практичної психології, іншим фахівцям, які ведуть науковий пошук у галузі психології економічної соціалізації особистості.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

1.1. Наукові передумови розробки концептуальних основ дослідження економічної соціалізації школярів

Дослідження тих явищ життя, які пов'язані з включенням людини у стосунки з соціальним оточенням з приводу привласнення благ, здавна будучи предметом вивчення багатьох галузей науки - філософії та антропології, економіки та соціології, педагогіки і соціальної психології, - водночас є психологічними феноменами, пояснюваними з точки зору психології становлення людини економічної. Центральним в цій проблемній області є явище економічної соціалізації. На сьогоднішній день існує велика кількість наукових підходів до його вивчення. Вони, без сумніву, чинять великий внесок у пояснення цього складного психологічного явища, але досі потребують певної інтеграції в єдину теоретичну систему знань.

Цей феномен носить міждисциплінарний характер і першопочатково його теоретичні закономірності описувались за аналогією з більш об'ємлючим явищем, одним з аспектів якого він є – загальним процесом соціалізації. Наукові основи економічної соціалізації розвиваються з поступовим розкриттям нових аспектів життя людини як суб'єкта економічних відносин. Сучасні концепції економічної соціалізації генетично пов'язані з суспільними трансформаціями, зокрема, в економіці, з новими формами і способами реалізації особистістю себе в умовах ринку [12; 18; 31; 376; 382].

Концептуальним розробкам проблем економічної соціалізації передували розвиток наукових уявлень про «homo economicus», теоретична модель «людини економічної», якій, за Е. Шпрангером, притаманні творчість, практичність, прагнення до корисності пізнання й діяльності та активність мислення [476]. Слушною, на наш погляд, є думка В. Радаєва [376] про те, що еволюція наукових уявлень про людину економічну співмірна розвиткові знань з економіки та політекономії, починаючи з класиків раннього меркантилізму Нового часу. У. Стаффорд, Де Сантіс, А. Монкрет'єн, Т.Ман [454;478] свого часу спрямували певною мірою рух економічної думки в напрямі головного творця економіки – людини, задаючись питаннями ставлення окремих верств населення до проблем економічного життя. Так, з праці «Критичний виклад окремих скарг наших співвітчизників» У.Стаффорда отримуємо свідчення його намагань «приміряти» на себе різні економічні ролі, коли він як автор виступає від імені кількох персонажів: землевласника, ремісника, купця, рицаря і богослова. Діяльність, особиста позиція стосовно суспільно-економічних

проблем усіх цих героїв описується з точки зору різних прошарків населення і стосується різних питань їх економічного життя : від податків, рентної плати до проблем з примноженням статків країни і політики протекціонізму для вітчизняних підприємств. При цьому в центрі уваги гроші країни як головний засіб накопичення і основна економічна цінність, на забезпечення якої має бути орієнтована як економічна політика країни та зовнішня торгівля, так і у сфері трудових відносин та підтримки народжуваності.

Пізніше, наприкінці XVIII-поч. XIX ст. в надрах ідей класичної політичної економії формується загальний підхід до людини економічної, з'являються окремі уявлення про рушійні сили економічної поведінки людини. Ліберальні погляди А. Сміта [478] поміж іншим стосувались вільної конкуренції, продуктивності і поділу праці, власного інтересу і схильності працівника до обміну. Зокрема, в працях А. Сміта [406], які започаткували класичний етап досліджень людини в економіці, «економічна людина» постає як раціональний, схильний до обміну індивід, який спирається на власний інтерес. Розмірковуючи над причинами вічного прагнення людей до покращення свого становища та страху бідності, і, головню, над тим, що становить предмет усякої праці та всієї діяльності людини, А. Сміт [406] вказує на феномени суто соціально-психологічні, причому моральнісні, пов'язані з наявністю інших людей. Це прагнення відрізнятись, привертати до себе увагу, викликати схвалення, співчуття або отримати вигоди, які усе це супроводжують. Головним мотивом (метою людини в економіці) автор бачить навіть не прагнення достатку чи задоволення, а марнославство, в основі чого лежить впевненість у тому, що він є предметом загальної уваги та схвалення. Отже, в центрі уваги А. Сміта – моральнісний вимір людини в економіці. Вперше йшлося про економічні відносини як психологічне явище, в основі якого лежить основне відношення – відношення матеріального забезпечення, що регулюються людською мораллю. Можемо бачити, що поряд з економічними (співвідношенням між кількістю тих, хто зайнятий корисною працею, та кількістю тих, хто нею не зайнятий) це відношення визначається і психологічними, головним чином внутрішньоособистісними, чинниками. Акценти на особистісних компетенціях - «безсумнівних чеснотах»: фізична праця та швидкість розуму, набуття широкої обізнаності у обраній сфері та високий ступінь мистецтва. Обдарованість тогочасної людини пов'язувались з розумними заходами, знаннями та невтомним переслідуванням цілі, з такими моральнісними якостями, як чесність і розсудливість, великодушність та щирість, здатність проявляти свою велику обдарованість і чесноти, а не ті, що викликають схвалення. Таким чином, А. Сміт свого часу говорив про опору людини на свої власні особистісні ресурси, на свою автентичність і суб'єктність у справах, протиставлячи їм несамостійність та залежність від інших. Серед чинників господарських відносин він виділяв виробничі сили та засновані на конкуренції

відношення праці, товарно-грошового обміну і споживання, суб'єктивовані форми яких сьогодні вивчаються в рамках економічної психології. Отже, погляди А.Сміта на людину в економіці заклали початкові теоретичні уявлення в образ «homo economicus» у економічній, а потім і в психологічній науці.

Погляди Д.Рікардо [454] доповнюють цей образ обмеженістю волі до успіху та інтересу власника як рівнем розвитку буденної економічної свідомості (різними звичками та забобонами), так і впливом об'єктивних економічних законів. Д. Мілль говорить про суперечливість мотивів в економічній діяльності – прагнення багатства, яке стримується відразу до праці та схильністю не робити заощадження, а реалізовувати тимчасові забаганки, а К.Маркс - про неусвідомлюване прагнення виробляти додаткову вартість [454]. К.Маркс [283] вважав форми і умови виробництва (отже, і форми відносин власності та місце кожної людини у виробничому процесі) базисними чинниками як соціального порядку, так і оцінок окремих людей, їх поведінки. На його думку, відділення людини від власності через насилля, пограбування та підпорядкування поглиблює антагонізм та боротьбу між класом власників знарядь виробництва (імущими) та тими, хто їх застосовує (неімущими), що зумовлює соціальну динаміку в суспільстві. Економічний успіх він пов'язував з неабиякими розумовими здібностями, енергією та таким стратегічно важливим способом оперування власністю, як накопичення, що завжди пов'язане з прибутком. Таким чином, за визнанням Й.Шумпетера [445, с.45], К.Маркс говорить про механізм соціального контролю та з теорії вартості виводить етичне домагання людини створеного нею продукту, хоча не прописує ті нюанси економічних відносин (наприклад, наявність монополій на виробництво і відсутність конкуренції), які можуть ставати на заваді цілковитого підтвердження теорії вартості.

М. Вебер [48] додає в розвиток моделі економічно успішної людини (капіталіста) певною мірою пуританську ідею про стриманість від розтрати прибутків на життєві задоволення як причину капіталістичної поведінки. Навіть більше: він вважає спрощеною модель людини економічної. М.Вебер визначає, що на Заході поряд з типом «літературно розвинутої культурної людини» («людини культури») виник, вступивши з ним у конфлікт, новий тип – «людина спеціальна», «вузький спеціаліст». На зміну духовно розвинутому професіоналу приходять «чистий спеціаліст», який відбирається через спеціальні екзамени і спеціалізовану освіту. Конфлікт між цими двома людськими типами виявляється конфліктом між двома типами освіти і виховання: традиційним, тобто спрямованим на розвиток індивідуальної обдарованості, і новітнім, який пов'язано з «натаскуванням» у певній галузі знань. Як відомо, М. Вебер вважав, що етичний кодекс протестантизму стимулював виникнення специфічних для капіталізму форм економічної поведінки у побуті і господарському житті. Він підкреслював головну роль людського менталітету в розвитку духу капіталізму. Основні

риси цього менталітету: наполегливість, поміркованість, пунктуальність і справедливість у всіх справах. В розвитку духу капіталізму важливими є уявлення про професійний обов'язок, про обов'язки, які людина відчуває по відношенню до своєї професії, систематичне і раціональне прагнення до законного прибутку в рамках своєї професії. Для людини капіталістичного типу стає необхідною умовою існування сама справа з її постійними вимогами, а невід'ємними рисами - скромність, неприйняття показної розкоші і марнотратства.

Неокласичний етап, коли модель людини економічної наповнюється уявленнями про мотиви поведінки в економіці [376]. Максимізацію задоволення та мінімізацію страждань як основний закон поведінки людини, в тому числі, в економічній сфері, сформулював Дж. Бентам (див. : [446]). Він, засновник утилітаризму, вважав, що кожна дія людини може піддаватися розрахункам щастя – порівнянню задоволення і страждань, а підсумовані для багатьох людей, вони можуть стати показниками суспільної дії, оцінюваної у найбільшому щасті для найбільшої кількості людей.

Так, У. Джевонс (див.: [478; 479]), формулюючи свого часу закон суб'єктивної граничної корисності, ввів у економічну науку суто психологічне явище обміну між партнерами. Трактатування ним корисності було пов'язане з необхідністю зрозуміти мотиви економічної поведінки людини. І в їх поясненні У.Джевонс спирався на теорію насолоди і страждання Дж.Бентама.

Розвиваючи попередні ідеї, французький економіст Л. Вальрас [454] говорив про те, що гранична корисність є зменшувана функція споживаної кількості благ. Тому ціна товару, що визначається його граничною корисністю, залежить перш за все від рідкості даного товару, а не від збитків від його виробництва.

Т.Веблен [53] говорить про вмотивованість економічної поведінки прагненням підвищити соціальний статус. Підкреслюючи його внесок у розвиток уявлень про «людину економічну», В.Москаленко [305;306] зазначає, що Веблен довів підпорядкування споживача різним видам суспільного і психологічного тиску, в результаті чого змушений приймати нерозумні рішення. Він ввів термін «показне споживання».

Логічним обґрунтуванням здійснення людиною вибору переймався В.Парето [454; 478]. Пояснюючи економічну ситуацію досягнутої ефективності, він апелював до наявності кількох учасників цього процесу, розуміючи її як ситуацію, коли всі вигоди і переваги від обміну сторін вичерпані. Відомий італієць стверджував, що нова економіка благополуччя можлива тільки поза державним втручанням. За В. Парето [454, с.200], в основі політичних рішень – нелогічні дії (більшу частину дій повсякденних люди чинять не завдяки раціональним міркуванням на основі раціональних спостережень, а просто в силу звички, імпульсу, почуття боргу, які є в колективному розумі виборців. Ці дії можуть постфактум пояснюватись і осмислюватись (деривації). Але більшість з них так і не знаходить такої

раціоналізації. В. Парето пояснював їх імпульсами (інстинктами), які не усвідомлюються.

Роль психологічних чинників у макроекономічних процесах стали об'єктом скрупульозного вивчення американських економістів. Так, Дж. Кейнс [217; 478] досліджував психологію споживача, стверджуючи, що схильність до споживання у суспільстві зростає по мірі зростання прибутків і знижується по мірі їх зменшення, але більш повільно, що пояснюється дією соціально-психологічних чинників (інертністю звичок, традицій). У його працях економічна поведінка людини характеризується рисами, що відповідають певною мірою вимогам до людини в ринковій економіці: дія на конкурентному ринку передбачає обмежений взаємозв'язок з діями інших людей; прагнення володіти всією повнотою інформації про ситуацію; прагнення до максимального прибутку, виходячи з цього – егоїстичність людини; здатність до чіткої постановки мети, її досягнення; раціональність.

Згідно з неоліберальною позицією Ф.Хайєка [457], можливість спонтанної господарської діяльності є необхідною умовою пристосування людини до невизначеності, на основі чого працює справжній ринок.

Сучасний етап розвитку економічної теорії ознаменований гуманітаризацією досліджень в цій галузі, взаємозбагачення соціологічної, політичної, психологічної та економічної галузей знань. Інтенсифікуються експериментальні дослідження «людини економічної». Одним з перших соціальних психологів, хто ініціював економічний напрям в психологічній науці, є Г. Тард [427]. Його працею під назвою «Економічна психологія», опублікованою у 1902 році, було започатковано маркетингову гілку (що охоплювала психологічні проблеми обміну, розподілу й споживання) тогочасної економічної психології. Г.Тард чи не першим звернув увагу наукової спільноти на роль соціально-психологічних чинників в регуляції економічної поведінки людини. Його узагальнення щодо винаходів небагатьма обдарованими людьми як новітніх ідей, так і матеріальних цінностей як могутніх джерел суспільного прогресу завдяки включенню механізму слідування людини новітнім зразкам свого часу стали проривом у соціальній психології. Ідеї Г. Тарда найбільш успішно розвивав Дж. Катона у своїх дослідженнях психологічних чинників економічних процесів. Зокрема, він вперше висунув ідею щодо провідної ролі психологічної готовності особистості до здійснення покупки.

Професор Гарвардського університету, німецький психолог Г. Мюнстерберг у 20-х роках ХХ ст. в ході експериментальних пошуків нових способів підвищення ефективності виробництва (див.: [454]) дійшов висновку, що провідними з них є вдосконалення методів добору і підготовки персоналу, оптимальне проектування трудової діяльності та застосування оптимальних стратегій організації праці. По суті, вперше розроблялась науково обґрунтована концепція професійної соціалізації працівника.

В еволюції моделей економічної поведінки людини значне місце посідає Г. Саймона [396], концепція обмеженої раціональності, згідно з

якою обмеженість людських пізнавальних здібностей не дозволяє реальним людям знаходити найбільш ефективні з теоретичної точки зору рішення.

Надалі економістами чиняться спроби здійснити певну експансію в суміжні області, активно укріплюючи міждисциплінарні зв'язки і трансформуючи постулати моделі «людини економічної», ставлячи акценти на конкурентності і активності людини в економіці. Нобелівський лауреат у 1992 р. Г. Беккер [26] розвиває ідею про те, що кожен активний агент економіки має схильність до дискримінації представників іншої групи, йдучи заради цього на свідомі жертви, розвиваючи таким чином конкурентну модель ринкових відносин. Це підкріплюється ідеєю раціонального вибору шляхом порівняння очікуваних втрат від злочину з ймовірністю ризику бути покараним. Людська поведінка в будь-яких сферах життя підпорядкована, згідно з Г.Беккером, принципам максимізації особистої вигоди, ринкової рівноваги та стабільності переваг. Окрім того, в працях Г.Беккера розробляється поняття людського капіталу, якому в сучасній економіці, юриспруденції та економічній психології є теоретичний корелят – особиста власність. Людський капітал бачиться як інтелектуальний і досвідний ресурс кожної людини (наявний запас знань, навичок, мотивації). Таким чином, Г. Беккер акцентує увагу на тому, як людина здійснює свій вибір в різних сферах життя на основі накопиченого індивідуального досвіду і зовнішніх впливів.

Ідею ірраціональності на противагу раціональному в існуючій у науці моделі «людини економічної» активно вносять сучасні дослідники поведінкової економіки. Так, Д. Канеман [210] є першим в історії психологом-лауреатом Нобелівської премії з економіки, який спільно з когнітивним психологом А. Тверські розробив теорію перспектив, згідно з якою індивіди оцінюють значення ймовірностей здійснення тих чи інших подій нелінійно, тобто схильні систематично переоцінювати малоімовірні події або недооцінювати події з високою ймовірністю настання – все це спричинено залежністю від таких ірраціональних чинників, як положення до настання змін, ухилення від втрат (які сприймаються з більшими переживаннями. Ніж отримання виграшу) і зменшувана чутливість (гранична цінність виграшів та втрат падає зі зростанням їх показників).

Лауреат Нобелівської премії у 1998 р. Амартья Сен обґрунтував необхідність використання міжособистісних порівнянь і врахування етичних чинників для аналізу суспільного добробуту [177]. А у 2001 р. лауреати тієї ж премії Дж. Акерлоф і Р.Шиллер [4] обґрунтували ідею про ірраціональне джерело в економічній поведінці людини (довіра, почуття справедливості, недобросовісність, грошова ілюзія, чутливість до чуток), яке є основною причиною макроекономічних змін – від економічних спадів, підйомів до вимушеного безробіття.

Вітчизняні економічні психологи (І.Зубіашвілі [200], О.Никоненко [326]), продовжуючи традицію вивчати зміни у образі «людини економічної», роблять акцент на цілях та цінностях монетарної цивілізації,

що складається нині. І.Зубіашвілі [200, с. 41] зокрема зазначає формування нового типу особистості – «людини монетарної» як прагнучої фінансової успішності, монетарно орієнтованого індивідуаліста, схильного до товарно-грошового фетишизму, схильного бачити в грошах справжню реальність, а головне – свято віруючого в те, що лише за допомогою грошей він може вирішити усі свої проблеми і лише гроші є справжньою опорою та кінцевим смыслом його існування.

Як бачимо, економічні теорії, з яких бере початок образ «людини економічної» (спочатку з притаманній їй раціональністю, сьогодні – ірраціональна, монетарна) в економіці створили теоретичне підґрунтя для розвитку психологічних концепцій економічної соціалізації. Сучасний етап досліджень з проблеми економічної соціалізації особистості ознаменований поглибленням інтересу до чинників, результатів окремих видів діяльності людини у специфічних сферах економіки [67; 68; 276; 286;], зокрема віртуальної [76; 94; 162; 267; 294; 330; 335]. Низка праць присвячена питанням споживчої поведінки в сучасному ринковому світі [299; 325; 336; 388; 534; 537], більшість з яких вирішуються в рамках різних теорій прийняття рішень, зокрема, щодо використання грошових, темпоральних чи трудових ресурсів, управління капіталом та інвестиціями (витрати-заощадження, отримання кредитів та інвестування на фондовому ринку) [316; 500; 546; 561; 563; 584]. Це питання управління фінансами [529; 561], готівкою та віртуальними грошима [500; 508; 510], в тому числі у сім'ї [502; 503; 506; 520; 529; 554; 575], видатками (сплата непогашених рахунків, боргів, податків, кредитів [514; 515; 561; 564; 567]). Окрім культурних відмінностей [325; 522; 536; 583], зокрема національних [538; 563], вивчаються такі фактори становлення особистості в економіці, як соціально-економічний статус [182; 183], місце проживання [185; 321-324; 490; 496], стать, творчий потенціал [184; 330; 340].

З переходом вітчизняної економіки на ринкові рейки актуалізувалась проблема факторів, які спричиняють пробуксовування успішного будівництва ринкових відносин. Тому тільки з 90-х років перед вітчизняною психологією гостро постають питання психологічної готовності людини пострадянської до самоорганізації власної господарської діяльності з метою отримання прибутку [85; 87; 88; 185; 187; 214; 355; 357]. Виявляється, це питання трансформування теоретичних поглядів на людину в економіці з врахуванням вимог ринкової економіки. Разом з цим досить чітко формулюється запит як на самостійні (поза промисловою та управлінською психологією) дослідження саме в галузі економічної психології, так, в її надрах, - на пошук теоретичних засад для пояснення закономірностей, механізмів, чинників формування культури діяльності в умовах ринку [213; 242; 588; 600; 602]. А це означає актуалізацію досліджень з проблеми економічної соціалізації молоді та ресоціалізації старших поколінь і психологічних ефектів цього процесу, отже, нових поворотів у теоретичному описові і поясненні людини в економіці та формування

особистісних рис, що забезпечують гармонійне входження у ринкові відносини. Тому більш детально зупинимось на сутності економічної соціалізації особистості в контексті сучасних психологічних досліджень особистості в економічній сфері життя.

1.2. Концепт «економічна соціалізація особистості» в психології

В широкому сенсі як соціально-психологічний процес входження індивіда в економічну систему суспільства, економічну соціалізацію особистості визначає В. Москаленко [302; 307], визнаючи цей процес надзвичайно важливим як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому, оскільки викривлення в цьому процесі заважають не тільки життєдіяльності окремої особистості, але й суттєво впливають на стан економічної системи всього суспільства. З. Філончук економічну соціалізацію визначає в широкому сенсі як соціально-психологічний процес входження індивіда в економічну систему, і визнає надзвичайно важливою як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому [450].

Обґрунтуємо статус концепту **«економічна соціалізація» як наукової категорії** в мережі подібних їй, яка задає певні методологічні передумови найбільш влучного наукового пізнання і пояснення психологічної сутності явища економічної соціалізації школярів. Опишемо **семантичне поле концепту** [347] **«економічна соціалізація»** через ряд понятійних опозицій, в яких він вивчається у науковій літературі: «типове – унікальне», «активність – пасивність», «стихійність – цілеспрямованість», «зовнішній вплив – внутрішній вплив», «структурованість – неструктурованість».

Згідно з першою опозицією, в основу трактування економічної соціалізації покладено ідею двобічної природи цього явища з акцентом на набутті особистістю тих рис, що є спільними для більшості членів спільноти, в якій розгортається цей процес [10; 97; 111; 121; 202; 249; 302; 312; 313]. Економічна соціалізація означає не просто становлення особистісних якостей індивіда, а тих, які є затребуваними в конкретних історичних умовах розвитку суспільства, і, як підкреслює В. Москаленко, визначаються особливостями певного історичного часу [302]. Таким чином забезпечується формування якостей, спільних для багатьох представників спільноти, що сприяє організації економічної взаємодії, взаєморозумінню і обмінові інформацією та іншими благами. При цьому не заперечується ідея формування в ході соціалізаційного процесу унікальних, особливих рис особистості, якщо розуміти під останніми своєрідне виявлення всезагального, враховувати те, що особливе в особистості формується в певних умовах і рамках вимог, які пред'являє економічна система її учасникові. Так, саме такий механізм типізації у тісному зв'язку з індивідуалізацією має місце в сім'ї, в якій транслуються вимоги, що унормовують поведінку дитини. І, як зазначалось нами в попередніх працях

[142;143;405], водночас надається соціально-психологічний простір міжособистісної комунікації, в якому дитина апробує свою унікальність, в тому числі – як суб'єкта розподілу життєвих благ.

Опозиція «стихійність – цілеспрямована організація» дає можливість пролити світло на економічну соціалізацію як на позитивний процес, не позбавлений впливів різноманітних зовнішніх та внутрішньоособистісних чинників, тому такий, який складно зорганізувати і проконтролювати. За умови цілеспрямованої підготовки агентів створення спеціальних умов та включення різних психологічних механізмів соціалізуючого впливу [98; 119; 121-124; 146; 405] цей процес може підлягати управлінню і бути більш-менш спланованим. Йдеться не про цілковитий контроль над процесом формування економіко-психологічних якостей особистості, а про його розвиток в певному руслі, рух всієї системи його складових у фарватері відповідних вимог, які пред'являються до особистості з боку спільнот, членом яких вона є. Вони сконцентровані в базовій для кожного суспільства моделі ідеальної людини – «базовій особистості». За Kardiner A. та Lipton R. [561], базова особистість є головною особистісною структурою, яку формує дана культура на основі єдиного для всіх членів даного суспільства досвіду і включає в себе такі особистісні характеристики, які роблять індивіда максимально сприйнятливим до даної культури і дають йому можливість досягти в ній найбільш комфортного і безпечного стану. Терміном «basic» А. Кардінер підкреслював соціокультурні матриці, загальні (модальні) для суспільства і такими, що є вихідним генетичним джерелом різних поведінкових проявів членів суспільства. Якраз у цих матрицях відображений весь спектр, канон [302] цінних для суспільства рис особистості, очікуваних як результатів в тому числі економічної соціалізації. У цьому контексті економічна соціалізація постає, як зазначалось нами попередньо [98; 118;119] та іншими дослідниками [202; 249; 291; 302], на рівні суспільної свідомості у системі цінностей суспільства, що імпліцитно несуть в собі нормативний образ людини в економіці. У масштабах суспільної свідомості економічну соціалізацію розуміємо [118;119] як взаємопов'язані процеси становлення і розвитку економічної культури суспільства - об'єктивованого у майні, знаннях, досягненнях, проектах людства суспільного досвіду привласнення-відчуження життєвих благ. Останній зберігається у відторгнутому від суб'єкта матеріальному чи духовному вигляді. У процесі діяльності по опредметненню цінного людству креативу в предметах привласнення об'єктивуються результати його творчої активності.

Індивідом освоюється цей креатив в процесі діяльного розпредметнення і подальшої інтеріоризації закарбованого в предметах культури досвіду успішного привласнення-відчуження життєвих благ. У процесі розпредметнення особистість освоює, розкриває для себе креативний потенціал людства засобами активності й, таким чином, соціалізується як суб'єкт економічної культури. Оперуючи матеріальними і

духовними речами, особистість навчається нормам і прийомам колективного буття, в тому числі – економічного. Отже, на рівні індивідуальної свідомості економічна соціалізація є процесом становлення і розвитку економічної культури особистості як системи тих економіко-психологічних якостей особистості, які забезпечать їй гармонійне включення у економічні відносини. Слід враховувати, що в економічній культурі особистості закарбовані найбільш ефективні взірці організації взаємин з оточенням, яке претендує на одні й ті ж самі життєві блага. Будучи в кожен окремих момент онтогенезу результатом становлення соціальності суб'єкта в економічній сфері суспільних відносин, економічна культура і на рівні індивідуальної свідомості несе в собі найадаптивніші стратегії конститування, підтримки та розвитку тих психологічних зв'язків між людьми, які пов'язані з привласненням обмежених матеріальних та духовних ресурсів. Отже, творче освоєння набутоків економічної культури суспільства – найважливіша умова успішної економічної соціалізації особистості, зокрема, у шкільні роки [119].

Дробишева Т. [167] пропонує погляд на досліджуване явище як на такий, що зумовлений двома видами чинників: зовнішніми і внутрішньоособистісними. Дослідниця справедливо виокремлює кілька відмінностей економічної соціалізації особистості, яка тільки формується у порівнянні з дорослою, економічно зрілою особистістю:

1. Опосередкований характер цього процесу у дітей, підлітків, юнацтва.
2. Обмежений порівняно з дорослими характер.
3. Суцільний, на відміну від вибіркового у дорослих, характер.
4. Зумовлений переважно мікросоціальними факторами, на відміну від дорослих, для яких більш актуальними є інтенсивні макроекономічні впливи.

Вивченням економічної соціалізації в межах опозиції «активність – пасивність», як нами зазначалось у наших роботах [119; 142; 152; 154; 160], акцентується увага на активній ролі самого соціалізанта, на суб'єктному характері набуття ним економічної культури шляхом активного досягнення культурних смислів і значень економічних благ, з приводу обміну, розподілу яких він включається у взаємодію.

У рамках тематики фундаментальних досліджень з проблем економічної соціалізації молоді Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України економічну соціалізацію вивчають як “процес входження підростаючої людини в економічну сферу суспільства, як формування у неї економічного мислення, як процес інтеріоризації нової реальності, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки і реалізацію їх в реальній дійсності” [3]. Ця точка зору цілком підтримується і зарубіжними дослідниками проблем соціалізації [585], згідно з думкою яких соціалізація - це постійний процес соціальної взаємодії, завдяки якому діти стають функціональними

членами суспільства, що цілковито залежить від більш широкого, соціокультурного контексту.

На матеріалах особистості, яка формується, економічна соціалізація у згаданому ключі детально вивчена Т. Дробишевою [167], яка в рамках аксіологічного підходу обґрунтовує її як процес і результат включення індивіда в систему економічних відносин суспільства, в якому він живе, оскільки, засвоюючи економічний досвід суспільства, соціальні та економічні цінності, норми, моделі економічної поведінки і активно перетворюючи їх, він стає суб'єктом економічних відносин даного суспільства.

Ціннісний підхід до пояснення сутності досліджуваного явища застосовує і А. Бояринцева [42], покладаючи в основу розуміння економічної соціалізації, перш за все, аксіологічний підхід: ціннісне освоєння економічної реальності, індивідуальне етичне наповнення економічних категорій, а не нейтральне набуття відповідних знань і практичних навичок. Згідно з цим підходом авторка виокремлює види економічної соціалізації особистості: трудову (формування ставлення до праці через поведінкові досліди в різних середовищах (домашня праця, навчальна діяльність)); споживчу (придбання навичок споживчої поведінки і засвоєння знань про економічні явища, що характеризують різні аспекти споживання) і власне-економічну (формування уявлень про прояв «нових» економічних феноменів (реклама, банк, бідність, багатство, інфляція та ін.).

Двобічний характер економічної соціалізації підкреслює Ж. Жиліна [180], показуючи в ній і процес засвоєння і відтворення індивідом системи економічних зв'язків, відносин в суспільстві, а також становлення і розвиток форм економічної поведінки особистості.

І. Мосійчук та І. Пойта [299] економічну соціалізацію визначають як процес перетворення людини у повноправного члена економічної спільноти, у ході якого відбувається активне освоєння індивідом соціального простору, обмеженого господарською діяльністю, формування уявлень про економічні процеси та явища, їх втілення в конкретних формах соціально-економічної діяльності особистості, а також формування її економічної поведінки.

Сутність економічної соціалізації як процесу становлення економічного мислення, в тому числі процесу інтеріоризації нової реальності, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки і реалізація їх в дійсності, уточнює О. Козлова [231, с. 108]. Він вивчається як такий, що носить переважно пасивний характер в дитинстві. Цю думку підтримано і в дослідженні Т. Землянської [196]: економічну соціалізацію школярів доцільно розуміти як процес соціально орієнтованого формування і розвитку особистості, безпосередньо або опосередковано спрямованого на включення в усі сфери суспільного життя, з набуттям в ході цього

включення таких соціальних якостей, які дозволяють школяреві вступати в соціально-економічну взаємодію і реалізовувати себе в ній.

З точки зору Євдокимової А. [172, с.152], економічна соціалізація особистості являє собою процес засвоєння і активного відтворення нею цінностей економічної культури, становлення і розвитку її економічної свідомості, що проявляється в економічній поведінці.

Опозиція «структурованості – неструктурованості» дає можливість поглянути на економічну соціалізацію в рамках класичної емпіричної традиції наукового аналізу, в якій цей феномен досліджується через опис сукупності фактів формування і становлення людини в соціальному середовищі. Ведеться кропітка робота по збиранню, опису та інтерпретації фактажу щодо процесу і результатів відображення взаємодії людини з економічною реальністю, зокрема у таких складових економічної свідомості:

- когнітивних (економічного мислення [376; 459], інтеріоризації економічної реальності і засвоєння на цій основі знань про явища економіки [495;497;508-511]),
- регулятивних (норм і цінностей [130; 133; 159; 167; 508], ціннісних репрезентацій [300; 303; 304]),
- поведінкових (стратегій економічної поведінки [420; 421; 422]).

У структурі економічної соціалізації О. Козлова [231] виділяє лише два блоки - когнітивний і поведінковий, що пов'язане з акцентуванням уваги дослідницею переважно на змінах в когнітивній та поведінковій сферах дитини в процесі соціалізації. Згідно з авторкою, цей процес спрямований на формування адекватних і гармонійних уявлень з економіки, знання економічних категорій, розвиток навичок економічної поведінки, а сам період дошкільного і молодшого шкільного віку обґрунтовується як початковий етап формування економічної свідомості. Останнє кореспондується з результатами дослідження С. Фери [447], в якому економічна соціалізація на етапі старшого дошкільного віку розглядається в межах єдиного процесу соціалізації особистості як його складова і визначається як процес засвоєння елементарних економічних понять і категорій, формування базових економіко-психологічних якостей особистості та набуття первинного економічного досвіду, що дозволить особистості в майбутньому виступати в якості суб'єкта економічної діяльності.

Важливим для системного погляду на явище економічної соціалізації є з'ясування її системотворчих чинників. Так, Т. Дробишева [167] в якості такого елемента соціальної психології людини обґрунтовує ціннісні орієнтації, що визначають її зв'язок з економічним середовищем. Тому вони розглядаються як соціально-психологічні критерії економічної соціалізованості.

На даному етапі викладу концептуального розуміння суті економічної соціалізації особистості обґрунтуємо причини нашого звернення до

відносин власності [88-152] як основної «клітини» економічної соціалізації особистості. Для цього згадаємо, що оскільки процес економічної соціалізації відбувається через інтеріоризацію особистістю цінностей економічної інституції, то визначення особливостей системи економічних цінностей сучасного суспільства виокремлення домінуючого, системоутворюючого компонента цієї системи дає можливість зрозуміти рушійні сили цього процесу.

Системотворчим елементом у системі цінностей економічної інституції науковці називають власність [90; 116; 133; 144; 283; 288]. Власність як інститут має двохтисячолітню історію існування. І хоча концепт власності полемізується в наукових колах лише з середини ХІХ століття, сучасні дослідники досі не дійдуть консенсусу щодо даної дефініції.

В економічній літературі [21; 73; 409] власність визначається, по-перше, як майно, що комусь належить (відношення людини до речей, до майна); по-друге, власність визначається як відношення між людьми, групами стосовно привласнення і володіння речами, засобами виробництва, майном. Юристи [570, р.9-39.] користуються переважно терміном «право власності», підкреслюючи на цій основі більш надійні можливості визначати, ідентифікувати тих осіб, хто має законодавчо закріплене право на речі.

Цілковито інакший погляд на власність пропонують дослідники-психологи. Систему ставлень особистості до економічної дійсності [86; 87; 231; 354; 356] та власності психологи визначають як провідний чинник успішності засвоєння тих або інших цінностей і норм – економічної культури підростаючих поколінь суб'єктів господарської діяльності. Зарубіжні [214; 218; 219; 231] і вітчизняні [97; 118; 122; 308; 312] дослідники визнають власність як системоутворюючий чинник економічних цінностей суспільства. Пояснюючи цю тезу, В. Москаленко [307] підкреслює, що відношення власності, що виявляються через певні функції як домінуючі в економічній сфері суспільства, позначаються на всій економічній системі, зумовлюючи диференціацію груп за рівнем доходу, рівнем споживання, впливаючи на соціальну структуру суспільства та інші його сфери. Відносини власності носять системний характер. Як зазначає дослідниця, система відносин власності на предмети і засоби праці складається історично, створюючи певну форму власності (форму присвоєння матеріальних благ). Саме у своїх формах існування власність найбільш виявляє свою соціально-психологічну сторону. Соціально-психологічний зміст феномену власності виявляється через функції володіння (належності, наявності майна, матеріальних благ, засобів виробництва); користування (юридично гарантована можливість виробничого і особистого споживання засобів виробництва і предметів споживання); розпорядження (можливість здійснювати майнові дії з засобами виробництва і предметами споживання – продаж, купівля, дарування, споживання). Система відносин власності як

соціально-психологічний феномен є не тільки наслідком історико-економічних змін в суспільстві, але й сама впливає на стан і динаміку соціально-економічних умов.

Спираючись на думку В. Москаленко щодо регулятивної функції власності як соціально-психологічного феномену, який відображає об'єктивні економічні відносини, у економічній і соціальній поведінці особистості і соціальних груп, обґрунтуємо системоутворюючу роль власності в взаємодії особистості зі світом економіки. Відносини власності відіграють важливу роль в розумінні сутності людини. В них здійснюється самореалізація особистості, яка виявляється як в діяльності, так і у ставленні до інших людей. Саме через їх формування відбувається процес входження індивіда в економіку суспільства, формування економіко-психологічних параметрів особистості, визначення її як суб'єкта економічної діяльності.

На думку В. Хащенко [461], усвідомлення свого ставлення до власності є психологічною основою формування економічної свідомості людини, ділових якостей, здібностей, вольових властивостей. Усвідомлення індивідом об'єктивного факту володіння об'єктами привласнення і об'єктивних умов привласнення її об'єктів визначають економічне „Я” особистості, характеристику її економічної самосвідомості. Усвідомлення людиною свого ставлення до власності є психологічною основою формування її економічної ідентичності як процесу усвідомлення, з одного боку, факту володіння власністю і об'єктивних умов привласнення нею її об'єктів, з іншого – своїх можливостей (здібностей, ділових властивостей), внутрішньої сили і вольових якостей як ресурсів для привласнення і утримання благ у власному розпорядженні, користуванні та для забезпечення на символічному рівні продовження своєї самості у світі.

Отже, власність визнається, з одного боку, основою суспільних відносин, а з іншого – об'єктом ставлень до економіки людини, її переживань, цінностей, основою формування її економічної суб'єктності. Визначення людиною свого становища в системі економічних відносин і, перш за все, в системі відносин власності є центральними базовими відношеннями особистості й психологічною основою економічної соціалізації.

Головним у визначенні смислу поняття „власність” є система людських відносин, які виявляються через функції володіння (належності, наявності майна, матеріальних благ, засобів виробництва); користування (юридично гарантована можливість виробничого і особистого споживання засобів виробництва і предметів споживання); розпорядження (можливість здійснювати майнові дії з засобами виробництва і предметами споживання – продаж, купівля, дарування, споживання) [21; 214; 219]. Через інтеріоризацію відносин власності відбувається процес входження індивіда в економіку суспільства, формування економіко-психологічних параметрів особистості, визначення її як суб'єкта економічної діяльності [89; 97-98; 304; 307; 312]. Усвідомлення свого ставлення до власності є психологічною

основою формування економічної свідомості людини, ділових якостей, здібностей.

За виразом В. Москаленко [307], власність знаходить концентроване виявлення у грошах. Всі феномени, через які виражається власність (майно, предмети, людські відносини тощо), відображаються в грошах. Завдяки грошам всі елементи економічної сфери пов'язані в єдину систему економічної реальності. Гроші є необхідним атрибутом функціонування економічної сфери суспільства, стимулюючи економічний і соціальний прогрес через ті функції, які вони виконують [201; 202; 307].

Гроші є одним із факторів формування психіки людей, створюючи і задовольняючи потреби виживання, існування, самозадоволення, посідання певного статусу в суспільстві [202; 213; 270]. Таким чином, гроші постають як загальний еквівалент всіх інших відносин в суспільстві. Через посередництво грошей відбувається входження людини в економічну сферу суспільства [202]. Більш конкретно функцію грошей як засобу економічної соціалізації особистості можна прослідкувати, якщо вказати на їх опосередковуючу функцію в інтеріндивідній взаємодії між суб'єктами економіки. Гроші втілюють в собі об'єкти привласнення, щодо яких і розгортається ця взаємодія. Навколо грошей і з приводу них же як своєрідного еквіваленту об'єкта привласнення й організовується весь соціально-психологічний простір зв'язків і відношень між суб'єктами [98]. На цьому прикладі стає зрозумілим, чому власність і гроші, зокрема, визнаються системоутворюючим фактором системи економічних відносин. Стосовно ж процесу економічної соціалізації особистості зазначимо, що на кожному новому виткові особистісного розвитку, отже, на кожному новому етапі соціалізації системоутворюючими стають нові системні властивості особистості як суб'єкта економічних відносин.

Особливу увагу ми приділяємо грошам як втіленню власності і засобу економічної соціалізації в даній роботі, оскільки шкільний період, за результатами досліджень Г. Авер'янової і В. Москаленко [2; 3], І. Зубіашвілі [201; 202], є сензитивним відносно входження особистості у безпосередні споживчі, монетарні відносини (у молодшому шкільному віці), переорієнтації особистості зі споживацького використання грошей на використання їх підприємницької функції (у підлітковому віці) та здійснення вибору способу матеріального самозабезпечення і зайнятості, виражені у професійному самовизначенні (у старшій школі).

В контексті *опозиції «процесуальність – статичність»* економічна соціалізація школярів вивчається і як процес розгортання у просторі й часі змін в економіко-психологічних якостях індивіда, і як момент у розвитку економіко-психологічних якостей особистості [98; 118; 119; 307]. В психологічній літературі знаходимо дослідження, присвячені обома аспектам економічної соціалізації. Статичний аспект дозволяє представити досліджуване явище як структуроване, реалізоване згідно з певною внутрішньою організацією, у співвідношенні його внутрішніх елементів.

Таке бачення економічної соціалізації притаманне системному підходові до його пояснення.

Процесуальний план економічної соціалізації вивчається у термінах плинності, тривалості, стадійності та психологічних механізмів, які забезпечують розгортання цього процесу в онтогенезі [18; 98; 201; 251; 312]. Слід зазначити, що вивчення економічної соціалізації особистості, що активно відбувається на теренах психологічної науки, передбачає погляд на досліджуване явище як на процес становлення економіко-психологічних якостей особистості в просторі інтеріндивідної взаємодії [48; 89; 101; 107; 117; 161; 312; 416]. Саме в ній виникають умови для реалізації індивідом його суто людських властивостей. У зв'язку з цим зазначимо, що соціально-психологічний інтеріндивідний простір соціалізації особистості в сфері економіки постає і як функція економічної культури особистості, що полягає у забезпеченні взаємозв'язків соціально-психологічних властивостей особистості з економіко-речовим світом.

Як похідну економічної культури суспільства в єдності предметно-речового та психічного, в якій віддзеркалюється особистісний розвиток людини цей економічний світ особистості, обґрунтовує В.В.Москаленко [309], називаючи його *економічною культурою особистості*. Цей економічний світ особистості включає діяльність і всю сукупність її зв'язків в сфері економічної реальності (виробництва, заощадження і споживання матеріальних благ тощо), та може розглядатись як певний соціально-економічний простір, що визначає стратегії економічної поведінки людини, способи економічної діяльності, задає індивідам як суб'єктам економічної діяльності їх відношення до світу в цілому. У цьому контексті економічну соціалізацію авторка визначає як процес формування економічної культури особистості, уточнюючи, що це інтеріоризація економічних цінностей, конвенційованих у інтерсуб'єктивному просторі взаємодії суб'єктів економіки. Вони стають внутрішніми детермінантами формування економіко-психологічних якостей людини, що відображають ступінь розвитку її як особистості.

О. Козлова [231, с.109] під економічною культурою розуміє сукупність професійних знань і навичок, господарських традицій і звичаїв, норм і цінностей цієї спільноти, необхідних для виконання людьми своїх суспільно значущих економічних ролей.

Монетарний аспект економічної культури вивчають І. Зубіашвілі [200] та О. Никоненко [326], трактуючи її як складний соціокультурний феномен, який проявляється у особливому способі господарської діяльності у сфері монетарних відносин суспільства через сукупність фінансово-економічних світоглядів, норм, цінностей, монетарних відносин, інститутів, монетарної поведінки різних суб'єктів господарювання (індивідів, соціальних груп, прошарків суспільства), представлений в результатах матеріальної та духовної праці і виконуючий важливу роль у забезпеченні стабільності суспільства. Монетарну культуру як окремий аспект

економічної культури особистості І. Зубіашвілі [200, с. 41] пов'язує з процесом економічної соціалізації і вказує, що та формується завдяки інтеріоризації особистістю образу «людини економічної». Це, в свою чергу, відіграє важливу роль у створенні нормативного образу «*homo monetarius*» – «людини монетарної», який відповідає певному типу культури економічного суспільства, побудованому на розвинених монетарних відносинах. Головна характеристика цієї людини – це духовна орієнтація на гроші як на еквівалент «Я», власних здібностей, власної цінності, особистої гідності.

Акцентуючи увагу на інтеріндивідуальному характері економічної соціалізації, ми [98] вивчаємо її як процес взаємного пізнання і оцінювання явищ економічного життя усіма суб'єктами взаємодії, в ході якого відбувається взаємне означення і репрезентація системи загальнозначущих економічних цінностей (власність, гроші, рівень матеріального забезпечення, економічний статус тощо), формування спільних «конвенцій» щодо їх інтерпретації. На рівні індивідуальної свідомості вони відображаються в різній формі, наприклад, в формі індивідуальної системи ставлень до економічних явищ [134; 135; 149] чи економічних ціннісних репрезентацій [302; 312]. З одного боку, ці феномени економічної свідомості кожного з учасників взаємодії унікальні тією мірою, в якій відповідають потребам особистості. А з іншого боку, вони несуть в собі конвенційовані норми і правила економічної поведінки, на які орієнтуються всі учасники.

Такий підхід кореспондується також з методологічним принципом про єдність людини і світу. В описі людини, що взаємодіє зі світом економіки, з'являється концепт «психологічного життєвого простору» К. Левіна [257], «соціально-психологічного простору особистості» А.Журавльова і О.Купрейченко [186], «психологічного простору особистості» С.Нартової-Бочавер [321-324], «ситуації» О.Улько [441], «ментальний простір» В.Клочко тощо, відкриваючи тим самим постнекласичне розуміння розвитку людської соціальності в тканині/просторі особливим чином організованих реальностей, які в моменти їх інтерпретації суб'єктом стають життєвою подією. В цьому контексті економічною соціалізованістю є проекція ситуацій економічного буття індивіда у простір його суб'єктивності.

Отже, вивчення явища економічної соціалізації школяра розглядається нами у тісній взаємозалежності, взаємній зумовленості з відповідними процесами інших суб'єктів економічних відносин, а сам соціально-психологічний простір економічної взаємодії виконує соціалізуючу функцію, сприяючи взаємному формуванню економічної культури усіх її учасників.

З точки зору суб'єктно-рольового підходу, розробленого О. Вяткіним [65], економічна соціалізація розглядається в процесуальному плані як інтеграція у соціально-економічні відносини, що відбувається шляхом освоєння особистістю-діячем достатньо широкого репертуару економічних

ролей, що забезпечує необхідну варіативність раціональної (зорієнтованої на корисність) поведінки в умовах соціальної та економічної невизначеності. Цей процес детермінований економічною спрямованістю особистості, в якій представлено інтегрований образ майбутнього і система економічних установок. В цьому контексті Вяткін О. говорить про економічну соціалізацію як про *соціально-економічну інтеграцію*.

Статичний план економічної соціалізації особистості вивчається в психології як момент в процесі розвитку особистісних якостей, важливих для гармонійного включення у економічну взаємодію. Зокрема в системному підході розглядаються процеси функціонування складових, компонентів, елементів економічної соціалізації особистості як єдине ціле, властивості якого не зводяться до властивостей його компонентів. В психології соціалізації традиційно розглядають трикомпонентну [12; 162; 182; 249; 258; 304], альтернативою якій є чотирьохкомпонентна [326] структура процесу соціалізації, поєднувані навколо єдиної ідеї: у процесі соціалізації можна спостерігати і стійкі, й нестійкі періоди, коли відбувається зміна взаємного співвідношення функцій окремих компонентів і коли домінуючу, системоутворюючу функцію виконує певний функціональний компонент. Приклади таких змін у співвідношенні структурних компонентів в процесі економічної соціалізації дитини наводять у своєму дослідженні О. Козлова [231] та О. Никоненко [326]. Так, згідно з О. Козловою, когнітивний компонент економічних уявлень дітей молодшого віку визначається мінімальним розумінням економічних об'єктів, але на подальших вікових етапах економічна реальність починає усвідомлюватися спочатку як взаємодія окремих подій в економічній системі, а згодом економічна взаємодія починає розглядатися як система. Якщо у дітей молодшого віку емоційний компонент виявляється через панування позитивного сприйняття економічної реальності, то згодом в судженнях про економічну реальність у власному досвіді починають з'являтися негативні оцінки. Показано також, що й інші складові економічних уявлень теж мають суттєві відмінності у дітей різного віку.

О. Никоненко на прикладі монетарної соціалізації уточнює, що конфігурація компонентів цього процесу (когнітивного, афективного, поведінкового та моральнісного) детермінується впливом соціально-економічного, демографічного, статевого, професійного та адміністративно-територіального чинників. Вивчення конфігурації компонентів монетарної соціалізації на матеріалах української студентської молоді дало змогу встановити факт домінування моральнісного компоненту (підпорядкування їм емоційного, конативного та когнітивного компонентів) в структурі монетарної соціалізації порівняно зі структурними особливостями монетарної соціалізації студентів з Польщі, які полягають у переважанні конативного компоненту.

Таким чином, економічну соціалізацію школярів можна представити як процес формування та розвитку в онтогенезі тих особистісних якостей,

що сприяють гармонійній адаптації до умов економічного оточення та є важливими особистісними ресурсами для реалізації особистістю реалізації можливостей у економічній взаємодії. З іншого боку, цей процес структурований тими компонентами, які виконують певні функції в соціалізаційному процесі, забезпечуючи всебічний розвиток особистості і набуття нею особистісної зрілості.

Аналіз обох (процесуального і статичного) планів економічної соціалізації особистості) ще здійснюється і з точки зору результатів, соціалізувальних ефектів. Розробляючи концептуально явище економічної соціалізації, слід зупинитись на її внутрішньоособистісних «ефектах», що стосуються результативного його аспекту. В якості такого результату А. Журавльов [182] пропонує розглядати загальну здатність людини до матеріального, економічного, фінансового самозабезпечення (як і забезпечення своєї сім'ї, інших людей) - економічну зрілість - і, в тому числі, як парціальний вид зрілості взагалі. У зв'язку з цим Т. Дробішева пропонує взагалі не застосовувати щодо особистості, яка ще формується (дитини, підлітка, юнака) термін «економічна незрілість», оскільки невідповідність їх соціалізованості ознакам зрілої особистості зовсім не означає їх незрілість. Авторка використовує щодо первинного етапу соціалізації термін «економіко-психологічної зрілості особистості, яка формується» [167, с.23] як певного рівня (ступеня) економічної зрілості дитини чи підлітка. Виділяються і емпіричні ознаки такого результату економічної соціалізації: рівень досягнутої економічної ідентичності, сформованості економічної свідомості та самосвідомості, рівень волевої та моральної регуляції економічної поведінки, сформованість ціннісної системи, що включає орієнтації на економічні цінності тощо.

За Т. Землянською, результатом економічної соціалізації є сформованість у школярів соціально значущих якостей особистості, знань, умінь; системи ціннісних уявлень про взаємозв'язки явищ економічного та соціального життя; досвіду і морально-ціннісної мотивації соціально-економічної діяльності за допомогою включення їх в систему відносин, які є значущими для особистості і суспільства. Таким чином, згідно з її точки зору економічна соціалізація школяра має вивчатись як процес його перетворення на повноправного члена економічного співтовариства, її основним призначенням є усвідомлення індивідом себе як суб'єкта економічної діяльності [196].

Згідно з О. Вяткіним [65], результатом досліджуваного процесу є особистісно-економічні конструкти особистості, які розвиваються по мірі наповнення соціально наперед заданої форми економічної ролі психологічним змістом особистісного досвіду. В цьому контексті Вяткін О. говорить про економічну соціалізацію як про *соціально-економічну інтеграцію*.

Згідно з нашими розробками [142; 145; 149; 417], про результати соціалізації школяра можна судити за рівнем розвитку ставлення до

особистої власності, на думку В.Москаленко, Г.Аверьянової [2; 3], - за сформованістю економічних ціннісних орієнтацій, згідно з дослідженнями З. Антонової [15], І.Зубіашвілі [201], Л.Карамушки, Н. Худякової [213], О.Никоненко [326], - за особливостями розвитку ставлення до грошей.

Як зазначають Г.Ложкін і В.Спасенніков, автори вже згаданого підручника з економічної психології [264], визначити ступінь соціалізації (соціалізованість) людини є досить складною справою. Більшість вітчизняних і закордонних дослідників соціалізації розглядали її як процес розвитку, що являє собою ряд фаз, у кожній з яких досягається відповідність певним соціальним очікуванням, ступінь якої і вказує на рівень соціалізованості. Якщо в якості основного інституту соціалізації розглядати, наприклад, освіту, то рівень соціалізованості можна розуміти як готовність відповідати вимогам, висунутим тим чи іншим освітнім інститутом.

Окремі автори [61; 62; 105; 111; 120-124; 130; 209] пропонують розглядати рівень розвитку економічної культури особистості як результат соціалізаційного процесу, аналізований на певному його етапі. О. Козлова під економічною культурою розуміє сукупність професійних знань і навичок, норм і цінностей цієї спільноти, необхідних для виконання людьми своїх суспільно значущих економічних ролей. У зв'язку з цим економічна соціалізація розглядається як процес освоєння ролей, норм, навичок і цінностей економічної поведінки [231].

Так, про економічну культуру як результат і показник економічної соціалізації говорять українські дослідники [15; 92; 93; 201; 304; 307]. Як міру та спосіб реалізації і розвитку сутнісних сил особистості, індивідуальної економічної свідомості, мислення і поведінки в процесі її діяльності в економічній сфері розглядає економічну культуру особистості російський дослідник І. Смірнов [405]. Згідно з цим автором, в економічній культурі як у інтегративній якості особистості, проявляється міра соціалізованості. Ця якість характеризується високим рівнем володіння системою економічних знань, інтересів, мотивів, цінностей, значущих якостей, умінь, навичок економічної діяльності та поведінки.

У нашому дослідженні [89; 98; 111; 118; 123; 131; 145; 150] економічна культура вивчається крізь призму механізмів трансляції соціальним оточенням економічного культурного досвіду і його інтеріоризації індивідом в ході діяльнісного його апробування і реалізації в економічній взаємодії. Вона є показником економічної соціалізації школярів і виражається у системі структурних складових ставлення до економічних явищ, таких, наприклад, як власність.

Таким чином, слід розводити поняття „економічна соціалізація” та „економічна соціалізованість”. Поняття «соціалізація» є ширшим за поняття «соціалізованість». Останнє визначається як відповідність людини соціальним вимогам, які пред'являються до даного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку. Соціалізація ж включає в себе, крім

соціалізованості, готовність до переходу в нові ситуації соціального розвитку.

Отже, економічна соціалізація школярів може вивчатись нами і в статичному плані, з точки зору його структури як момент у розвитку економічної культури школяра, і в динамічному плані як процес розгортання в часі (від молодшого до старшого шкільного віку) та у просторі взаємин з іншими суб'єктами економіки змін в економіко-психологічних якостях школярів.

У нашому дослідженні результати економічної соціалізації виражаються у рівні сформованості економічної культури особистості, показником якої є ставлення особистості до власності.

Оскільки категоріальний аналіз передбачає вивчення **співвідношення категорії економічної соціалізації особистості з іншими категоріями**, то теоретично систематизуємо зв'язки категорії «економічна соціалізація» з «економічною ресоціалізацією», «економічним формуванням особистості», «економічним вихованням», «економіко-психологічною адаптацією».

Економічна ресоціалізація – це «вторинне» входження особистості в суспільні відносини, обумовлене змінами соціально-економічних умов [77-79; 302; 415]. Про економічну ресоціалізацію можна говорити тоді, коли йдеться про процес формування в особистості здатності орієнтуватися і діяти в непередбачених, невизначених соціально-економічних ситуаціях. Такі ситуації виникають постійно в умовах швидких змін сучасного суспільства. Ці умови вимагають від особистості сформованої готовності до переходу в нові ситуації соціально-економічного розвитку. Формування в особистості такої готовності є дуже важливим в умовах трансформації суспільства, також важливим результатом соціалізації є формування в особистості окрім нормативної поведінки таких рис, як здатність до адекватного сприйняття нових соціальних вимог, вибіркоче ставлення до соціальних впливів, низька соціальна ригідність, сформованість особистісних передумов для виконання задач наступного етапу соціалізації.

У вітчизняній літературі поширена думка відносно того, що соціалізація індивіда – це і є процес формування особистості. На наш погляд, ці поняття не слід ототожнювати. Поняття *«економічне формування особистості»* відображає процес становлення і розвитку особистості під кутом зору породження, складання набуття закінченості і зрілості її особистісних рис, в той час як поняття «економічна соціалізація» фіксує не тільки процеси складання, становлення, але й розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їх модифікацію у ході включення особистості в систему нових зв'язків і залежностей. Тобто, поняття «економічна соціалізація» відображає більш універсальні процеси становлення і розвитку особистості у порівнянні з поняттям «економічне формування особистості» [7].

Необхідно також розрізняти поняття «соціалізація» і «виховання». Поняття «*економічне виховання*» вживається в широкому і в вузькому значеннях. У вузькому значенні економічне виховання означає процес цілеспрямованої дії на розвиток особистості з метою підготовки її до життєдіяльності. Наголос тут ставиться на цілеспрямованості процесу. Поняття «економічне виховання» у вузькому значенні відрізняється від поняття «економічна соціалізація», сенс якого поширюється не тільки на цілеспрямовані, але й на стихійні процеси, які діють на особистість, тобто поняття «економічна соціалізація» за обсягом ширше за поняття «економічне виховання особистості».

У широкому значенні економічне виховання – це вплив на людину всієї соціальної дійсності з метою засвоєння нею соціально-економічного досвіду. Зовнішній вплив соціокультурного середовища в процесі економічної соціалізації здійснюється на індивіда через інститути соціалізації, якими перш за все є такі соціальні інститути як сім'я, система освіти і виховання, ЗМІ, ідеологія. Ці інститути виступають своєрідними трансляторами соціального досвіду від покоління до покоління.

О.Козлова [231, с. 108] зауважує, що цілі і завдання економічної соціалізації багато в чому збігаються з цілями і завданнями економічного виховання, оскільки вона здійснюється з використанням тих же засобів і методів впливу на економічну свідомість. В доробку О.Козлової процес економічної соціалізації в дитинстві показаний як такий, провідна роль в якому належить реальній включеності дитини в ті сфери діяльності, в яких відбувається засвоєння економічних знань і досвіду економічної поведінки.

Серед складових економічного виховання С.Ферою [447, с.222] визначались:

– формування економіко-психологічних якостей особистості (економності, раціональної ощадливості, заповзятливості, економіко-комунікативної активності, працьовитості, дисциплінованості, відповідальності за свої вчинки, цілеспрямованості, толерантності, підприємливості і ін.)

– формування економічного мислення (засвоєння економічних понять та термінів; уміння аналізувати свою діяльність, свої потреби, давати оцінку тому, що відбувається і знаходити вихід зі скрутною ситуації; уміння міркувати про актуальні економічні проблеми сучасності і ін.)

– формування навичок економічної поведінки (оволодіння навичками елементарних економічних розрахунків, адекватність поведінки в життєвих ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками і ін.).

Авторкою показано, що на тлі привабливості для дітей економічної сфери життєдіяльності, в більшості освітніх (у даному випадку дошкільних) закладів освіти не існує спеціально організованого процесу економічного виховання дітей. Негаразди в більшості випадків зумовлені неготовністю педагогічного складу дошкільних закладів до організації економічного виховання, перекладаючи це питання на батьків та констатуючи брак

методичної літератури. Окрім того, як зазначає С.Фера [447, с.223], вихователі використовують не всі можливі методи організації процесу формування економічної досвідченості дітей.

О.Анкудінова [12] показує цей феномен як частину адаптації суб'єкта господарської діяльності, в ході якої виконує різні ролі (споживача, виробника, об'єкта економічної політики), виділяючи якості, які забезпечують успішну адаптованість особистості: стресостійкість, саморегуляція, активність, гнучкість характеру, наявність мотивів досягнення, переважання спрямованості на справу, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, мобільність тощо.

Р.Олексенко та О.Царькова [332] розглядають економіко-психологічну адаптацію як істотний аспект адаптації людини до ринкових умов, виокремленням і обґрунтуванням якого показують велику роль суб'єктних характеристик самої людини в успішному перебігові цього процесу: енергетичних (її активності), мотиваційно-вольових (цілеспрямованість, наполегливість, самостійність) якостей, гнучкості та мобільності.

Уточнюючи місце «економічної соціалізації» серед суміжних категорій, слід сконцентрувати увагу на *негативних формах економічної соціалізації*. Цей термін знаходимо у дисертаційному дослідженні О.Козлової [231], присвяченому вивченню особливостей економічної соціалізації на різних етапах дитинства. Згідно з авторкою, це явище об'єднує в собі формування неадекватних уявлень про економіку, суперечність між реальним знанням, яке відповідає змінам.

Українські соціальні психологи В.Москаленко [307] та І.Зубіашвілі [202] підкреслюють, що в моменти кардинальних суспільних змін актуалізується явище *економічної адаптації*, що є провідним механізмом і функцією економічної соціалізації особистості в нестабільних і динамічних умовах суспільних перетворень. Виходячи з концептуального бачення якості та стилів життя Ю.Швалба [467], цей феномен пояснюваний тим, що вирішальну роль в адаптації до динаміки ринкової економіки відіграє нестача таких життєвих (здоров'я, вік, освіта) та суто психологічних (свобода вибору, внутрішній локус контролю, незалежність тощо) ресурсів.

Труднощі в економічній соціалізації, очевидно, можна вивчати крізь призму порушень у нормальному функціонуванні структур економічної свідомості школярів, з чим можуть бути пов'язані ризиковані форми економічної поведінки, як-то крадіжництво, шахрайство, відбирання грошей і речей тощо. За аналогією з позицією А.Грись щодо показників соціальної дезадаптованості [79], можемо говорити про те, що критеріями оцінки *економічної дезадаптації* доцільно вважати особливості сформованості такого конструкту інтегрального самосвідомості, як образ «Я» особистості: 1) невідповідність економічної самооцінки рівневі домагань в економічній сфері, 2) конфліктність сприйняття образу Я, 3)

відсутність адекватного уявлення про себе як суб'єкта економічної взаємодії.

Згідно з О. Дейнекою [85; 86], у економічно дезадаптованих осіб виражена орієнтація на поточні цілі (констатується нездатність відкласти менш цінну мету задля досягнення віддаленішої, але важливішої, до чого додається нерозвинена інвестиційна поведінка), зовнішній локус контролю, слабо виражене прагнення до успіху, переважає мотив уникнення невдачі, низька самооцінка, нерозвинене почуття власної гідності і впевненості в собі, низький рівень домагань.

Наприкінці зазначимо, що теперішній етап досліджень в психологічній науці переживає парадигмальний поворот у бік постнекласичних методологічних підходів до вивчення різних явищ, не виключенням є і дослідження економічної соціалізації. Слідом за К.Мілютіною [296] зазначимо, що сучасні концепції економічної соціалізації зокрема аналізують особистість, включену в соціокультурний контекст, що перетворює їх на прерогативу некласичної і постнекласичної парадигм у соціальній психології. В некласичній парадигмі у першу чергу увагу дослідників привертає особистість як результат соціалізації. Ефективність економічної соціалізації залежить від рівня моральності, культури особистості. Економічну соціалізацію з позицій постнекласичної парадигми слід розглядати як нелінійний багатоваріантний процес взаємодії людини і світу економіки, яка має місце в непредбачуваних умовах ринкової економіки. Вони вимагають психологічної готовності приймати складні неоднозначні рішення і мати для цього відповідні психологічні ресурси. На нашу думку, вони втілюються в суб'єктних характеристиках особистості, які формуються в процесі становлення соціальності людини особливо інтенсивно в період дотрудової економічної соціалізації. Основним механізмом взаємодії особистості зі світом економіки, з точки зору К.Мілютіної, є суб'єктний вчинок, яким задається кількість ступенів свободи особистості у виборі власної соціалізаційної стратегії. Відповідно, сутністю процесу економічної соціалізації слід вважати виникнення і розвиток мережевого мислення і спілкування, віртуалізації власного життєвого світу особистості за допомогою мови, що відтворює у свідомості людини безліч світів, які можуть доповнювати один одного, а можуть існувати автономно, підпорядковуючись гіпертекстовому принципу організації.

Таким чином, економічна соціалізація є найбільш осяжною категорією з оглянутих вище, родовою стосовно економічного формування, економічного виховання, економічної ресоціалізації та економіко-психологічної адаптації. Вивчення останніх в даній роботі дозволяє уточнити окремі аспекти економічної соціалізації школяра і відтінити її сутність відносно феномену розвитку економічної культури, окремою лінією якого ми розглядаємо досліджуване явище.

Категоріальний аналіз концепту «економічна соціалізація» передбачає розгляд її стосовно **основних принципів психології**. Категорія економічної соціалізації тісно пов'язана з *принципом детермінізму* в тому сенсі, що по-новому ставиться питання зміни об'єктної парадигми у розумінні залежності цього явища від породжуючих його чинників: на передній план виходить питання самодетермінації, тобто переважання внутрішньої детермінації. У працях С.Рубінштейна [389] знаходимо підтвердження цієї тези в тому, як він пояснює роботу єдиної детермінаційної мережі суб'єкта, яка включається в момент сильного зовнішнього впливу на внутрішній суб'єктивний світ індивіда і його опосередковує.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії [98]. В цілеспрямованій організації процесу економічної соціалізації дитини важливою є організація будь-яких виховних заходів як процес суб'єкт-суб'єктної її взаємодії з оточенням (з педагогами, психологами, батьками, однолітками). Сформовані ще в шкільні роки навички організації та підтримки таких взаємин стануть психологічним підґрунтям поведінки школяра як власника. Адже успішні економічні відносини базуються на принципах максимально взаємної вигоди і завжди відбуваються у просторі стосунків з іншими людьми. Приводом і предметом таких стосунків є матеріальні чи духовні блага, привласнення-відчуження яких прагне особа. Отже, основи економічної культури особистості дитини формуються в конкретних взаєминах, що складаються навколо і з приводу привласнення знань, ідей, особистої території, соціальних контактів тощо – щонайперше, в системі особистої власності дитини.

Власність – це завжди відносини. Їх учасники мають контактувати, домовлятися, організовувати взаємні дії щодо об'єктів володіння не просто з такою абстракцією, як «економіка». Вони конкретизуються у взаєминах з іншими людьми, які претендують на ті ж блага, прагнучи втілити свої задуми, задовольнити свої потреби, реалізуючи своє буття в просторі тих само предметів, ідей чи витворів.

Оскільки поза іншими претендентами на обмежені ресурси відносини власності не існують, то «економічне» в житті людини – це завжди соціально-психологічне явище. Власність – це завжди відносини з іншими, що співорганізовані, оскільки буттєві простори одного власника співузгоджуються з відповідними просторами інших суб'єктів. І оскільки завжди наявний той, хто претендує на благо, якого прагнеш і ти, то на рівні суб'єктів існує взаємний вплив різних індивідуальних буттєвих просторів. Він означає спів-буття як особливу реальність, яка вже не зводиться до індивідуальних реальностей. В ній не те що розмиваються індивідуальні суб'єкти, але народжується нова суб'єктність – спільна.

Отже, формування економічної культури самою природою економічних відносин націлене на розвиток у школярів суб'єктності як здатності перетворювати життєві блага на свої власні не насильницькими

засобами, а в ході партнерської взаємодії з суб'єктами привласнення, на основі усвідомлення взаємної вигоди для усіх учасників.

За суб'єкт-суб'єктної взаємодії можна говорити про певний «сухий залишок», конкретний «приріст» на рівні кожного з учасників такого співбуття. Ним будуть ті соціально-психологічні особистісні надбання, які забезпечуватимуть життєстійкість особистості і становитимуть зміст її соціальності як власника [122-124].

Принцип системності. Організація цілеспрямованої соціалізації власника буде ефективною в тому випадку, коли враховуються соціально-психологічні властивості відносин, досвід яких маємо розвивати. Так, доцільним є розвиток у дитини досвіду свідомо організовувати і безконфліктно трансформувати простір своїх зв'язків (емоційних, моральних, інформаційних тощо) з кимось іншим, хто претендує на ті речі, ідеї, витвори, які вона вважає своїми, володіє, користується і розпоряджається – на її майно, духовне чи матеріальне.

Найпростішою, на думку А.Кітова [219], одиницею відносин власності є триада зв'язків між двома суб'єктами, які претендують на одне благо. Нами обґрунтовується думка про те, що таким життєвим благом в шкільні роки, на етапі дотрудової соціалізації, є переважно особисто належні особистості матеріальні та ідеальні блага (рис.1.1). Але ця триада ускладнюватиметься і набуватиме системності і узгодженості в свідомості школяра по мірі того, як він усвідомлюватиме, з одного боку, усе розмаїття об'єктів власності, якими може володіти, з іншого – свої психологічні ресурси утримувати під своїм впливом, примножувати або з вигодою відмовлятися від того, що вважає своїм. І суб'єктивне відображення цих відносин в свідомості дитини також за успішної соціалізації носить системний характер, тому економічна культура має вивчатись, взята у функціональній єдності процесів пізнання, оцінювання і переживання економічних явищ та на цій основі регуляції економічної поведінки.

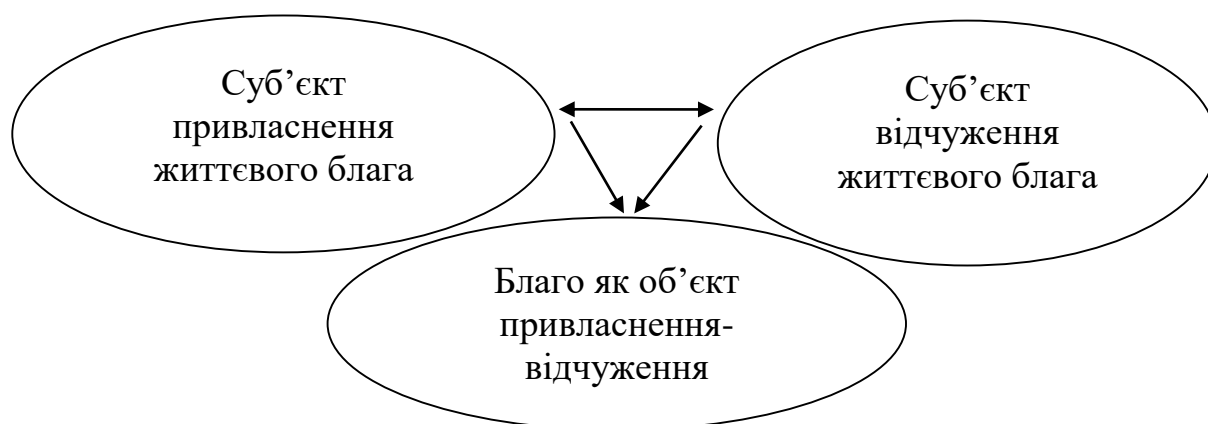


Рис.1.1. Одиниця відносин власності

Тому організація будь-яких заходів з розвитку економічної культури в школі має бути спрямована на :

1) усвідомлення школярем сутності, закономірностей виникнення, розвитку, завершення економічних явищ, смислів, типології можливих відносин, що виникають щодо власності, свого місця і ролі в них (на розвиток когнітивних складових культури);

2) переживання цих відносин і формування позитивного, співвіднесеного з моральними цінностями, ставлення до них (на розвиток афективних складових культури);

3) формування і розвиток особистісних ресурсів для їх прогнозування і довільної трансформації (на розвиток конативних і моральнісних складових культури).

Принцип етичності. В дитячі роки власність виникає як соціально-психологічний простір взаємовигідного обміну дитини матеріальними чи духовними благами з іншими людьми. Таким простором для дитини є, перш за все, її особиста власність – її відносини з приводу використання і примноження, захисту і збереження своїх прав на особисту територію і майно (в тому числі, на власне життя і тіло), на особистий час і стосунки, на власні смаки, витівки, ідеї тощо.

Саме це спонукає нас поглянути на особисту економіку дитини з точки зору етики. Навчитись співвідносити власні смаки, пріоритети, потреби з відповідними інтенціями іншої людини і при цьому домогтися власної вигоди за мінімальних втрат – в цьому глибинний смисл процесу формування економічної культури сучасної дитини. Сприяти соціалізації школяра саме у цих відносинах – завдання, що постає перед усіма агентами економічної соціалізації у школі.

Норми суспільної моралі, втілені у вимогах до ролі покупця чи споживача, працівника чи вкладника, благодійника чи підприємця, задають етичну розмірність економічній культурі дитини. Вони ж мають зорієнтовувати нас, тих, хто здійснює соціалізуючий вплив на особистість дитини, у русло ринкових цінностей, на шлях цілеспрямованого формування у дітей рис підприємливої людини: свідомої, здатної до рефлексії і критичного мислення, ініціативної і творчої, активної і

відповідальної, самостійної у прийнятті рішень щодо привласнення чи відчуження особистих благ.

Саме на розвиток цих особистісних якостей мають бути спрямовані соціалізуючі заходи в системі економічного виховання у школі. Відповідно, економічна освіта в загальноосвітній школі повинна мати той соціально-психологічний вимір, який не може ігноруватись. Врахування останнього у процесі становлення економічної культури школяра – це шлях до поступового формування ініціативного, наполегливого, готового до виваженого ризику, цілеспрямованого, самостійного, незалежного, самовпевненого, прагнучого до самореалізації, поінформованого і відповідального суб'єкта економічних відносин, в першу чергу, - відносин особистої власності.

Принцип балансу приватності-публічності. Економічно культурною людина не народжується. Цей психологічний ресурс формується в ході її соціалізації завдяки включенню у різні відносини, спрямовані на отримання прибутку за мінімальні витрати. В дитинстві, як ми зазначали вище, такими відносинами щонайперше стають відносини особистої власності. Остання передбачає відносини з іншими (окремими людьми чи цілими організаціями) з приводу розподілу обмежених життєвих благ, які особисто притаманні, належні виключно одному суб'єктові – їх власникові, – та здатні задовольняти його матеріальні й духовні потреби. При цьому слід враховувати, що в юридичному плані дитина не може виступати як самостійний суб'єкт власності. Тим не менш, від самого народження і протягом усього життя людина вдосконалюється, з одного боку, як суб'єкт безумовного особистого моноволодіння багатьма благами: від власної вітальності, тілесності, людських чеснот до особистої територіальності, майна і соціальних контактів – як суб'єкт приватного життя, своєї приватності.

Принагідно зазначимо сенс терміну «приватність», яка спочатку означала право на особисту власність [21]. Пізніше приватність стала включати також «особисту справу», «приватне життя», досвід сепарації від фізичного і соціального середовища, особистий контроль над обставинами свого життя, відповідальність за здійснювані вибори [321; 324] і просто економічну та інформаційну безпеку. Суттєвою стороною збереження

приватності є захист від нагляду, контролю, спостереження [324]. Таким чином, основою приватності є як категорії, що описують соціальну динаміку, так і категорії, які означають самоконтроль, свободу і відповідальність, тобто суб'єктні властивості особистості.

З іншого ж боку, людина все життя розвивається як соціальна істота. Отже, її приватність зазнає становлення на фоні публічності, в просторі оцінок, думок, переконань, конвенцій, образів, що пред'являються іншими. Шкільні ж норми і правила поведінки - це завжди корелят публічних соціокультурних пріоритетів. Отже, життя школяра поступово набуває публічних ознак [150; 153].

Публічність, насправді, уже закладена у феномені приватності, тісно пов'язана з останньою, означаючи відкритість, доступність і колективність життя суб'єкта. Отже, протягом шкільного дорослішання особистості становлення основ її економічної культури відбувається в умовах парадоксальної єдності двох, на перший погляд, протилежних тенденцій. Йдеться про публічність як характерну рису відносин у школі, і, водночас, про утвердження приватності дитини як індикатора розвитку її суб'єктних якостей.

Принцип суб'єктності. Як зазначалось вище [123], першою з умов і чинників формування економічної культури дитини є його особиста власність – взаємини з приводу утримання в межах контрольованого психологічного простору всього того в житті, що дитина вважає «своїм», чим володіє і самостійно приймає рішення про його подальшу «долю». Апробуючи різні способи, правила, засвоюючи норми оперування своїм чи чийось майном, продуктами своєї чи чиеїсь творчої діяльності, дитина реалізує себе як автора свого життя у взаєминах «моє-чиесь». Вона неодмінно кожен раз змушена «приміряти» на себе певні соціально-психологічні ролі. Це вимоги бути і наполегливим і, водночас, поступливим, відкритим, комунікабельним і, водночас, втаємниченим тощо суб'єктом обміну. Таким чином, дитина розширює простір власних свобод у відносинах «я-інший». Вона навчається творити, конструювати власне «Я» із тих можливостей для ототожнення себе з певним типом власника, які надає економічна роль.

Але не слід забувати й те, що практикування різних норм і правил економічної поведінки, закладених в економічній ролі, - це і досвід жити в умовах соціального примусу. Хоч об'єкт особистої власності («моє») задовольняє виключно особисті потреби дитини, але усвідомлення обмеженості доступу до нього, його кінцевості додає йому цінності, отже, перетворює його на ресурс, щодо якого слід домовлятися, права на який слід пред'являти, дотримуючись при цьому певних правил, прийнятись в спільноті. Так, в процесі вибудовування взаємин з приводу володіння цим ресурсом формується економічний досвід дитини. Це досвід задовольняти потреби у чомусь особистому у просторі соціальних взаємин. У подібній суперечності полягають рушійні сили економічної соціалізації особистості. Навчаючись діяти в системі соціального примусу (оскільки економічна роль завжди задає соціальні стандарти поведінки), дитина водночас набуває досвіду самоствердження як суб'єкта привласнення. Усвідомлення і переживання себе господарем матеріальних чи духовних речей, особисто притаманних собі - це могутній соціалізуючий ефект. Оскільки в майні важлива не сама його наявність, а те, що воно символізує, втілює. І, щонайперше, це текст про себе. Це своєрідне повідомлення іншим про своє існування; спосіб показати міру самоповаги і духовної розвиненості; засіб встановлення і підтримки соціальних контактів; засіб самопрезентації та підтримки особистої і соціальної ідентичності; засіб заміщення соціальних об'єктів; маркер особистої території тощо.

Перейдемо до більш детального розгляду психологічної природи особистої власності.

1.3. Особиста власність як соціально-психологічний простір економічної соціалізації школяра

У ході економічної соціалізації дитина інтеріоризує вироблений суспільством досвід привласнення, користування, розпорядження, володіння благами. Оперуючи навіть особистими речами, вона навчається нормам і правилам колективного економічного буття. Цей досвід, згідно з філософським підходом [211; 459], об'єктивується у особистому майні, знаннях, досягненнях, проектах людства. Соціалізація є могутнім

механізмом оволодіння цим досвідом, особливої ваги набуваючи на дорудовому етапі розвитку особистості.

У цьому контексті важливим є уточнення сутності власності, оскільки навіть з юридичної точки зору власність трактується як відносини [21], то може розглядатись як об'єктивна умова економічної соціалізації школяра. Кітов А. [219] пропонує бачити власність з точки зору системного підходу як відносини між суб'єктами економічної діяльності, які є розмаїттям елементів (не просто сукупність людей як учасників відносин, що складаються між ними з приводу привласнення чи відчуження матеріальних чи духовних благ, а також самих цих благ), що перебувають між собою у об'єктивно існуючих відносинах і зв'язках один з одним, утворюючи певну цілісність, являючи собою єдність. В якості одиниці аналізу цієї системи А.Кітов пропонував розглядати мінісистему, яка складається з двох людей, у кожного з яких є свої об'єкти власності – матеріальні чи духовні (ідеї, проекти тощо) речі. Для того, щоб ця сукупність елементів стала системою, елементи мають існувати у певних зв'язках і відношеннях, оскільки саме завдяки їм утворюється будь-яка річ, наприклад, власність як єдиний простір привласнення. Слідуючи ідеям А.Уймова [409], системного характеру власність, як будь-яка інша річ, набуває завдяки відношенням між її елементами – завдяки способам її утворення з даних елементів. Таких відношень велика кількість: відношення приналежності (між такими елементами власності, як суб'єкт привласнення і суб'єкт відчуження, а також саме благо), відношення розпорядження, володіння, користування тощо.

Особисту власність пропонуємо бачити об'ємно, розповсюджуючи її на всі ті відносини з іншими, які людина вибудовує з приводу привласнення усього, що вважає своїм, починаючи з життя та свобод, закінчуючи матеріальними речами особистого користування, володіння. З розуміння особистої власності бере початок широке трактування власності взагалі.

Р.Пайпс [315] зазначає, що вся сукупність сучасних уявлень про права людини витікає з такого розширюючого розуміння власності: власністю вважається панування, якого людина домагається і яким користується щодо всього, що цінує і на що має право. При тому, що за всіма іншими людьми визнаються такі ж можливості. Тобто власність передбачає взаємну

легітимізацію прав застосовувати владу над «своїми» об'єктами між усіма учасниками цих стосунків. Це належна людині земля, товари, гроші, і погляди, і свобода їх розповсюдження; релігійні переконання і обумовлена ними поведінка; безпека і свобода особистості.

За термінологією, яку засвоїла західна теоретична думка, "власність" з кінця середніх віків стала охоплювати все особисто притаманне і належне людині (латинське *suum*), включаючи її життя і свободу. Саме з такого широкого визначення власності (*property*) або "особистого надбання" ("*propriety*") витікає і розуміння особистої власності [315].

Спираючись на доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників природи власності, особистій власності ми надаємо більш широкого трактування і значення, ніж як фізично відчутним предметам чи неречовим видам майна (кредитам, патентам, авторським правам). Останні є тільки елементами системи особистої власності, а саме особистими благами. Будучи виділеними з природи, від'єднаними від неї, а тому ставши обмеженими, вони є матеріальними чи духовними речами, здатними задовольнити особисті потреби їх власника своїми якостями.

Отже, під об'єктом особистої власності розуміємо певне матеріальне благо, яке задовольняє потреби власника. Закріплений в законодавстві перелік об'єктів, які можуть перебувати в особистій власності, не є вичерпним. Громадяни самі вирішують, які предмети і в якій кількості їм набувати в особисту власність. Це дає можливість задовольнити різноманітні індивідуальні потреби, в тому числі і зумовлені історичними, національними традиціями, культурними запитами, кліматичними умовами. Зі зростанням добробуту розширюється коло предметів, що знаходяться у власності особистості.

В історичній ретроспективі виникнення особистої власності відбувалось не як виділення її з общинної, яка потім видозмінювалась і переходила до більш складних відносин управління благами. Мав місце, перш за все, процес самоідентифікації особистості за допомогою своїх особистих об'єктів власності, які носили невідчужуваний характер [6]. Особиста власність з'являлась на противагу не общинній, а поряд з колективною. Як зазначає В.Базилевич [21], історично визнається першою особиста власність, яка зафіксувала виділення особистістю самою себе із

общинної маси, не заперечуючи при цьому колективного володіння. В.Алексеевський та Н.Шавирін [6] говорять про те, що поряд з общинною особиста власність була джерелом усіх інших історичних форм власності, з розвитком економічних відносин видозмінювалась у приватну, корпоративну тощо.

Таким чином, системний погляд на особисту власність передбачає погляд на особистість як на такий елемент відносин з іншими суб'єктами, який є носієм усіх найвищих цінностей людства, які не підлягають відторгненню і відчуженню від власника поза його на те волею. А відчуження такої цінності саме по собі змінить якості цієї системи, перетворюючи її на власність будь-яку, але не особисту.

Досі йшлося про особисту власність як про феномен міжособистісний. Однак у фокусі нашого дослідження економічна культура як головний соціалізуючий ефект включення особистості у відносини особистої власності. Поза увагою залишаються психологічні закономірності перетворення соціально-психологічної феноменології власності у внутрішньоособистісну феноменологію результатів привласнення, позаяк розкриттю сутності цього питання може прислужитися постнекласична методологія. В цьому контексті для нас важливим є погляд на особисту власність як на простір – не як на «природнонатуральний», за висловом Ю.Швалба [468, с. 12], об'єкт, у який поміщений індивід, як у якийсь «навколишній світ». Продуктивним буде представлення особистої власності як психологічного простору, що створюється, структурується самим суб'єктом відповідно до певних принципів або завдань життєдіяльності. Поняття простору ми, слідом за Ю.Швалбом, беремо не у фізикалістському розумінні як сукупність натуральних об'єктів із установленим розмірним співвідношенням, а як сукупність ідеалізованих об'єктів, на які спрямований інтенційний вектор зусиль особистості, яка привласнює благо. Ю.Швалб підтверджує нашу тезу щодо джерел творення простору, говорячи, що самі по собі об'єкти простору не утворюють – для цього необхідно специфічне «накладення» вектора особистісних або соціальних відносин, які й структурують об'єкти відносно один одного, тобто створюють «простір». Автор спирається у цьому твердженні на аналогічну ідею, висловлену П.Д.Волковим: «У якості робочого визначення будемо вважати, що простір

є абстракція, породжена вимірюваними параметрами досліджуваних об'єктів. ... простір є сукупністю рівнозначних по концепту параметрів... Можна сказати, що простір «відображає» систему (середовище, об'єкт дослідження), «переводячи» її з реального світу в ідеальний...» [62, с. 38-39]. Простір, як продовжує Ю.Швалб, це місце докладання зусиль людини, спрямованих на осмислену й цільову зміну умов власного існування. Отже, простір особистої власності є інтрасуб'єктивним явищем вже завдяки тому, що є результатом осмислення і цілеспрямованої активності людини.

Обґрунтовуючи теоретичну модель соціально-психологічного простору людини, А. Журавльов і А. Купрейченко [186, с.75] також говорять про останній як про суб'єктивне явище. Це сформована суб'єктом система позитивно чи негативно значущих соціальних об'єктів або явищ (включаючи його самого), які займають конкретні позиції в структурі, знаходяться в певних взаємозв'язках один з одним і виконують певні функції або ролі у відповідності з певними нормами, правилами і стандартами. Те, що значущі соціальні об'єкти або явища можуть як існувати, так і не існувати в реальному навколишньому світі, можуть сприйматися різними людьми принципово по-різному і виконувати в їхньому житті зовсім особливі функції, свідчить про те, що простір особистої власності – результат суб'єктивного відображення в економічній свідомості людини цих відносин.

Ідеї про нерозривну єдність людини та творених нею буттєвих просторів, а також усвідомлення умовності розділення зовнішнього та внутрішнього світів висловлюється Л.Дорфман [165], запропонувавши концепцію метаіндивідуального світу. Згідно з останньою, індивідуальність визначається як єдність самості та світу у його власному бутті, які є цілісними і рівновеликими як системи и одночасно можуть бути підсистемами щодо одна одної.

Спираючись на вищезазначене, психологічну природу особистої власності ми обґрунтовуємо в даній роботі як такий феномен, що має соціально-психологічні і внутрішньоособистісні кореляти. Якщо в соціально-психологічному плані ними виступають економічні відносини (власність в масштабах суспільних відносин), міжособистісні стосунки між суб'єктами економіки (власність в масштабах міжособистісної взаємодії) та

породжені ними соціально-психологічні феномени групової економічної свідомості, то на внутрішньоособистісних корелятах особистої власності слід зупинитись окремо.

У філософській традиції опису сутності особистої власності, яку практикують у своїх працях зокрема В.Алексеевський та Н.Шавирін [6], знаходимо такі особистісні джерела цього феномену: ними є усі ті потенціали, що притаманні особистості, і не можуть бути відчуженими. До них автори відносять здібності і задатки, здоров'я, час, трудовий потенціал, інтелект, знання, компетенції, творчі та інші здібності. Інші об'єкти особистої власності є результатом минулої праці – матеріальні блага: це майно, земля, житло, грошові ресурси (гроші, коштовності), матеріали, продукти. Усіма цими об'єктами особистої власності забезпечується самореалізація особистості.

Отже, авторами в рамках гуманістичного підходу запропонована модель джерел особистої власності, в основу якої покладена ідея об'єктів власності як невідчужуваних від людини і, водночас, взаємопов'язаних з культурою власника і між собою усіх елементів власності. Згідно з моделлю, особиста власність утворена як невідчужуваними, так і відчужуваними об'єктами, що задовольняють виключно індивідуальні потреби.

Невідчужувані об'єкти: трудовий (сила, здоров'я, час, професійні навички) та інтелектуальний (знання, досвід, компетенції, духовність, моральність) потенціали, що перебувають у моноволодінні і не можуть бути відчужені поза волею власника. Вони можуть добровільно делегуватись. Трудовий потенціал особистості формується під впливом таких якостей, як уміння і бажання працювати, ініціативність у праці і господарська підприємливість, творча активність. Трудовий потенціал окремої людини, підприємства, міста, області, всього суспільства являє собою сукупність усіх здібностей людини або населення до різних видів праці [6].

У розрізі нашого дослідження важливо відмітити, що до моменту зайнятості людини професійною діяльністю і працею, якими вона включається у економічні відносини (наприклад, школяра), говорити про його робочу силу можна лише умовно як про фізичну і духовну працездатність взагалі, як про можливий потенційний трудовий внесок у справи сімейного домогосподарства. Тому стосовно школярської праці

справедливо говорити про трудовий потенціал як похідну від його особистої власності. Результат використання індивідуальної робочої сили - це реальний трудовий внесок працівника. Він виражається в конкретному продукті, а також у певному рівні ефективності праці, досягнутому працівником. Трудовий потенціал працівника не є величиною постійною, він безперервно змінюється. Працездатність людини накопичується в процесі трудової діяльності. Творчі здібності працівника зростають по мірі розвитку і вдосконалення знань та навичок, поліпшення умов праці та життєдіяльності. Але вони можуть і знижуватися, якщо, зокрема, погіршується стан здоров'я працівника, посилюється режим праці.

Друга складова моделі - інтелектуальний потенціал. Зрозуміти інтелектуальний потенціал людини можна на основі взаємозв'язків: інтелект - процеси життєдіяльності; інтелект - особистість (прояви особистості). Формується і накопичується він у ході розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності, тобто в процесі соціалізації. Водночас інтелектуальний потенціал - це своєрідне випереджаюче відображення дійсності, якісно нові елементи і запаси функцій, необхідні для переходу системи інтелекту на новий рівень функціонування.

Для оцінки наявного стану системи інтелекту, продуктивності інтелектуальної діяльності в даний період життя людини використовується поняття інтелектуального статусу. Поняття інтелектуального потенціалу в певній мірі перекриває поняття статусу, але позначає реальні інтелектуальні можливості людини, її готовність діяти, а також нереалізовані інтелектуальні властивості, інтелектуальні резерви. Крім того, поняття інтелектуального потенціалу відображає різні класи психічних властивостей і механізмів, які визначають прогресивні зміни інтелекту, рушійні сили інтелектуального розвитку.

Третя складова (відчужувана) – матеріальні об'єкти як результат відносин особистої власності. Довгий час, характеризуючи особисту власність, економісти та юристи переносили центр ваги на її споживче призначення, що відбивалося і на класифікації об'єктів, які можуть перебувати в особистій власності. Класифікацію зазначених об'єктів слід здійснювати з урахуванням продуктивних можливостей особистої

власності. Вихідним при класифікації об'єктів особистої власності має бути їх поділ на предмети споживання і засоби виробництва. При цьому одні й ті ж об'єкти особистої власності в залежності від того, в якій сфері господарської діяльності власника вони циркулюють, можуть виконувати різні функції. Так, маршрутний автобус в користуванні власника служить для задоволення його інтересів отримання доходу, а в сфері індивідуальної трудової діяльності - для задоволення потреб пасажирів.

Остання складова моделі, - матеріальні об'єкти, що знаходяться у власності людей (житло, земля, гроші та активи, акції, речі тощо), є засобом розвитку культури особистої власності, і являють собою засоби задоволення потреби в безпеці як однієї з важливих потреб особистості.

Виходячи зі сказаного, окреслимо основні властивості особистих благ, що витікають з властивостей власності як такої. По-перше, такою властивістю є *обмеженість благ і об'єктивна необхідність відносин, ними опосередкованих*. Йдеться про кінецьність реально доступних запасів того чи іншого блага (так звана актуальна обмеженість) і наявність межі зростання його виробництва (потенційна обмеженість). Все це додає йому цінності і перетворює на економічний ресурс та на об'єкт боротьби за його володіння і використання, отже, перетворює відносини власності на об'єктивно необхідні. *Межі і кінечність* особистих благ визначаються обсягом, протяжністю особистого психологічного простору власника, складовою якого є його речовий світ (матеріальний та ідеальний).

По-друге, *утилітарність особистої власності* полягає в здатності задовольнити насущні потреби індивіда. Утилітарність особистої власності передбачає здатність задовольняти потреби виключно одного суб'єкта володіння, на чому засноване моноволодіння як форма економічних відносин.

Індивідуалізованість особистої власності передбачає те, що право власності є непорушним. Ніхто не може бути протиправно позбавлений цього права чи обмежений у його здійсненні.

Особистій власності притаманний *тісний зв'язок з особистістю* – *здатність репрезентувати* у відносинах з іншими суб'єктами привласнення. Так, власність означає, за Р. Пайпсом [340], «бути властивою даній людині, особисто їй притаманною», тобто з індивідуальними

проявами людини, причому не тільки і не стільки з матеріальними її аспектами, але й з іншими сторонами особистості, такими як свобода, незалежність, прагнення до самоствердження, рівень самооцінки тощо. Дослідження D. Prentice [583] дозволяє стверджувати, що будь-яке благо, яким володіє особа, тісно пов'язане з самим власником, несе в собі важливий для нього смисл і ціннісне навантаження.

Прибутковість як властивість власності, в першу чергу особистої, передбачає здатність забезпечувати розширене відтворення на основі можливостей розширити кількість задоволених потреб людини.

Здатність власності *стимулювати креативний потенціал* власника є важливою ознакою і особистої власності.

Зобов'язуюча сила власності полягає в тому, що власник зобов'язаний утримувати майно, що йому належить, якщо інше не встановлене договором або законом», «не може використовувати право власності на шкоду правам, свободам та гідності громадян, інтересам суспільства, погіршувати екологічну ситуацію та природні якості землі. Окрім того, власник має право вчиняти щодо свого майна будь-які дії, які не суперечать закону та «при здійсненні своїх прав та виконанні обов'язків власник зобов'язаний додержуватися моральних засад суспільства.

Отже, *особиста власність* як об'єктивно існуючі стосунки між людьми з обґрунтована нами як система відносин привласнення-відчуження суб'єктами певних життєвих благ, в результаті чого блага набувають статусу об'єкта безумовного особистого моноволодіння [123]. Це означає, що особисте благо суб'єкт вважає «своїм» [81; 168; 457], має невід'ємні виключні права на володіння, користування та розпорядження ним.

Психологічне підґрунтя такої взаємодії між суб'єктами привласнення слід уточнити окремо. Переоцінити значення включення дитини у таку взаємодію важко, оскільки воно спричиняє великий спектр соціалізуючих ефектів на рівні її особистості і проливає світло на психологічну природу особистої власності. Так, в роботах Н.Dittmar [534] обстоюється ідея щодо тісного зв'язку «Я» індивіда з різними варіантами об'єктів володіння (будинками, домами, автомобілями, територіями чи іншими людьми) як джерело формування ідентичності власника. Це доводить і теорія психологічної власності, розроблена Pierce J., Kostova and Dirks [582]. Згідно

з останньою, психологічна власність визначається як той стан, коли людина відчуває себе як би об'єктом володіння або переживає частину цього об'єкта як свою (тобто «моєю»), що проявляється в уявленнях та переживаннях, які зазвичай пов'язані з «моїм» або «нашим» і символізує відповідь на питання «що я відчуваю як своє?». Ядром психологічної власності є почуття власності, пов'язане з об'єктом володіння.

Примітною є думка дослідників про те, що вся теорія психологічної власності вибудована навколо феноменів об'єкта власності і власника, як її суб'єкта. Відсутність в цій схемі іншого суб'єкта, з яким ініціюються взаємини щодо привласнення, залишає «за кадром», на нашу думку, соціально-психологічний контекст привласнення як міжособистісної взаємодії. Так, згідно з позицією Pierce J., Kostova T., Dirks K, Olin J. [582], психологічна власність відображає стосунки між людиною та особистим об'єктом (матеріальним чи нематеріальним за своєю суттю), в яких об'єкт переживається як тісно пов'язаний з «Я» [544-545] власника, стаючи частиною «розширеного Я» [163; 506; 557], а у переживаннях і відчуттях себе – і частиною себе.

Окрім того, психологічна власність є складним когнітивно-афективним утворенням [582], завдяки якому індивід осмислює себе через інтелектуальну перцепцію. Це когнітивний стан у поєднанні з емоційними або афективними переживаннями і відчуттями відображає обізнаність, думки та переконання людини щодо об'єкта власності. Афективний компонент цього утворення виявляється у почуттях, які виникають в ситуаціях, коли хтось претендує на особисті предмети, що сприймаються як свої або об'єкти групового володіння, щодо яких виникає почуття «Ми» [581]. І. Губеладзе [81] говорить про почуття власності як певний емоційний стан людини, що відображає суб'єктивне, оцінне ставлення особи до реальних або бажаних об'єктів власності. Воно відбиває не об'єктивну, а суб'єктивну, зазвичай неусвідомлювану оцінку об'єкта власності. Майно і психологічна власність, на думку авторів відповідної теорії [581], мають спільну основу – вони реальні тією мірою, якою психологічно набуті і закріплені в досвіді і представлені у «Я» людини.

Автори теорії виокремлюють і значущі відмінності між майном і юридичними правами на нього та психологічною власністю [580-582]. Перш

за все, легалізованість прав власності на майно у суспільстві через юридично закріплене право на володіння. Водночас, психологічна власність визнається суб'єктивно. По-друге, психологічна власність може існувати за відсутності законної власності [544; 581]. Зрештою, люди можуть легально володіти предметом, але ніколи не претендують на об'єкт володіння як на «свій», оскільки не знаходять особистого значення в символічних властивостях об'єкта, а це є необхідною передумовою для досвіду і заявляючи про щось, як про «моє». По-третє, юридичні зобов'язання щодо майна покладаються на особу в межах правової системи, тоді як ті, що пов'язані з психологічною власністю, походять від особистості, її почуттів і відповідальності та активного «вимагання» і означення чогось невідомого як «свого» [582] .

Н.Dittmar [534, с. 65] частково повертає в пояснення щодо психологічної суті власності соціально-психологічний контекст, трактуючи почуття власності як комбінацію внутрішньої тенденції до колекціонування та володіння, які посилюються в ході соціалізувальних практик та впливів, формуючи нашу свідомість, самоусвідомлення та наше сприйняття світу. Водночас, Pierce J., Peck J. [581, с.89] роблять основний акцент на внутріособистісних ефектах, які дає наявність блага як «свого». Вони стверджують, що за посередництва психологічної власності індивіди, як правило, “підтримують безперервність самості в цілому в просторі і часі». Тобто взаємодія, заснована на об'єктах власності, забезпечує людині відчуття безперервності і визначеності того, що і хто ми. Як приклад дослідники наводять ідею про те, що середовище становить частину «Я» людини.

Окрім того, згідно з концепцією психологічної власності, остання генетично бере початок з таких чинників:

1) прагнення набути контролю [582] і впливовості [581] (тобто бажання ефективно взаємодіяти з оточуючим середовищем і домагатися бажаних результатів, які призводять до почуття ефективності і задоволення),

2) персоналізація простору об'єктів власності як спосіб утвердження особистості та набуття самоідентичності (об'єкт привласнення допомагає

людям визначити себе, висловити свою ідентичність іншим і підтримувати безперервність особистості в часі) [261; 321; 582],

3) завдяки наявності об'єктів власності відбувається створення «місця» символічного простору, функція якого – у забезпеченні контексту, в якому вона може жити, що дає відчуття інтимності, психічного комфорту, задоволення, безпеки та символічне закріплення «Я» в часі й просторі [582];

4) стимуляція (тобто потреба людини в русі, активації, які досягаються шляхом усвідомлення, використання, вдосконалення або захисту майна чи території) [582].

Таким чином, відмітимо, що психологічні розвідки і спроби створити психологічне підґрунтя для цілісного розуміння феномену власності як психологічного дещо втрачають за ігнорування 1) соціально-психологічної природи власності та 2) вивчення її малоусвідомлюваних афективних аспектів (почуття власності). В цьому плані плідними є наукові розробки, присвячені психології освоєння середовища і побудови особистістю власного психологічного простору, який, згідно з його характеристиками, наданими С.Нартовою-Бочавер [321-324], цілковито включає усі матеріальні й ідеальні, об'єктивно існуючі і суб'єктивно сприймані об'єкти привласнення. До того ж, слід відмітити, що особисту власність як соціально-психологічне явище складно вивчити як суто когнітивно-афективне утворення. Механізм привласнення і набуття суверенності та приватності цим простором ми розглянемо в наступному розділі, концептуально пояснюючи зв'язок приватного простору особистих об'єктів з результатами економічної соціалізації власника. Зазначимо лише, що в ході користування, володіння і розпорядження особисто належними і психологічно притаманними особі речами, ідеями тощо у взаємодії з іншими претендентами на них формуються необхідні особистісні якості і розгортається процес економічної соціалізації в шкільні роки.

Інтегруючи вищесказане щодо об'єктивних проявів відносин особистої власності і психологічної природи формування малоусвідомлюваного почуття власності, окреслимо наше розуміння цього феномену.

Під особистою власністю розуміємо взаємини між людьми з приводу розподілу обмежених життєвих благ, що особисто притаманні, належні

виключно одному суб'єктові – їх власникові, - та здатні задовольняти його матеріальні й духовні потреби.

Погодимось з думкою І. Губеладзе [81] в тому, що почуття власності (на нашу думку, в ньому виражається афективний компонент особистої власності) може мати різні рівні конкретності: від безпосередніх почуттів до реального об'єкта власності до почуттів, що належать до соціальних цінностей та ідеалів щодо володіння і привласнення. Вони пов'язані з різними за формою узагальненнями об'єкта почуттів. Це означає, що особиста власність переживається на різних рівнях реагування і оцінювання реальності. Дуже важливо, аби взаємодія з приводу привласнення переважно була усвідомлюваним і особистісно регульованим процесом, тому плідним в цьому плані може бути погляд на особисту власність як на простір соціально-психологічної взаємодії з приводу розподілу життєвих благ, які учасниками переживаються безумовно належними виключно одному суб'єктові, особисто притаманними та здатними задовольняти потреби у комфорті, захищеності, в можливості виражати власне «Я» та самовизначатись у просторі взаємин з соціальним оточенням.

Якщо прикласти всі ці ознаки і властивості особистої власності до характеристики відносин, у які від народження включена дитина, то беззаперечним, на нашу думку, буде твердження, що саме особиста власність – це той вид економічних відносин, який вона апробує найперше. Таким чином, економічна культура особистості школяра щонайперше розвивається зі становленням його трудового та інтелектуального потенціалу.

Отже, можливості реалізувати свої властивості як суб'єкта економіки особистість знаходить у власності як центральних відносинах, що складаються між суб'єктами привласнення благ. Говорячи про шкільний вік, маємо вивчати ці відносини на прикладі особистої власності.

Школяр соціалізується як суб'єкт економічної діяльності в ході оцінювання своїх можливостей в оперуванні власними ідеями, у процесі реалізації власних творчих проєктів, в оцінці того, наскільки успішно і продуктивно для себе «вкладає» у них свої кишенькові гроші тощо. І все це – у процесі інтеріндивідної взаємодії [123; 308]. Становлення економіко-психологічних якостей школяра відбувається в просторі розгортання його

відносин з іншими, опосередкованих особистими речами, ідеями, продуктами своєї творчої діяльності, власними витівками тощо – особистим матеріальним і нематеріальним «майном».

Інтраособистісним ефектом процесу економічної соціалізації дитини, очевидно, є освоєння нових соціально-психологічних ролей (покупця, продавця, працівника, виробника, платника податків, інвестора, філантропа тощо) при включенні у міжособистісні взаємини з приводу розподілу особистих матеріальних чи духовних благ. Інтерособистісним ефектом вважаємо побудову й розширення соціально-психологічного простору економічних відносин індивіда - системи позитивно чи негативно значущих соціальних об'єктів або явищ (включаючи його самого), які займають конкретні позиції в структурі, знаходяться в певних взаємозв'язках один з одним і виконують певні функції або ролі у відповідності з певними нормами, правилами і стандартами. При цьому наявність такого простору означає і суб'єктивно значимий фрагмент буття, що включає комплекс фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, настанови тощо) та визначає актуальну економічну діяльність та стратегію економічного життя особистості.

Цей феномен цікавить нас в тій мірі, в якій він, по-перше, стосується конструювання в свідомості людини особливого конструкту – «своє-чуже», який, на нашу думку, тісно пов'язаний з формуванням ставлення людини до особистої власності як показника її економічної культури. По-друге, простір відносин особистої власності - явище інтерсуб'єктивне [146; 186; 307]. При цьому всі елементи цього простору характеризуються власною активністю. Тому зв'язки, існуючі між суб'єктом і елементами такого простору, а також між іншими його суб'єктами, повинні розглядатися як взаємні, тобто у взаємозв'язках і взаємовідношеннях. Оскільки елементами цього простору завжди є інші суб'єкти привласнення, то взаємодія між ними є інтерсуб'єктивною, що підтримується взаємними репрезентаціями учасників взаємодії одним одного та водночас взаємним означенням дійсності.

Узагальнюючи, зазначимо, що на часі постнекласичне розуміння економічної соціалізації людини, в контексті якої має вивчатись буттєва

поведінка людини в економіці, яка несе в собі відбиток культури господарської діяльності, культури ринкових відносин. Такий підхід апелює до людини – суб'єкта, автора особистої економіки, суверенність економічного виміру соціально-психологічного простору якого забезпечуються тоді, коли він розвивається з дитинства з дотриманням суверенності його границь, а взаємини з іншими суб'єктами економіки ґрунтуються на основних принципах відносин особистої власності. Об'єкти привласнення, що мають статус «своїх», «власних», поповнюють зміст економіко-психологічного простору, який постає як суб'єктивно сприймана, переживана суб'єктом «життєва оболонка» (за С.Нартовою-Бочавер [321]), «переважно матеріальний ресурс» особистості (за Н. Хазратовою та М.Луценко [457]). Вона включає різноманітні взаємоперетворювані і означаючі одне одного утворення: ті, що можуть бути матеріально і емпірично проявлені та вивчені (тілесність, територія, особисті речі) і ті, які можемо аналізувати за їх проявами в економічній поведінці, але які становлять суб'єктивно переживані нематеріальні особисті блага (трудовий та інтелектуальний потенціали, соціальні контакти, пріоритети в економічній діяльності тощо). Завдяки цьому просторові людина збільшує можливості «суб'єктної та особистісної самореалізації», самозбереження, самовизначення, саморозкриття та самоствердження» [457].

Вищесказане спонукає до узагальненого визначення економічної соціалізації особистості у період від молодшого шкільного до раннього юнацького віку, яка є процесом розвитку її економічної культури як поступового входження в економіку шляхом інтеріоризації економічних цінностей суспільства, набуття досвіду привласнення особистих благ в інтерсуб'єктивному просторі взаємодії з іншими суб'єктами економіки, що виражається у відповідному ставленні до особистої власності.

1.4. Зміни в особистій власності у період від молодшого шкільного до раннього юнацького віку

Спираючись на твердження В. Москаленко [302] про те, що кожній стадії економічної соціалізації індивіда притаманні специфічні закони, які

характеризують внутрішню логіку формування економічної культури особистості, можемо припустити, що період від молодшого до старшого шкільного віку також ознаменований кардинальними змінами як у тому вимірі свого соціально-психологічного простору, що формується у відносинах привласнення, так і у різних формах суб'єктивного відображення цього простору, наприклад, у особливій системі ставлення до себе та інших суб'єктів економіки. І навпаки, включення учня до того чи іншого соціально-економічного простору має різні соціалізуючі ефекти на різних вікових етапах становлення його особистості. Маємо свідчення науковців [324; 337; 491] щодо тенденцій до розширення психологічного простору особистості шляхом практичного освоєння суб'єктом фізичного, матеріального оточення, нових територій. Ці зміни в психологічному просторі спостерігаються задовго до молодшого шкільного віку. Йдеться про включення у особистий психологічний простір чогось «свого», на основі чого формується уявлення дитини про місце оточуючих предметів, їх межі, про себе в світі і про світ як освоєний, свій, про його просторові та якісні характеристики. Прикладом такого «свого» місця в світі є дім, особистий простір, а у соціально-психологічному відношенні такими «своїми» стають взаємини з найближчим соціальним оточенням. Дійсно, для повноцінного психічного розвитку дитини винятково важливим є утвердитися в тому, що місце, яке займає її «Я» в цьому світі, - найбезпечніше, мама - найкраща, будинок - найрідніший. З розвитком саме таких уявлень про те, що є твоїм, тісно пов'язане формування цінності самої особистості дитини, її «Я», суб'єктивного почуття життєвого благополуччя, почуття базової довіри до світу, що становитиме в майбутньому психологічну основу життєвого оптимізму дорослого [337].

Зі вступом до закладу загальної середньої освіти цей простір ускладнюється за рахунок набуття ним статусу публічності, включення до нього, наприклад, вторинних територій, які можуть перебувати у володінні багатьох власників. Соціалізуючі ефекти в ситуації стихійного перебігу процесу становлення економічної культури молодшого школяра складно передбачити, оскільки відкритим залишається питання, чи сформується в уявленнях дитини образ школи як «другої домівки», чи теплими і довірчими будуть стосунки школяра як з однолітками, так і з педагогами. При цьому

слід враховувати, що досвід бути повноправним володарем чогось «свого» (території, соціальних контактів, часу, смаків, особистих речей) набувається у повсякденній діалогічній практиці визнання значущими Іншими за дитиною її права на все це. Наявність усіх цих атрибутів приватності у дитини-дошкільника є необхідною і достатньою ознакою її існування [324; 337]. А визнання за нею прав і приватних свобод уже шкільною спільнотою, життя якої досить регламентоване, а контакти достатньо опосередковані, здійснює свій внесок у становлення молодшого школяра не просто як істоти існуючої, але як суб'єкта публічних відносин. Патріотичне виховання, звернення до народних традицій та обрядів, вивчення, популяризація шкільних норм поведінки, інтегровані у єдиний уклад життєдіяльності школи, - синтезована структура локального освітнього простору школи присутня в якості почуття «малої батьківщини», «другої домівки» учня. Саме такі переживання означають для молодшого школяра причетність до «свого», ідентифікація з яким забезпечує сприйняття «свого» як продовження себе, як можливості вийти за межі своєї безпосередньої тілесності й розширити межі власного «Я» [150; 533].

За результатами досліджень психологів, вперше з'являючись на межі 4-5 років, уявлення про «своє» і «чуже» у молодшому шкільному віці ускладнюється і набуває більшої осмисленості завдяки накопиченню досвіду оперування кишеньковими грошми [2]. Спочатку не заробляючи їх, а отримуючи «в дар» від щедрот дорослого оточення, дитина сприймає їх як благодать життя, що підсилює бажання жити далі. І пізніше, якщо такий дар супроводжується поясненнями, для чого видаються гроші, як їх використовують дорослі, у дитини закладаються ціннісні основи відповідальності і самоконтролю, а також щедрості. Приблизно той же сенс носить збирання скарбів. «Скарбниця» є буквально вмістилищем особисто цінних речей [337]. Можливості створювати і примножувати такі скарби (через облаштування тайників і секретних схованок) відіграють велику роль у формуванні цінностей ощадливості, немарнотратства. Колекція, яка повністю заміщає скарбницю з початком шкільного періоду дитинства, є соціальною і більш зумовлена зовнішніми чинниками, пов'язаними з життям дитини в групі однолітків: модою, престижем, суперництвом, міновими відносинами і т. д. Тому колекції діти із задоволенням показують один

одному, хваляться, пишуться ними. Те, що в «скарбниці» було суто особистою духовною цінністю, в колекції стає цінністю соціальною і навіть має матеріальну ціну. У цьому сенсі колекція є «мирською» «скарбницею», символом публічного життя дитини. В колекціонуванні посилено схильність до накопичування та зовнішньо-демонстративний (говорючи побутовою мовою - показний) початок [337].

Дослідниками Г.Авер'яноюю та В.Москаленко [2; 3] було зафіксовано динаміку ставлення до економічних цінностей відповідно до змін, що відбуваються у психіці дитини з дорослішанням. Принагідно зауважимо, що вивчення цього питання як у вітчизняній, так і зарубіжній економічній психології відбувається у контексті окремих вимірів економічних відносин безвідносно до власності: науковці досліджують проблему вікових закономірностей соціалізації підростаючих поколінь переважно у сфері монетарних відносин [2; 3; 201; 326; 400; 401; 445; 446; 465], зайнятості та матеріальної забезпеченості [220; 493], трудових відносин [480; 482], споживання [419; 552], підприємництва [242; 495].

Примітною у працях зарубіжних економічних психологів є тенденція до переважання когнітивістської методології у вивченні вікових закономірностей економічної соціалізації дітей та молоді, а саме дослідження особливостей економічного мислення в рамках теорії інтелектуального розвитку Ж.Піаже [508-511; 547; 568; 597].

Першою працею в економічній психології, присвяченою вивченню вікових закономірностей пізнання дітьми від 4,5 до 11,5 років концепту грошей, стало дослідження А. Strauss та К. Schuessler [594]. Ним не зафіксовано жодних значущих статевих і класових (порівнювались уявлення дітей з сімей бізнес-класу та робітничих сімей) відмінностей у цьому процесі. А. Verti у співавторстві з А. Bombi [511] вивчали формування в свідомості дітей поняття заробітку. L. Furby [545] і R. Sutton [596] вивчали розвиток понять про дохід, гроші, заощадження та банківську справу. Згідно з результатами, економічне мислення розвивається у послідовності, яка відповідає стадіям інтелектуального розвитку за Ж.Піаже.

D. Ausubel зі співавторами [497] стверджує, що формування економічних понять - «осмислене навчання» - відбувається за умови, коли учень засвоює нові ідеї та інформацію в межах уже існуючих знань та

переконань. Автори зазначають, що процес засвоєння економічних понять відбувається не в результаті фіксованих стадій когнітивного розвитку, а швидше внаслідок зростання диференціації та інтеграції відповідних понять. Згідно з авторами, старші діти здатні до більш складних або абстрактних міркувань, ніж діти молодшого віку, оскільки вони мають більший досвід та попереднє навчання. Окрім того, у дітей існують різні можливості доступу до освіти та економічних практик, що також зумовлює нерівномірний розвиток розуміння понять всередині однієї вікової групи та від індивіда до індивіда.

Osborne R. та Wittrock M. [577], розробляючи генеративну модель навчання, стверджує, що учні не є "пасивними споживачами" нової інформації. Натомість вони активно конструюють свої уявлення, вбудовуючи нові дані у попередньо сформовані знання та уявлення, побіжно ігноруючи одну інформацію та вибірково приймаючи інший матеріал. Згідно зі згаданою моделлю, раніше отримані інформація та досвід мають вирішальне значення в їхньому впливі на оволодіння наступними економічними знаннями.

М. Schug [588], підтримуючи теорію інтелектуального розвитку Ж.Піаже, резюмує, що економічне мислення, поступово розвивається з віком і цей процес швидше протікає стосовно понять, пов'язаних з безпосередніми переживаннями дітей. Оскільки економіка передбачає пошуки людиною шляхів задоволення матеріальних потреб, то діти, засвоюючи офіційні навчальні установки, привносять свій багатий досвід роботи у цьому напрямі свій унікальний життєвий контекст. Автор стверджує, що розуміння ними багатьох економічних понять очікувано варіюється залежно не тільки від віку чи етапу розвитку, але й від наявного досвіду та демографічних факторів.

Поняття роботи, людського капіталу та прибутку, за твердженням В. Phipps [584], - це ті феномени, які освоюються в ході набуття певного досвіду в умовах домашньої соціалізації, навіть за відсутності формальної економічної освіти. Це пояснюється тим, що діти спостерігають принаймні за процесом отримання та використання доходів дорослими в ході ведення домашнього господарства, тому сімейна економіка постає як базове джерело знань та уявлень про економічні явища.

Слід при цьому відмітити певний дефіцит наукових розвідок з питань ставлення до економічних благ, до себе як їх власника, особливостей оперування ними, вікових закономірностей їх сприйняття тощо. Лише деякі праці побіжно присвячені різним (не завжди з розкриттям вікових особливостей) ефектам соціалізації у відносинах, опосередкованих благами: перевірка ефекту дарування на студентських досліджуваних [562; 563], сприйняття привабливих та непривабливих предметів на економічне рішення [515], вплив споживчих потреб дитини на прийняття економічних рішень дорослими членами сім'ї [576], культурна диференціація у ставленні дітей до заможних та незаможних осіб [571], ставлення до таких матеріальних цінностей - колекцій [426], символічна природа матеріальних речей [535], зокрема функція економічних благ як важливого символу ідентичності, що в процесі соціалізації стає частиною Я-концепції особистості [534; 551; 568].

У вітчизняних дослідників знаходимо [2; 3; 307], що діти 8-річного віку (другий клас закладу загальної середньої освіти) асоціюють гроші з конкретними предметами (скарб, папірці, речі, їжа). У четвертому класі вони пов'язують вже гроші із загальними явищами (багатство, злочинність, робота). Це, в свою чергу, ілюструє основні тенденції як психічного розвитку в цьому віці (формування абстрактно-логічного мислення [273], так і становлення соціально-психологічних якостей). Це фаза активного формування самостійного досвіду життя «в миру» [337], в гушці людей, коли дитина вчиться підкорятися правилам групового життя, засвоює загальноприйняті моделі поведінки відповідно з життєвих вимог соціального середовища. Це період, коли глибинне душевне життя дитини, яке раніше легко знаходило індивідуальне вираження у фантазіях та іграх, стикається з тиском, впливом і спокусами, існуючими в надрах дитячої спільноти.

На етапі підліткового віку спостерігаються наступні суттєві зміни у становленні економічної культури особистості, центральними серед яких є, з точки зору багатьох науковців [2; 56; 58; 373; 445; 446; 465], розвиток почуття дорослості, досягнення відносної свободи діяльності й набуття відповідальності за свої вчинки. Зазначимо принагідно, що поняття «дорослішання» застосовується не тільки до періоду пубертату, але і до

всього життєвого шляху особистості [465]. Воно конкретизує термін «розвиток» і означає досягнення особистістю певного рівня диференціації, що припускає звільнення від стереотипних форм поведінки, розширення своїх можливостей за рахунок інтеграції нових способів функціонування, вирішення поставлених перед людиною завдань.

У підлітковому віці особистість у своєму розвитку рухається до нової системної властивості – певної міри дорослості, що передбачає уміння справитися з підлітковими конфліктами, здатність до самостійних дій при збереженні контактів з батьками, формування несуперечливих уявлень про себе, розвиток ініціативи та відповідальності, визначення статевої та сексуальної орієнтації [15; 460; 465].

Домінування в ендопсихічній системі підлітка потреби „в дорослості” суттєво позначається на параметрах його економічної культури. Так, змінюється ставлення до особистих колекцій-скарбів [337]. Вони набувають особливої цінності як такі, що починають символізувати соціальний статус підлітка. За цих умов щось, випадково знайдене чи подароване, тепер не таке важливе (отже, вже не є підтвердженням факту просто існування), ніж те, що в матеріальному плані є більш цінним, оскільки на його здобуття пішли особливі сили і здібності власника, підтвердивши його нові можливості. Отже, у здобутих об'єктах володіння для підлітка втілюються його сильні сторони, особистісні можливості, що значно підвищує статус у стосунках з однолітками. На цьому етапі слід констатувати становлення таких економічних цінностей, як цінність матеріальних речей, що підтверджують потенційні можливості їх власників, їх соціально-психологічний потенціал як членів підліткової спільноти. Особливо гостро в цей період постають питання цивілізованих, суспільно прийнятних способів здобуття матеріальних ресурсів для того, щоб отримати бажане благо.

Як показано в працях В. Москаленко, Г. Аверьянової [2;3], існують суттєві відмінності між підлітками і молодшими школярами у ставленні до грошей і розумінні їх функції. Вони пояснені авторами особливостями потребової системи досліджуваних. Якщо для дитини визначальним у розумінні грошей є їх споживча функція, а основним простором економічної поведінки – місце купівлі-продажу (магазин), то підліток вже розуміє

функцію грошей по-іншому, вбачаючи в них, перш за все, засіб забезпечення матеріального добробуту. Ці зміни у розумінні підлітками функції грошей позначаються на зміні їх місця в економічній реальності, та у набутті підлітками досвіду включення в простір виробничої діяльності. Підліток, на думку Г.Аверьянкової і В. Москаленко [3] отримує можливість задовольнити основну потребу цього вікового етапу розвитку особистості – потребу в дорослості і автономії – саме у цьому, новому просторі економічної поведінки. В ході апробування себе у відносинах зайнятості в учня розвиваються складові підприємливого ставлення до світу і до себе в ньому. Отже, на етапі підліткового віку набувають посиленого розвитку ті психологічні якості особистості, які відповідають соціальним очікуванням, що пред'являються до людини, яка включається у ринкові відносини.

З іншого боку, відбувається засвоєння досягнутих суспільством відносин розподілу праці. На цьому етапі економічної соціалізації трансформується соціально-психологічний простір особистості учня, в якому провідну роль починають відігравати групи однолітків. Вони стають чи не основним носіями нових форм економічної культури. Ці форми, на думку В.Москаленко [312], з одного боку, мають ознаки конкретно-особистісного, яке існує в безпосередньо контактуючих членах групи, з іншого – узагальнено-соціальні властивості (групові норми і цінності) . Це рівень економічної соціалізації, на якому система економіко-культурних формотворень людини існує як групове «ми». Особливістю цих формотворень є те, що вони є перехідною і проміжною формою між конкретно-індивідуальним первинної соціалізації й узагальнено-соціальним соціетального рівня дорослої людини, який відповідає перехідному характерові індивідуально-психічних властивостей підлітків [312].

На наступному віковому етапі юнацтва основним засобом оволодіння економічною культурою є професійна діяльність людини, яка відповідає історичним особливостям суспільного розподілу праці. А на підлітковому етапі основною метою соціалізуючого впливу є розвиток готовності до включення у відносини розподілу праці. Спираючись на розуміння сутності поділу праці відомим економістом А. Смітом як диференціацію соціальних ролей та відповідну спеціалізацію у функціях окремих членів організації, підкреслимо важливість набуття такого досвіду, з одного боку, для

дорослішання підлітка і його соціалізації як учасника економічних, зокрема, трудових відносин. З іншого боку, факт залучення нових членів зокрема у творення і розподіл економічних благ уможлиблюється завдяки усвідомленню ними необхідності такої спеціалізації, що забезпечує успішність руху і продуктивність суспільних структур [297] та реалізацію одного з загальних принципів управління, сформульованих ще на початку ХХ ст. А. Файодем: особа, включаючись у відносини поділу праці, бере на себе відповідальність робити більше і краще за тієї ж витрати зусиль. Звернімо увагу на те, що регламенти Кодексу законів про працю [230] передбачають включення у трудові відносини з підліткового віку (з 14 років). Трудова діяльність дозволяє включатись у конкретно-історичні форми виробництва, водночас виконує глибоко людинотворчу функцію. Через відносини розподілу праці особистість освоює конкретно-історичні засоби передачі з покоління у покоління нагромадженого досвіду, знань, певних способів діяльності.

Для старшокласників основними агентами соціалізації та носіями цієї системи соціально-культурних формотворень людини є великі соціальні групи (професійні, етнічні, конфесійні тощо), в межах яких їх представники взаємодіють опосередковано [312]. Ця опосередкованість надає безмежні можливості для розширення, розгалуження й узагальнення соціальних відносин та засвоєння соціально-економічного досвіду в його узагальненій, сутнісній формі, що стає умовою реалізації творчої сутності людини. Головним засобом економічної соціалізації особистості на цьому етапі є система інновацій культури, а суб'єктами цього процесу є індивіди юнацького та зрілого віку. В юнацькому віці економічна соціалізація відбувається ефективно, якщо економічні цінності суспільства репрезентуються молодою людиною у відповідності з її головною потребою – потребою у самореалізації. А це потребує такого рівня економічної культури, який пов'язується не тільки і не стільки з набуттям економічних знань, а переважно з формуванням таких особистісних властивостей, як самостійність, відповідальність, наполегливість, цілеспрямованість.

Висновки до розділу 1

Теоретико-методологічний аналіз проблеми економічної соціалізації особистості у період від молодшого до старшого шкільного віку у зарубіжній та вітчизняній психології надав можливість констатувати наступне:

1. Зарубіжні і вітчизняні концепції «людини економічної» становлять теоретичні передумови для оформлення наукових концепцій соціалізації особистості у сфері економічних відносин, що характеризуються такими тенденціями: відсутністю єдиного наукового трактування економічної соціалізації; поступового центрування наукової думки навколо проблем особистості в процесі набуття нею економічної культури, що становить методологічні передумови для вивчення культури підприємливості як суб'єктної сторони економічної соціалізації; переходу до постнекласичних способів дослідження економічної соціалізації особистості.

2. Складність і багатогранність процесу економічної соціалізації особистості розкрито в економічній психології в рамках соціокультурного, культурно-діяльнісного, структурно-функціонального, аксіологічного, суб'єктно-рольового підходів.

3. Встановлено категоріальний статус поняття «економічна соціалізація».

1) В ході уточнення його семантичного поля в системі понятійних опозицій показано

- двобічний характер процесу, означеного цим поняттям, оскільки включає набуття особистістю рис, спільних для більшості членів спільноти, водночас, особливе в особистості формується як виявлення всезагального в певних рамках вимог, які пред'являє економічна система її учасникові;

- стихійний характер процесу долається спрямуванням розвитку економічної культури школярів в русло суспільних вимог, сконцентрованих у базовій для суспільства моделі ідеальної людини - каноні цінних для суспільства рис особистості, що є вихідним генетичним джерелом належних поведінкових проявів членів суспільства;

- активна роль соціалізанта, суб'єктний характер набуття ним економічної культури шляхом активного досягнення культурних смислів і значень економічних благ, з приводу обміну, розподілу яких він включається у економічну взаємодію;

- структурованість і динамічний характер процесу, що виражається у формуванні ставлення до особистої власності.

2) Категорія економічної соціалізації пов'язана з основними принципами психології: детермінізму, згідно з яким на передній план виходить питання самодетермінації, тобто переважання внутрішньої детермінації в досліджуваному процесі; суб'єкт-суб'єктної взаємодії, згідно з яким досліджуваний процес успішний за умови, що взаємодія співорганізована, оскільки буттєві простори одного власника співузгоджуються з відповідними просторами інших суб'єктів; принцип системності, згідно з яким економічна культура має вивчатись, взята у функціональній єдності процесів пізнання, оцінювання економічних явищ та на цій основі - регуляції економічної поведінки; принцип етичності, згідно з яким норми суспільної моралі, втілені у вимогах до економічних ролей, задають етичну розмірність економічній культурі школярів; принцип суб'єктності, за яким економічна соціалізація відбувається як процес становлення суб'єктних особистісних якостей.

3) Уточнено сутність економічної соціалізації в системі інших категорій:

Економічна ресоціалізація – це «вторинне» входження особистості в суспільні відносини, обумовлене змінами соціально-економічних умов; економічне формування особистості» відображає процес становлення і розвитку особистості під кутом зору породження, складання набуття закінченості і зрілості її особистісних рис; економічне виховання означає процес цілеспрямованої дії на розвиток особистості з метою підготовки її до життєдіяльності, що передбачає готовність агентів до такого впливу; економіко-психологічна адаптація - істотний аспект адаптації людини до ринкових умов, виокремленням і обґрунтуванням якого показують велику роль суб'єктних характеристик самої людини в успішному перебігові цього процесу; економічна дезадаптація як негативна форма економічної соціалізації є відображає порушення у нормальному функціонуванні

структур економічної свідомості школярів, з чим можуть бути пов'язані ризиковані форми економічної поведінки, як-то крадіжництво, шахрайство, відбирання грошей і речей.

4. Економічна соціалізація особистості у період від молодшого шкільного до раннього юнацького віку є процесом розвитку її економічної культури як поступового входження в економіку шляхом інтеріоризації економічних цінностей суспільства, набуття досвіду привласнення особистих благ в інтерсуб'єктивному просторі взаємодії з іншими суб'єктами економіки, що виражається у відповідному ставленні до особистої власності.

Особиста власність є простором соціально-психологічної взаємодії між суб'єктами з приводу привласнення-відчуження обмежених життєвих благ, що особисто притаманні, належні виключно одному суб'єктові – їх власникові, здатні задовольняти його матеріальні й духовні потреби.

Властивостями особистої власності школяра є: 1) означеність меж і кінченість особистих благ, стосовно володіння, користування та розпорядження якими розгортається взаємодія між суб'єктами; 2) визначеність обсягом, протяжністю психологічного життєвого простору суб'єкта; 3) здатність задовольняти потреби у контролі, захисті і управлінні взаємодією з оточенням; 4) персоніфікованість особистих благ, що проявляється в інтерперсональній взаємодії у легітимізації належності виключно одному власникові і функціонує як його розширене «Я»; 5) здатність задовольняти потреби у безумовному особистому споживанні блага; 7) здатність стимулювати особисту творчість власника; 8) безумовність обов'язку власника утримувати особисте майно.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНО-ЦІЛЬОВОГО ПІДХОДУ ДО ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

2.1. Культура підприємливої людини як мета економічної соціалізації школярів

В ході економічної соціалізації особистості формується її економічна культура. Це похідна від економічної культури суспільства. Вона має аксіологічну природу, оскільки є результатом інтеріоризації особистістю соціальних цінностей та норм, що стають регуляторами її економічної поведінки [196]. На суспільному рівні економічна культура детермінує економічну поведінку та діяльність групових суб'єктів економіки, способи прийняття ними економічних рішень та виконують функцію соціальної пам'яті та становлять ціннісну основу економічного розвитку суспільства.

На рівні окремого індивіда, як зазначає В.Москаленко [307], економічна культура конкретизується у тих економіко-психологічних якостях, що реалізуються через його ставлення до економічної реальності та стосунків з іншими суб'єктами економіки. У цьому сенсі справедливим буде стверджувати, що ці якості визначають цілі, стратегії, способи економічної діяльності школяра, а становлячи, на думку В.Москаленко [302], єдність предметно-речового та психічного, є його економічним світом, який по мірі оформлення і розвитку визначає особливості входження школяра в систему зв'язків і відносин економічної сфери суспільства, а також ступінь цілісності особистості. Цей економічний світ особистості включає діяльність і всю сукупність її зв'язків в сфері економічної реальності (виробництва, заощадження і споживання матеріальних благ) і може розглядатись як певний економіко-психологічний простір, що визначає стратегії економічної поведінки людини, способи економічної діяльності, задає індивідам як суб'єктам економічної діяльності їх ставлення до світу в цілому.

Слідом за В.Москаленко [303] зазначимо, що економічні цінності суспільства, стаючи в процесі соціалізації системою її економічних ціннісних орієнтацій, безпосередньо впливають на процес становлення

економічної культури особистості. Різні системи економічних цінностей детермінують відповідні соціально-психологічні характеристики особистості, які в узагальненій формі виявляються у соціально-економічному типі особистості, що знаходить відображення у образі «людини економічної» - її ідеалі, сформованому в суспільній свідомості. Отже, в масштабах економічної культури суспільства він втілюється в певному соціально-історичному типі особистості, який є відображенням умов життя. В умовах ринкової економіки [303, с.338-342] формується підприємницький тип особистості, який заснований на індивідуалістичних ціннісних орієнтаціях: пріоритеті приватної власності; вартісній оцінці результатів економічної діяльності; праві власника вільно розпоряджатися створеним продуктом і пов'язаним з цим ризиком; мотивації до праці, побудована на відносинах „купівлі-продажу” робочої сили і зацікавленості робітника в підвищенні її вартості; незалежності, відповідальності за себе, здатності до відкритих об'єднань з іншими людьми для захисту власних інтересів, стимулюванні ініціативи та самоорганізації. Цей соціально-економічний тип особистості розвивається у відповідь на вимоги ринкових відносин, на зміну плановій економіці радянської епохи, коли в пріоритеті були колективістські ціннісні орієнтації: загальнонародна (державна) власність; оцінка результатів економічної діяльності у відсотках виконання завдання (плану), в натуральному обчислюванні (тонах, метрах тощо); відповідальність виробника за кількість, якість і строки виготовлення продукту і пов'язаний з цим адміністративний ризик; мотивація, побудована на цінностях праці на користь суспільства; залежність і вдячність державі за її патерналізм, відповідальність перед державою, боротьба з будь-якими об'єднаннями, несанкціонованими державою. Таким чином, зі змінами соціальних умов життя відбувається трансформація системи економічних цінностей суспільства, що зумовлює і зміни соціально- економічних типів особистості.

Підприємницький тип особистості, що формується в сучасному українському суспільстві, виражається у тих психологічних її якостях, які, сформовані системно, можуть становити своєрідну ідеальну цільову рамку, в межах якої моделюються особистісні якості тих, хто прагне бути гармонійно включеними в ринкову економіку. Для уточнення змістового

наповнення цієї рамки звернемося до ідей відомих дослідників проблем підприємництва. Так, згідно з М.Вебером [52], сам „дух капіталізму” спирається на підприємницький тип особистості, якому притаманні готовність до ризику, духовна свобода, воля і наполегливість, багатство ідей, вміння об’єднувати людей для спільної діяльності. Автор першого психологічного портрету підприємця В. Зомбарт [200] виокремлював у його інтелектуальному блоці такі якості, як компетентність, комбінаторне обдарування, розвинута інтуїція, перспективне мислення; в комунікативному блоці – талант координатора зусиль співробітників, здібність і готовність до соціально-лояльного спілкування з іншими людьми і водночас уміння йти проти течії; в мотиваційно-вольовому блоці – схильність до ризику, внутрішній локус контролю, прагнення боротися й перемагати, потреба в самоактуалізації і суспільному визнанні, переважання мотиву досягнення над мотивом запобігання невдачі.

Особливості мотиваційної сфери людини, зокрема мотив досягнення успіху, також відмічається дослідниками як ознака підприємливості та запорука успішної підприємницької діяльності. За теорією Д. Макклелланда [272], індивідуальна економічна активність залежить від потреби досягнення успіху, прагнення до нововведень. Гроші при цьому сприймаються як засіб досягнення мети. Й. Шумпетер [480] виокремлює три підприємницькі мотиви. Перший – потреба в плануванні, владі, впливі. Він матеріалізується в нагромадженні майна. Другий – прагнення до перемоги, успіху в боротьбі з суперником і з самим собою. Третій мотив – радість творчості, яку дає самостійне ведення справ.

Важливим елементом підприємницької діяльності є спосіб і засоби досягнення мети. Під ними розуміють певні знання, вміння, навички, а також здібності й задатки. Чимало дослідників дотримується думки, що навчити підприємництву неможливо. Йдеться не про якісь особливі здібності, а про основну рису особистості, яка забезпечує підприємницьку діяльність [264; 266].

Аналізуючи вимоги ринку до рис характеру людини, Е. Фромм [456] підкреслював, що для досягнення успіху в цих умовах, мало володіти умінням, розумом, майстерністю і порядністю, натомість потрібно мати здатність вступати в конкурентну боротьбу з суб’єктами ринку.

Підприємливість як сукупну властивість особистості, що визначає нормативний образ людини ринкової економіки, обґрунтовує В.Москаленко [307; 310]. Дослідниця описує її у таких диспозиціях: ініціативність, наполегливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, управлінські здібності, незалежність, самовпевненість, прагнення до самореалізації, поінформованість, відповідальність. На основі цього створено диспозиційну модель підприємницького типу особистості. Індикатори виявлення диспозицій, що визначають підприємливість, їх наповнення дозволяють говорити про рівень економічної культури особистості. Мова йде про певну норму економічної соціалізованості індивідів. Ця норма зумовлена, перш за все, загальними соціально-економічними настановами суспільства - певними нормативними вимогами до окремого індивіда, які відповідають, з одного боку, суспільним очікуванням щодо економіко-психологічних властивостей особистості, а з другого – індивідуально-психологічним можливостям їх реалізації людиною.

Таким чином, психологічний зміст економічної культури людини в ринковій економіці дослідники визначають через ідеалізований образ людини підприємливої, основні складові якого втілюються в системі особистісних якостей. Взаємопов'язані, ці особистісні якості становлять ціннісно-нормативну систему загальнозначущих економічних компетенцій, що виражаються в *підприємливості* як одній з ключових компетенцій зрілої особистості. На відміну від *підприємництва* як одного з різновидів творчої, пошукової, ризикової соціальної діяльності, пов'язаної з ринковою економікою, яка потребує підприємців, основна функція яких полягає у забезпеченні суспільного прогресу [310], складові підприємливості становлять зміст певної ідеалізованої моделі соціалізованої людини [60], зміст актуальної економічної культури особистості [303]. У ньому об'єктивуються загальні оцінки реальності з точки зору перспектив майбутнього і можливих тенденцій розвитку, всезагальні цілі діяльності, практична спрямованість. На цілеспрямований розвиток такої системи компетенцій людини в економічній сфері життєдіяльності мають бути орієнтовані соціалізуючі програми принаймні в багатьох освітніх установах. Згідно з точкою зору вітчизняних науковців [304; 473], таку ідеалізовану модель людини ринкової економіки доцільно сприймати як *ціль*, що

відображає потреби економічних практик людей та становить собою особливий детермінант цілепокладання – так би мовити програму-максимум сучасної системи цінностей [473], якими керуються наші сучасники. У такому ракурсі модель підприємливої людини постає в певному сенсі граничним варіантом, взірцем, ідеалом людини ринкової економіки.

У світлі сказаного, підприємливість як система тих особистісних якостей, що забезпечують адаптацію до ринкових умов життя, виступає, з одного боку, духовним детермінантом соціалізуючих впливів на підростаюче покоління, втілюючи цільовий аспект процесу соціалізації особистості, а з іншого – може бути взята нами як основний критерій успішності досліджуваного процесу. Так, згідно з концепцією «Нової української школи» [327] підприємливість визнається однією з ключових компетентностей, сформованість якої очікується вже в ранній юності, наприкінці випуску з закладу загальної середньої освіти: уміння генерувати нові ідеї, ініціативи та втілювати їх у життя, установки на постійний пошук нових можливостей за межами наявних ресурсів, саморозвиток та самореалізацію, ефективна діяльність в умовах невизначеності задля створення та реалізації об'єктивно або суб'єктивно нових ідей, технологій і соціальних проєктів, для підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави.

Слід зауважити, що підприємливість – ознака соціально зрілої особистості, яка, на думку європейських дослідників [498], є компетентністю, що стосується всіх сфер життєдіяльності, хоча особливо затребувана в сфері економічної діяльності – у підприємництві - як ресурс і умова її успішності. Підприємливість дає особистості можливості користуватись наявними ресурсами та ідеями, а також втілювати їх на користь інших людей через започаткування власної справи чи вихід на ринок праці в якості найманого працівника або самозайнятої особи. Сформованість такої системи якостей відкриває можливості реалізовуватись особистості в тому числі як підприємцеві та може мати культурну, соціальну або комерційну цінність.

Як резюмують Н.Левицька та Т.Децюк [258], підприємливість є однією з професійно-особистісних якостей, що дозволяє індивіду через

аналіз сильних та слабких сторін, можливостей та ризиків виокремлювати тенденції економічних процесів не тільки окремого підприємства, але й держави в цілому, прораховувати варіанти розвитку підприємницької діяльності, креативно підходити до розробки стратегій та прийняття тактичних рішень, а також брати відповідальність за реалізацію конкретних дій, за необхідності делегувати повноваження, працювати в команді. вона, на думку дослідників, включає креативність та творчий підхід, ініціативність та відповідальність, вміння йти ризик та проявляти економічну ініціативу, незалежність та вміння працювати в команді, прагнення до змін та розуміння соціальної значущості у підприємницькій діяльності. Така особистісна якість допомагає людині зрозуміти суть власної діяльності та не упустити можливості досягти чогось, а також є фундаментом для оволодіння конкретними навичками та знаннями властивими тим, хто займається соціальною або комерційною діяльністю.

Таким чином, включені в модель підприємливої людини характеристики відображають економічну дійсність, стають еталоном для її оцінювання з точки зору перспектив та можливих тенденцій. Вони включають в себе те, яким суб'єктові економіки належно бути, яких особистісних якостей прагне суспільство на даному етапі свого розвитку, чого воно очікує від економічної культури громадян. В цьому плані формування у них ознак підприємливості становить ціль соціалізації підростаючих поколінь. Сама ж модель підприємливої людини є не стільки теоретичною абстракцією, скільки практично спрямованим сильним стимулом і регулятором економічної поведінки. Як система спільно вироблених уявлень суспільства про ідеального суб'єкта ринкових відносин, модель підприємливої людини як суспільний ідеал несе в собі, за визначенням В.Москаленко [303], образ завершеної і незавершеної досконалості, отже несе в собі ціль на перспективу. Тому її слід розглядати як процес руху суспільства до кращого майбутнього. У масштабах онтогенезу окремої особистості – це самовдосконалення у послідовному звіренні зі взірцевою моделлю, а в масштабах діяльності агентів, що здійснюють соціалізуючий вплив – як мету цього впливу.

2.2. Культура підприємливої людини як суб'єктна сторона економічної соціалізації в ринковій економіці

У розкритті сутності культури підприємливої людини важливим є положення про останню як суб'єктну сторону економічної соціалізації особистості. У різних теоріях особистості категорія суб'єкта і суб'єктності з'являється там, де актуалізується потреба дослідника пояснити психічні феномени, які виникають в процесах взаємодії людини зі світом, у процесі співвіднесення і узгодження зовнішньої (об'єктивних вимог і обставин) та внутрішньої (власних можливостей, цінностей тощо) реальностей та взаємне узгодження. Усі наведені вище міркування свідчать про те, що формування культури особистості неможливе поза такою взаємодією. При цьому сама особистість, з одного боку, невіддільна від світу, включена у нього [199, с.26], але, разом з цим, свідомо протистоїть поводженню з собою як з об'єктом маніпуляцій. Суб'єктний характер культури підприємливої особистості можемо пояснити через розуміння співвідношення «суб'єкта» і «об'єкта» відношень [199; 389; 392; 362; 418]. Так, взаємодію особистості, яка соціалізується, з соціальним оточенням як інтегрованим носієм економічних цінностей, отже суб'єктом соціалізуючого впливу, фактично можемо розглядати як включення пізнаючого у пізнаване - як суб'єкт-суб'єктну взаємодію. З цієї точки зору, підприємлива людина, суб'єкт привласнення парадоксальним чином і протистоїть, як дещо зовнішнє, об'єктивним обставинам економічного життя, і сама є їх внутрішньою умовою.

З формуванням культури підприємливої людини суб'єктна сторона економічної соціалізації виявляється у набутті здатності інтеріоризувати цінності, норми поведінки у основних природних та соціальних, надто економічних ситуаціях, так і здатності активно впливати на них. Власне, така позиція у стосунках з економічним оточенням є визначальною ознакою культури підприємливої людини згідно з документами Генерального директорату з питань зайнятості, соціальних справ та суспільної інтеграції Європейського Союзу. З метою сприяння навчанню населення підприємливості впродовж усього життя Об'єднаним дослідницьким центром у 2016 році було представлено доповідь про розроблену ним Рамку

EntreComp як втілення спільного для багатьох європейських науковців концептуального підходу до розуміння підприємливості, яка відповідає культурі підприємливої людини [498]. Рамка EntreComp визначає підприємливість як наскрізну компетентність, яка застосовується у всіх сферах життя: від піклування про власний розвиток до активної участі у житті суспільства, входження (повторного входження) на ринок праці в якості працівника або самозайнятої особи, а також до заснування будь-якого підприємства (культурного, соціального чи комерційного характеру). Це поняття базується на широкому визначенні підприємливості, яке ґрунтується на створенні культурної, соціальної чи економічної цінності. Таким чином, воно охоплює різні види підприємництва, у тому числі внутрішньоорганізаційне, соціальне, «зелене» підприємництво, а також підприємництво у сфері інформаційних технологій. Воно стосується окремих осіб та груп (команд чи організацій) та базується на центральній ідеї підприємливості суб'єкта - створення цінності у приватному, публічному та інших секторах, а також у будь-якому гібридному поєднанні трьох вищевказаних. Зрештою, рамка декларує, як нами зазначалось раніше, нейтральний стосовно сфер діяльності характер активності: будь-яка особа може виходити з ідей та можливостей з метою генерування цінності для інших у будь-якій сфері діяльності та будь-якому можливому ціннісному ланцюжку.

В контексті обґрунтування культури підприємливої людини як суб'єктної сторони економічної соціалізації сучасної молоді нам видається важливим в моделі EntreComp те, що вона розроблена слугувати еталоном розвитку майстерності у діяльності, починаючи зі створення цінності, досягнутої за зовнішньої підтримки, і закінчуючи зміною – власне створенням цінності. Це уможлиблюється тим, що розвиток підприємливості планується за чотирма рівнями творення цінності, отже, трансформації економічної реальності: від основного, через середній, вищий до експертного. На основному рівні цінність створюється за зовнішньої підтримки. На середньому рівні цінність створюється зі щораз більшою автономією. На вищому рівні розвивається відповідальність за втілення ідей в дії. На експертному рівні створена цінність має значний вплив на свою еталонну сферу використання. В ході реалізації моделі

передбачається розвиток компетентностей суб'єкта у розрізі знань, умінь та установок/ставлень, що тестується за трьома сферами компетентностей: «Ідеї та можливості», «Ресурси» та «Трансформація в дії». Отже, дана модель цілком підтверджує ідею про суб'єктний характер культури підприємливої людини, оскільки орієнтована не тільки на перетворення самого суб'єкта в процесі набуття цієї компетентності, а й світу навколо.

Влучно щодо подібної інтеграції особистості навколо своєї сутності висловлюється В. Татенко [428], пов'язуючи її із суб'єктністю як здатністю до самостійного, вільного і творчого здійснення своєї життєдіяльності та розвитку в цій якості протягом всього життя. Отже, основні ознаки підприємливості (схильність до виваженого ризику, прагнення автономії і самостійності, мотивація досягнень, внутрішній локус контролю і креативність та ініціативність) передбачають розвиток суб'єктності особистості у економічній сфері: визначеності у стосунках з іншими учасниками привласнення [64; 385; 462], інтегрованості з ними у спільному творенні цінностей, благ та, водночас, визначеності своїх інтересів і дотримання власної автономії тощо.

Розин В. [384, с. 108] саме розвитком суб'єктних якостей, слідом за М. Бердяєвим, М. Бубером та М. Бахтіним, пояснює природу соціалізації. З одного боку, це постійне відтворення себе у своїй константності, у виявленні своїх меж, у конституюванні автономії та визначеності свого індивідуального існування. Все це, на нашу думку, проявляється, в тому числі, у процесі становлення особистості як автора власного психологічного простору, який обґрунтований нами у розділі 1 як простір особистої власності. З іншого боку, це постійний пошук опори на допомогу інших. За словами Розина В., відтворити себе означає не тільки працювати над собою, змінювати та перетворювати себе, але й вислуховувати Реальність, вбудуватись у дискурс, звільнити місце для зустрічі з самим собою, вищими силами, богом; взагалі, кожне своє зусилля зв'язати із зусиллями інших сил та реальностей [384, с. 106]. Посилаючись на працю «Лекції про Пруста» М. Мамардашвілі [281], автор трактує таку працю з відтворення своєї визначеності та автономії як особливий духовний досвід спасіння, в ході якого людина усвідомлює та відкриває інший світ (світи) та навчається жити в ньому – досвід набуття екзистенційної суб'єктності [384, с. 106]. В цьому

твердженні вбачаємо вчинкову сутність підприємливості як суб'єктності особистості у відносинах привласнення: основною функцією суб'єкта є інтегративна - і в плані єднання всієї системи зв'язків та відносин з іншими учасниками привласнення, і в плані інтегрування їх із-зовні всередину, в особистісні структури власного економічного досвіду з тим, щоб спиратись на них у подальшому поступі у світі і в процесі інтеграції до внутрішньоособистісних структур базових цінностей ринкових відносин.

Така позиція особистості у світі економіки як суб'єкта соціальної дії, який творить особливий – соціальний світ – світ речей, відносин, і який усвідомлює себе у належності до цього нового культурного світу, та який пізнає його у своїй цілеспрямовано організованій діяльності, згідно з поясненнями Сайко Є.В. [395, с. 32], слід вивчати у тісному зв'язку з розвитком «Я» як суб'єктно утворюючого початку усієї соціальної еволюції та генетично заданим конструктом соціального світу.

У цьому контексті справедливим буде стверджувати, що підприємливість як прояв суб'єктності в економічній сфері відносин, є тією властивістю людини, з якою вона входить у економічне буття і організовує своє власне. Через вияв культури підприємливої людини суб'єктна сторона соціалізованості постійно відтворюється індивідами в системі їхніх відносин як необхідний момент існування соціального, зокрема, у сфері ринкових відносин.

Зосередивши увагу на сутнісних характеристиках підприємливості, ми доходимо висновку, що вони цілковито відповідають усім ознакам, атрибутам суб'єктності особистості, якою вона проявляється в економічній сфері діяльності. «Суб'єкт – це свідомо діюча особа», - підкреслює С. Рубінштейн у своїй книзі «Людина і світ» [389, с. 67].

В самостійності і самодостатності людини, яка приймає рішення, в її готовності ризикувати, толерантності до невизначеності, глибині прогнозування та передбаченні вбачає ознаки суб'єктної активності М.Смульсон [383, с. 18]. На рефлексивності, здатності особистості усвідомлювати здійснювані нею вчинки як вільні моральні діяння, за які вона несе відповідальність перед собою і суспільством, як одному з основних критеріїв суб'єкта, наполягають А. Брушлинський [43], В. Знаков [199], О. Волкова [63], С.Кузікова [246], В. Татенко [429] та інші.

Рефлексивність як здатність ставити і корегувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їх відповідність тому, що замислене, вибудовувати плани життя, на думку Неверова А. [325, с. 19], розвивається саме у відносинах з оточенням. В. Знаков іде далі, підкреслюючи тісний зв'язок рефлексивності людини з її моральністю. Він пов'язує суб'єктність з внутрішньою свободою людини, яка приймає рішення про способи своєї взаємодії з іншими людьми, перш за все, на основі свідомих моральних переконань [199]. Абульханова-Славська К. [1] стверджує, що у процесі становлення особистості як автора свого життя її відповідальність зростає, і навпаки, відповідальність є вищим рівнем активності особистості і одним з провідних критеріїв її суб'єктності. На підтвердження цієї тези звернемось до міркувань В. Татенка про те, що бути суб'єктом – це не тільки хотіти і могли, але самопричинно відповідально діяти у напрямі реалізації своїх інтенцій і актуалізації своїх потенцій [428; 429].

Отже, викристалізовується ще одна грань суб'єктності як основної ознаки – відповідальність, заснована на здатності до рефлексії та високій моральності.

На ідеї вагомості для становлення суб'єкта у взаємозв'язках зі світом, а саме на можливостях вільного творення світу і себе в цьому світі, можливості бути автором свого життя, також засноване трактування категорії суб'єкта В. Татенком [428; 429].

І в цьому – ще одна принципово важлива функція суб'єкта – творення власне «свого» світу, власного буття у цьому світі, автором якого стає сама особистість, забезпечення авторства ще одному (і не одному) буттєвому просторові особистості, «об'єктивація у світі своєї людської творчої сутності» [199, с. 32.]. Мабуть, саме таким способом формуються межі суб'єктності: те, що є частиною «Я» (або «Ми») - внутрішнє середовище суб'єкта, а те, що суб'єктивно належить іншим суб'єктам - зовнішнє середовище суб'єкта. Не випадково психологічний простір особистості в психології розглядається крізь призму категорії «суверенність», сутнісно збігається з економічним змістом абсолютної власності.

Слід сказати, що при розгляді психологічного простору особистості особливо виділяються дослідження співвідношення зовнішнього і

внутрішнього в суб'єкті. У підході до вирішення цієї проблеми виділяються дві основні позиції. З одного боку, суб'єкт вважається результатом інтеріоризації суспільного досвіду, де діяльність розглядається як ланка між людиною і світом з визнанням пріоритету об'єктивної реальності. З іншого боку, акцент робиться на значущості внутрішньої детермінації діяльності суб'єкта, що передбачає визнання не тільки «заломлення» зовнішнього через внутрішнє при вирішальній ролі внутрішнього, а й внутрішньої обумовленості, спонтанності цього розвитку.

Як претензію на третю позицію можна виділити відносно новий суб'єктно-середовищний підхід, який постулює, що людина живе не в об'єктивному середовищі, а в психологічному просторі, побудованому нею як суб'єктом у відповідності зі своїми потребами і можливостями, являючи собою унікальне явище, і тому саме суб'єкту належить право на суверенне володіння цим простором.

Про атрибутивну властивість суб'єкта – суб'єктність як динамічне його продовження рівнями активності в різних площинах життєздійснення говорить і З.С. Карпенко. Авторка визначає особистість через категорію інтегрованого суб'єкта, «суб'єкта співвіднесення різних модусів людського існування, деякий мігруючий центр зав'язування смислових вузлів у неосяжному просторі морфогенетичного розвою потенціалу буття» [216].

Отже, функцією суб'єкта є інтегративне єднання зовнішньо- і внутрішньоособистісних явищ в єдину систему. Але, про що скажемо нижче, функцію інтеграції суб'єкт виконує і на внутрішньоособистісному рівні. Ми [121-124] бачимо сутність цієї ідеї в тому, що суб'єкт, з одного боку, забезпечує цілісність і взаємопов'язаність «внутрішніх» психічних властивостей і станів між собою; забезпечує підтримку системної організації всіх внутрішньоособистісних процесів у відповідних системних відношеннях. З іншого ж боку, суб'єкт відповідає за активну організацію відносин особистості зі світом. В контексті активного включення суб'єктом внутрішньоособистісної системи будь-якого рівня і модусу (як окремих психічних явищ та інтегративних психічних утворень, так і конкретних процесів в рамках індивідуальної психіки) у позаособистісну надсистему ми наполягаємо саме на використанні терміну «взаємовідношення» як

констатації системного взаємозв'язку «особистість – світ», соціально-психологічним засобом, інструментом якого і стає суб'єкт.

Саме буття людини є тією реальністю, що співвіднесена з психологічними характеристиками суб'єкта [390], це буття, перетворене людиною [198; 199]. В цьому контексті особистість відбувається, стає подією у власному житті на межі внутрішнього і зовнішнього світу. Особистісне буття наявне тоді, коли проявляється активність особистості по встановленню взаємовідношень із зовнішнім світом. Результатом цих взаємовідношень є втілення суб'єктності особистості в об'єктивній реальності, в різних просторах об'єктивного буття людства. Отже, процес становлення суб'єктності особистості може розглядатись як об'єктивація суб'єктивного світу, а це вже феномен культури суспільства.

Взаємність описаних зв'язків уже зумовлює співіснування двох світів – індивідуального і соціального, в яких лише одна співприсутність викликає взаємні зміни. Отже, весь процес економічної соціалізації особистості уже не може розглядатись як однобічна детермінація змін в особистості як об'єктові впливу з боку соціального середовища, зокрема, інших суб'єктів.

Адже тільки вступивши у економічні відносини, індивід не просто підпорядковується дійсності, але і втілює у ній самого себе [199]. Реалізуючи різні відношення, один і той же індивід виявляється суб'єктом різних життєвих проявів, зокрема, сприйняття, мислення, переживань, діяльності і реалізує відповідні функціональні можливості (властивості, якості, ролі і т.п.). В цей момент індивід виступає творцем власного життєвого простору, він, за висловом К.О. Абульханової, організує (реорганізує, спрямовує і т.ін.) свою активність [1]. Щоправда, така активність не може бути безконтрольною. Так, О.Н. Волкова описує дві його сутнісні характеристики: здатність змінювати оточуючу дійсність і себе стосовно неї, а також реалізація своїм життям принципу міри, перетворюючи і межі свого втручання [63, с. 22]. Головною ознакою особистості як суб'єкта, на думку тієї ж авторки, є її здатність інтегруватись у системні відношення зі світом. Отже, суб'єкт забезпечує взаємодію особистості з дійсністю у різних формах активності (діяльності, пізнанні, спілкуванні). Він встановлює зв'язки між цими формами активності, не тільки ситуативні, але й пролонговані; суб'єкт здійснює стратегічні напрями

взаємодії зі світом, через сукупність яких він і прокладає лінію життя особистості [1].

Отже, суб'єктний вимір економічної соціалізації актуалізується в момент необхідності узгоджувати функціонування особистості як системи не тільки з її внутрісистемними (індивідуальними) особливостями, а також із зовнішніми умовами та вимогами (з іншими суб'єктами та економічними об'єктами). На думку К. Абульханової, саме в момент їхнього «стикування», узгодження або розв'язання суперечності між ними й утвориться той позаособистісний простір (між особистістю і дійсністю), що повинен бути організований суб'єктом заново як нова система. Для того, щоб така система виникла, необхідна активність особистості як суб'єкта [1].

Активність при цьому виступає як «особлива якість взаємодії суб'єкта з об'єктивною реальністю, такий спосіб самовираження і самоздійснення особистості, за якого її якість як цілісного, самостійного суб'єкта, що само розвивається, або досягається, або ні [347]. Саме у терміні «суб'єктність» (до речі, на відміну від «суб'єктивності») підкреслюється «активно-перетворююча сутність» [201, с. 26] людини як суб'єкта, «активна позиція людини» [390, с. 48]. Таким чином, ще однією функцією суб'єкта є активність, спрямована на перетворення світу. В суб'єктності втілена здатність перетворювати зовнішнє за законами внутрішнього, реорганізовувати буття [1].

У пошукові рішення допоможе дискутований в сучасній науці феномен проєкції, що є уявним рухом від суб'єкта до об'єкта, процесом «перенесення» внутрішнього образу речі зі свідомості у зовнішній світ. Завдяки активності свідомості суб'єктивний образ об'єкта і сам об'єкт суб'єктом ототожнюються. Це неминуче слідує за процесом присвоєння образу, тобто після присвоєння останнього в поле суб'єктності починає потрапляти сам об'єкт.

Цілком очевидним є положення про те, що соціальні суб'єкти (тобто суб'єкти, які виникли переважно способом привласнення елементів суспільства), до яких, безумовно, відносяться будь-які групи, організації, виникають за рахунок відчуження людської суб'єктності (тобто перетворення, за певними параметрами, учасників даних суб'єктів на об'єкти). Однак не менш очевидним є й те, що в процесі привласнення чужої

суб'єктності формується якесь нове утворення, яке, як ми вже відзначали, в сучасній філософії найчастіше позначається поняттям «дух».

Таким чином, можна зробити висновок, що суб'єкт, пізнаючи світ, не тільки сприймає, а й «творить» його. Інформацію, отриману ззовні, він переробляє і знову повертає у зовнішній світ, тим самим об'єктивуючи. Об'єктивація являє собою проєкцію внутрішнього образу на зовнішній світ. Тільки суб'єкт може вийти за межі гри (щоправда, з наслідками), бути вільним від сценарію і тим більше від сюжету. Інша справа, що вартість подібної свободи буде настільки висока (в ступені відповідальності), що переважна маса суб'єктів повністю відповідає поняттям «гри», «сюжету» і «сценарію», постійно борючись за формування свого поля взаємодії, де правила гри, сценарій і сюжет будуть знаходитися в заданих переможцем ступенях свободи. Саме ця взаємодія і є дифузія суб'єктності, як взаємоперетворення, взаємоперетікання суб'єктності в просторі взаємодії.

Неверов А. [325] вважає, що основною характеристикою суб'єкта виступає самодетермінація цілей, в основі якої лежить пошук функціональності (сенсу) існування, а механізмом виникнення функції та цілі - рух відповідальності. Причому відповідальність збільшується в міру присвоєння елементів, тобто розширення суб'єктності, і, навпаки, зменшується в міру відчуження даних компонентів, остаточно зникаючи при передачі права ініціації цілей.

Рух відповідальності, отже становлення суб'єктних якостей особистості в системі соціальних відносин, можливий за умов несуперечливості між її функціями і цілями, а сам процес долання такої суперечливості можна розглянути як послідовний обмін внутрішньої суб'єктності на зовнішні її прояви, тобто обмін зовнішнього визнання через зайняття певних соціальних позицій, меж суб'єкта, на внутрішню свободу в діяльності.

Отже, становлення суб'єкта навряд чи можна розглядати поза вивченням моральних аспектів розвитку особистості. В. Знаков [198; 199] узагальнює характеристики, що дозволяють стати людині суб'єктом: суб'єктом можна назвати тільки внутрішньо вільну людину, що приймає рішення про способи своєї взаємодії з іншими людьми на підставі свідомих моральних переконань .

Як відомо, відповідальність - категорія, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства, яке характеризується виконанням свого морального обов'язку і правових норм. Відповідальність визначає ступінь провини або заслуг, показує обов'язковість, надійність особистості і навіть підкреслює значущість посади, займаної нею, і відповідно виступає характеристикою соціальної позиції. Не випадково М. Вебер пов'язує відповідальність перш за все з результатом - зі здатністю індивіда передбачити і врахувати його у своїх діях. Доведено, що саме відповідальність детермінує прогнозування майбутнього, ступінь цілісності сприйняття життєвого шляху, переконання особистості про можливість і здатності керувати власним життям, сенс життя і ступінь задоволеності ним. Слід зазначити, що відповідальність виступає породженням феномена рішення, виникаючи як його неминучий супутник. Приймаючи рішення, елемент системи автоматично несе відповідальність як за відмову від інших альтернатив, так і за наслідки даної відмови. З точки зору теми даного дослідження і матеріалів, викладених раніше, ми повинні особливо відзначити, що постановка мети являє собою варіант рішення. Більш того, з економічної точки зору саме категорія відповідальності виступає основою для виникнення витрат і прибутку, а з більш комплексних позицій - існування будь-яких результатів економічної діяльності та права на їх привласнення. Таким чином, відповідальність виступає одним з тих феноменів (можливо основним), які супроводжують суб'єктність.

Відповідальність визнається С. Рубінштейном [389] однією з найбільш важливих характеристик суб'єкта, що поряд з ініціативою виступають як вищий рівень активності. Відповідальність людини не тільки за те, що вона робить, але і за те, чим вона буде, стане, за себе саму, за те, чим вона є, оскільки те, чим вона зараз є - це в якийсь попередній момент її життя було тим, чим вона буде. Це положення дозволить нам побачити, що людина - це творець свого життя і що вона несе за нього відповідальність. Волкова О. [63] в поняття суб'єктності поряд із рефлексивністю, свободою вибору й унікальністю вводить і відповідальність.

Дослідники виділяють два види відповідальності як властивості особистості. Один вид характеризує її схильність дотримуватися в своїй

поведінці загальноприйнятих правил, соціальних норм, виконувати різні рольові обов'язки і іменується зазвичай як «соціальна відповідальність особистості». Інший вид відповідальності пов'язаний з локусом контролю особистістю своєї долі, своїх дій та їх результатів. Локус контролю відображає загальну схильність людини «приписувати відповідальність за події, що відбуваються в її житті, собі, власній поведінці, здібностям (інтерналі); або оточенню, нагоді, долі, обставинам, тобто силам, невідвладним її управлінню (екстернали)». Аналізуючи поняття відповідальності, К. Муздибаєв [314] пише, що всі види відповідальності об'єднує те, що вони являють собою форми контролю за діяльністю суб'єкта з боку суспільства або його самого. Контроль, як відомо, носить виключно дискретний характер і можливий тільки на основі знакової системи (системи індикаторів).

Вищезначені види представляють функціонально різні форми контролю на різних етапах діяльності, характеризуючи відповідальність або з позиції суспільства, або з позиції внутрішнього світу суб'єкта. У першому випадку відповідальність відображає підзвітність соціального суб'єкта за реалізацію вимог суспільства (або його інститутів) з подальшим застосуванням санкцій залежно від ступеню провини або заслуг, тобто виступає як засіб зовнішнього контролю та зовнішньої регуляції діяльності, і може бути визначена як об'єктність. У другому випадку поняття відповідальності відображає ставлення до належного самого суб'єкта, його схильність, готовність здійснити належне, тобто виступає як засіб внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності, оскільки суб'єкт виконує належне на свій розсуд, свідомо і добровільно.

З локусом контролю становлення суб'єктності («суб'єкт-об'єктної орієнтації») пов'язує О. Коржова [236]. Вона вважає, що людина в будь-якій ситуації залишається суб'єктом, хоче вона того чи ні. Але якщо у випадку суб'єктної орієнтації (або інтеріоризованої суб'єктності) для неї характерна свідомо робота над собою, самоаналіз за допомогою різних технік (наприклад, релігії чи психотехнік), то для об'єктної орієнтації (екстеріоризованої суб'єктності) людина неусвідомлено поміщає себе в такі життєві ситуації, в яких вона змушена розвиватися.

Таким чином, саме відповідальність визначає соціальну позицію як суб'єктну (у разі якщо домінує внутрішня її складова), або об'єктну (якщо домінує соціальна складова). Все сказане підтверджує те, що становлення суб'єкта навряд чи можна розглядати поза вивченням моральних аспектів розвитку особистості. Справді суб'єктною може вважатись не будь-яка перетворююча активність, оскільки таке перетворення не може бути необмеженим вже тому, що особистість діє в спільноті, у співприсутності, спів-бутті інших. Вона, як ми вже зазначали, проявляється в інтерсуб'єктному просторі відносин з іншими суб'єктами. Отже, така активність справді відбувається, тобто стає справжньою подією в цьому просторі тоді, коли зорієнтована на цінності-цілі інших учасників відносин. Ця теза співзвучна основним положенням соціокультурного та вчинкового підходів, згідно з якими суб'єктність проявляє себе у ряді вчинків, тобто вона актуалізується (реалізується) у вчинкові і виявляється (сама для себе) для самої людини у рефлексивній дії. Так, вчинок, на думку Н. Большунової [38], являє собою реалізацію і прояв суб'єктності як моменту досягнення своєї автентичності та утвердження онтологічності цінностей у контексті авторського ставлення людини до свого життя (до самої себе і світу).

Ця частка «спів-», на наше глибоке переконання, - завжди на межі «Я» - «Ти», але не є означенням їх розмежування, вододілом між двома світами. Нею позначаємо інтегративний простір «Ми», в якому втілюється і «Я», і «Ти». В конструктивістській парадигмі цьому феноменові відповідала б гуссерлівська «інтерсуб'єктивність» як «своєрідне поле текстів і дискурсів, змістів і значень, комунікативних форм тощо, яке єднає і опосередковує взаємодію індивідів, що в нього входять» (цит за: [430, с. 340]). На картограмі інтегральної суб'єктності З. Карпенко територія «Ми» – це арена, на якій розігрується драма вчинку, «бо тільки тут особистість знаходить різновалентні об'єкти для різних утілень своїх творчих інтенцій» [216, с. 161]. Мало того, тільки тут вона реалізує себе «у зв'язку з наявністю іншої людини» [390, с. 12], у зв'язку з останньою як «способом, знаряддям або як моральною метою «моєї» діяльності» [Там само].

У вчинкові, на думку В. Роменця [387, с. 22-28], особистості не тільки перехрещуються, а зливаються воедино. Комунікація між ними – основна умова вчинку, оскільки внаслідок неї виникає соціальна спільність, єднання

всередині неї. І навпаки, «вчинок, усвідомлений як продуктивний обмін духовними змінами між своєрідними особистостями, становить живу прогресуючу комунікацію» [388, с. 29], оскільки таким чином уможлиблюється досягнення основної мети вчинку – життєствердження власної суб'єктності не за рахунок іншої суб'єктності, але в опорі на неї, в єдності з нею.

Особистісне буття, на думку В. Знакова [198; 199], настає тоді, коли особистість внаслідок своєї активності (суб'єктності) вступає у відносини з зовнішньою реальністю. С. Рубінштейн [389] розглядав людину в її бутті як суб'єкта реорганізації останнього. У зв'язку з цим він виділяв таку ключову особливість людини, як здатність реорганізовувати буття.

Буття особистості представлене багатьма буттєвими просторами, у яких вона з різною успішністю реалізує себе [393]. Особистість самоактуалізується, реорганізуючи об'єктивні простори свого життя у відповідності зі структурою особистісних змістів, тим самим перетворюючи їх на простори свого буття. Об'єктивні простори, що випереджають і обумовлюють її становлення стають буттєвими просторами особистості, її продовженням і частиною.

Підсумовуючи, зазначимо, що провідним чинником становлення економічної культури підприємливої людини в особистості є таке включення її у відносини з іншими суб'єктами привласнення, яке передбачає позицію у цих відносинах, співвіднесену з об'єктивними, абсолютними базовими цінностями. Основними соціально-психологічними ефектами становлення такої культури на інтраіндивідуальному рівні є відповідальність, заснована на здатності до рефлексії та високій моральності. На інтеріндивідуальному рівні в ході взаємних дій, взаємного впливу різних індивідуальних буттєвих просторів утворюється нова реальність, яка становить ядро суб'єкт-суб'єктного простору. Найвищим рівнем розвитку таких взаємин є автентичне співбуття як своєрідна особлива цілісність, організована спільним інтерсуб'єктним простором. Це є особлива реальність, що вже не зводиться до індивідуальних реальностей, що її утворюють, і в якій не те що розмиваються індивідуальні суб'єкти, але народжується нова суб'єктність – спільна. Вона носить вчинковий характер вже тому, що принципи рефлексивності, відповідальності, моральності, на

яких засновується існування інтерсуб'єктного простору, поділяються усіма його учасниками. Це можна вважати справжньою подією в такому співбутті, оскільки вона знаменує взаємне духовне зростання, переображення і встановлення нових відношень до світу усіх суб'єктів.

Тож у обґрунтуванні психологічних ефектів становлення культури підприємливої людини як суб'єктної сторони економічної соціалізації сучасного школяра ми цілковито спираємось на атрибути ознаки суб'єктності особистості у сфері відносин з іншими суб'єктами привласнення.

2.3. Привласнення особистих благ як механізм формування економічної культури школярів в процесі соціалізації

У наукових джерелах знаходимо безліч доказів існування різних способів привласнення особистих життєвих благ, в процесі чого, як ми передбачаємо, здійснюється економічна соціалізація школяра. У обґрунтуванні сутності процесу привласнення спиратимемось на існуючий в психології доробок дослідників, які вивчали психологічні механізми суб'єктивації зовнішньої реальності соціальних відносин, зокрема опосередкованих життєвими благами, у внутрішній зміст свідомості суб'єкта.

Про *привласнення дитиною ідеальних об'єктів*, зокрема соціально позитивних цінностей шляхом соціальної активності як здатності включатись у відповідну віку діяльність, проявляти адекватний рівень психічної активності говорить Т.Піроженко із співавторами монографічного дослідження, присвяченого питанням розвивального простору дитячої субкультури [345, с.13]. Цей процес, у свою чергу, потребує від дитини ініціативності і виконавської дисципліни, особистісної відповідальності, яка характеризується самостійністю і свідомістю. Психологічним ефектом такого привласнення є, за твердженням авторів, набуття соціальною «нормою» статусу власної ціннісної орієнтації. Таким чином, можемо говорити про індивідуальний результат соціалізації як про похідну загальної культури.

Проаналізуємо праці науковців, в яких розкривається сутність *привласнення особистістю матеріальних об'єктів*, в процесі чого вона наділяє їх статусом «своїх», «власних», водночас *інтеріоризує їх культурний зміст*. Щонайперше, це погляд на процес економічної соціалізації особистості крізь призму включення у простір стосунків, опосередкованих об'єктами привласнення як культурними благами. Він дозволяє пізнати онтологію особистості більш чітко завдяки тому, що, за словами С.Рубінштейна, остання «взята» включеною у «простори її реалізацій» або буттєві простори, які можуть реорганізовуватись нею згідно з її потребами і смислами.

Таким чином, *привласнення* доцільно вивчати як *процес включення у відносини з іншими суб'єктами, як культурна активність, що має два вектори спрямованості – не тільки на цінності, але і на власну особистість*. Це практика, важлива для конструювання і вираження ідентичності власника [427, с.312], означення його соціоекономічного статусу [501; 540], опосередкування сприйняття спостерігачем світу, або іншої людини завдяки зчитуванню смислів із середовищних характеристик [492; 598], інтеріоризації систем цінностей та способів категоризації соціального світу [535]. Економічні практики сприяють задоволенню різних психологічних, соціальних і культурних потреб. Об'єкти привласнення викликають емоції і переживання [506], стають джерелом розвиваючого особистість досвіду [427], є елементом «розширеної самості» власника [163; 535], водночас є його втіленою ідентичністю та «біографічним предметом», оскільки демонструють його особисту, соціальну і культурну ідентичність [427, с.313].

Прикладом такої культурної активності є колекціонування. Таньчук Р. [426, с.256] говорить про колекціонування як про механізм інтерпретації світу, спосіб його контролювати, а також як про діяльність, яка наділяє світ смислом. При цьому колекція, маючи статус носія культури (оскільки її становлять значущі речі), являє собою культурне благо. Воно поціновується не з причини їх корисності, оскільки з часом їх практична функція може зводитись нанівець, і вони не мають споживчої вартості. Об'єкти колекціонування поцінуються не через те, що життєвонеобхідні, але через важливість для суб'єктів колекціонування. Вони сприймаються як

культурне благо завдяки їх оригінальності, рідкості, таємничості, давності, меморіальному характерові, класичності, коштовному оздобленню, естетичній красі, постаючи свідченням, доказом наукової чи історичної правди тощо – вони *характеризуються аксіологічними якостями, які є основою їх вартості*.

На думку Р.Таньчук, об'єкти колекціонування сприяють досвідові пізнавати себе, набувати відчуття наступності і послідовності власного існування. R. Velk [505] говорить про один з вагомих соціалізуючих ефектів колекціонування – задоволення потреби взаємодіяти з цінностями, контактувати з перевершуючою самих себе святістю чи магією в їхньому житті, з чимось сакральним. Усвідомлення прав на певну річ та їх реалізація надає особистості не тільки емоційний та естетичний досвід, але й пізнавальний: розширює можливості досягнути світ через контактування з іншими людьми та соціальними групами завдяки об'єктові володіння. Знаходимо навіть свідчення про набуття збирачами скарбів та історичних артефактів певного історичного досвіду через контактування з предметами з різних епох. Як запевняє S.Pearce [579], речі завдяки своїй довговічності здатні фізично переносити минуле у теперішнє. Колекціонер отримує досвід темпоральності життя, а сама колекція стає знаряддям конструювання тієї частини життя і особистого психологічного простору, які ознаменовані збиранням значущих для людини матеріальних і нематеріальних речей.

Висуваються припущення науковців [427; 506; 580] щодо важливого переживання, яке може бути пов'язане з примноженням об'єктів володіння – почуття панування, домінування і контролю над частиною благ, що набули статусу «своїх». Слідом за Т.Вебленом, Р.Таньчук [426, с. 322] називає факт володіння майном підтвердженням могутності власника, основною для поваги і, водночас, самоповаги, усвідомлення своєї експертності та унікальності.

Очевидно, динамічний характер самих відносин особистої власності (обмін речами, ідеями тощо) в дитинстві, отрочстві, юності вже сам по собі сприяє набуттю досвіду встановлювати і підтримувати соціальні контакти, конструювати простір соціальних взаємин, розширюючи таким чином соціально-психологічний вимір особистого психологічного простору. Жан-Поль Сартр у своїй роботі «Буття і ніщо» [398], присвяченій буттю,

володінню та діяльності, доводив, що діяльність є проявом фундаментальних прагнень до володіння та існування, а володіння благом пов'язане з прагненням посилити почуття індивідуальності.

З такими ритуалами володіння, як антропоморфізація в дитинстві «своїх» речей (наділення їх власними іменами, назвами) [505] та взагалі персоніфікація середовища [323; 492] (наділення об'єктів зовнішнього середовища якостями, властивостями власної особистості) очевидно, пов'язаний розвиток комунікативної компетентності.

Об'ємлючим терміном для усіх наведених прикладів соціалізуючого впливу простору культурних благ на особистість може бути поняття «розширеної самості». За визначенням R. Belk [505], культурні блага як власність уможливають особливе розширення «Я» за свої рамки: «Я» продовжує себе за рамками свого безпосереднього оточення, розповсюджуючись на щось поза собою, що однак, у широкому сенсі, є «Его». «Розширена самість» включає більшість складових особистого психологічного простору – як «Я» (me, the self), так і «Мое» (mine): тіло, внутрішні процеси, ідеї, досвід, люди, місця, речі, до яких людина відчуває прихильність. Цікавим є зауваження Белка Р. щодо включення в «розширену самість» тих місць, осіб чи територій, які можуть бути спільними для багатьох людей. Наявність таких ототожнень, на думку дослідника, дає можливість з'ясувати залученість особистості у спільне благо як прояв альтруїзму: бути свідченням розділюваної з іншими самості, що дозволяє пояснювати акти громадянської відповідальності, патріотизму і благодійництва.

Дослідники зв'язків «Я» особистості з предметами [427; 506; 580; 583] відзначають, що об'єкти володіння розширюють індивідуальність буквально («реальна власність») та символічно («символічна власність»). За висловом R. Belk [506], речі свідчать про наше визнання елементами своєї самості тих об'єктів, які ми можемо контролювати, а також тих, яким ми підпорядковані: чим більше ми віримо, що володіємо предметом, чи що він володіє нами, тим більшою мірою він стає частиною нашої індивідуальності.

У наукових джерелах знаходимо принаймні кілька психологічних механізмів, завдяки яким відбувається включення предметів у сферу

індивідуальності. Першим Belk R. називає *механізм контролю*. Прикладом може бути купівля за гроші. Вона надає силу і впевненість у свободі користуватись предметом. Такий же механізм спрацьовує і в акті дарування, що пов'язаний зі свободою розпоряджатись і предметом дарування і, водночас, поширювати на обдарованого свою владу, втілену в акті вільного відчуження подарунка, який супроводжується розширенням самості дарувальника. При цьому обдарований, на думку J. Pierce [580], може переживати втрату свого «Я» у зв'язку з усвідомленням відсутності можливостей контролювати самостійний вибір подарунка.

Ще один *механізм – творення* – звучить у висновках американських дослідників процесу становлення особистості у транзакціях з матеріальними речами M. Csikszentmihalyi та Rochberg Halton [526]. Його суть розкривається у ідеї про значення в цьому процесі спрямованої на ціль дії та осягнення сенсу через знаки. Автори вказують, що у предмети, яким людина присвячує свій час, увагу та зусилля, вона *інвестує психічну енергію*. J. Pierce зазначає з цього приводу, що саме ця енергія і її витвори вважаються частиною індивідуальності (самості), оскільки вони «виросли», виділились із «Я».

Говорячи про діяльнісне освоєння культурного змісту матеріальних і духовних речей, слід послатись і на здобутки науковців у галузі філософії культури. Так, йдеться про *механізм інтеріоризації особистістю ціннісного змісту економічної культури*. Оскільки в актуальній економічній культурі опредметнено економічний досвід людства в його заданості суб'єкту, то основним процесом, завдяки якому він освоюється людиною, є *механізм розпредметнення цього досвіду* [313]. Діяльність особистості з розпредметнення економічного досвіду людства, в процесі якої відбувається формування економічної культури особистості, відбувається у відповідності з тим значенням і смислом, який вона вкладає в феномени економічної реальності, що нею інтеріоризуються. У зв'язку з цим виникає проблема адекватності розпредметнення особистістю соціального досвіду. Проблема полягає в тому, що розпредметнення індивідом культурного смислу предмету в процесі соціалізації повинно відбуватись у відповідності з культурним значенням цього предмету. Можна придбати річ, володіти нею, але не використовувати тих її властивостей, які відповідають її

культурному смислу. В цьому випадку не буде розпредметнено культурний зміст речі. В зв'язку з цим виникає проблема, яка Е.Фроммом означена як «мати чи бути?». Справа в тому, що культурне значення не міститься в минулому досвіді, а лише задається його предметами, які індивідам потрібно розпредметити у відповідності з тим культурним значенням, які вони надають цим предметам.

Згідно з Леонтьєвим О. [260], значення, в яких представлено ідеальну форму існування людського досвіду, є найважливішими змістовними одиницями людської свідомості. Д.Леонтьєв [261] наполягає, що в індивідуальному акті свідомості модифікацією змісту значення є смисл. Смисл виникає на стику значення з індивідуальним досвідом людини, а тому значення завжди суспільне, а смисл – індивідуальний. Останнє пов'язане з індивідуально-психологічними особливостями особистості. Наприклад, за словом «дерево» ховається значення, що вироблено суспільною практикою, а для конкретного індивіда (лісоруба, садівника, столяра тощо) це загальне значення поняття «дерево» виступає у своєрідній транскрипції через особистий досвід, набуваючи тим самим індивідуального смислу. Так загалом розуміється смисловий рівень спілкування в умовах міжіндивідуальної і міжкультурної комунікації. Смисл не є тотожним об'єктивному змістові речей, їх якостям, властивостям, законам. Предмети матеріальної дійсності існують незалежно від того, чи пізнані вони. Навпаки, їх буття як явищ людського світу знаходиться в прямій залежності від наявності в них смислу. В. Іванов писав, що смисл речей не витягується із них самих, але він і не присвоюється за бажанням людини. Смисл речей об'єктивно вплетено у хід суспільно-історичної практики, яка організує порядок співіснування і взаємовідношення речей як елементів і форм життєдіяльності і розвитку людського роду [203].

П. Сорокін, розкриваючи суб'єктні особливості інтеріоризації соціального досвіду, відмічає, що з точки зору матеріального обміну храми і музеї є лише певною упорядкованістю будівельних матеріалів. Так вони сприймаються психікою тварин. Іншими вони бачаться лише людині, яка додає до образу соціальні конструкції. Всі явища, наприклад, храми, музеї, машини, належать до категорії соціальних фактів лише тому, що вони суть символи психічних переживань або, інакше кажучи, вони суть психіка, що

реалізувалась» [412]. П. Сорокін називає це також «застиглою психікою». Соціальна дійсність сприймається людиною через значення і смисл, через які вона бачить цю дійсність. В цьому смислі храм - символ релігійних почуттів, релігійних відносин людини до смислу свого існування. Конкретний храм – знак символу, його матеріалізація в культурі спільноти. Завдяки символічній стороні культура здатна відображати не просто факт наявності об'єкта, але й сутність цілої категорії явищ, ланцюг причинно-наслідкових зв'язків суб'єкта з об'єктом. В кожному суспільному символі присутня відповідна соціальна єдність, тобто система соціально-психологічних відносин, яка створює цю єдність. Через символічне означення сутності цілої категорії явищ культура зберігає в собі досвід соціального і цим самим стає універсальним інструментом регулювання людських взаємовідносин.

Отже, проблема адекватного розпредметнення індивідом економічного досвіду людства в процесі економічної соціалізації пов'язана також з особливостями індивідуального досвіду особистості, з перебудовою його свідомості, з адаптацією до соціально-економічного простору, з розвитком особистості у відповідності з соціально-культурними цінностями. Норми культури не є зовнішнім по відношенню до особистості імперативом. Засвоюючись особистістю, вони перетворюються у внутрішній регулятор її поведінки. Норми культури є відносно стійкі (стереотипні) зразки, у відповідності з якими формуються індивідуальні і соціально-групові психічні процеси, акти поведінки. Проте жодна людина не може засвоїти всього соціального багатства, що втілено в культурі минулого і сучасного. Особистість освоює культуру в індивідуальній формі. В цьому відношенні культура особистості - це не просто конгломерат освоєних і реалізовуваних нею культурних цінностей, а особливий неповторний «мікрокосм», особистісна система.

Про механізм об'єктивації соціального досвіду в мові говорять Бергер П. та Лукман Т., презентуючи концепцію соціального конструювання реальності. З мовою зустрічається людина як із зовнішньою для неї фактичністю, і він чинить на неї свій примусовий вплив [31, с. 20]. Важливим є те, що мова надає людині готову можливість безперервної об'єктивації все більш зростаючого досвіду, вона типізує людські

переживання та досвід, дозволяючи розподілити їх за більш широкими категоріями, у термінах яких вони набувають значення не тільки для однієї людини, а й для інших. Тією мірою, якою мова типізує досвід, вона робить його анонімним, оскільки останній, типізувавшись, в принципі може бути відновленим будь-ким, хто потрапить у дану категорію. Автори називають екстерналізацію людиною себе в діяльності як механізм становлення її соціальності [31, с. 26].

Повертаючись до механізмів формування «розширеної самості», знаходимо підтвердження дієвості механізму розпредметнення. Щоправда, для пояснення розширення «Я» особистості дослідники вдаються до використання іншої термінології. Так, Р. Белк зазначає, що колекціонер включає зібрання певних творів мистецтва в рамки своєї самості шляхом його створення, отримання (контролювання) та володіння знанням про предмети, які його формують. Таким чином, створення колекції – результат включення не тільки механізму контролю, а й *дієвого творення*, оскільки колекція є авторським твором колекціонера. Окрім того, автор говорить ще про один механізм привласнення культурного змісту предметів – *наділення колекції авторським підписом*, від називання до намагань пред'явити вимоги користувачам колекції зберігати її цілісність та експонувати її з чітким посиленням на те, чийм твором вона є. Це, у свою чергу, є актом *самовизначення* (self-definition).

У дослідженнях приватності [491] та суб'єктно-середовищного підходу [282] знаходимо аналогічні приклади, що ілюструють взаємодоповнюючі один одного *механізми сигніфікації та персоналізації*. Будь-яка жива істота звертає увагу на певний значимий об'єкт, і таким чином як би зауважує, виділяє цей об'єкт як фігуру з фону, перетворює «світ взагалі» на світ видимий, позначений. Це *сигніфікація* - виділення сенсу або значення об'єкта для життєдіяльності особистості.

На другому кроці під впливом образу об'єкта стимулюється певна активність, спрямована на необхідну зміну життєвого простору, і світ із просто сприйнятого стає світом перетвореним. Цей крок є, за визначенням М. Хейдметса, *персоналізацією*, «обживанням» життєвого середовища відповідно до власних потреб [463]. Для опису персоналізованого світу С.Нартова-Бочавер [324] наводить термін, запропонований Т. Ікскюлем -

«Umwelt» - дослівно: найближчий, що примикає до людини, навколишній світ, що відрізняється від світу взагалі («Welt») як просто об'єктивних умов життя. Акцентуючи факт свободи суб'єкта або організму, Т. Ікскюль [600] відзначав, що жодна жива істота не може сприйматися як результат прямого впливу умов життя, проте кожен організм створює своє власне персоналізоване середовище.

У роботах з аналітичної психології К. Г. Юнга також знаходимо пояснення високої міри впливу світу речей, місць, природи на становлення психіки. Так, згадується про процеси *символізації, переносу, утворення проєкцій*, що уможливаються в силу глибокої спорідненості людської особистості з іншими сутностями. Л. Дорфман [165] говорить про явище *синхроністичності*, засноване на дублюванні ментального і речового, матеріального. В силу цього в фантазіях, сновидіннях і будь-яких інших продуктах людської психіки особистість може поставати в різних іпостасях. Проте ці завуальовані послання психіки людини самій собі і світові все ж нерідко розпізнаються і беруться до уваги. Це було б неможливо за відсутності самої можливості взаємоперетворення ментального і матеріального.

У концепції *пропріуму* як основного механізму самості Г. Олпорта висвітлюється роль просторово-предметного світу в початковому розвитку особистості [333]. Функції пропріуму – принципу організації окремих ідентифікацій у переживання цілісної особистості – змінюють свій зміст від народження до зрілості та проявляються у восьми ступенях: 1) відчуття свого тіла утворюють тілесну самість як опору для самосвідомості; 2) переживання самоідентичності проявляє себе, коли дитина ототожнює себе зі своїм ім'ям; 3) почуття самоповаги починає проявлятися на третьому році життя дитини; 4) розширення меж самості розпочинається з 4 років, коли дитина усвідомлює володіння не тільки своїм тілом, а й елементами навколишнього світу (батьками, іграшками та ін.); 5) образ себе розвивається з 5-6 років, коли дитина починає розуміти, яким її хочуть бачити, давати собі етичну оцінку; 6) раціональне управління собою виникає між 5 і 12 роками, з почуттям особистісної компетентності у вирішенні проблем, але ще без моральної впевненості, в силу чого присутній сильний конформізм; 7) пропріативне прагнення в підлітковому

віці – вибір кар'єри та інших життєвих цілей; 8) пізнання самого себе, виникає на заключній стадії розвитку пропріуму. Таким чином, концепція Г. Олпорта ще раз підтримує тезу про зв'язок розвитку самості з пізнанням речового світу, центральними механізмами якого є рефлексія та ідентифікація з об'єктами фізичного світу.

Механізм наслідування взірців, джерелами яких є постаті значущих інших, пояснюється найбільш широко у дослідженнях з соціальної та сімейної психології. Саме із запозичення від найближчого оточення моделей поведінки, слідування їм беруть свій початок щедрість, альтруїзм, економність тощо - особистісні якості, що дозволяють примножувати блага чи-то ділитись ними, утримувати інформацію чи знання від партнерів або, навпаки, поширювати тощо.

Одним з продуктивних, на наш погляд, підходів до розуміння зв'язку зовнішнього життєвого простору з особистісними характеристиками може бути *механізм ставлення*. Його дієвість у справі соціалізації власника ми детально обґрунтуємо у главі 3, але зазначимо, що саме явище ставлення дозволяє вивчати відносини особистої власності школяра у вимірі соціально-психологічної (стосунки між суб'єктами привласнення) та внутрішньоособистісної (суб'єктивне відображення об'єктивних економічних зв'язків, які складаються у школяра з іншими учасниками як суб'єктами привласнення-відчуження) феноменології. В світлі концепції В. Мясіщева, це відносини, опосередковані соціальною якістю системи [317]. У відносинах особистої власності об'єктивується вся система ставлень дитини до економічної дійсності. І навпаки, саме у ставленні до особистої власності суб'єктивуються ті відносини, які конституюють той вимір психологічного простору дитини, що пов'язаний з привласненням благ.

Соціалізуючий потенціал особистої власності полягає в тому, що ці відносини реалізуються у системі ставлень власника до себе та інших як суб'єктів володіння та до об'єктів привласнення. Так, В. Шихирєв [474] вважав, що будь-які психологічні відносини реалізуються у системі ставлення до себе, до іншої людини, до соціальної дійсності взагалі. Якраз через інтеріоризацію відносин власності відбувається процес входження дитини в економіку суспільства, формування її економіко-психологічних

параметрів, визначення її як суб'єкта економічної діяльності. В свою чергу, усвідомлення ставлення до власності є психологічною основою формування економічної свідомості дитини, ділових якостей, здібностей, вольових властивостей. Отже, особиста власність є, з одного боку, основою суспільних відносин, виражаючи особливості всієї системи відносин суспільства, а з іншого – об'єктом відносин школяра, його переживань, цінностей, основою формування її економічної культури. Ставлення до особистої власності є провідними психологічним механізмом реалізації цих відносин, зокрема у шкільному віці.

Спираючись на концепцію ставлень В. Мясіщева [317], концепцію соціальних взаємин І. Сушкова [424], аксіопсихологічні ідеї З.Карпенко [216], ми бачимо оцінку особистістю взаємозв'язків з іншими суб'єктами привласнення, представлену в індивідуальній свідомості як особистісно значущі, індивідуально-вибіркові її зв'язки з економічною дійсністю, є дієвим механізмом освоєння світу економіки. Формування цих зв'язків, зафіксованих і регулярно відтворюваних в поведінці, є провідним у. Заломлюючись крізь систему цінностей особистості, в першу чергу моральнісних, згідно з І.Бехом [32], відображені в свідомості первинні економічні ставлення піддаються рефлексії: оцінюються, осмислюються з точки зору моралі. З. Карпенко уточнює, що лише оперуючи категоріями моральними («належне», «прийнятне», «цінне» тощо), людина забезпечує свій об'єктивно-суб'єктивний зв'язок з умовами існування через ставлення до них. Переживати ставлення до чогось значить, згідно з дослідницею, реально перебувати у моральнісно зваженому стосунку до об'єкта ставлення: «визначити своє ставлення до чогось – значить заявити, що я вважаю прийнятним, цінним для себе, а що відкидаю як ціннісно чуже, недопустиме, негідне мене» [216, с. 106] На підтвердження цієї тези З.Карпенко пропонує спиратись на ідею І.Беха про те, що для того, аби зафіксоване, регулярно відтворюване в поведінці ставлення (особистісна властивість) могло перейти в ранг особистісної цінності, необхідне «так би мовити, «вторинне ставлення», *осмислене ставлення* до власних суб'єктивних утворень (ставлень), тобто до особистісних властивостей» [32, с. 14]. Отже, тільки те ставлення стає фактором самодетермінації моральної поведінки суб'єкта, котре включене в систему його Я-образу. Це саме по

собі є процесом становлення економічної культури особистості дитини. Зовнішня реальність відносин власності перетворюється на об'єкт самостійної рефлексії з приводу відображення відображеної реальності. Актуалізація рефлексивного змісту запускає не тільки процес сприйняття зовнішньої, об'єктивної реальності, але і процес розвитку власного психологічного ставлення до неї. Отже, психологічний зміст ставлення полягає в тому, що здійснюється оцінка оцінки, тобто формується ставлення школяра до відносин і ставлення «перетворюється на таку ж реальність, що і явища зовнішнього світу».

Розглянувши окремі підходи до розуміння психологічних механізмів економічного привласнення благ і формування економічної культури особистості, слід зазначити і те, що в об'єктах власності втілюються особистісні якості. Так, згідно з думкою Н. Dittmar [534], в об'єктах власності, наприклад, у матеріальних благах, таких як стереосистема або машина, втілені не тільки їх очевидне функціональне чи комерційне призначення. На противагу положенням класичної утилітарної економіки, вони становлять складну систему соціальних символів, що несуть інформацію про їхніх власників. Швейцарський психолог А. Ланг пропонує сприймати повсякденне життя людини як текст (механізм означування предметного світу як семіозис), послання з окремими фразами у формі ситуативних побутових актів, які можуть інтерпретуватись у термінах психології особистості.

В рамках концепції людини суверенної С. Нартова-Бочавер [321] обґрунтовує *суверенізацію* як механізм контролю, захисту і розвитку суб'єктивно значимого фрагменту життя особистості та встановлення балансу між власними потребами та потребами інших людей, а також через імпліцитні та експліцитні правила та норми регулювання доступу до ресурсів та взаємин між людьми. Суверенізація спрямована на ті об'єкти середовища, які необхідні для виживання, розмноження, забезпечення суб'єктивного благополуччя і процвітання людини, отже виконує еволюційно важливі адаптаційні функції.

Підкреслимо наприкінці, що описані нами психологічні механізми привласнення благ вивчаються нами не тільки як способи включення духовних та матеріальних об'єктів у психологічний простір особистості і

усвідомлення їх як належних собі, власних, а і як процес інтеріоризації їх ціннісного змісту та формування на цій основі економічної культури особистості. Через механізми привласнення розкривається процесуальний аспект економічної соціалізації особистості, завдяки розумінню яких можуть бути розкриті вікові закономірності перебігу досліджуваного явища у шкільний період.

2.4. Структурно-цільова модель економічної соціалізації школярів

Економічна соціалізація школяра вивчається нами як системно-структурне утворення. Засадничими в дисертації уявленнями про психологічну організацію цього процесу є основні принципи системного підходу, розроблювані в психології Б. Ломовим [205]: виділення в системі статичного та динамічного аспектів; ієрархічна супідрядність структур (компонентів); розвиток системи в часі, який містить лінії прогресу і регресу; уявлення про включення будь-якого результату розвитку, досягнутого на тій чи іншій його стадії, сукупна детермінація психічного, що виступає в ролі внутрішніх факторів, передумов чи опосередковуючих ланцюгів стосовно результату на наступній стадії. В даній роботі ми підкреслюємо необхідність інтеграції двох, розвинених в системній методології, наукових підходів (структурно-функціонального та програмно-цільового), поєднання яких забезпечує, на наш погляд, найбільш вдалий погляд на сутність і організацію процесу економічної соціалізацію школярів. Обґрунтуємо структурно-цільовий підхід як інтегративний і похідний від двох, названих вище.

Сутність структурно-функціонального підходу до розуміння економічної соціалізації, як вважають Г. Авер'янова [2; 3], І. Зубіашвілі [202], О. Лавренко [251], Н. Левицька [259], М. Мальцева [280], Т.Мельничук [290], В. Москаленко [307], полягає в тому, що остання представляється як структурована система спеціалізованих, на різних етапах особливим чином пов'язаних між собою компонентів, кожен з яких виконує свої функції, забезпечуючи розгортання системи процесів пізнання, оцінювання економічної дійсності та регулювання власної

поведінки як єдиного цілого. Можна передбачати, що внутрішня логіка і сила зв'язків між цими компонентами кожен наступний момент мають зумовлювати очікувані соціалізуючі ефекти. Однак не завжди досягаються бажані ефекти. Це можна пояснити вже одним тим, що соціалізація – процес пожиттєвий. Її результат в кожен наступний момент може виявитись стихійним і неочікуваним саме через дію багатьох непередбачуваних чинників: як зовнішніх, так і всередині самого суб'єкта, який соціалізується.

Отже, визнаючи усі переваги, традиції і зручність у використанні структурно-функціонального підходу у вивченні сутності економічної соціалізації, ми робимо спробу залучити до дослідження той методологічний інструментарій, який дозволить враховувати цілеспрямований характер соціалізуючого процесу. Причому, цілі задаються як зовні, наприклад, агентами соціалізуючого впливу і носіями відповідної культури економічної діяльності, а й формулюються самим школярем як потенційним (у сфері споживання та монетарних відносин – реальним) суб'єктом самозмін. Таким чином, необхідний такий методологічний інструмент, завдяки якому досліджуване явище економічної соціалізації буде представлено в русі у заданому напрямі – до мети, яка пов'язана з досягненням відповідності особистісних якостей, що розвиваються у процесі соціалізації, - ідеальному образу людини ринкової економіки – образу підприємливої людини. Йдеться про необхідність враховувати і структуру процесу становлення необхідних якостей, і цільовий характер його здійснення.

Обґрунтовані нами вище положення щодо культури підприємливої людини як суб'єктної сторони економічної соціалізації школяра в умовах ринкової економіки дозволяють показати необхідність застосування цільового підходу до моделювання соціалізаційного процесу. Проаналізуємо, зокрема, різницю між функціонуванням особистості у системі економічних відносин і становленням її як суб'єкта економічної діяльності. Так, у контексті вивчення відношень «особистість-світ» для Ю. Швалба [469] важливо фокусувати увагу на житті людини не як на факті існування, а як на особистісному факті, усвідомлюваному і переживаному процесі. Він співвіднесений зі світом як предметним контекстом

індивідуального життя, який уявлений і зрозумілий для людини, отже не даний зовні, але суб'єктивований людиною.

Саме у розрізі здатності формулювати цілей діяльності та брати на себе відповідальність за їх досягнення як однієї з принципових ознак суб'єктності пропонують вивчати соціалізацію О. Неверов [325] та В. Розин [384]. Згідно з О. Неверовим, здатність до постановки цілей та їх оцінки як основної характеристики суб'єкта доцільно аналізувати з точки зору співвідношення цілей і функцій елементів системи. Функцію як смисл існування і призначення, задають зовнішні щодо особистості чинники, наприклад, соціально-економічне оточення. Функція відображає призначення системи (в нашому випадку- особистості, яка соціалізується), виступаючи чинником, що її утворює. Отже, функція задається особистості ззовні і показує, яку роль вона має виконувати в рамках більш загальної системи, до складу якої вона включена як елемент, компонент поряд з іншими системами, взаємодія з якими виступає як середовище її існування. Це положення, на думку О. Неверова, має два важливі наслідки. Імпульс до змін, в тому числі і розвитку системи, може генеруватися як всередині системи, так і зовні, але утворюється система тільки за рахунок об'єктивації, тобто надання їй певної функції системою більш високого порядку. Таким чином, суто функціональна роль особистості у відносинах привласнення, її нездатність самотійно формулювати цілі, призводить до узалежнених, а не суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Але окрім функції система може мати мету. Мета в узагальненому вигляді являє собою «бажаний» стан виходів системи, тобто певне значення або підмножину значень інтрасистемних функцій. Слід зазначити, що в окремих працях мета прирівнюється до ідеалу, проте ідеал - це стан системи, який є максимальною реалізацією наявної області досяжності, тоді як мета - це не всякий стан системи, а тільки інтрасуб'єктно-бажаний. Отже, ідеал ширший за поняття мети і не завжди може порівнюватись з нею.

Мета може бути як задана ззовні, так і поставлена системою самій собі. У останньому випадку вона буде виражати внутрішні потреби системи. Але в будь-якому випадку вона розташовується на зовнішньому контурі взаємодії середовища і системи, так само, як і функція. Тому, всупереч сформованій в літературі і в дослідженнях з системного аналізу думці, цілі

підсистеми (в нашому випадку – особистості), якщо вона, у свою чергу, є самокерованою цілеспрямованою системою, не можуть (і не повинні) бути підпорядковані цілям тієї системи, в яку вона входить, в силу вихідної відмінності потреб та інтересів. Їхні цілі повинні бути несуперечливими, взаємно не виключати одна одну. Водночас функція і мета можуть і збігатися. У цьому випадку можна говорити про усвідомлення елементом (особистістю) свого місця в системі (наприклад, системі економічних відносин) і збіг його устремлінь з потребами в ньому.

Виходить, що до суб'єктів можна віднести складні системи (все вищесказане стосується лише такого типу систем), що генерують цілі всередині себе, а до об'єктів - системи, яким цілі задані ззовні. Таким чином, особистість як систему, також як і групи різної чисельності, можна віднести як до суб'єктів, так і до об'єктів.

Стосовно функції, то необхідно відзначити, що людина - унікальна складна система, що виконує різноманіття функцій: одна задається суспільством (людством), інша - групами членства, третя - референтними групами і самою людиною. Причому дані функції не лише не співпадають, але найчастіше є взаємовиключними. Вищесказане дозволяє констатувати, що суб'єктом є такий елемент системи, що здатен до самостійної, надситуативної активності, обов'язковою умовою якої виступає самодетермінована ним постановка цілей.

Отже, слідом за О. Неверовим, можна говорити про джерело цілей як базову відмінність між суб'єктом і об'єктом. У випадку суб'єкта ініціатором цілей є він сам. Важливими для нашого розуміння природи суб'єкта є подальші міркування О. Неверова щодо того, за рахунок яких якостей (власних і середовищних) з'являється і розвивається суб'єкт, отже, за рахунок чого у особистості з'являється здатність самостійно ставити цілі. Суб'єктність формується за рахунок присвоєння зовнішнього середовища. Так, наприклад, одним з перших моментів прояву суб'єктності у людини виступає момент присвоєння свого відображення в дзеркалі. Воістину «індивід спрямовує свою діяльність на розширення життєвого простору за допомогою перетворення на своє знаряддя чого завгодно». Цілим рядом психологічних досліджень доведено, що, виходячи зі своїх потреб, використовуючи власні можливості і створюючи різноманітні допоміжні

засоби, людина так чи інакше перетворює об'єкт, впливає на нього, включає в нові зв'язки і відносини, тобто у відомому сенсі його асимілює. Гегель у «Феноменології духу» [70] зазначає, що дух повертається до самого себе, проходячи через ряд ступенів опредметнення (відчуження) і розпредметнення (зняття відчуження). У результаті цих метаморфоз дух усвідомлює об'єкт як своє творіння. Предметна форма об'єкта виявляється лише видимістю. Усвідомленням того, що і в предметній формі свідомість перебуває «у собі», знімається відчуження свідомості від предмета, суб'єкта від об'єкта. Наведені вище міркування стосуються суб'єктної сторони становлення економічної культури школяра. Але зрілої суб'єктності, тим більш в економічній сфері, годі чекати від людини, яка у період навчання у закладі загальної середньої освіти ще досить ситуативно набуває досвіду економічної діяльності. Тому актуальною залишається проблема складності передбачити і спланувати результат економічної соціалізації.

Продуктивною у цьому плані, як на наш погляд, може виявитись методологія програмно-цільового підходу, в рамках якого уможлиблюється формулювання конкретних задач, згідно з якими задається напрям руху системи, а саме – орієнтація соціалізуючого впливу на цінності підприємливості. Такий підхід доповнює попередні міркування тим, що враховує суб'єктну позицію агентів соціалізації, які можуть надати необхідну підтримку та психологічне забезпечення процесу становлення економічної культури школяра.

Програмно-цільовий підхід, який уже з 70-х років минулого століття розвивається в рамках теорії управління завдяки дослідженням Р. Акоффа, Ф. Емері [5] і ряду інших вчених, які працювали над теоретичними і практичними питаннями організаційної побудови, визначення мети, планування та проектного управління. Сутність його застосування у нашому дослідженні полягає в тому, що наявні проблеми, пов'язані з неможливістю передбачити і спланувати результат економічної соціалізації, визначають цілі їх вирішення. Їх досягнення вимагає формулювання конкретних задач, згідно з якими задається напрям руху системи, отже, підготовка плану заходів і певного забезпечення, в тому числі – психологічного. Відповідно до поставленої мети розробляється план соціалізуючого впливу, виконання

якого контролюється як агентами цього впливу, так і самим суб'єктом самозмін, в міру його здатності до самоорганізації.

Оскільки джерела цілеспрямованого формування будь-яких складових системи лежать далеко за межами структури цього процесу, ми припускаємо, що важливими, такими, що мають розглядатись самостійно одна від одної, змінними економічної соціалізації особистості є такі, за яких враховується структура процесу соціалізації та цільовий характер його здійснення усіма суб'єктами соціалізації (як школярем, так і агентами впливу: батьками, педагогами, психологами, однолітками і т.д.).

У розумінні сутності інтеграції розглянутих підходів ми ґрунтуємось на доробку дослідників проблем управління [269]. Згідно з ним, структурно-функціональна побудова процесу економічної соціалізації дитини органічно поєднується з цільовим характером її здійснення. Результат інтеграції структурно-функціонального і програмно-цільового підходів у нашому дослідженні може бути відображений у формулі «система економічної соціалізації – суб'єктне, підприємливе ставлення особистості до власності як мета її розвитку в ринковій економіці – програма/зміст самозмін та зовнішнього впливу в організованому соціалізуючому просторі – культура підприємливої людини як результат економічної соціалізації особистості». Іншими словами, система економічної соціалізації розвивається шляхом постановки і досягнення цілей розвитку, за допомогою виконання цільових програм соціалізуючого впливу, що дозволяє в заданий термін отримати заздалегідь певний кінцевий результат. Інтегрований структурно-цільовий підхід до економічної соціалізації виражений у наступній схемі (див. рис. 2.1).

Слід окремо наголосити на тому, що *цільовий аспект підходу* передбачає *напрям* розвитку і формування економічної культури школярів в умовах ринку. Його задають цінності суспільної моралі. Мораль є складною сферою духовного життя людини і суспільства в цілому [197], особливою формою суспільної свідомості, засобом регуляції поведінки людини [248-250; 300]. Її зміст становлять моральні норми, що регулюють сферу суспільних, зокрема економічних відносин. Ці норми стосуються різних аспектів існування відносин власності: розподілу, користування, володіння економічними благами. Їх інтеріоризація стає основою для

формування внутрішньоособистісних регуляторів економічної поведінки – моральнісних орієнтацій, - і, виражені в системі моральності особистості, стають в цілому, за визначенням З.Карпенко, духовним стрижнем її становлення як суб'єкта власного життя.

Чому саме мораль і моральні цінності обґрунтовуються як такі, що визначають цілі економічної соціалізації та результати становлення економічної культури школярів? Якщо прийняти нашу тезу про свідомий вибір ставлення до себе, до інших суб'єктів привласнення, до економіки в цілому як основний показник соціалізованості, то слід погодитись і з тим, що здійснюється цей вибір з точки зору вищих людських цінностей. Це ті, які, на думку М.Савчина [393; 394], стосуються безумовного прийняття цінності іншого, морального ставлення до себе, справи тощо; пов'язані, з точки зору З.Карпенко [216], зі здатністю вбачати себе в «Ти» як необхідному еталонів оцінки «Я» та поза особистістю існуючий зразок, ідеал, а також одна з можливих «вершин» духовного зростання; інтегровані у свідомому, за М.Бубером [44], Я-Ти-ставленні як твірному началі саморозвитку чи проявляються у діалогічному ставленні «Я-Ти» як включенням Іншого у власний життєвий простір, за М.Бахтінім [24]. Усі ці цінності становлять основу суспільної моралі. Водночас, щонайменше названими дослідниками вони показані як визначальні чинники соціалізації особистості.

Принагідно зазначимо, слідом за О. Лавренко [250], що мораль доцільно відрізняти від «моральності». Терміном «моральність» позначаються внутрішні якості людини, які спрямовують її діяльність у відповідності з моральними нормами суспільства. Цієї ж думки дотримується О.Завгородня [190].

Ґрунтуючись на вищесказаному щодо ролі моралі в процесі соціалізації особистості та на закономірностях розвитку моральності особистості у період від молодшого до старшого шкільного віку, ми можемо припускати, у якому напрямі розгортатиметься досліджуваний процес, передбачати його ефекти на окремих вікових етапах. Так, згідно з думкою Л. Божович [37], у молодших школярів ще не сформований власний моральний досвід. Істинність моральних норм, трансльованих їм дорослими, сприймається на віру як безумовність і необхідність.

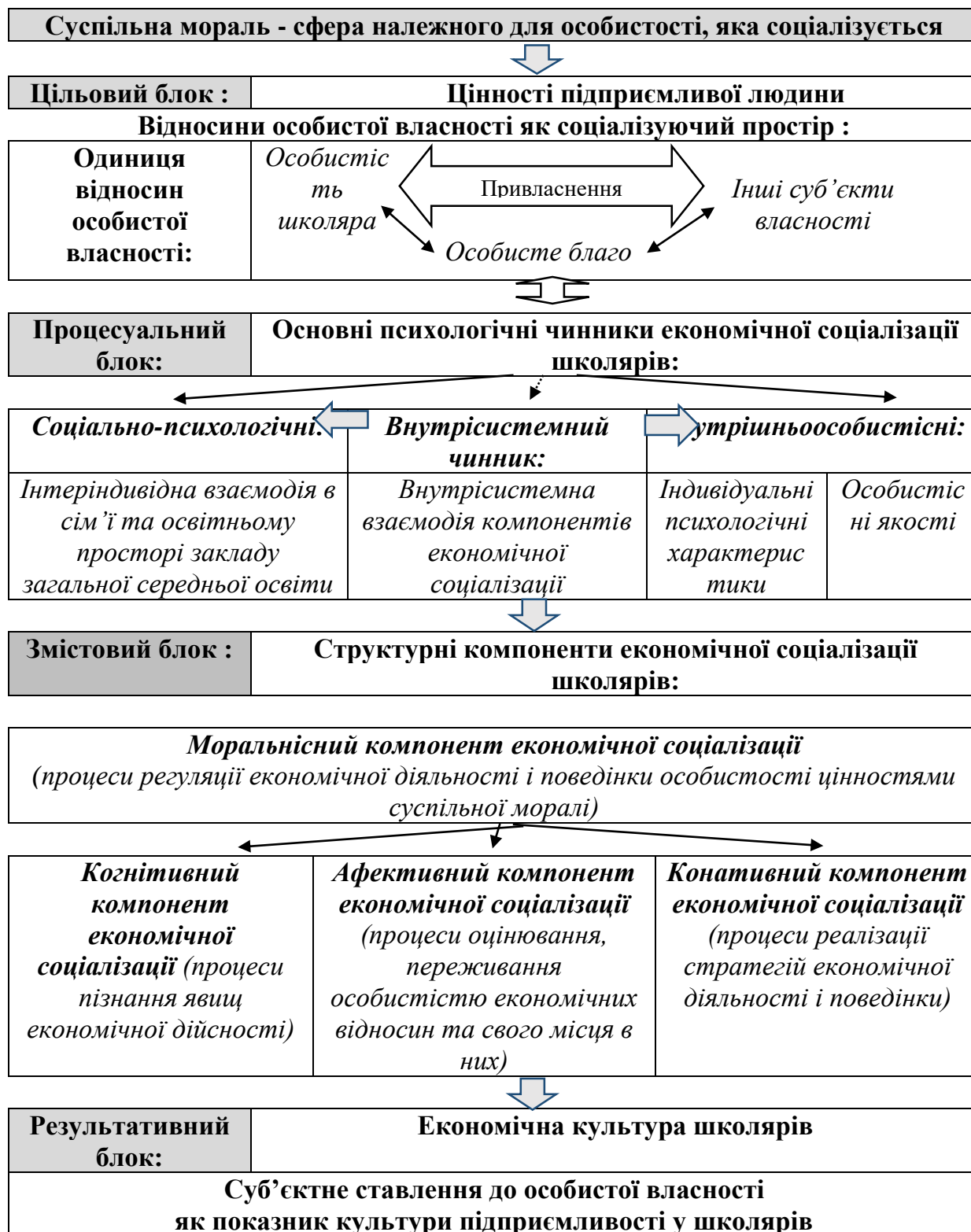


Рис. 2.1. Структурно-цільова модель економічної соціалізації школярів

Розвиток здатності аналізувати власну поведінку у цьому віці також моральнісно зважений, оскільки відбувається за рахунок здатності оцінювати й аналізувати поведінку інших людей в системі моральних

координат [300]. Таким чином, формування моральних навичок та морально-психологічних якостей дитини відбувається в процесі її вправлення у відповідних формах поведінки, що здійснюється за наявності певної мотивації, коли у неї виникає внутрішня спонука поводитися згідно із засвоєними зразками [37].

У підлітковому віці слід очікувати переосмислення життєвоважливих смислів, витоками чого також є суспільна мораль, оскільки цей процес визначається усвідомленням цінності іншого, співвіднесенням з власною цінністю [197]. У цьому віці очікується формування морального сумління (моральної совісті) як духовного осягнення власної життєдіяльності з позиції моральної самооцінки, функція якого засвідчити особистості зміст її позиції в системі координат «добро-зло», «те, що треба – мій обов'язок» [393; 394]. Детально розвиток моральності у підлітковому віці показаний І.Булах, Ю.Алексєєвою [45]. Так, у молодших підлітків (10-12 років) домінує емоційний компонент совісті (узгоджений з позитивним почуттям любові до близьких та бережливим ставленням до тварин і природи), який співвідноситься з почуттями негативної модальності – «муками совісті».

Перехід від молодшого до старшого підліткового віку (12-14 років) у зв'язку з накопиченням досвіду свідомої орієнтації у власній поведінці на «голос совісті» з'являється вже її усвідомлення як позитивного морального почуття; виникають зовсім нові відтінки в розумінні цього почуття, котрі визначають совість як самоконтролюючу інстанцію у самому собі; відсутній зв'язок совісті з вимогами дорослих (її усвідомлення значною мірою узгоджується з власними внутрішніми переживаннями, часом досить витонченими); прояви цього почуття більше залежні від міжособистісних стосунків підлітків; з'являється чіткіше відчуття власного егоцентризму, поступове витіснення якого із самосвідомості відбувається лише завдяки появі нового психологічного утворення – децентрації – здатності побачити позицію іншого. Совість сприймається не тільки як емоційне переживання (позитивне і негативне), але і як свідома моральна самооцінка (як звіт перед собою за провину) [45].

Старші підлітки (14-15 років) пов'язують совість з власними переживаннями і починають розуміти, що це почуття визначає їх вчинки тоді, коли внутрішні прагнення не відповідають зовнішнім вимогам. Совість

починає сприйматися у взаємозв'язку з нормативним «Я», а сумління є найкращим внутрішнім контролером вчинків. У моральній самосвідомості підлітка конкретний образ ідеального «Я» поступається місцем узагальненому образу ідеального «Я» [45].

Моральність старшокласників заснована на упорядкуванні та інтегруванні потреб з власним світоглядом, який інтенсивно формується [393]. На основі розвитку власних поглядів на добро, справедливість тощо прийняття рішень юнаків набуває соціального спрямування. Під впливом світогляду формується чітка ієрархічна система цінностей, у зв'язку з чим уможлиблюється контроль власних бажань, відкриваються можливості для формування соціально спрямованих мотивів, зокрема професійного самовизначення. Таким чином, юнацький вік є завершальним етапом в формуванні моральнісних уявлень про явища життя, в тому числі – про власність. Очевидно, що ці уявлення можуть змінюватися протягом життя під впливом різних як суб'єктивних (досвіду економічної діяльності), так і об'єктивних факторів (у зв'язку зі зміною соціально-економічних умов). Слідом за О.Мітькіним [358, с. 67] зауважимо, що за будь-яких варіантів такого впливу чітке слідування визначеним етичним правилам ще не є проявом моральності, в тому числі у економіці. Насправді моральнісний вчинок, очевидно, здатен і підліток, і юнак – але той, хто в силу соціалізованості зважить на вільний вибір одного із взаємовиключаючих варіантів, в умовах зіткнення етичних норм і за необхідності власної оцінки конкретної конфліктної ситуації. Такий вибір наближує можливе, оскільки вже є свідченням відповідності меті соціалізації – наближенню до ідеального образу або канону людини [317]. Але завжди чиниться на межі необхідного/належного і вільного/незалежного. Він передбачає свободу, оскільки ґрунтується на власній автентичності суб'єкта вибору, водночас пов'язаний з обмеженістю і усвідомленням необхідності його робити, отже відповідальністю за наслідки.

У каноні людини [317] підприємливої збігається воедино увесь очікуваний з боку суспільства зміст економічної культури учнів, який означається в етиці категорією «належне» [358, с. 27]. Ця категорія протистоїть категорії «сущого», фактичного, дійсного, означуючи ту частину моральнісно цінного в економічній культурі суспільства, яка ще не

стала фактом духовного світу окремої людини, зокрема, школяра, який перебуває на шляху досягнення цінностей культури. У цьому контексті економічна соціалізація як лінія розвитку особистості втілюється у переході від дійсного, фактично існуючого до можливого з врахуванням належного [358, с. 29].

В. Алексеевський і Н.Шавирін [6] пропонують вивчати моральність через те, як проявляє себе особистість у відносинах, що становлять прадавнє коло соціалізації - у континуумі полярних цінностей егоїзму-альтруїзму. У балансуванні моральної позиції людини між цими полюсами полягає процес набуття найвищого рівня культури відносин власності. Вони обидві необхідні людині для її соціалізації. Егоїзм, і породжене ним честолюбство, спонукають людину виділитися, стати кращою і виокремлюватись серед інших, а тому - намагатися, трудитися, досягати успіху. Альтруїзм спонукає підтримувати тих, кому не пощастило, поділитися частиною видобутого продукту з іншим. Тому одночасний вплив цих протилежних цінностей формує у особистості моральні норми, що забезпечують людству виживання і розвиток у складні періоди хаосу і невизначеності. Так, на прикладі нормативної регуляції монетарних відносин О. Гулевич [75] виокремлює моральні норми грошової винагороди як такі, що організовують ці відносини: норма неупередженості, згідно якої найбільше грошей повинна отримувати людина, яка прикладає більше зусиль; норма розподілу грошей за здібностями людей; норма розподілу грошових ресурсів за позитивними якостями людей, коли справедливим вважається більша винагорода гарної людини; норма розподілу грошей за потребами; норма рівності, коли справедливим вважається розподіл грошей в суспільстві порівну.

Таким чином, моральні цінності постають як необхідний до освоєння зміст економічної культури суспільства. У цьому контексті цільовий характер соціалізаційного процесу полягає в тому, що для розвитку вже існуючих, сформованих на певному рівні особистісних якостей як індикаторів економічної культури відкривається безліч можливостей. Останні, тим не менш, мають бути співвіднесені з тим, чому належно бути, що очікується економічним оточенням. Таким чином, можливі результати

соціалізації школярів завжди зорієнтовані в ціннісній матриці суспільної моралі, отже, можуть бути як спрогнозовані, так і забезпечені до розвитку.

Структурний аспект застосовуваного нами підходу передбачає дослідження процесу розвитку економічної культури у школярів у процесуальному (або динамічному) та результативному (або статичному, субстанціональному) планах. Ми вже обґрунтували соціалізованість як результат соціалізації на певному її етапі, отже, говорили про статичний вимір економічної соціалізації. Вказуючи на *процесуальний вимір* економічної соціалізації особистості, ми, спираємось на міркування багатьох науковців щодо розвитку та функціонування референтів будь-якого процесу [228 – 229; 251]. Проблема розвитку займає в психології одне з центральних місць і має глибокий психологічний зміст. Розвиток характеризує цілісні утворення, здатні на закономірний рух: зміну складу, структури, способів детермінації. Отже, доведення якісних змін у пізнанні школярами економічної дійсності, її оцінці та вибору відповідних способів діяльності, а також системи чинників цих процесів свідчатиме про цілісність економічної соціалізації школяра, рух її як цілого, тобто про її системний характер.

На думку Н. Харламенкової [431, с.175], поняття «розвиток» і «функціонування» відносяться до області динаміки психічного життя, означаючи варіанти цієї динаміки. З розвитком співвідноситься такий тип динаміки, за якого відбувається формування нової системи особистості, яка створює можливості для її більш вільного функціонування в майбутньому [251]. Розвиток забезпечує формування якостей, які, визначають і рівень адаптації, відповідності особистості експектаціям суспільства, і розширюють особистісний потенціал самої людини.

Економічна соціалізація становить один з аспектів розвитку особистості, один з його напрямів, так би мовити, окрему лінію у формуванні особистості – лінію формування тих її соціальних якостей, що є значущими для її гармонійного включення у економіку.

Виділяючи когнітивний, афективний, конативний та моральнісний компоненти в структурі економічної соціалізації, ми бачимо їх як цілісні інтегральні процеси в межах економічної соціалізації, в ході яких відповідні моральнісні, когнітивні, афективні, конативні феномени економічної

свідомості школяра виникають, функціонують і розвиваються у логіці розгортання і розвитку більш широкої, ніж вони самі, системи соціалізації, якостями якої вони наділені. Зорієнтованість змін в цій системі на цінності підприємливості і суспільної моралі, на нашу думку, забезпечить цілеспрямований, а не стихійний їх характер і успішну економічну соціалізацію школяра.

Структурування змісту економічної соціалізації особистості показано в табл. 2.1-2.

Когнітивний компонент економічної соціалізації становлять повсякденні та наукові уявлення особистості про економічну дійсність та про своє місце в ній.

Про якісні характеристики уявлень можна судити за тією чи іншою мірою їх узагальненості чи систематизованості, цілісності, комплексності чи фрагментарності. Цей компонент включає в себе загальні економічні знання, економічні норми і цінності, які особистість засвоює в процесі соціалізації.

У функціональному плані когнітивний компонент економічної соціалізації об'єднує всі соціально-психологічні процеси пізнання економічної дійсності. Очевидно, про особливості розвитку когнітивної складової економічної соціалізації можна судити за рівнем, глибиною поінформованості особистості про закони й закономірності, за якими зароджуються, формуються, функціонують, трансформуються ті чи інші явища економічного життя. Неабияку, якщо не визначальну, роль в цьому відіграє такий показник розвитку процесів пізнання особистістю економічної дійсності, як її економічна ідентичність.

Під останньою ми, слідом за В. Хащенко [461], розуміємо як частину економічного Я особистості - продукту економічної самосвідомості і являє собою психологічну (точніше економіко-психологічну) категорію, яка відноситься до результату визначення людиною свого положення в системі економічних відносин і, перш за все, відносин власності, які є, згідно з У. Джеймсом, центральними базовими відношеннями особистості [163].

**Структурні компоненти
економічної соціалізації школярів**

	Структурні компоненти			
	Когнітивний	Афективний	Конативний	Моральнісний
Представлений такими процесами і здатностями	Повсякденні уявлення про себе та інших як суб'єктів привласнення, усвідомлення статусу благ (чийхось-особистих), знання і вибір способів їх привласнення, здатність до аналізу економічного досвіду, здатність моніторити кількісні та якісні зміни в ньому, здатність приймати рішення в ситуаціях привласнення	Емоційно-ціннісне ставлення до економічних явищ, здатність оцінювати і виражати у почуттях своє ставлення до економічних явищ, переживання стосовно явищ економічного життя	Економічні мотиви, потреби в економічних благах, економічні настановлення та інтереси, стратегії поведінки в економічній сфері	Ціннісні, моральнісні орієнтації, ідеали, взірці
Основна функція компонента в системі	Пізнання економічних явищ, усвідомлення їх суті, розуміння свого внеску в їх існування	Соціально-психологічна регуляція процесів сприйняття і оцінювання особистістю економічної дійсності та свого місця в ній	Соціально-психологічна регуляція поведінки суб'єкта економічних відносин	Системотвірний чинник, що зорієнтовує напрями пізнання економічних явищ, їх оцінки і усвідомлення цінності для особистості

Психологічною основою формування економічної ідентичності як процесу усвідомлення індивідом, з одного боку, факту володіння власністю і об'єктивних умов привласнення її об'єктів, з іншого - своїх власних можливостей (здібностей, ділових властивостей), внутрішньої сили у стосунках з іншими суб'єктами привласнення. Як зазначає В. Хащенко [461], важливою особливістю цього процесу є не тільки усвідомлення

індивідом об'єктивного факту володіння благами (об'єктивний економічний статус), але і його "психологічний запит" на таке володіння, що встановлює так звані психологічні межі власності, що належить до його економічного Я.

Таблиця 2.2

Функції структурних компонентів економічної соціалізації школярів

	Структурні компоненти економічної соціалізації			
	Когнітивний	Афективний	Конативний	Моральнісний
Основна функція компонента в системі	Пізнання економічних явищ, усвідомлення їх суті, розуміння свого внеску в їх існування	Соціально-психологічна регуляція процесів сприйняття і оцінювання особистістю економічної дійсності та свого місця в ній	Соціально-психологічна регуляція поведінки суб'єкта економічних відносин	Системотвірний чинник, що зорієнтовує напрями пізнання економічних явищ, їх оцінки і усвідомлення цінності для особистості

Афективний компонент являє собою почуття та переживання людини щодо явищ економічної дійсності. Він представлений в сукупності суб'єктивних, емоційно забарвлених думок і оцінок різних сторін економічної реальності. Інтегративним показником розвитку емоційного компоненту економічної соціалізації особистості, на нашу думку, можна вважати ставлення школяра до відносин особистої власності, яке може мати різну модальність (виділяємо позитивне, негативне чи індіферентне ставлення). Остання, на думку В. Хащенко [461], залежить від ступеня задоволеності нагальних матеріальних, соціально-економічних, духовних потреб та її соціально-економічного статусу в суспільстві. Функціональна роль афективного компоненту в системі економічної соціалізації виражається у соціально-психологічній регуляції процесів сприйняття і оцінювання особистістю економічної дійсності та свого місця в ній.

Конативний компонент економічної соціалізації особистості охоплює систему саморегуляції економічної поведінки, а саме – розвиток мотиваційно-потребової сфери особистості. Інтегративним показником розвитку конативного компоненту економічної соціалізації вважаємо економічні потреби, мотиви, інтереси, стратегії поведінки у відносинах

привласнення життєвих благ. Функціональна роль конативного компоненту в системі економічної соціалізації особистості полягає в соціально-психологічній регуляції поведінки суб'єкта економічних відносин.

Одним із чинників, що впливає на всі компоненти системи економічної соціалізації, є моральнісні уявлення про економічні явища. Цей факт зумовив виокремлення моральнісного компоненту в її системі. Взагалі основи розуміння значимості моральних факторів в функціонуванні економічної сфери життєдіяльності людини і суспільства закладені в класичних роботах М. Вебера [52], І. Ільїна [207], А. Сміта [406]. Морально-психологічну детермінацію економічної, зокрема монетарної поведінки та монетарних уявлень вивчали А. Журавльов, А. Купрейченко [186], О. Горбачова [75], М. Редькіна [380], О. Лавренко [248-250], морально-психологічний характер ставлення до грошей – О. Никоненко [302], І. Зубіашвілі [181; 182], М. Семенов [372; 373], взаємозв'язок ціннісних орієнтації з типами монетарної поведінки – С. О. Дробницький [166], Т. Дробишева [167]. Отже, ці дослідження складають основу вивчення моральнісного аспекту економічної соціалізації учнівської молоді. Моральнісний компонент монетарної соціалізації, на думку О. Никоненко [326], проявляється у формуванні моральнісних уявлень (зокрема, про гроші) та засвоєнні моральних норм, що регулюють монетарну діяльність суб'єктів в суспільстві. На відміну від моральної норми, що є зовнішнім соціальним зразком поведінки, елементом суспільної моралі, моральнісні уявлення відображають розуміння людиною моральних норм, смислове значення, яке приписує людина моральним нормам. Моральнісні уявлення проявляються також в розумінні явищ навколишньої дійсності через призму моралі, коли її розуміння відбувається в контексті моральних категорій: добро, зло, свобода, любов [358; 387; 472].

Дослідники наголошують на низькому рівні моральності сучасної молоді, принаймні у здійсненні монетарної діяльності. Дослідження М. Редькіної показало, що в ситуації морально-економічного вибору, молоді люди поступаються моральними нормами заради грошової вигоди [380]. Це положення значним чином обумовлює актуальність дослідження моральнісного аспекту економічної соціалізації учнівської молоді. Очевидно, суб'єктивне ставлення до власності, його когнітивний, афективний та конативний зміст визначається особливостями моральнісних орієнтацій особистості [250; 300; 202; 326].

Міркуючи над динамічним виміром економічної соціалізації школяра в цілому, слід підсумувати, що цей процес як окремий аспект розвитку індивіда, а саме – розвитку його економіко-психологічних якостей, характеризується певною стадійністю. На кожній стадії чи етапі розвитку цих якостей відбувається їх апробація у ході вирішення певних суперечностей, проблем, перед якими постає особистість на цьому етапі. Успішне додання цих проблем відбувається в процесі використання особистістю тих можливостей в економічній сфері, які вона отримала на

цьому етапі розвитку. Отже, ці можливості вже відкриті особистості. Відповідно, кожен новий етап економічної соціалізації як однієї з ліній розвитку, розглядається нами через, з одного боку, цілі та задачі, що висувуються соціалізуючим простором і зумовлені віковими закономірностями розвитку на цьому етапі, та, з іншого боку, можливостями, які освоєні, асимільовані та перетворені на власний досвід економічної діяльності на попередніх етапах соціалізації. Вони забезпечують відносну автономію людини від жорсткої детермінації вимог середовища. Таким чином, саме з категорією розвитку пов'язуватимемо періоди, стадії, що слідують один за одним. «Функціонування» визначає і позначає варіанти розвитку, типи особистісного зростання, і готують варіанти життя, тобто багатоманіття її функціонування [429, 199].

Слід також окреслити цільовий вимір моделі (рис.2.1). Говорячи про цілі економічної соціалізації, важливо визначитись про точку відліку, того суб'єкта, який формулює такі цілі. Суспільна свідомість є джерелом таких цілей. Саме в ній циркулюють поділювані багатьма уявлення про усе те, що допомагає індивіду досягти стабільності і задоволеності в оточуючому його середовищі, а також максимально швидко адаптуватися до особливостей даної культури. У цьому контексті плідною є концепція базової особистісної структури. За Kardiner A. та Lipton R. [525], базова особистість є головною особистісною структурою, яку формує дана культура на основі єдиного для всіх членів даного суспільства досвіду і включає в себе такі особистісні характеристики, які роблять індивіда максимально сприйнятливим до даної культури і дають йому можливість досягти в ній найбільш комфортного і безпечного стану. Терміном «basic» Кардінер підкреслював соціокультурні матриці, загальні (модальні) для суспільства і такими, що є вихідним генетичним джерелом різних поведінкових проявів членів суспільства. У розрізі нашого дослідження ідея базової особистісної структури дозволяє зрозуміти глибинний соціокультурний механізм, що лежить в основі сприйнятливості молоді до культурних моделей економічної поведінки, які допомагають їй включатись у економічні відносини.

Згідно з доробком вітчизняних [94; 98; 243; 311; 343; 412] та зарубіжних [448] науковців, культура підприємливої людини – це результат відображення базових характеристик особистості [561] в економічній свідомості суспільства, яке практикує ринкові відносини в економіці. Це канон найбільш затребуваних характеристик, зведення вимог до найбільш актуальних в ринковій економіці особистісних якостей. Тому такі вимоги, очевидно, відносяться до категорії «належного». Будучи категорією етики, науки про мораль, належне в особистості може відображати те, що поціноване з точки зору суспільної моралі, чого людина прагне сама чи її до цього спонукають інші. Останній варіант і стосується соціалізації в її цілеспрямованій формі. Так, належне поряд із суцільним як результат «подвоєння» світу в самосвідомості людини, становить, за В.Шинкаруком [472], сутність практико-духовного освоєння світу. Належне, становлячи

зміст світоглядної свідомості, водночас має стати системоутворючою духовною віссю як особистості, так і людської культури в цілому. Важливо, що навколо цієї вісі вибудовуються й економічні цінності [472]. Говорячи вище про канон підприємливої людини як про ціль, ідеал становлення особистості в ринковій економіці, ми спирались саме на позицію В.Шинкарука щодо «продовження», культурного доповнення світу в людині, а нерідко і як компенсації його матеріально-предметного освоєння через механізм ідеалу – ідеї, що стала предметом людських почуттів [303; 472; 487]. Означення таких ідей, що становлять зміст канону підприємливої людини, знаходимо в широко відомих працях економістів, соціологів, економічних психологів [480; 598], в яких дискутується питання базової, ідеальної моделі нашого сучасника-суб'єкта ринкових відносин. Лідерство, новаторство в економіці як результат свідомого цілеспрямованого пошуку сприятливих можливостей для успішного впровадження інноваційних ідей – основні ознаки підприємницького хисту, за Й.Шумпетером [480].

Tang Jintong зі співавторами [598] виділяє дві головні вісі, в системі координат яких вони аналізують типологію підприємливих осіб: підприємницька заповзятливість (накопичені значення, досвід, знання, переживання щодо того, як працюють фізичний та соціальний світи) та атрибутивний стиль (когнітивний стиль прийняття економічних рішень, заснований на систематичних способах опису власного успіху та невдач). Саме поняття підприємливості включає в себе такі смислові виміри, як активність (від комерційної до неприбуткової), установки і мотиви, поведінкові прояви (від інновативності до кваліфікованості), оцінку (міру успішності) [528].

Особливу чутливість до змін і прагнення щось змінити і своєму житті (елемент ініціативи), сприяння реалізації і використанню нових технологічних можливостей (елемент новаторства), самостійність суджень при прийнятті важливих рішень (елемент свободи), спрямованість на діяльне перетворення навколишнього світу, побудову нових відносин; вміння випереджати події і вести конкурентну боротьбу (елемент активності) – складовими творчої природи людини довізначає підприємливість Ю. Пачковський [343].

Завершуючи обґрунтування субстанціональної структури економічної соціалізації особистості підкреслимо, що, погоджуючись з доцільністю використання чотирьохкомпонентної структури досліджуваного явища, ми припускаємо при цьому можливості як більш укрупненої чи, навпаки, більш детальної класифікації, так і виділення на іншій теоретичній основі структур, відмінних від названих, у системі економічної соціалізації. Так, співробітники Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, загалом виділяючи три компоненти в структурі соціалізації [201; 250; 291; 307; 312;], говорять про вирішальну роль у їх становленні і розвитку моральних цінностей. О. Никоненко виділяє моральнісний компонент в структурі монетарної соціалізації, підкреслюючи його [326]. Анкудінова Є.

конкретизує сутність економічної соціалізації [12] через такі категорії, як економічна свідомість, економічна поведінка, економічна роль, економіко-психологічна адаптація. Оршанськ М. пропонує трикомпонентну структуру соціалізації, в якій виявлені компоненти (емоційний, когнітивний та аффіліативно-поведінковий) і прояви поведінки (конструктивної та деструктивної). Особистість при цьому може бути гармонійною, залежною, агресивною або відстороненою [334].

Говорячи вище про функціональну самостійність окремих компонентів у структурі економічної соціалізації, маємо на увазі те, що соціалізація – процес складний і багатоаспектний. Ми беремо до розгляду чотири його компоненти у їхній ролі (домінуючій чи-то підпорядкованій тощо) в процесі апробації та використання тих когнітивних (раціональних, ціннісних, смислових тощо), афективних (емоційних, почуттєвих, образно-ставленнєвих тощо), конативних (мотиваційно-потребових) та моральнісних можливостей, які були отримані на черговому етапі розвитку. У такому розумінні функціональної ролі компонентів системи економічної соціалізації ми спираємось на думку послідовників системного підходу [3; 303; 464], згідно з якою функціонування співвідноситься з появою нового у своєму імпліцитному (латентному) вигляді, яке може експлікуватись на черговій стадії розвитку. Таким чином, одна з ліній процесу дорослішання школяра – економічна соціалізація – відбувається завдяки інтеграції нових способів функціонування когнітивної (завдяки розширенню можливостей пізнання та усвідомлення соціально-економічної реальності), афективної (завдяки змінам у ставленні до феноменів економічного життя у напрямку емоційної залежності від старших, зокрема, від батьків, до ставлення до себе як до суб'єкта економічної діяльності), конативної (завдяки інтеграції нових соціально орієнтованих способів привласнення економічних благ) та моральнісної (завдяки вибудові моральних важелів поведінки в економічній сфері) складових. Виходячи з цього можна стверджувати, що системні властивості економічної соціалізації школяра визначаються особливостями функціонування її компонентів.

Оскільки психіка передбачає існування різних рівнів складності, то й до економічної соціалізації школяра ми схильні підходити як до явища складного. Ми розглядаємо економічну соціалізацію школяра, як мінімум, у двох різних системах вимірювання: у динамічному та статичному вимірах. Динамічний вимір досліджуваного явища передбачає погляд на нього як на процес і опис та обґрунтування у термінах функціонування. У зв'язку з макросистемою розвитку особистості підсистема економічної соціалізації постає як одна з ліній, один з аспектів процесу особистісного розвитку.

Коли ж йдеться про статичний вимір економічної соціалізації, то передбачається певний результат формування економіко-психологічних якостей особистості у окремий момент соціалізації. У системі особистісного розвитку економічна соціалізація в статичному плані постає як момент розвитку, і ми говоримо про економічну соціалізованість особистості [303].

В цьому випадку економічна соціалізація вивчається у термінах міри розвитку тих чи інших економіко-психологічних якостей особистості, отже, міри їх відповідності суспільним експектаціям щодо її економічної поведінки.

Економічна соціалізація триває все життя людини і має стадійний характер. У вітчизняній соціальній психології акцентується увага на засвоєнні соціального досвіду в процесі соціалізації. На підставі цього дослідники виділяють три стадії соціалізації: дотрудову, трудову та післятрудоу. Наше дослідження стосується переважно дотрудової стадії цього процесу.

Особливості цього процесу на усіх його стадіях, особливо в умовах трансформації відношень власності, які мають місце в сучасній Україні, і досі залишаються невивченими. Більш-менш вивченими є закономірності економічної соціалізації особистості на етапах дитинства - молодості. Дослідники виділяють різну кількість етапів економічної соціалізації. Більшість авторів підкреслює те, що процес економічної соціалізації відбувається із значними якісними відмінностями в двох вікових періодах: в дитинстві і на підлітковому етапі. Ці два періоди визначаються особливостями провідного фактора, через який здійснюється входження людини в економічну сферу суспільства: в дитинстві економічна реальність засвоюється і усвідомлюється через посередництво грошей; у підлітків входження в економічну реальність відбувається завдяки дорослій економічній діяльності, особливості якої визначаються сутністю соціально-економічних відносин суспільства.

Викладені нами концептуальні засади розуміння економічної соціалізації особистості спонукають до обґрунтування основних детермінантів розвитку культури підприємливої людини як показника успішності цього процесу, чому і буде присвячено наступний розділ.

Висновки до розділу 2

У розділі розкрито концепцію дослідження економічної соціалізації школярів та показано теоретико-методологічне обґрунтування структурно-цільового підходу до цього процесу, представлено розроблено теоретичну модель досліджуваного процесу, орієнтовану на необхідність враховувати і структуру процесу формування економічної культури школярів, і цільовий характер його здійснення.

Вихідні положення структурно-цільового підходу до вивчення економічної соціалізації школярів полягають у наступному в тому що :

1. Економічна соціалізація школярів – це процес розвитку в умовах ринкової економіки економічної культури особистості за канонами підприємливої людини. Економічна культура підприємливої людини виражається у когнітивно складному несуперечливому позитивно-раціональному, заснованому на моральних цінностях ставленні до

власності. Розвиток ставлення до особистої власності обґрунтовано як провідний психологічний механізм і показник економічної соціалізації та, відповідно, сформованості економічної культури на етапі від молодшого до старшого шкільного віку.

2. При організації цілеспрямованого формування економічної культури школярів необхідною є орієнтація агентів на формування у школярів тих особистісних якостей, які є базовими для економічної культури суспільства, відображених в загальних (модальних) соціокультурних матрицях, що є вихідним генетичним джерелом різних поведінкових проявів членів суспільства. Цим уможлиблюється формулювання задач, згідно з якими задається напрям руху системи соціалізуючих впливів.

Зокрема, теоретично обґрунтовано основна мета, орієнтація на яку очікується у ранній юності: наприкінці навчання у закладі загальної середньої освіти система ставлень до особистої власності школяра загалом співвідносна з рівнем економічної соціалізованості дорослої людини. Вона має характеризуватись сформованістю несуперечливих уявлень про економічну реальність, позитивним і раціональним ставленням до економічних благ, сформованістю активних творчих стратегій економічної поведінки, заснованих на орієнтаціях на цінності суспільної моралі.

3. Соціалізація особистості школяра в просторі особистої власності показана у статичному та динамічному планах розгортання її як системи. Статичний план соціалізації передбачає вивчення її у термінах структурованого цілого, усі компоненти якого взаємопов'язані, а його властивості не зводяться до властивостей окремих складових. Показується покомпонентна структура економічної соціалізації школяра, утворена когнітивними (образ себе та інших як суб'єктів привласнення, уявлення про об'єкти привласнення), афективними (оцінне ставлення до об'єктів та суб'єктів привласнення, співвіднесені з моральними цінностями), конативними (потреби, мотиви, стратегії поведінки у взаєминах, пов'язаних з привласненням життєвих благ) та моральнісними (уявлення про можливе-неможливе, прийнятне-неприйнятне у взаєминах, пов'язаних з привласненням життєвих благ, настанови на добро-зло, справедливість-підступність у цих взаєминах) компонентами.

Економічна культура підприємливості як мета і результат успішної економічної соціалізації в ринковій економіці схарактеризована нами як суб'єктна сторона економічної соціалізації школяра: процес набуття особистістю як здатності інтеріоризувати цінності ринкової економіки за нормативним образом людини підприємливої, так і здатності активно впливати на їх формування.

Суть суб'єктної сторони економічної соціалізації школяра розкрито як процес формування його підприємливості – системи тих економіко-психологічних якостей (здатності самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого,

рефлексивного та активно-перетворюючого ставлення до економічної дійсності), важливих для формування специфічного соціально-психологічного простору відносин власності з подальшою їх трансформацією і зміною на наступних етапах соціалізації.

Економічна культура підприємливої людини дозволяє активно організувати міжособистісну взаємодію з іншими суб'єктами привласнення життєвих благ в економіко-психологічному просторі.

Динамічний вимір економічної соціалізації школяра показаний через процесуальний характер досліджуваного явища. Показано, що розвиток ставлення школяра до життєвих благ здійснюється у процесі їх привласнення як перетворення на безумовно належні виключно одному суб'єктові. Привласнення здійснюється у взаємодії з іншими суб'єктами з приводу розподілу благ шляхом їх включення у власний психологічний простір і переживання їх як «своїх», здатних задовольняти потреби власника у комфорті і захищеності, у можливості виражати власне «Я» та самовизначатись у просторі взаємин з соціальним оточенням.

4. Привласнення особистих життєвих благ показане як основний механізм включення школяра у економічні відносини на етапі дотрудової соціалізації. Він проявляється в суверенізації матеріального і соціального оточення шляхом означення його як особисто притаманного, встановлення контролю, здійснення захисту і управління ним для забезпечення цілісності та розвитку свого психологічного простору в процесі включення у взаємодію з іншими індивідуальними чи груповими суб'єктами з приводу володіння, користування та розпорядження благами.

РОЗДІЛ 3

ОНТОГЕНЕТИЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

3.1. Організація дослідження психологічних закономірностей економічної соціалізації школярів

Дослідно-експериментальне дослідження психологічних закономірностей економічної соціалізації школярів було організовано у кілька етапів.

На першому етапі (2010–2013 рр.) здійснено теоретико-методологічний аналіз психологічних основ економічної соціалізації школярів; розроблено теоретичну модель економічної соціалізації школярів, обґрунтовано психологічні чинники розвитку економічної культури особистості в період від молодшого до старшого шкільного віку.

На другому етапі (2014–2016 рр.) реалізовано констатувальний етап наукового дослідження, спрямований на визначення особливостей економічної соціалізації школярів залежно від віку, рівня розвитку їх економічної культури; аналіз основних психологічних чинників та психологічних ефектів економічної соціалізації школярів.

На третьому етапі (2017–2018 рр.) реалізовано формувальний етап дослідження, розроблено систему соціалізуючих практик, спрямованих на розвиток економічної культури школярів, впроваджено практики мотивування батьків, педагогів та психологів закладів загальної середньої освіти бути дієвими агентами школярів, а також практики активного соціально-психологічного навчання, проаналізовано її ефективність.

На четвертому етапі (2019–2020 рр.) узагальнено результати дослідження, здійснено їх якісну інтерпретацію, підготовлено та видано наукову монографію, підготовлено й оформлено текст дисертації.

Здійснюючи вибір методичного інструментарію для дослідження закономірностей економічної соціалізації школярів, ми прагнули використати апробовані та стандартизовані методики, які б мали взаємодоповнюючий характер. Складність полягала в тому, що валідизовані психодіагностичні методи дослідження ставлення особистості до власності в психології відсутні. В зарубіжній психологічній науці існує досвід [71; 185; 576] вивчення ставлення до економічних феноменів завдяки аналізу проєктивного матеріалу, джерелом якого є тексти, наприклад, у формі казок, складені досліджуваними. Аби уникнути суб'єктивізму дослідника в інтерпретації результатів контент-аналізу казок, малюнків тощо, ми застосовували і опитувальники, які опосередковано дають можливість вивчити ставлення, наприклад, до універсального втілення об'єктів привласнення – до грошей.

Таким чином, *методичне забезпечення дослідження становили психодіагностичні інструменти* для вивчення 1) особливостей економічної соціалізації школярів, 2) особливостей психологічної детермінації економічної соціалізації школярів.

Для дослідження особливостей економічної соціалізації школярів використовувались такі методи :

- розроблена авторкою методика для дослідження змісту ставлення школярів до особистої власності [113; 132; 133; 142];
- опитувальник «Ставлення до грошей» М. Семенова [400],
- розроблена авторкою методика семантичного диференціалу для оцінки способів привласнення особистих благ [132; 133; 142],
- розроблена авторкою методика семантичного диференціалу для дослідження ставлення школярів до особистої власності [113; 132; 133; 142],
- проєктивна методика «Казка про гроші» А.Купрейченко і О.Горбачової в модифікації Н.М.Дембицької [123];
- опитувальником «Моральнісна оцінка грошей» А.Купрейченко і О.Горбачової [183];

З метою дослідження особливостей психологічної детермінації економічної соціалізації школярів використовувались такі методи:

- «Ретроспективна анкета монетарних установок» Низовських в модифікації М.Семенова [400];
- модифікований авторкою тест на загальну схильність до підприємництва GET2test С.Кейрд і К.Джонсона, варіант для школярів [91], додаток А;
- проєктивна методика «Неіснуюча тварина» [54],
- опитувальник «Ставлення до грошей» М. Семенова [400],
- опитувальник «Суверенність психологічного простору» (С.Нартова-Бочавер) [321; 322],
- опитувальник «Соціальна адаптивність» (О.Посипанова) [359],
- формувальний експеримент [168].

Для математико-статистичної обробки емпіричного матеріалу використано методи математичної статистики: контент-аналіз, факторний, кластерний, регресійний, кореляційний аналіз, критерій кутового перетворення Фішера, t-критерій Стюдента для залежних і незалежних вибірок, критерії G-знаків.

Для психологічної характеристики вибірки досліджуваних слід зазначити наступне. При проведенні дослідження нами враховувались ті особливості у становленні економічної свідомості школярів, які висвітлено в працях економічних психологів та наших попередніх роботах. Зокрема, ми спирались на те, що у молодшому шкільному віці формується той рівень економічної соціалізованості, що пов'язаний з елементарними знаннями про призначення грошей, витрати, уявлення про знижки, прибутки і борги, розвиваються навички підрахунку грошей. Нормою стає об'єднання для

спільного, а тому більш ефективного, вирішення спільних проблем. Освоюється роль споживача, відбувається знайомство на рівні загальної поінформованості з роллю благодійника, підприємця, бізнесмена, банкіра, продавця. Таким чином, на етапі початкової школи дитяча свідомість досить адекватно віддзеркалює дорослий світ економіки у формі, притаманній цьому вікові (в цілісних образах, в конкретиці) [442]. Діти розуміють велике значення грошей в сучасному суспільстві. Вони уявляють ринкову економіку зі всіма її суперечностями (є «бідні і багаті», „бізнесмени” і „бізнес”, „банк” і „банківські операції”, є „банкрутство”). В уявленнях дітей про власність відображено всі сторони суспільного життя, зокрема, різний рівень матеріального забезпечення людей, ставлення до багатих і бідних, моральна сторона суспільного життя („гроші можуть бути злом, якщо за них вбивають людей і завдають шкоду природі”).

Щодо підліткового етапу соціалізації, то школяр має усвідомлювати цінність і вартісність власного майна, таких особистісних якостей, як ініціативність та підприємливість, усвідомлюється важливість фінансової грамотності, цінність ощадливості і економії [72; 445]. У цей період освоюються правила споживчої поведінки (ведення особистого бюджету свого хобі, підбивання балансу в особистому бюджеті; правила економної, ощадливої поведінки; правила розрахунку щомісячних витрат за одним з регулярних видів економічної діяльності (наприклад, свого хобі, витрат на домашнього улюбленця, підсумовування та здійснення комунальних платежів); фінансової поведінки (правила дотримання боргових зобов'язань). Нормою є розуміння таких феноменів споживчої (знання про вартість, ціна матеріальних благ, поняття боргу, оптової торгівлі та вроздріб), трудової (оцінка своїх можливостей по зарплатні), фінансової (оцінка фінансових перспектив сім'ї, знання сутності кредитування, пільг і санкцій за несплату кредитних зобов'язань) поведінки. Освоюється роль працівника і правила трудової поведінки (знання трудового законодавства та умов оплати праці за наявності та відсутності трудового досвіду, правила ведення переговорів з роботодавцем, обговорення розміру зарплатні; знання умов отримання неповнолітнім офіційної оплачуваної роботи); апробується роль підприємця.

У ранній юності очікується, що школярі усвідомлюють і цінність власних можливостей і талантів як економічних ресурсів. Правила, якими оволодівають старшокласники, стосуються умов збереження кредитоспроможності, підбиття балансу в річному сімейному бюджеті, заповнення бланку податкової декларації (за наявності досвіду зайнятості), підготовки заяви на матеріальну допомогу, ділового етикету [72]. Нормою є розуміння основних фінансових і споживчих феноменів (сутність пенсій, облігацій, премій, відсоткових ставок, форм матеріальної допомоги), феноменів трудових відносин (усвідомлення форм оплати праці, основних статей витрат), уміння оцінювати матеріально власні економічні

можливості (домагання щодо зарплатні), цінність раціонального споживання.

Враховано також і труднощі у процесі розвитку економічної свідомості школярів, що пов'язане переважно з закономірно очікуваними ускладненнями підліткового віку. За низького рівня економічної поінформованості про можливості підзаробити чи отримати благо шляхом обміну, саме в підлітковому віці частішають випадки крадіжництва, вимагання грошей у дітей та однолітків, обману і шахрайства. У цьому контексті соціалізуюча роль школи неабияка. Особливо важливою є психопрофілактична робота серед підлітків щодо запобігання проявам ризикованих форм економічної поведінки: інформування про її наслідки, ознайомлення батьків і самих дітей з причинами такої поведінки, їх ознаками, ознайомлення з правилами і послідовністю конкретних дій і мотивування до законних і суспільно прийнятних способів отримання благ, розвиток критичного мислення для запобігання маніпулятивному зовнішньому рекламному впливові. Вищезазначені особливості розвитку економічної свідомості школярів, їх особистісного становлення зумовили науковий інтерес, пов'язаний із вивченням вікових закономірностей та психологічних чинників становлення у них ознак культури підприємливості. При цьому важливо було зосередити увагу на соціально-психологічному контексті перебігу цього процесу: на ролі в ньому включення школярів саме у відносини особистої власності.

Дослідження закономірностей економічної соціалізації різних вікових груп школярів проводилось на базі закладів загальної середньої освіти м. Києва та м. Тараща, а також Благодійної організації м. Київ та м. Бровари. Загальний обсяг вибірки – 888 школярів віком від 9 до 16 років та 90 батьків.

3.2. Психологічні закономірності розвитку когнітивного компоненту економічної соціалізації школярів

Проаналізуємо результати пізнання школярами економічних явищ в просторі особистої власності на різних вікових етапах навчання у школі. В ході опитування за розробленою нами анкетною отримано наступні дані (табл.3.1).

Аналіз відповідей на питання «що в своєму житті ти називаєш особисто своїм, про що можеш сказати: «це - моє»?» показав велику статистично значущу різницю в образі «моє» в трьох досліджених вікових категоріях учнів. Так, виявлене зростання з віком когнітивної складності образу «особисто моє» (234 характеристики у молодших школярів, 423 - у підлітків та 652 - у юнаків).

Таблиця 3.1

Смислові одиниці образу «особисто моє» у школярів

Смислові одиниці	Кількість у групі порівняння		
	Молодші шк.	Підлітки	Юнаки
Матеріальні блага:	234	327*	246*
1. Особисті речі	196	278*	201*
1) Гаджети	15	89*	64
2) Побутові речі	51	45	30
3) «Мої речі»		3	30
4) Шкільне приладдя, книги	85*	42	18
5) Особистий одяг		37	40
6) Речі віртуальні		2	28
7) Тіло, частини тіла		48**	24
8) Іграшки	40*	10	
9) Спортивне приладдя		2	8
10) Речі, вироблені власноруч			4
11) Їжа	5		
2. Майно	38	49	45
12) Нерухомість (спільні речі)	38	45	9**
13) Рухоме майно (переважно гроші)		4	36**
3. Духовні блага:	40	96*	291**
4. Психологічні ресурси:	19	46*	128**
14) Психічні процеси, властивості особистості	19	21	84*
15) Особисті уміння, здібності, таланти		25	44
5. Загальнолюдські, екзистенційні цінності		12	67*
6. Соціально-психологічні ресурси: інші особи, групи, зв'язки з ними	21	38*	96*
Всього :	274	423**	582**

Примітка: * - $p < 0,01$; ** - $p < 0,05$

З таблиці 3.2 видно, що уявлення про особисту власність ускладнюються з кожним віковим етапом. У процентному співвідношенні за віковими групами опитаних смислові одиниці в структурі образу особистої власності представлені в таблиці 3.3.

Серед молодших школярів в описах особистого майна переважає перелік матеріальних речей (254 характеристики), представлених в основному предметами повсякденного вжитку (шкільне приладдя й книги – 85 характеристик, предмети побуту, як-то стіл, стілець, шафа, чашка – 51, іграшки, в т. ч. ігрові приставки – 40).

Смислові одиниці в образі особистої власності у школярів

Смислові одиниці	Частка об'єкта привласнення в змісті образу		
	Молодші школярі	Підлітки	Старшокласники
Особисті речі	71,5%	65,7%	20,6%
Майно (рухоме, нерухоме)	13,8%	11,6%	7,7%
Психічні процеси, властивості особистості	6,9%	5,0%	14,4%
Особисті уміння, здібності, таланти	7,6%	5,9%	7,5%
Загальнолюдські, екзистенційні цінності	-	2,8%	11,5%
Соціально-психологічні ресурси	8,9%	-	16,4%

Виявлені в описах і згадування про соціальні зв'язки з іншими, серед яких переважно домашні улюбленці - 20. Особливістю образу особистої власності для молодшого віку порівняно з іншими двома періодами є те, що в образі «особисто моє» в даній вибірці серед об'єктів, що символізують економічні відносини, лише 38 згадувань (це переважно нерухомість - квартира, кімната, дім, сад).

Для нас важливе було уточнити, чи насправді особисте майно і сам його господар в уявленнях молодшого школяра мало пов'язані з економічними категоріями (табл.3.3).

Передбачалось з'ясувати, чи пов'язані уявлення про особисту власність з господарською діяльністю людини. Економічний контекст був заданий для молодших школярів у наступній інструкції: «Уяви собі казкового героя, який живе у світі, веде своє господарство і про який говорить «це мій світ». Напиши, з чого складається світ нашого героя, про що він каже «це моє»?». Відповіді показали, що такий зв'язок існує: в описах дітей з'явилися економічні категорії.

Образ особистої власності школяра в контексті господарської діяльності є більш складним порівняно з образом «особисто моє». У молодшому шкільному віці цей образ конституюється більшою кількістю категорій, які ми відносимо до економічних. Так, на високому рівні

статистичної значущості виявилось, що пізнання світу економічних відносин тісно пов'язане з формуванням в свідомості дитини таких категорій, як:

- 1) світ матеріальних речей:
 - складові власного тіла як втілення власної тілесності і фізичного потенціалу ($p \leq 0,001$),
 - складові живої природи ($p \leq 0,001$),
 - нежива природа, склад, обсяг та протяжність природних об'єктів як втілення власної територіальності ($p \leq 0,01$),

Таблиця 3.3

Смислові одиниці в образі особистої власності молодших школярів в контексті господарської діяльності власника

Смислові одиниці	Кількість одиниць
1. Матеріальні речі:	323
1) Речі природні (дерева, квіти, вода)	61*
2) Територія (поля, планета, космос, Крим, рідний край)	37
3) апаратура	5
4) Побутові речі	24
5) «мої речі»	15
6) Шкільне приладдя, книги	10
7) Особистий одяг	25
8) Речі віртуальні	1
9) Тіло, частини тіла	2
10) Іграшки	13
11) Їжа (смачне, цукерки, торт, тістечка)	14
12) Економічні цінності : нерухомість, рухоме майно	116
2. Психологічні ресурси:	120
13) Соціальні навички, зв'язки з іншими	76
14) Бізнес-відносини (бізнес, своя справа, господарство)	6
15) Інвестиційні / фінансові відносини (банк)	3
16) Трудові відносини (робота, слуги)	7
17) Психологічні процеси	10
18) Особисті уміння, таланти	7
19) Моральні якості (доброта, відвага, щирість, турбота)	11
3. Загальнолюдські цінності (життя, свобода)	5
Всього :	564

- «друга природа» як створені людством матеріальні об'єкти в тому числі й економічні блага (різні види нерухомого й рухомого майна, гроші ($p \leq 0,01$) та коштовності ($p \leq 0,05$)),

2) свій внутрішній світ

- розширення соціально-економічного простору (зростання соціально-психологічних зв'язків з найближчим оточенням через ідентифікацію з сім'єю, друзями, родиною ($p \leq 0,001$), сусідами, школою ($p \leq 0,01$)), його ускладнення за рахунок пізнання в загальних рисах окремих категорій трудових (робота при $p \leq 0,01$, «забезпечення»), фінансових та інвестиційних (банк, $p \leq 0,01$), виробничих/підприємницьких (бізнес, власний ресторан, власний магазин, власний готель, приватна ділянка землі, при $p \leq 0,01$) відносин.

- усвідомлення власних здібностей та талантів, цінностей (через ідентифікацію з особистістю, усвідомлення власних досягнень та здобутків, здоров'я як цінності ($p \leq 0,01$)),

- пізнання окремих психічних процесів та ресурсів (розум, сила, знання ($p \leq 0,01$), освіта ($p \leq 0,01$)),

- усвідомлення окремих позитивних моральних якостей (доброти ($p \leq 0,001$), відваги, щедрості ($p \leq 0,01$), турботливості ($p \leq 0,05$)).

З метою з'ясувати більш детально, як пов'язане пізнання молодших школярів особистої власності з окремими видами економічних відносин (споживання, трудовими, благодійництво чи фінансування/інвестування), ми попросили виконати таке завдання (дод.А1-2, пит.2): «Покажіть, які з тих речей, що казковий герой назвав би «особисто своїми», обов'язково йому знадобилися б (1) в магазині, щоб купити щось, (2) у школі, щоб там успішно навчатись, (3) в кінотеатрі, щоб подивитись фільм, (4) для допомоги бідним або стареньким людям, чи покинутим тваринам, (5) на майбутній роботі, (6) у банку, щоб зберегти і накопичити гроші. Для цього потрібно з'єднати стрілками потрібні речі з відповідними записами у кубиках. Звісно, що одна й та ж річ може знадобитись героєві в кількох випадках, тоді від неї буде йти кілька стрілок. Якщо потрібно, то можна дописати у список героя додаткові речі».

Виявилось, що для відносин споживання товарів (у магазині), а також розважальних послуг (в кінотеатрі) потрібні гроші, гаманці (75

характеристик), батьки (51 характеристика), одяг (9 характеристик), телефон (34 характеристики).

У школі (*споживання освітніх послуг*) потрібні знання, «думки» (7 характеристик), домашнє завдання, зроблені уроки, освіта (43 характеристики), шкільне приладдя (168 характеристик), їжа (бутерброди, цукерки, вода – 147 характеристик), гроші (названі суми 10 грн., 20 грн.), парти чи столи (76 характеристик). Отже, споживчі відносини молодші школярі уявляють адекватно: споживання товарів та розважальних послуг опосередковане у їхніх уявленнях матеріальними і інтелектуальними об'єктами. Можемо припускати, що через усвідомлення своєї фінансової несаможитності діти потребують і підтримки дорослих у реалізації ролі споживача. Побіжно це підтверджується й тим, що в отриманні освітніх послуг дитина не потребує присутності родичів. Зате уявляє собі, що в ході навчання вона оперує знаннями.

Для *інвестиційних/фінансових відносин* (банк) потрібні батьки (92 характеристики), гроші (50 характеристик), одяг, взуття. Те, що участі батьків діти потребують у здійсненні банківських операцій, свідчить про їх загально адекватну оцінку своєї некомпетентності і несаможитності у прийнятті фінансових рішень. З іншого боку, діти й усвідомлюють, що основним інструментом у таких операціях є гроші.

Майбутні трудові відносини молодші школярі уявляють собі досить конкретно як такі, що пов'язані з комфортно влаштованим робочим місцем (кабінет – 45, комп'ютер, планшет – 136, телефон – 89, їжа (бутерброди, вода – 129), канцелярське приладдя (ручки, папір, олівці) - 167, електронні книги – 5, одяг, взуття – 73, «квіти, щоб пахло в кабінеті» - 7, зарплатня - 3). Отже, трудові відносини молодші школярі уявляють досить буквально, пов'язуючи їх переважно з організацією робочого місця. Мала кількість зв'язків з грошми (зарплатнею) та іншими економічними благами вказує на те, що діти поки що мало усвідомлюють сутність, сенс трудових стосунків.

Благодійництво в уявленнях молодших школярів найбільшою мірою серед інших відносин власності опосередковане позитивно-моральнісними і дієвими (сказали б, вчинковими) характеристиками. Так, дітям знадобились турботливі дії («забрав би додому», «нагодував би», «дав би

їсти», «купив би щось»), любов (до тварин) - 54, гроші - 87, їжа – 76, одяг – 35 характеристик відповідно.

На питання «Хто наш герой у майбутньому?» (дод.Б, пит.3) більшість опитаних (92%) називала різні професії, переважно пов'язані з найманою працею. Невелика кількість (9%) опитаних дітей назвали професії бізнесмена, співака з своєю групою, «свою справу». Результати свідчать про те, що дитячі проєкції планів по зайнятості в майбутньому є цілком адекватними, оскільки майже всі вони вже в молодшому шкільному віці орієнтуються на вимоги економічної ролі працівника (в усякому разі, не утриманця) – суб'єкта матеріального самозабезпечення. Особливістю таких орієнтацій є переважання ідентифікацій з найманим працівником.

Таким чином, в уявленнях молодших школярів особиста власність представлена переважно матеріальними об'єктами особистого володіння. Серед них переважають ті речі, які діти напряду не пов'язують з економічними відносинами. Економічні характеристики (гроші, інші матеріальні цінності, знання, освіта) в образі «особисто моє» з'являються в умовах рефлексії дітьми особистої власності у конкретному економічному контексті. Це свідчить про те, що зв'язок особистої власності з економічними ціннісними орієнтаціями опосередкований економічним контекстом. Відносини, що передбачають добровільне відчуження дитиною свого майна на користь інших (благодійництво), прямо пов'язані з позитивними моральними цінностями добра, турботи, піклування.

Уявлення про особисту власність у підлітків (табл.3.4) вивчалися за використання проєктивної методики «Казка про гроші» О.Купрейченко та модифікованої нами закономірно в когнітивному плані складніші, ніж у молодших школярів. Слід підкреслити те, що ці уявлення насичені економічними категоріями. Це відбувається за рахунок ускладнення образу матеріальних особистих речей (переважно через усвідомлення своєї тілесності, віртуальних речей, економічних цінностей), ідентифікації з більш широким колом соціального оточення та усвідомлення власних психологічних ресурсів.

Контент-аналіз текстів казок дозволив виявити суттєві зміни в пізнанні підлітками соціально-економічного простору особистості як суб'єкта господарської діяльності, в уявленнях про економічні блага у його

житті (їх джерела, форми існування), в образі головного героя казки як проєкції уявлень про себе як власника.

Так, переважну більшість (408 характеристик) смислових одиниць в образі власності людини, що має своє господарство, становлять ті, що стосуються психологічних ресурсів особистості. Хоча слід зауважити про майже співставний з попереднім показник згадування матеріальних речей (361), більшу частку якого становлять економічні блага і цінності (304).

Таблиця 3.4

Смислові одиниці в образі особистої власності підлітків

Смислові одиниці	Кількість одиниць
1. Матеріальні речі:	361
1) Територія	56
2) Економічні цінності :	116
- Нерухомість(дім, хатинка, схованка, великий замок, палац, печера, підземелля)	16
- Бізнес-нерухомість (земля, володіння, магазин)	17
- Рухоме майно(машина, ракета)	21
- Гроші, активи	115
- Побутові речі як місце локалізації, джерело благ	12
- Таємничі джерела особистих благ (грошове дерево, таємниця)	12
- Скарб	5
2. Психологічні ресурси:	408
3) Ідентифікація з економічною роллю: банкіра, споживача, працівника тощо)	43
4) Ідентифікація з роллю в родині	8
5) Ідентифікація зі статтю	9
6) Типи економічних відносин: фінансові, трудові	18
7) Способи оперування матеріальними цінностями: накопичення, утриманство тощо)	108
8) Моральні якості (добро, дружелюбність, щедрість, піклування)	11
9) Моральнісна оцінка матеріальних благ	27
- Позитивна	21
- Негативна	6
10) Емоційне ставлення до матеріальних благ:	80
- Позитивне	15
- Негативне	2
- Невизначене	63
11) Орієнтованість на соціально-економічні зв'язки (наявність діалогів - 1, наявність живих істот - 1)	73
Всього :	848

Отже, природно, що підлітки порівняно з молодшими школярами більш поінформовані про сутність, розмаїття тих економічних благ, якими оперує суб'єкт господарської діяльності. Але привертає увагу той факт, наскільки підлітки просуються у пізнанні власних, специфічних для суб'єкта господарювання, економіко-психологічних ресурсів (ідентифікації з основними економічними ролями ($p \leq 0,001$), знання основних типів економічних відносин ($p \leq 0,01$) і способів оперування економічним благами ($p \leq 0,001$), моральнісній оцінці економічних благ ($p \leq 0,01$) та орієнтованості на соціально-економічні зв'язки ($p \leq 0,001$)).

Виявлено, що підлітки приблизно з однаковою частотою обмірковують і джерела надходження економічних благ (грошей, багатства, своєї справи, бізнесу) (в 59% згадувань), і сфери їх витрат (у 50%).

На фоні цих результатів цікавими і неоднозначними є висновки О. Горбачової та А. Купрейченко про виявлену на вибірці дорослих тенденцію: більш, ніж 50% асоціацій присвячені тому, як витратити матеріальні блага (гроші), і лише 15% стосуються способів їх отримання [163, с. 457]. У той же час окремі дослідження економічних психологів [442] свідчать про те, що у 13-14 років система уявлень школярів про світ економіки майже відповідає системі уявлень дорослої людини.

Щоправда, виявилось таке: переважна більшість (окрім згадувань про заробіток та посилення на нечесні способи привласнення благ) джерел надходження – це батьки і загадкові магічні обставини («чарівний гаманець», «грошове дерево», чарівна поличка в шафі» і т.п.). Припускаємо, що поінформованість підлітків про економіку є недостатньою, багато явищ в економіці є чи незрозумілими, чи такими, що не потрапляють у поле уваги учнів середньої школи й не є предметом осмислення.

Перейдемо до аналізу використання у казці опитуваними метафоричних моделей власності. Він дозволяє судити про певні способи представлення ними останньої як позамовної дійсності і про відповідні дії, що можуть бути засновані на такому представленні. Метафорична модель [329, с.387] взята як один із засобів системної репрезентації результатів мовленнєвого конструювання картини світу особистої економіки. При цьому, слідом за авторами наукового видання «Спілкування та пізнання», будемо користуватись терміном «метафорична модель» [329, с. 374] для

характеристики когнітивних, а не лінгвістичних, засобів (уявлень, репрезентацій, понять тощо), за допомогою яких дійсність особистої власності осмислюється, категоризується і концептуалізується підлітками і старшокласниками.

Проводився контент-аналіз усіх згадувань-метафор щодо власності, які потім групувались відповідно до використовуваних метафоричних моделей. Підраховувалась частота слів та словосполучень за кожною моделлю і робився висновок щодо особливостей економічного ставлення підлітків до власності. Пізніше проведене порівняння частоти згадування тих чи інших метафоричних моделей у економічному дискурсі служило індикатором змін у способах концептуалізації економічної дійсності від підліткового до старшого шкільного віку.

Отже, зупинимось детальніше на текстах казок. У казках підлітків було зафіксоване використання наступних 19 метафоричних моделей особистої власності (частота використання – у % до загального числа згадувань – 479 використань) (табл.3.5).

Таблиця 3.5

Частота використання метафоричних моделей в казках підлітками, у % до загальної кількості використання

Метафорична модель	Частота використання
1. Монетаризація	24
2. Темпоральність	17
3. Дії	14
4. Рух	11
5. Вмістилище	6,4
6. Містика	5,5
7. Розмірність, порахованість благ	3,6
8. Персоналізація	3,5
9. Війна, боротьба	2,9
10. Живі істоти	2
11. Споруди	2
12. Фінансові прагнення	1,8
13. Сім'я	1,5
14. Адміністративні одиниці	1,2
15. Таємничість	1
16. Прагматизм	1
17. Благодійність	1
18. Природні стихії	0,6

1. Монетаризація – опис особистого майна казкового героя чи опис самого героя у більшості казок в термінах грошових одиниць. Той

факт, що монетаризація економічного змісту казок становить найбільшу частку серед інших метафоричних моделей, підтверджує, як вище зазначалось, припущення багатьох економічних психологів щодо провідної ролі кишенькових грошей у соціалізації підлітків як суб'єктів господарської діяльності.

2. Темпоральність казкових подій, пов'язаних з особистою економікою - характеристика казкових подій у термінах часу: ретроспективні характеристики (*з далеких часів; у дитинстві; бувало; жила-була дівчинка-сирітка, я отримував гроші від батьків, вона мовчала про свою скарбничку* – становлять 8%), характеристики теперішнього часу (*є, маю, дають гроші* – 6,2%), проспективні характеристики (*буде рости, дасть, роздам, допоможу, піклуватимусь* – менше 1%). Бачимо, що підлітки спираються на економічний досвід, який уже мають, оскільки схильні більшою мірою аналізувати економічні події, які вже мали місце чи тривають тепер, ніж прогнозувати їх, отже спиратись на інтуїцію, власну креативність та ініціативу.

У підлітків у цій метафоричній моделі досить помірно, порівняно з старшокласниками, виражена ідея регулярності надходжень благ (регулярність витрат взагалі у підлітків не розглядається): *кожен день, одного разу, часто, іноді* (менше 1%). Таким чином, метафорична модель темпоральності особистої економіки у підлітків пов'язана з нерегулярністю надходжень, отже, з залежністю особистої економіки підлітка від зовнішньої допомоги.

3. Дії - характеристика складових особистої економіки героя як таких, що здійснюють певні дії. Оскільки метафорична модель дії передбачає завершений окремий акт діяльності, то її представленість в казках підлітків означає, що їх особиста економіка характеризується спрямованістю на досягнення усвідомлюваної мети, довільність і навмисність економічної активності. Метафоричну модель дії слід відрізнити від імпульсу або звички, що визначаються поточною ситуацією безпосереднього поведінкового акту. Отже, така метафорична модель задає усвідомленість та цілеспрямованість економічної дії. Остання завжди припускає використання культурних засобів, в якості яких можуть виступати різні знаряддя, знаки, цінності, норми, ролі. Метафорична модель

дії стосується у підлітків переважно активних дій героїв казки (*узяв, накупив, зріс курс*), пов'язаних з свідомим докладанням зусиль для досягнення певної економічної мети. Переважання метафори способів надходження особистих благ (7%) порівняно зі способами їх витрат, відчуження свідчить про категоризацію себе як суб'єктів привласнення та примноження економічних благ. При цьому слід відзначити суперечливість цього процесу у підлітків, оскільки серед способів як найбільш реальні й адекватні поряд з економією (3.3%) і заробітком своєю працею (1,5%) осмислюється містична поява благ «ні з відкіля» (1,6%) Метафорична модель дії у підлітків включає в себе і метафори витрат (4%). Останні також є досить суперечливими, оскільки передбачають і «швидкі трати», і «купівлю хати, машини», і «благодійну допомогу».

4. Рух – характеристика складових особистої економіки героя як таких, що здійснюють певний рух в системі відносин привласнення-відчуження. Багаторазове (11%) застосування підлітками метафоричної моделі руху акцентує і підкреслює осмислення ними ролі учасників відносин власності як активної, перетворюючої та пов'язаної з контролем і змінами. Так, серед прикладів метафори руху підлітки згадують захист (особливо яскраво це видно у зв'язку з метафоричними моделями боротьби, війни), накопичення і обмін (купівля-продаж).

5. Вмістилище – осмислення особистих благ як таких, що поміщені в ємність, призначену для їх збереження та накопичення. Серед зразків метафоричної моделі вмістилища у підлітків переважають такі, що пов'язані з побутовими речами (*скарбничка, чарівний горщик, чарівний гаманець, моя/чужа кишеня*). Вони відповідають звичним кліше, мовним штампам, використовуваним у побутовому спілкуванні. Отже, ними задаються формальні, передбачувані, отже, контрольовані й зрозумілі для підлітків складові відносин особистої власності. Останні, очевидно, у підлітків пов'язані з накопиченням та збереженням, економією благ. При цьому слід констатувати і наявність таких складових даної метафоричної моделі, як природні (*печера*) та штучні (споруди, будівлі: *підземелля, школа, стара хатинка, схованка, ворота, палац*) вмістилища. Використання метафоричної моделі споруди – символу нерухомої штучної структури порівняно великих розмірів - у описах казкових подій, як на нашу думку,

надають статичності, масштабності ідеї вмістилища. Згадування підлітками таких більш масштабних вмістилищ ми схильні розглядати як спроби виходу за межі безпосередньо сприйманого і осяжного світу особистої економіки, розсування її меж, виходу поза межі буденних взаємин накопичення і збереження, спроби пізнання більш широких відносин власності. Або, навпаки, - до бажання уникнути конкретизації у відносинах особистої власності.

6. Містика – уявлення про події в особистій економіці як про казкові (*добра чаклунка щоранку забезпечує нас грішми; чарівна паличка – це справжня знахідка для нас, чарівний гаманець поповнюється після кожної витрати, грошова фея кожної ночі кладе монети під подушку*). Використання даної метафоричної моделі, з одного боку, зумовлене самою інструкцією, з іншого, свідчить про спроби усвідомлення та знайти способи єднання із потаємними силами незалежно від умов простору, часу та фізичної причинності. Наявність метафори містичного в текстах підлітків підтверджує відсутність в уявленнях про особисту економіку чіткості і визначеності, свідчить про неоднозначність, прихованість, непроявленість окремих економічних явищ. Оскільки ця метафорична модель стосувалась переважно головних героїв та джерел надходження і зберігання особистих благ, то слід констатувати, що актуальними в підлітковому віці є проблеми економічного самовизначення та пов'язаний з цим вибір способів матеріального самозабезпечення, які і розв'язуються зазвичай на наступному віковому етапі.

7. Розмірність, порахованість благ – застосовування певної кількості незалежних числових параметрів, необхідних для опису стану об'єктів у казці. Такими об'єктами в казках підлітків були блага. Застосовувались переважно вартісні характеристики щодо благ (*останні гроші, 1, 2 долари, євро, 200 грн., 500 грн., 2 грн.*). Оскільки найбільш згадуваними були купюри невисокої вартості (1-2 долари та від 1 до 50 грн.), можемо судити про переважно невисокі монетарні домагання опитаних підлітків.

8. Персоналізація – приписування економічним явищам, подіям рис та властивостей, притаманних людині, олюднення, оживлення їх (*балакучі гроші; самотня гривня, жив самотній долар; тепер витрачені гроші живуть у чужій кишені; гроші роблять все; жили-були гроші; у королівстві*

грошей королем був долар, а королевою-євро; грошове дерево турбується про мою сім'ю; гривня присвоєна рублем). Використання цієї метафоричної моделі підтверджує, на нашу думку, те, що сучасні підлітки цілковито адекватно переживають епоху суспільного споживання, усвідомлюючи набуття особистою річчю особливого статусу. Остання осмислюється ними вже не просто як предмет побуту чи корисний гаджет. Річ стає символом, частиною способу життя, втілення бажань. Володіння річчю інколи замінює живе спілкування, а прив'язаність до неї може виявитися сильніше дружніх зв'язків. Річ, яка ожила, уособлює істоту, що вимагає до себе особливого ставлення. Останнє реалізується передусім, уважністю до речі, не допускає її розуміння як «безнадійно» чуттєвої, принципово бездуховної і готовністю побачити в речі потенції духовного начала, побачити її «своєю». Отже, персоналізацією, перенесенням на економічні об'єкти властивостей героя у казках підліток підкреслює їх цінність. Завдяки цьому метафоричному засобові вони стають рівними авторові, який їх застосовує. Вони не залишаються безликими, «чиймись». Вони психологічно привласнюються, стаючи «своїми»: членами родини, друзями, позитивними героями казки. Отже, персоніфікацією опитувані роблять спроби відчутти власність на рівні переживань, проникнути в сутність економічного блага, яке оживляється, досягти таких комунікативних ефектів, як надання явищу певного емоційного відтінку, акцентування уваги на його освоєності, приналежності авторові.

9. Війна, боротьба – осмислення казкових подій як військових, як протиборства і конфліктної взаємодії, в якій конкуруючі групи мають досить рівні сили, щоб зробити результат бою невизначеним. Припускаємо, що підлітки демонструють готовність як до захисту своїх інтересів і благ (*облога, захист, оборона, охорона*), так і до активного їх відстоювання та до перемоги в конкурентній боротьбі (*зброя, війна, битва, повстання, перемога*). Про те й інше свідчить використання метафори війни для означення подій в економічній казці.

10. Живі істоти (рослини, тварини) – це представлення особистої власності у термінах з життя світу живих істот, уявлення про рух власності як про процеси, притаманні рослинам чи тваринам (*виростила грошове дерево, піклувалась, доглядала, поливала деревце, гроші ростуть на чарівній*

политці; скарбничка-свиня; скарби з'їв злий дракон). Ця модель є досить близькою до персоніфікації. Ми виділили її окремо з тією метою, щоб підкреслити ту влучність, з якою підлітки осмислюють особисту економіку як рухливі процеси зростання, розвитку, змін, метаморфоз, метафорично означаючи їх притаманними живим істотам.

11. Фінансові прагнення – осмислення подій в казці через потреби, мотивацію героїв (*щоб було грошей, скільки забажаєш; захотілось витратити все; загадав бажання, щоб постійно сипались гроші; дістати грошей, скільки треба; хотів заробляти достатньо; хочу власну скарбничку, яка б сама поповнювалась; хочу бути олігархом; вийду заміж за олігарха і не буду працювати*). Така метафорична модель свідчить про вмотивованість підлітків до покращення свого матеріального становища, про прагнення добробуту і матеріального благополуччя.

12. Сім'я, сімейне життя – уявлення про життя казкових героїв у сімейних зв'язках і взаєминах (*жили дружною сім'єю; оженились; вийшла заміж за олігарха; чоловік і жінка, дитина-сирота*). Така метафорична модель свідчить про тісні зв'язки особистої економіки автора казки з життям його сім'ї, про її інкорпорованість у сімейну економіку.

13. Адміністративні одиниці – представлення подій в казці як таких, що відбуваються на певній компактній території чи її частині. Ця метафорична модель є дещо близькою моделі вмістилища, якщо розуміти і те й інше як спосіб обмеження простору. Виокремлення ж адміністративних одиниць в окрему модель дозволяє помітити акцент підлітків на усвідомленні зв'язку економіки і політики. Оскільки адміністрування території є просторовою основою для організації і діяльності органів влади та самоврядування (*Україна, країна Грошанія, країна Золотомонетія, місто щасливих людей*). Отже, підлітки «схоплюють», можливо свідомо, можливо інтуїтивно, пов'язаність економічних процесів з владою, в тому числі політичною.

14. Таємничість - характеристика подій в казці як прихованих, таких, що вимагають обмеженості інформації (*нікому не казали, звідки беруться мільйони; мовчали про те, де взяли*). Очевидно, використання даної метафоричної моделі дозволяє підліткам, з одного боку, уникнути необхідності докорінно розкривати для себе (та й інших) про сутність

економічних явищ. З іншого боку, натяк на примусове обмеження інформування широкого загалу про джерела надходження благ – це свідок розуміння опитаними самої такої інформації як блага і конкурентної переваги відносно інших суб'єктів власності. І, як варіант, - спосіб уникнути невдачі через можливість розголошення про суспільно неприйнятні способи привласнення.

15. Прагматизм – раціоналізм в кінцевих цілях, на які спрямовані економічні зусилля, діяльність героїв казки (*витрачу на випускний, на книги, на фільми, концерти, купівлю синтезатора*). Лише в одній казці раціоналізм поступився романтизмові (*на щастя*). Використання цієї метафоричної моделі підлітками свідчить про схильність оцінювати економічні явища з точки зору їхньої здатності задовольнити людські потреби та інтереси у соціальний спосіб. Підлітки схильні розуміти роботу особистої економіки так: система «працює» на задоволення різних потреб людини. Лише тоді і лише настільки, наскільки вона це робить, вона є цінною та істинною.

16. Благодійність як соціоцентризм, добродійність, альтруїзм у цілях діяльності героїв (*на добрі діла, піклуватись про бідних, віддала у дитбудинок, зробити щось приємне близьким, куплю гостинець дітям, бабусі, для перемоги народу*). Така метафорична модель свідчить про схильність підлітків до безкорисливого надання допомоги потребуючим, до схильності слідувати моральним нормам добра і добросердя.

17. Природні стихії - характеристика подій в казці з використанням характеристик стихій (*гроші бере з повітря, дощ монет, море грошей, спустив на вітер*). На нашу думку, використання цієї метафоричної моделі влучно підкреслює осмислення підлітками певної міри фаталізму, неконтрольованості і випадковості, які трапляються як в природі за умов втрати пильності і обережності, так і в економічному житті.

Уявлення старшокласників про особисту власність. Результати дослідження ставлення старшокласників до особистої власності свідчать про те, що з віком ці уявлення «про особисто своє» (табл.3.6-7) стають в когнітивному плані складніші, ніж у підлітків, за рахунок зростання ваги віртуальних матеріальних цінностей (сторінки в інтернеті, наявності власних проєктів, інстаграм, особистих смс, особистого простору). Це побіжно вказує на тенденцію у зміні чи оновленні самих видів особистої

власності, активнішому, ніж підлітки, включенні старшокласників у суспільні відносини, оскільки софтизація, віртуалізація речей визнається ознакою сучасного інформаційного суспільства.

Таблиця 3.6

Смислові одиниці в образі особистої власності старшокласників

Смислові одиниці	Кількість одиниць
1. Матеріальні блага:	176
1) Джерела благ :	107
- Природні	32
- Побутові	75
2) Економічні цінності :	69
- Майно, в т.ч. віртуальне, багатство	6
- Рухоме майно(машина)	2
- Гроші, активи (гроші, дохід, необхідна сума, відсотки)	61
2. Психологічні ресурси:	648
3) Ідентифікація з економічною роллю:	180
- Живі істоти як суб'єкти здобуття благ (99
- Самоідентичність (я)	65
- За шкалою «бідний-багатий»	9
- Споживач (покупець, продавець)	2
- Крадій	2
4) Ідентифікація з роллю в родині (тато,бабуся, дідусь, мама, дружина мільонера)	9
5) Ідентифікація зі статтю (хлопчик, дівчинка)	9
6) Ідентифікація з роллю лідера	3
7) Способи оперування матеріальними цінностями:	193
- Утриманство	52
- Накопичення	37
- Заробіток	27
- Витрачання грошей	20
- Знахідка	19
- Благодійництво	13
- Обмін (купівля, продаж)	12
- Крадіжка	3
- Бандитизм	2
- Подарунок комусь (рідним)	2
- Винагорода	1
8) Вміння контролювати рух благ: Захист /Розподіл	4/1
9) Моральнісна оцінка матеріальних благ	16
- Позитивна / негативна	14/2
10) Емоційне ставлення до матер.благ:	81
- Позитивне / Негативне / Невизначене	5/3/73
11) Орієнтованість на соціально-економічні зв'язки	160
Всього :	829

Окрім того, результати свідчать і про зростання ваги економічних цінностей (грошей, активів) та таких психологічних ресурсів, як складна

система соціальної, в тому числі економічної, ідентичності, уміння контролювати рух особистих благ та орієнтованість на соціально-економічні зв'язки.

Виявились також зміни в пізнанні старшокласниками свого соціально-економічного простору та в уявленнях про економічні блага, їх джерела, форми існування (табл. 3.8). Так, переважно більшість (648 характеристик) смислових одиниць в образі особистої власності старшокласників у контексті господарської діяльності, становлять ті, що стосуються психологічних ресурсів особистості. Старшокласники згадують про матеріальні блага вдвічі рідше (176) порівняно з підлітками (361), більшу частку з них становлять джерела економічних благ (107).

Таким чином, для старшокласників порівняно з підлітками більш актуальною є поінформованість про джерела тих економічних благ, якими оперує людина.

Привертає увагу те, що кількість смислових одиниць менша у відповідях старшокласників, але їх завантаженість більша.

Так, серед психологічних ресурсів привласнення-відчуження в когнітивному компоненті старшокласників майже в 4,5 рази (з 43 у підлітків до 180 у юнацтва) зростає вага економічних ідентичностей. Серед них на першому місці – ідентифікація з живими істотами, які інтерпретуються як суб'єкти переважно здобуття економічних благ і матеріального забезпечення. Зростання економічної суб'єктності на рівні розвитку системи ідентичностей особистості підкреслює й те, що на другому місці по використанню стоїть самоідентичність старшокласників, яка мало зустрічалась у підлітків, та додається ідентичність лідера. Отже, порівняно з підлітковим віком ($p \leq 0,01$), у ранній юності для особистості гостро стоїть питання пізнання і реалізації себе як суб'єкта господарської діяльності.

Окрім того, виявилось, що на фоні усвідомлення старшокласниками своєї пасивної ролі утриманця вони ідентифікують себе в більшій мірі, ніж підлітки, з ролями благодійника та ощадливої, економної людини, що переймається своїми накопиченнями, людини, яка вже може забезпечити собі певний прибуток власною працею. Серед способів привласнення старшокласники не орієнтовані на деструктивне відбирання грошей та визнають за собою вміння контролювати рух особистих економічних благ

(захист їх та розподіл). На відміну від підлітків, моральнісна оцінка старшокласників стосується переважно не самих героїв, а їхніх дій та вчинків.

Таким чином, зміст уявлень старшокласників про «особисто моє» поза спеціальним введенням економічного контексту (як це було здійснено для молодших школярів) свідчить про те, що відносини особистої власності пізнаються та осмислюються ними в економічних категоріях.

Таблиця 3.7

Частота використання метафоричних моделей в казках старшокласниками, у % до загальної кількості використання

Метафорична модель	Частота використання
1. Дії	35
2. Темпоральність	26
3. Розмірність, порахованість благ	8,4
4. Вмістилище	8
5. Рух	7,5
6. Монетаризація	4,6
7. Містика	4
8. Ефекти від привласнення	3,3
9. Фінансові прагнення	1,2
10. Персоналізація	1
11. Моральність дій	1

Наступним завданням передбачалось все ж таки більш точно з'ясувати, як трансформується образ особистої власності в уявленнях юнаків в контексті відносин, пов'язаних з господарською діяльністю. Таким чином, для старшокласників був заданий економічний контекст у наступній інструкції: «Спробуйте пофантазувати і напишіть невеличку казку про людину, яка має своє господарство і є його власником».

В казках старшокласників порівняно з підлітками було зафіксоване (табл.3.9) використання меншої кількості (11) метафоричних моделей, але частота використання кожної з них (697 використання) значно вища. Змінились також рангові місця окремих моделей. Окрім того, для концептуалізації дійсності, пов'язаної з особистою власністю, старшокласники користуються дещо іншими метафоричними моделями: в дискурсі з'являються моделі ефектів від привласнення та моральності дій, зникають моделі природних стихій, прагматизму, сім'ї, війни, споруд, живих істот, адміністративних одиниць.

1. Темпоральність як характеристика подій у термінах часу представлена в економічних казках старшокласників у більшому обсязі, ніж у підлітків. Частота використання характеристик часу є найбільшою серед інших моделей, що свідчить про зростання значущості для старшокласників плинності та послідовності подій в особистій економіці. При цьому переважають метафори теперішнього часу (20%) та ретроспективні (8,7%). Бачимо, що старшокласники усвідомлюють важливість практичного включення у економічні відносини вже сьогодні, формування власного економічного досвіду, при цьому й схильні спиратись на той досвід, який уже мають. Превалювання характеристик теперішнього часу в метафоричній моделі темпоральності, на наш погляд, є свідченням того, що особиста власність як явище особистого досвіду осмислюється як реальне, таке, що вже має місце в житті особистості в ранній юності. Окрім того, виявлено, що два рази частіше, ніж підлітки, старшокласники використовують і проспективні характеристики. Отже, старшокласники більшою мірою, ніж підлітки, схильні прогнозувати і планувати особисту економіку, спиратись на власну інтуїцію, креативність та ініціативу. На відміну від підлітків, у цій метафоричній моделі старшокласників досить чітко (майже в кожній казці) виражена ідея регулярності надходжень благ: *кожен день, щотижня, кожного ранку, раз на тиждень, весь час, завжди, часто* (5%). Таким чином, метафорична модель темпоральності особистої економіки у старшокласників свідчить про більш регулярні, порівняно з підлітками, надходження матеріальних благ, про зростання орієнтованості старшокласника на матеріальне самозабезпечення.

2. Дії – серед характеристик складових особистої економіки героя як таких, що здійснюють завершений окремий акт переважають способи надходження (привласнення), порівняно з відчуженням від себе, особистих благ (в два рази частіше - 20%, ніж у підлітків – 7%). Це свідчить про більш стійку, порівняно з підлітками, категоризацію себе як суб'єкта примноження економічних благ. Однак суперечливість цього процесу також спостерігається, як і у підлітків. Так, виявлено, що серед таких способів найчастіше згадуються поряд з економією (12%), знахідкою (2,7%) і заробітком своєю працею (2,2%) магичні способи їх примноження (збираю з дерева, беру з чарівного гаманця – 1%). Метафорична модель дії у

старшокласників також включає в себе і метафори втрат благ (відчуження) (6,1%). Всі такі приклади супроводжувались заявами про «швидкі витрати», що означає не просто втрату благ, а добровільну відмову від них, яку можна розглядати як тенденцію до споживацького ставлення.

3. Розмірність, порахованість благ – застосовування певної кількості незалежних числових параметрів, необхідних для опису стану об'єктів у казці. Такими об'єктами в казках підлітків були блага. Застосовувались переважно вартісні характеристики щодо благ (*мілкі гроші, великі купюри, згадувались купюри різної вартості - 1,2,5 200, 500,5000 грн., 100 доларів*). Оскільки старшокласники називають ширший спектр грошових знаків з вищою вартістю, можемо говорити про зростання монетарних домагань.

4. Використання метафоричної моделі вмістилища у старшокласників також пов'язані з побутовими речами (*чудо-скарбничка, чарівне відерце, чарівний гаманець, чарівна кишеня чарівна скриня*). Таким чином, опитувані адекватно інтерпретують особисту власність як таку, що потребує накопичень та збереженням. Відсутність моделей, які б означали масштабні споруди, на нашу думку, свідчить про конкретизацію у осмисленні власності, про реалістичність економічних уявлень старшокласників.

5. Рух – наступна за частотою використання характеристика складових особистої економіки героя. Свідчить вона про осмислення цих складових старшокласниками як таких, що перебувають у постійному русі, змінах, потребують активної, перетворюючої участі та контролю з боку суб'єкта привласнення-відчуження. Як приклад метафори руху старшокласники згадують накопичення (6%) і обмін (1,5% - торгівля, купівля-продаж).

6. Монетаризація – опис особистого майна казкового героя чи опис самого героя у більшості казок в термінах грошових одиниць. Той факт, що монетаризація економічного змісту казок вже не становить великої частки серед інших метафоричних моделей, порівняно з тим, яку провідну роль вона відіграє у підліткових казках, свідчить про зміну ролі кишенькових грошей у економічній соціалізації старшокласників і включення їх у більш широкі економічні відносини.

7. Зменшення магичності і містицизму в казках старшокласників (до 4%), порівняно з підлітковими оповідями, свідчить, на наш погляд, про набуття з віком і досвідом більшої реалістичності економічних уявлень та покладання на власні сили. Оскільки магія згадувалась у зв'язку з джерелами надходження благ, при цьому головними героями казок виступали переважно самі автори (в більшості казок використовувався займенник «я»), то припускаємо, що для юнацтва ще «не проявленими», маловідомими є способи матеріального самозабезпечення.

8. Ефекти від привласнення як характеристики, що стосуються результатів та наслідків економічної діяльності. Ця метафорична модель дещо подібна до моделі прагматизму, виявленої в казках підлітків. Однак різниця полягає в тому, що цілі та прагнення старшокласників є не суто раціональними, а ще й благодійними. Якщо у казках підлітків благодійництво було виділене як окрема метафорична модель готовності до відповідної діяльності, намір планувати, ставити перед собою прагматичні цілі, то старшокласники сповіщають про вже вчинене, про результат прояву свого альтруїзму (віддав на добрі діла; пожертвувала бідним; віддала в дитячий будинок; організувала свято близьким; віддала на благодійництво – 1,7%).

9. Фінансові прагнення як осмислення подій в казці через потреби, мотивацію героїв (*потрібно стабілізувати ціни; прагне підвищення зарплатні; грошинка хотіла бути потрібною; хочу стати лідером у своїй справі; потрібно цінувати те, що є; треба не втрачати надію і прагнути кращого*). Така метафорична модель свідчить про вмотивованість старшокласників до покращення свого матеріального становища, про прагнення добробуту і матеріального благополуччя.

10. Персоналізація в казках старшокласників менш виражена, ніж у підліткових текстах (*жили-були гроші; гроші люблять губитись; гроші схильні рватися і потрапляти в погані руки; гроші – підступні, бо витрачаються дуже швидко*). Очевидно, з віком особистість знаходить інші способи заявляти про свої права на речі, утверджувати їх особливий статус «своїї». Хоча наявність даної метафоричної моделі в казках старшокласників також свідчить про усвідомлення цінності благ, які присвоюються.

11. Моральність дій – ті характеристики, які з'являються в казках старшокласників вперше з молодшого шкільного віку (там вони стосуються, очевидно, зовнішньої, заданої дорослими, моральної оцінки суб'єкта вчинку) і пов'язані з моральною оцінкою дій та вчинків героїв (*поганий вчинок хлопця; добрі справи; справедливо розділив знахідку; чесно поділився; добре повівся з бідолахами*).

Отже, слід констатувати, що в старшому шкільному віці для концептуалізації економічної дійсності учні використовують майже ті ж метафоричні моделі, але зі зміною їх значущості. Так, порівняно з підлітками, більш актуальним для старшокласників стає зростання значущості плинності та послідовності подій в особистій економіці; практичне включення у економічні відносини вже теперішньому часі, формування власного економічного досвіду; осмислення особистої власності як реальної, такої, що вже має місце в житті особистості в ранній юності; прогнозування і планування особистої економіки, опора на власну інтуїцію, креативність та ініціативу; категоризація себе як суб'єкта примноження економічних благ; зростання монетарних домагань; інтерпретація особистої власності як такої, що потребує накопичень та збереження; осмислення ефектів від привласнення з точки зору вже здійсненого вчинку, як результат прояву свого альтруїзму та моральнісна оцінка своїх дій.

Порівняння частоти згадування тих чи інших метафоричних моделей у текстах економічних казок служить індикатором змін у способах концептуалізації економічної дійсності від підліткового до старшого шкільного віку. Так, «вихід» у старшокласників на перші рангові позиції метафоричних моделей темпоральності й дій, падіння рейтингу моделі монетаризації свідчить, на наш погляд, про те що в ранній юності відбувається: усвідомлення реальності особистої власності як динамічного явища, через категорії плинності та послідовності; осмислення її як процесу, що потребує прогнозування та планування, отже підлягає особистому контролю і потребує навичок управління; осмислення досвіду відносин особистої власності як необхідного вже сьогодні; апробація власної інтуїції, креативності та ініціативи як особистих психологічних ресурсів в управлінні особистою власністю; усвідомлення потреби у матеріальному

самозабезпеченні і своїх для цього ресурсів; категоризацію себе як суб'єкта примноження економічних благ; включення у більш широкі економічні відносини.

Підсумовуючи, зазначимо, що психологічний простір особистої власності (табл. 3.8) школярі усіх досліджуваних вікових груп означають у термінах матеріальних (які становлять найбільшу частку змісту образу - 71,5% в молодшому шкільному, 65,7% - у підлітковому та 20,6% - у старшому шкільному віці) та духовних (серед яких найбільшу частку становить соціальна ідентичність – 7,6% у молодших школярів, 8,9% - у підлітків, 16,4% - у старшокласників) особистих благ.

Таблиця 3.8

Смислові одиниці в образі особистої власності у школярів

Смислові одиниці	Частка об'єкта привласнення в змісті образу		
	Молодші школярі	Підлітки	Старшокласники
Особисті речі	71,5%	65,7%	20,6%
Майно (рухоме, нерухоме)	13,8%	11,6%	7,7%
Психічні процеси, властивості особистості	6,9%	5,0%	14,4%
Особисті уміння, здібності, таланти	7,6%	5,9%	7,5%
Загальнолюдські, екзистенційні цінності	-	2,8%	11,5%
Соціально-психологічні ресурси	8,9%	-	16,4%

Максимально представленими в психологічному просторі школярів є матеріальні об'єкти, зокрема, на етапі молодшої школи. І хоча констатовано зростання їх кількості вдвічі (на рівні $p < 0,01$) в підлітковому віці за рахунок зростання значущості особистих гаджетів (у 5 разів, при $p < 0,01$) та тілесності (у 48 разів при $p < 0,05$), їх внесок у змістову організацію образу «особисто моє» на більш пізніх етапах економічної соціалізації зменшується.

Це відбувається через різке зростання (при $p < 0,01$) актуальності таких об'єктів привласнення, як соціально-психологічні ресурси (в 1,8 разів у підлітків та в 2,5 рази у старшокласників, $p < 0,01$) і психічні процеси та властивості особистості (частота згадування яких зростає в 4 рази у ранній юності, $p < 0,01$).

Загальною особливістю розвитку пізнавального компоненту ставлення школярів до особистої власності виявилась тенденція до зростання з віком превалювання в уявленнях про те, що належить особисто опитуваним, об'єктів невідчужуваної (різні особистісні потенціали та психологічні ресурси) над об'єктами відчужуваної (особисте майно, земля, активи тощо) особистої власності. Це свідчить про те, що в онтогенезі дитини повторюється основна закономірність походження відносин власності: від творчої, навчальної та дослідницької взаємодії з оточуючим світом (основи для формування трудового, інтелектуального, духовно-морального потенціалу самої суб'єкта взаємодії як об'єктів невідчужуваної особистої власності) до привласнення як освоєння відносин речового, матеріального світу (основи для формування системи матеріальних об'єктів відчужуваної особистої власності). Наочно виявлена і закономірність у розвитку основних функцій власності. Так, на основі формування потенційних психологічних ресурсів власника (завдяки соціалізації у відносинах невідчужуваної особистої власності), а також одночасно на основі апробації цих ресурсів, їх реалізації у відносинах привласнення (відносини особистої власності збагачуються функцією відчуження особистого майна) дитина пізнає різні аспекти функцій власності – недеlegуючий та делегуючий.

Осмислення першого аспекту, відповідно, освоєння не підлягаючої делегуванню функції (пов'язаної з виключно особистим контролем особистих благ) відкриває для дитини масштабність та ефективність власності з точки зору задоволеності нею. Це становить глибинну психологічну основу для вмотивованості включатись в економіку, усвідомлюючи себе власником, для долання «властивої для ринкової епохи відчуженості від суспільства». Осмислення ж другого аспекту власності, відповідно, освоєння іншої її делегуючої функції (пов'язаних з управлінням, розпорядженням та користуванням благами) відкриває окремі види культури відносин власності.

Нами проаналізовані *закономірності розвитку ставлення школярів до об'єктів особистого володіння*, включених у психологічний простір особистості: матеріальних, наприклад, особистих речей, та нематеріальних, таких, як інтелектуальний потенціал - власні знання та ідеї, трудовий

потенціал - власні зусилля та праця, особисті контакти. Учням пропонувалось за 5-бальною шкалою оцінити своє ставлення до названих вище об'єктів особистого володіння, співвіднесши їх з 19-ма твердженнями, що виражали різні нюанси ставлення.

Кластеризація 6 образів об'єктів особистого володіння (особисті речі, знайомі, кишенькові гроші, особисті зусилля і праця, особисті здібності та вміння, особисті знання та ідеї) методом міжгрупових зв'язків (рис.4.1-4) показала наступні результати.

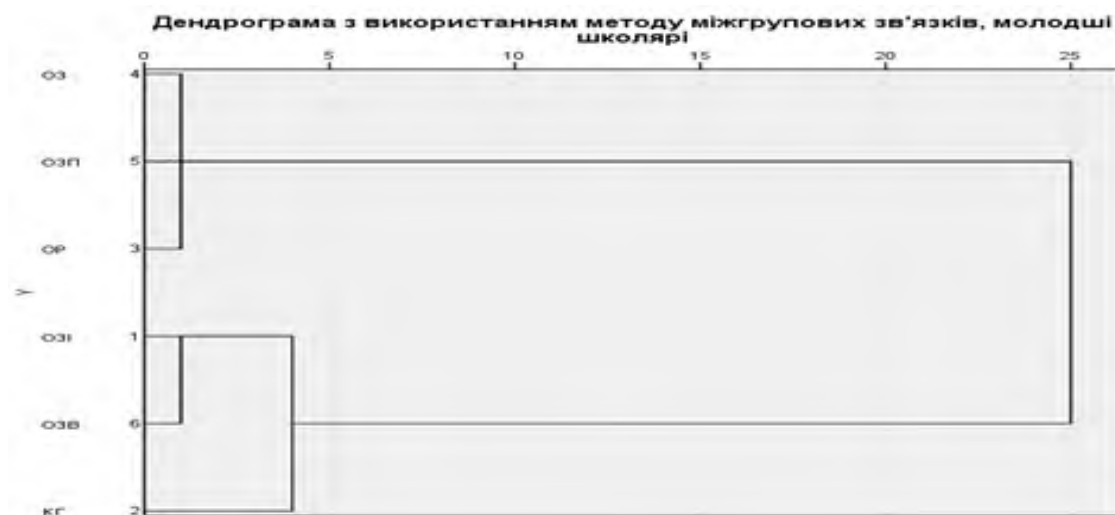


Рис. 3.1. Кластеризація образів особистої власності, молодші школярі

Примітка: ОР- особисті речі, ОЗ – особисті знайомства, ОЗВ – особисті здібності і вміння, КГ – кишенькові гроші, ОЗП – особисті зусилля і праця, ОЗІ – особисті знання та ідеї.

У молодших школярів ставлення до особистих ресурсів структуроване у два смислові кластери. Очевидно, цьому віці діти вже асоціюють інтелектуальний і трудовий потенціал (свої знання та ідеї, а також вміння та здібності) з джерелами матеріального забезпечення (кишенькові гроші). Очікуваною є певна суперечливість такого ставлення, оскільки працю і власні зусилля діти не асоціюють з практичним досвідом – власними здібностями та вміннями, про що свідчить розподіл цих двох складових ставлення у різні підкластери. Іншим критерієм, за яким формується ставлення молодших школярів – утилітарний характер благ, оскільки в іншому кластері об'єднані особисті знайомства і особисті речі.

Для усіх інших досліджених вікових груп школярів (окрім старших підлітків) особисті знання та ідеї являють собою окрему самостійну групу об'єктів привласнення.

Кластерна структура ставлення молодших підлітків до особистої власності є менш консолідованою у окремі групи феноменів, що свідчить, на нашу думку, про певний «перегляд» свого ставлення, початок зміни картини відносин власності, якою вона була сформована на попередньому етапі соціалізації. Так, у молодших підлітків з матеріальним забезпеченням асоціюються всі зовнішні соціальні та матеріальні ресурси (знайомства та речі), хоча оптимістичним є те, що в цей кластер потрапляє і економічний досвід школярів (вони схильні спиратись на особисті зусилля та вміння у процесі привласнення).

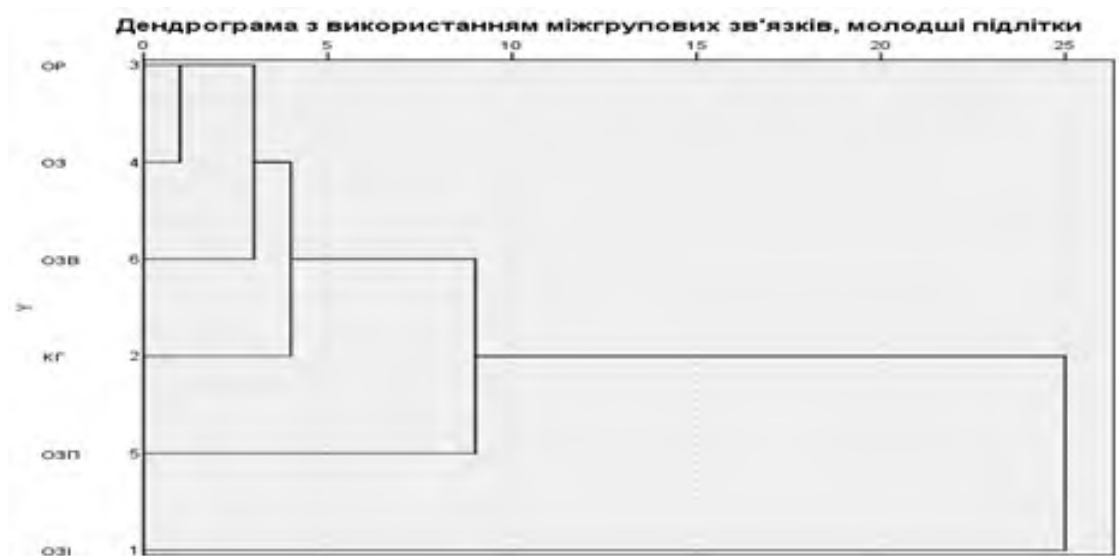


Рис. 3.2. Кластеризація образів особистої власності, молодші підлітки

Примітним є те, що інтелектуальний потенціал (особисті знання та ідеї) сприймаються старшими підлітками у тісному зв'язку з працею та матеріальними (кишеньковими грошми, особистими речами) та соціальними (знайомими) цінностями.

Як бачимо, у старшому підлітковому віці школярі інтуїтивно уловлюють тісний зв'язок економічного досвіду (цей кластер стає чітко визначеним завдяки потраплянню до нього асоціацій з особистими зусиллями вміннями та праці, і наближенню до них асоціацій з особистими знаннями). Інший кластер утворений асоціаціями, пов'язаними з утилітарним сприйняттям власності (поряд з кишеньковими грошми опиняються матеріальні особисті речі і знайомства).

Загалом слід відмітити, що тільки на етапі старшого підліткового віку у ставленні школярів до особистої власності починаються трансформації: починають диверсифікуватись внутрішньособистісні потенційні ресурси (особисті знання/ідеї, зусилля/праця та особисті здібності/уміння) і матеріальні (речі) та соціальні (контакти), утворюючи майже несуперечливі самостійні кластери.

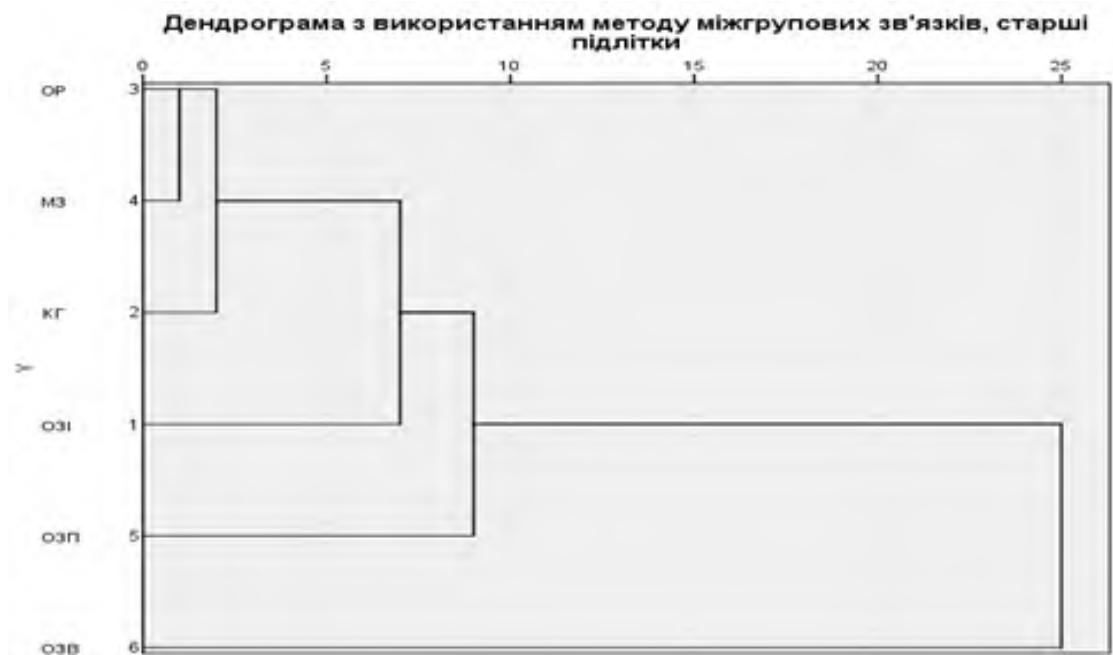


Рис. 3.3. Кластеризація образів особистої власності, старші підлітки

Очевидно, в основі цієї тенденції лежить посилення когнітивного компоненту ставлень особистості до світу і до себе в ньому. На найбільших відстанях евклідового простору перебувають кластери економічного досвіду і матеріальних ресурсів, що свідчить про певну песимістичну оцінку старшими підлітками емпіричної частини своїх ресурсів у просторі особистої власності і відсутність опори на свій економічний досвід у справі матеріального самозабезпечення.

І тільки на етапі навчання у старшій школі школяр цілковито усвідомлює усі переваги від «володіння» різними складовими особистої власності для реалізації себе в економіці: знання/ідеї та гроші в старшому шкільному віці усвідомлюються як самостійна цінність, поряд з трудовим потенціалом. Найбільші евклідові відстані спостерігаємо між

інтелектуальним і емпіричним/трудохим потенціалом, що, на нашу думку, пов'язане з адекватною оцінкою економічного досвіду. Найменші відстані маємо між знаннями та кишеньковими грошми, що є оптимістичним свідченням усвідомлення юнаками значення інтелектуальних продуктів як потенційних економічних благ.

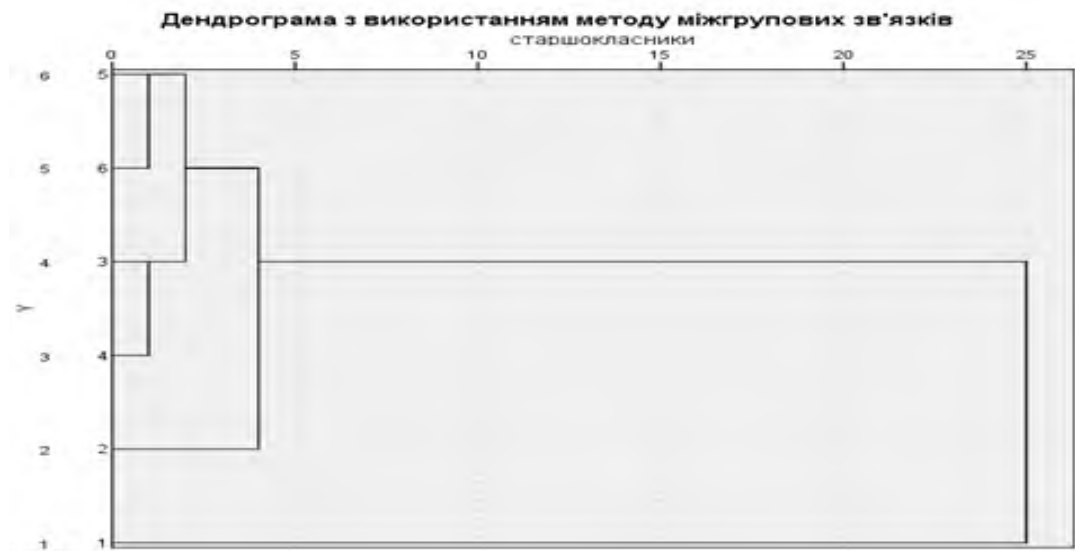


Рис. 3.4. Кластеризація образів особистої власності, старшокласники

Таким чином, емпірично підтверджується теза В. Мясичева про те, що на етапі ранньої юності когнітивна складова ставлення до оточуючого світу починає превалювати, зумовлюючи раціональне бачення свого особистісного потенціалу, в тому числі – у сфері економічних відносин. Так, наближеність кластеру «кишенькові гроші» до таких двох внутрішньособистісних ресурсів в економічних відносинах, як «особисті знання та ідеї» і «особисті зусилля та праця» свідчить про усвідомлення старшокласниками значущості власних особистісних якостей, особистого трудового та інтелектуального потенціалу для перспектив матеріального самозабезпечення.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що уявлення молодших школярів про особисту власність свідчать про відсутність у них опори на економічний досвід, а взаємодія з іншими суб'єктами привласнення уявляється як суто простір обміну матеріальними ресурсами (особистими речами) з досить інструментальним ставленням до партнера по взаємодії як до джерела матеріальних ресурсів. У молодшому підлітковому віці формат такої взаємодії дещо трансформується завдяки усвідомленню школярами особистих зусиль та вмінь (економічного досвіду) як ресурсу для налагодження економічної взаємодії з іншими людьми. Старші підлітки у

своїй економічній взаємодії можуть спиратись на більш когнітивно складні уявлення про особистісні ресурси, які поділяються на групу інтелектуально-трудового потенціалу, матеріальні та соціальні. Відмінною рисою простору економічної взаємодії з іншими у старших підлітків, яка може ускладнювати взаємодію, є усвідомлення відсутності власного економічного досвіду, на чому може ґрунтуватись невпевненість у своїх силах. Старшокласники ж характеризуються раціональним, утилітарним ставленням до економічної взаємодії, заснованим на усвідомленні вигод і переваг від привласнення та взаємозв'язку власного трудового й інтелектуального потенціалу з наявністю економічного досвіду та з можливостями забезпечення своїх потреб у матеріальних благах.

3.3. Психологічні закономірності розвитку афективного компоненту економічної соціалізації школярів

Проаналізуємо особливості афективного компоненту становлення економічної культури у процесі соціалізації школярів у просторі особистої власності. Вивчалось емоційні складові ставлення до особистої власності. Бланки для опитування для молодших школярів відрізнялись проєктивністю завдань, які більшою мірою відповідали віковим опитуваних. Так, дітям пропонувалось поміркувати, яке ставлення до себе як до господаря свого світу склалось у їхнього казкового героя? Після проведення контент-аналізу відповідей до остаточного переліку індикаторів емоційного ставлення включені ті, що згадувались 5 і більше разів (табл.3.9-10):

Привертає увагу позитивне ставлення молодших школярів до себе та до об'єктів власності. Щоправда, більш емоційно насиченими виявились уявлення і оцінки молодших школярів щодо об'єктів особистої власності, а не стосовно самого себе як власника.

Таблиця 3.9

Особливості емоційного ставлення молодших школярів до себе як суб'єкта особистої власності

Індикатори емоційного ставлення	Частка індикатора у сумі усіх індикаторів емоційного ставлення
Гарно, добре (позитивно)	35%
Бережливо	12%
Лагідно	5%

Очевидно, це пояснюється особливостями економічної соціалізації в цьому віці, коли емоційно-ціннісне ставлення щодо власного «Я» ще несформоване.

У цьому віці актуальним для дитини є посилення когнітивного компонента соціалізації, а саме посилення пізнавально-рефлексивної

функції економічної свідомості, усвідомлення себе, в тому числі – економічного.

Таблиця 3.10

Особливості емоційного ставлення молодших школярів до об'єктів особистої власності

Індикатори емоційного ставлення	Частота використання індикатора/ частка індикатора від суми усіх індикаторів емоційного ставлення
Позитивно	26%
Обережно	31%
Охайно	20%
Дбайливо	9%
Лагідно	6%
Весело, радісно	4%
Спокійно	4%

Особливістю даного етапу соціалізації є те, що в процесі розгортання спілкування дитини з більш широким соціальним оточенням інтенсифікується ідентифікація з економічним оточенням. В соціально-економічному просторі це відбувається з приводу володіння, користування та розпорядження не тільки особистими речами та іншими матеріальними ресурсами (це період скарбничок, колекціонування та тайників). Відбувається розширення особистих контактів. В цьому віці набувають розвитку і апробації найцінніші особисті потенції власника – інтелектуальні здібності, соціально-психологічні якості, освоєння та осмислення яких набуває нового витку в учіннєвій діяльності та в налагодженні більш широких міжособистісних взаємин.

Для молодших школярів характерне співвіднесення з моральними цінностями уявлень, в першу чергу, про себе як суб'єкта особистої економіки (табл.3.11).

На нашу думку, це зумовлено формуванням просоціальної поведінки, мотивованої моральними цінностями соціальних зобов'язань, альтруїзму, джерелом і носієм яких є саме особистість. Детальніше особливості моральнісного ставлення молодших школярів до особистої власності ми розглянемо у пункті 4.4.

Таблиця 3.11

Співвідношення індикаторів емоційного та моральнісного ставлення молодших школярів до особистої власності, частка індикатора у загальній кількості використання індикатора по образу

Ставлення до суб'єкта власності (герой казки)		Ставлення до об'єктів власності («моє»)	
Емоційне	Моральнісне	Емоційне	Моральнісне
41/22%	143/78%	132/63%	77/37%

З метою дослідити афективні складові ставлення підлітків та старшокласників до особистої власності, їм пропонувалась анкета О.Дейнеки [86], згідно з якою слід було оцінити за 5-бальною шкалою, наскільки щось особисто своє, наприклад, особисті речі, ідеї, гроші вони пов'язують з почуттями і станами, названими у бланку для відповідей.

У ставленні підлітків (табл.3.12) до особистої власності переважають позитивно-утилітарні оцінки (медіана у розподілі оцінок становить 3,52, стандартне відхилення 0,63). Особисто належні підліткам життєві блага вони схильні оцінювати як такі, що викликають позитивні емоційні реакції, пов'язані з приємними переживаннями та вигодою, прибутком, користю, пов'язаною з усвідомленням їх перспективної цінності.

Таблиця 3.12

Емоційні складові ставлення підлітків до особистої власності

Індикатори ставлення	Оцінка	Індикатори ставлення	Оцінка	Індикатори ставлення	Оцінка
Приємне	4,64	Перспективне	3,77	Додає натхнення	3,36
Вигідне	4,64	Безпечне	3,68	Пов'язане з творчістю	3,27
Позитивне	4,50	Активізує	3,64	Справжнє	3,23
Корисне	4,36	Рятівне	3,64	Передове	3,14
Надає впевненості	4,09	Потребує швидких реакцій	3,55	Потребує рішучості	3,00
Потребує самостійності	3,91	Безтурботне	3,50	Різке	2,86
Хороше	3,82	Додає спокою	3,50	Пов'язане з людяністю	2,77
Прибуткове	3,77	Практичне	3,45	Те, чому віддаю перевагу	2,64

Примітним є і те, що найбільш цінною для підлітків особиста власність виявляється з точки її впливу на підвищення самооцінки, посилення впевненості у собі та стимулювання активності і пришвидшення

реакцій власника. Це, на нашу думку, свідчить про те, що досвід привласнення матеріальних і духовних речей підлітки на емоційному рівні переживають як розширення своєї «присутності» в світі, як розширення власного «Я» в частині самооцінних та саморегулятивних складових.

Аналізуючи емоційні складові ставлення старшокласників до особистих благ, звернімо увагу на в цілому більш позитивне їх бачення у ранній юності (медіана розподілу оцінок становить 3,69 балів, ст.відхилення – 0,46). З таблиці 3.13 ми бачимо розширення спектру позитивних переживань, які можуть виникати у старшокласників порівняно з підлітками.

Таблиця 3.13

Емоційні складові ставлення старшокласників до особистої власності

Індикатори ставлення	Оцінка	Індикатори ставлення	Оцінка	Індикатори ставлення	Оцінка
Приємне	4,18	Практичне	3,84	Безпечне	3,52
Прибуткове	4,16	Потребує швидких реакцій	3,84	Сучасне	3,48
Хороше	4,10	Додає спокою	3,78	Потребує рішучості	3,36
Надає впевненості	4,08	Вигідне	3,74	Безтурботне	3,30
Позитивне	4,06	Потребує енергійності	3,70	Пов'язане з творчістю	3,22
Потребує самостійності	4,06	Додає натхнення	3,68	Потребує сміливості	3,18
Перспективне	4,04	Активізує	3,64	Пов'язане з людяністю	3,10
Те, чому віддаю перевагу	3,94	Справжнє	3,60	Передове	2,84

Це відбувається за рахунок оцінки внеску досвіду привласнення у розвиток самостійності старшокласників, практичності та посилення енергійності. Отже, спостерігаємо тенденцію старшокласників не тільки поціновувати перспективність і корисність володіння особистими благами, але й утилітарний, практичний характер відносин, які опосередковують блага, та впливу досвіду привласнення на набуття старшокласниками особистісних ознак дорослості, що виражається у їх самостійності.

Проаналізувавши зміни у афективному компонентів економічної культури особистості в шкільні роки, можемо підсумувати, що в цілому

розвиток емоційно-ціннісних аспектів ставлення школярів до особистих благ відбувається від 1) розвитку позитивно-дбайливого на етапі молодшої школи через 2) переживання досвіду привласнення матеріальних і духовних речей підлітками як розширення власного «Я» за рахунок самооцінних та саморегулятивних складових до 3) раціонально-утилітарного характеру особистої власності та набуття в ранній юності особистісних ознак дорослості, що виражається у їх самостійності.

3.4. Психологічні закономірності розвитку конативного компоненту економічної соціалізації школярів

Для розкриття особливостей конативного (поведінкового) компоненту досліджуваного явища нами проаналізовані ті способи оперування речами, ідеями, продуктами творчої діяльності, які школярі обирають для їх привласнення, закріплення в комунікації за ними статусу «своїх», «власних». Як підтверджено нами далі емпірично, такі способи неможливо вивчати окремо від моральнісної оцінки поведінки особистості, тому розвиток конативного компоненту економічної соціалізації аналізується нами у співвіднесенні з цінностями моралі, частково розкриваючи і сутність розвитку моральнісного компоненту економічної соціалізації школярів.

Особливістю розвитку конативного компоненту економічної культури у молодших школярів є те, що у цьому віці школярі уже мають досвід багатьох способів привласнення. Серед молодших школярів виявлені як активні, так і пасивні способи привласнення благ. Так, за результатами контент-аналізу відповідей на питання «як казковий герой отримав усе, що особисто йому належить?» з'ясувалось, що серед способів отримання матеріальних благ превалюють активні конструктивні способи привласнення (221 згадування). Так, власною працею («заробив», «зробив», «створив», «виростив», «зібрав», «збудував», «знайшов» тощо) казковий герой заробив усе, що йому особисто належить у 127 випадках згадування, завдяки власним талантам та здібностям (чесністю, слухняністю, гарною поведінкою, відданістю, справедливістю, наполегливістю, повагою до інших, старанністю, дружбою, любов'ю) – 29 раз, 14 – завдяки власній освіті

та знанням, 6 – завдяки власним магічним силам. У тому числі, 55 згадувань прийшлося на обмінні процедури («купив», «продав»), активну допомогу іншим (благодійництво) - 6 раз.

Активні деструктивні способи привласнення називались дуже рідко (14 раз): завоювання (7), вбивство (4), крадіжка (3 рази).

Пасивні конструктивні способи привласнення молодшими школярами також згадувались (78 разів): отримання дарунків (29 згадувань), автоматичне привласнення благ світу, в якому народився та став його частиною (14), знахідка (10), утримання з боку родичів чи інших осіб (8), отримання спадщини (8), одруження (6) та виграш (3).

Таким чином, діти молодшого шкільного віку поінформовані про основні способи руху та привласнення особистих благ. Виключення становить тільки фінансова комерційна діяльність, що й не дивно, оскільки діти майже не включені у цю сферу економічної діяльності.

Результати опитування свідчать про те, що у соціально-економічний простір дитини молодшого шкільного віку формується за рахунок освоєння основних економічних ролей: працівника, споживача (покупця товарів, споживача освітніх послуг), утриманця. Уявлення про них формуються як в ході спостережень у повсякденному житті за дорослими, так і з власного досвіду.

У підлітків та старшокласників також вивчались відмінності у способах оперування особистими речами, ідеями, продуктами творчої діяльності. Цікавим є співвідношення пасивних і активних (деструктивних і конструктивних) способів привласнення економічних благ у підлітків. Серед способів отримання героєм казки матеріальних ресурсів у підлітків перше місце за частотою згадування займають пасивні способи, як-то утриманство переважно за рахунок батьків і родичів (20 характеристик) і випадкові способи отримання прибутку (знахідка – 15 згадувань). Серед активних конструктивних способів за кількістю згадувань на першому місці заощадження (17), заробіток своєю працею (7) та отримання відсотків чи дивідендів (3), винагорода (1). Окремо згадуються також деструктивні, насильницькі способи привласнення: «відібрати» - 35, «вкрасти» - 12.

Серед способів витрачання особистих грошей назване благодійництво (8 згадувань), купівля (15), дарування батькам (1).

Отже, підлітки частіше схильні вдаватися до активних переважно конструктивних способів отримання матеріальних благ поряд з вдаванням і до деструктивних, кримінальних.

Серед старшокласників також виявлені як пасивні, так і активні способи привласнення. Так, за результатами контент-аналізу казок з'ясувалось, що серед способів отримання матеріальних ресурсів господарем левову частку посідають пасивні способи, як-то утриманство (переважно за рахунок батьків – 14 та інших казкових персонажів - 48 характеристик) і знахідка (19 згадувань). Серед активних конструктивних способів за кількістю згадувань на першому місці заробіток власною працею, зусиллями (28 згадувань, в т.ч. – 1 згадування про власні знання), заощадження та накопичення (17 згадувань) та позичання комусь (2), прибуткова справа (3), винагорода (1). Згадуються також деструктивні, насильницькі способи привласнення: крадіжки (3), бандитизм (2).

Згадувались старшокласниками і способи витрачання особистих грошей, серед яких переважали марнотратство (13), купівля (12), благодійництво (13), дарування комусь (3), втрата («загубив» - 2), позичив (2).

Отже, привертає увагу те, що старшокласники демонструють схильність вдаватися до, з одного боку, утриманства та, з іншого боку, до заробітку власними зусиллями як чи не основних способів отримання грошей. На другому місці за частотою згадувань виявились заощадження і випадкові способи отримання прибутку (знахідка). Особливістю розвитку конативного компоненту економічної культури у старшокласників є те, що розмаїття способів привласнення і відчуження особистих благ з віком вже майже не змінюється.

Для аналізу загальних особливостей конативного компоненту економічної соціалізації учнів розглянемо результати дослідження їх ставлення до способів привласнення особистих благ, яке вивчалось із застосуванням методу семантичного диференціалу. Школярам було запропоновано оцінити на предмет відповідності їх власній думці 38 тверджень за п'ятибальною шкалою. Перелік тверджень було сформовано як на основі аналізу нами джерел, присвячених питанням способів привласнення та оперування власністю [213; 220; 363; 364], так із

застосуванням українських прислів'їв та приказок: наприклад, заробіток власною працею («праця людину годує»), утриманство («ні сіло, ні впало, - дай, мамо, сала»), шахрайство («забезпечити життя не гріх і на чужих ідеях, аби за них не платити»), бандитизм («сьогодні щось у когось забирати – це безбідно існувати») тощо.

В результаті факторизації масиву отриманих оцінок учнів з використанням процедури Varimax-обертання методом головних компонент нами отримано п'ять найбільш навантажених факторів, згідно зі структурою яких школярі бачать способи оперування власністю.

Так, перший, найбільш могутній фактор становив 45% загальної дисперсії ознак і включав *легальні активно-креативні способи привласнення*. Це твердження «будь-які знання можуть давати прибуток, якщо ти знайшов їм правильне застосування», «у жебракуванні в метро і на вулицях не бачу нічого осудного», «чому б не заробляти власними знаннями: більше дбаєш – більше маєш», «людина живе за принципом: хто дбає, той і має»). Другий фактор (8% загальної дисперсії) означає протилежний смисл, оскільки пов'язаний з *кримінально-агресивними способами привласнення*. Його утворюють переважно такі твердження: «забезпечити життя не гріх і на чужих ідеях, аби за них не платити», «розуміє тих, хто прагне привласнити щось силою: іноді це єдино правильний спосіб заробити», «в лотерею грати – гроші наживати», «сьогодні щось у когось відбирати – це безбідно існувати». Третій фактор (5% загальної дисперсії) пов'язаний з *принциповою орієнтацією опитаних на самозабезпечення*: «не розуміє людину, яка живе за рахунок пенсії своїх старих родичів», «на чинось силу знайдеться й більша сила: тільки так можна ствердитись у сучасному бізнесі». Четвертий фактор (4,5%) означає, на наш погляд, *нелегальні шахрайські способи привласнення*: «живе не по карману: доки єсть, то й шелесть», «живе за принципом: дурний дає, а розумний бере», «головне натиснути на людину – і отримаєш все, що тобто потрібно». І останній фактор (4%) обіймає *легальні маніпулятивні способи забезпечення надприбутків*: «великі прибутки і чесний бізнес – речі несумісні», «смішно шукати власника валізи, залишеної в маршрутці – краще забирай і йди звідти», «переконаний, що одягаючись з секонд-хенду, можна добряче економити».

Маючи на меті отримати інформацію про прихований смисл, який школярі вкладають у способи привласнення, ми застосували до результатів факторного аналізу процедуру кластеризації з використанням методу міжгрупових зв'язків (див.рис.3.5)



Примітка: 1 – легальні активно-креативні способи привласнення, 2 – кримінально-агресивні способи привласнення, 3 – принципова орієнтація на самозабезпечення, 4 - шахрайські способи привласнення, 5 - легальні маніпулятивні способи забезпечення надприбутків

Рис. 3.5. Кластеризація способів привласнення особистих благ, школярі

Таким чином, привертають увагу виділені дві групи смислових одиниць, за якими школярі категоризують способи привласнення благ в сучасному суспільстві – повсякденні практики привласнення і практики отримання надприбутків - такі, що виділяються окремо, але при цьому також визнаються легальними маніпулятивними, та навряд чи практикованими пересічним українцем. Вже у такому розподілі смислових одиниць бачимо здатність школярів «уловлювати» подвійні стандарти сучасної суспільної моралі, коли поряд з чесними креативними способами привласнення благ легальними визнаються і маніпулятивні, нечесні способи отримання надприбутків у великому бізнесі. Оскільки дані, отримані завдяки застосуванню семантичного диференціалу, цілковито співвідносяться з моральнісною оцінкою школярами способів привласнення, розглянемо це питання в наступному пункті.

3.5. Психологічні закономірності розвитку морального компоненту економічної соціалізації школярів

Розглянемо особливості морального ставлення молодших школярів до особистої власності. Для цього зазначимо, що маємо на увазі, говорячи про моральнісну оцінку власності, оскільки аналіз результатів проєктивного дослідження казки вимагає опори на позицію етичних психологів [358, с. 163] щодо духовності та моральності. Останні вивчаються в етиці у співвідношенні кількості добра та зла або позитивних та негативних моральнісних якостей. *Позитивні моральнісні якості особистості*, слідом за етичними психологами [358, с. 164], ми вважаємо ті, які визначаються: готовністю підпорядковуватись (смирність, врахування думки інших, поручительство за інших, скромність, чесність), достоїнством (достоїнство, гідність, повага), ввічливістю (покаяння, самовладання, довіра, терпеливість, такт, відповідальність, схильність брати провину на себе), безкорисливістю – здатністю на добрі вчинки (самовиховання, людинолюбство, самопожертва, совість, великодушність).

Негативні моральнісні якості особистості складаються із: прагнення до почесного статусу будь-якою ціною (впевненість у своїй правоті, честолюбство, підлабузництво, несамокритичність, скупість, марнославство, поступливість, відсутність почуття гумору), аморальності (підступність, заздрість, безпринципність), зловмисності (хамство, віроломство, демагогія, грубість, нестриманість, нахабство).

Отже, за результатами контент-аналізу відповідей молодших школярів на питання щодо їх ставлення до казкового героя та до всього, що йому належить (див. пункт 4.2), виявилось наступне. Позитивні моральнісні якості приписуються дітьми як собі, так і об'єктам власності (табл.3.14).

Це свідчить про загальну позитивну оцінку відносин особистої власності з точки зору моралі, якою вона сформована у молодших школярів.

У оцінці людини (перш за все себе) як власника (табл.3.15) молодші школярі орієнтуються на сформованість позиції господаря, керуються нормами поваги до себе та інших, безкорисливої любові та відповідальності.

Особливості моральнісного ставлення молодших школярів до себе як суб'єкта особистої власності

Індикатори моральнісного ставлення	Частота використання індикатора
Почувається господарем	17/12%
Самостійність, здатність керувати своїм щастям	7/5%
Достойнство:	
Повага до себе	16/11%
Гордість	7/5%
Ввічливість :	
Відповідальність	12/8%
Ввічливість	7/5%
Безкорисливість :	
З любов'ю	14/10%
Дружелюбно	8/5%
Підтримуючий	7/5%
Зловмисність :	
Самовпевненість	7/5%
Войовничість	5/3%

Можна припускати, що в цьому віці вже формуються три основні складові позитивних моральнісних якостей особистості власника: основи для готовності до підпорядкування, ввічливості та безкорисливості. Щоправда, елементи зловмисності (самовпевненості та войовничості) також невеликою мірою можуть зорієнтовувати економічну поведінку молодших школярів. В оцінці об'єктів особистої власності молодші школярі схильні керуватись нормами поваги, чемності та безкорисливої любові.

Отже, моральнісна оцінка особистої власності на етапі молодшої школи здійснюється, ґрунтуючись на критеріях істинного добра (любові), отже, і добрих вчинків, та на готовності до підпорядкування у відносинах власності, а саме – на повазі до партнера.

На вибірках підлітків та старшокласників моральнісне ставлення до особистої власності вивчалось нами за опитувальником «Моральнісна оцінка грошей» О. Горбачовою та А. Купрейченко [163, с. 455]).

Таблиця 3.15

**Особливості моральнісного ставлення молодших школярів до
об'єктів особистої власності**

Індикатори	Частота використання індикатора
Повага	22%
Ввічливість :	
Чемно	12%
Безкорисливість :	
З любов'ю	61%

Перейдемо до результатів оцінки підлітками особистої власності з точки зору моральних цінностей, таблиця 3.16.

Найвищих оцінок (вище 4,06 балів, при медіані в розподілі оцінок 3,5 та стандартному відхиленні 0,59) особиста власність отримує у підлітків за критеріями переважно утилітарних цінностей розваг, досягнень, комфорту і засобів існування.

Таблиця 3.16

Особливості моральнісної оцінки особистих благ підлітків, у балах

Моральні цінності	Оцінка	Моральні цінності	Оцінка
Розваги	4,55	Свобода	3,45
Здоров'я	4,32	Сила	3,41
Досягнення	4,23	Влада	3,32
Відповідальність	4,14	Принциповість	3,18
Комфорт	4,14	Правдивість	3,14
Справедливість	4,09	Нетерпимість	3,09
Засіб для існування	4,09	Незалежність	2,82
Розвиток	3,73	Цинізм	2,73
Інформація	3,64	Конфлікт	2,68
Любов	3,55	Брехня	2,50
Безпека	3,50	Зло	2,45

Щоправда, в цю групу на нижчих рейтингових щаблях перебувають позитивні моральнісні цінності відповідальності та справедливості. Отже, для підлітків особиста власність перш за все, пов'язана в моральному плані з усвідомленням самого себе як мотиву вчинків і їх результатів та підпорядкованості порядку та рівності у взаємодії.

Суто протилежний за смыслом і такий, що має найнижчі рейтингові оцінки, перелік критеріїв оцінки особистої власності *негативної моральнісної оцінки* характеризується цілковитою протилежністю першій

групі. Особисті блага оцінюються дуже низько (менше 2,88 бали) за категоріями: брехня, зло, цинізм, конфлікт, незалежність. Остання цінність вносить певну суперечність у ставлення підлітків до особистих благ, оскільки не є негативною. Як і нетерпимість, яка становить групу нормативних цінностей. Очевидно, для підлітків незалежність взагалі пов'язана з досить великими складнощами у її досягненні, оскільки набуття автономії в процесі дорослішання – це болючий процес для усіх сторін – і для підлітка, і для дорослих.

Оптимістичним в отриманих результатах є те, що в «нормативний» середній рівень оцінок власності відбувається в свідомості підлітків за такими категоріями: любов, сила, свобода, безпека, влада. Отже, підлітки в цілому бачать особисті блага і відносини стосовно їх привласнення з точки зору традиційних поглядів на благо, оскільки навіть етимологію слова «власність» науковці пов'язують з владою [214; 220], свободою і безпечним життям [20; 340].

Розглянемо особливості моральної оцінки особистої власності у старшокласників (табл.3.17). Найвищих оцінок (вище 4,06 балів, при медіані в розподілі оцінок 3,5 та стандартному відхиленні 0,59) особиста власність отримує у підлітків за критеріями переважно утилітарних цінностей розваг, досягнень, комфорту і засобів існування. Щоправда, в цю групу на нижчих рейтингових щаблях перебувають позитивні моральні цінності відповідальності та справедливості. Отже, для підлітків особиста власність перш за все, пов'язана в моральному плані з усвідомленням самого себе як мотиву вчинків і їх результатів та підпорядкованості порядку та рівності у взаємодії. *Позитивному полюсові морального ставлення старшокласників до особистих благ відповідають категорії, пов'язані переважно з прагматичною-гедоністичною позицією щодо власності (при медіані в розподілі оцінок 3,62 та стандартному відхиленні – 0,64): свобода, розваги, комфорт, засоби існування. Отже, старшокласники сприймають об'єкти власності, в першу чергу, як засоби існування, які дають певну свободу і задовольняють гедоністичні потреби. Щоправда, категорія розваг у старшокласників, потрапивши в цей тип, все ж таки має нижчу оцінку, ніж у підлітків.*

Особливості моральнісної оцінки особистих благ у старшокласників

Моральні цінності	Оцінка	Моральні цінності	Оцінка
Свобода	4,38	Влада	3,62
Розваги	4,38	Здоров'я	3,58
Комфорт	4,26	Принциповість	3,52
Засіб для існування	4,20	Сила	3,30
Правдивість	3,96	Справедливість	3,28
Незалежність	3,96	Досягнення	3,26
Безпека	3,88	Конфлікт	2,62
Розвиток	3,88	Зло	2,58
Відповідальність	3,78	Цинізм	2,56
Інформація	3,72	Нетерпимість	2,46
Любов	3,62	Брехня	2,32

Оскільки найнижчі рейтингові оцінки (нижче 2,98 бали) отримали у старшокласників такі негативні моральні цінності, як конфліктність, зло, цинізм, нетерпимість і брехня, то доходимо висновку, що старшокласники у найменшій мірі схильні ставитись до особистих благ в системі координат аморальних вчинків. До того ж, цей полюс в оцінці у старшокласників несуперечливий.

Нормативний, найбільш прийнятний тип ставлення означає середні оцінки за категоріями любов, влада, здоров'я (як і у випадку з підлітками), принциповість, відповідальність, інформація.

Слід зазначити, що для старшокласників у оцінці особистої власності важливішим, порівняно з підлітками, є її прибутковість, позитивні почуття, які пов'язані з нею, почуття впевненості, а також її перспективність та пріоритетність (оскільки рейтинг саме цих шкал підвищився з віком). Таким чином, можна стверджувати, що з віком, при переході від підліткового до юнацького етапу економічної соціалізації, у оцінці особистої власності учні спираються вже не просто на гедоністичні потреби та очікувані від привласнення позитивні емоційні переживання, а на ті, що пов'язані з вигодою і користю. Ці почуття конкретизуються для старшокласників у почутті прибутковості.

У попередніх пунктах даного розділу нами показано, що морально-ціннісний зміст економічної культури школярів виконує регулятивну функцію щодо усієї системи її когнітивних, афективних та конативних

компонентів. Для вивчення розвитку моральнісного компоненту в процесі економічної соціалізації учнів від молодшого до старшого шкільного віку проаналізуємо більш детально результати опитування школярів за розробленою нами методикою семантичного диференціалу з використанням прислів'їв та приказок. При цьому проводячи аналіз результатів, ми розвели у дві окремі групи показники ставлення до способів привласнення особистих благ у молодших (9-12 років) та старших (13-14 років) підлітків з метою з'ясувати відмінності.

У таблиці 3.18 показано, що серед повсякденних практик привласнення школярі чітко розрізняють дві групи способів, які ми визначаємо як *моральні й аморальні*.

Таблиця 3.18

Способи привласнення особистої власності школярами

Способи привласнення	Молодші школярі	Молодші підлітки	Старші підлітки	Старшо класники
Аморальні	10%	48%**	62%**	36%*
Моральні	90%**	52%	38%	75%**

Примітка: * - при $p < 0,001$; ** - при $p < 0,05$ за t-критерієм Стьюдента

До моральних способів привласнення, які здійснюються з дотриманням норм суспільної моралі, школярі відносять принципові орієнтації на самозабезпечення (і, відповідно, не приймають утриманство і різні способи паразитизму» за рахунок інших) та легальні активно-креативні способи привласнення. Аморальними визнаються кримінально-агресивні та шахрайські способи привласнення.

Примітним є процентне співвідношення школярів, які підтримують моральні чи аморальні способи привласнення. Для підлітків (для 48% опитаних молодших підлітків та більшою мірою для старших- 52%) прийнятними є аморальні (кримінальні та шахрайські) способи привласнення. Очевидно, ознаки даються віковій особливості становлення економічної свідомості. Щоправда, в більш старшому віковому періоді спостерігається тенденція до значного зниження кількості тих, хто підтримує аморальні способи. Ми пояснюємо такі тенденції кризовим характером самого підліткового періоду, коли особистість ще тільки апробує різні способи набуття благ. Взнаки дається і прагнення набути реальну автономію від дорослих, в тому числі у сфері матеріального

забезпечення. Очевидно, процес усвідомленого самовизначення способів його досягнення відбувається у юнацькому віці. Та ж тенденція спостерігається і з моральнісною їх оцінкою. Так, на вибір моральних способів привласнення орієнтована переважна більшість молодших школярів, молодших підлітків, і старшокласники. Старші підлітки не показують такої схильності на рівні статистично значущих показників. Таким чином, нами емпірично показано, що моральнісна оцінка особистої власності з віком залежить від системи моральних орієнтирів, норм, прийнятих особистістю як своїх. З віком у школярів ускладнюється система критеріїв, згідно за якими здійснюється така оцінка, зростає прагматизм у такій оцінці.

Моральнісний компонент економічної соціалізації розвивається в шкільні роки від опори і орієнтації молодшого школяра на цінності істинного добра (любові) та готовності підпорядковуватись у відносинах власності, а саме – на повазі до партнера через усвідомлення в підлітковому віці самого себе як джерела вчинків, прогнозування їх результатів та підпорядкованості порядку й рівності у взаємодії до усвідомлення власності, в першу чергу, як засобу існування, який дає певну свободу і задовольняє гедоністичні та утилітарні потреби.

Очевидно, виходячи з тенденцій розвитку усіх компонентів економічної культури школярів в процесі їх соціалізації у просторі особистої власності, слід зауважити зміни в інтеріндивідній взаємодії школярів з іншими суб'єктами привласнення.

У просторі особистої власності як інтеріндивідній взаємодії молодші школярі переважно займають підпорядковану позицію щодо більш досвідчених партнерів. Це засновано на усвідомленні цінності соціальних зобов'язань, альтруїстичному ставленні до власності, а також на цінності добрих стосунків з іншими людьми та на відсутності опори на власний економічний досвід.

У молодшому підлітковому віці формат такої взаємодії дещо трансформується завдяки усвідомленню школярами особистих зусиль та вмій (економічного досвіду) як ресурсу для налагодження економічної взаємодії з іншими людьми. Старші підлітки у своїй економічній взаємодії можуть спиратись на більш когнітивно складні уявлення про особистісні

ресурси, які поділяються на групу інтелектуально-трудового потенціалу, матеріальні та соціальні. Відмінною рисою простору економічної взаємодії з іншими у старших підлітків, яка може ускладнювати взаємодію, є усвідомлення відсутності власного економічного досвіду, на чому може ґрунтуватись невпевненість у своїх силах. Це відбувається на фоні появи у підлітковому віці глибоких емоційних переживань, пов'язаних з нестабільною самооцінкою та відсутністю саморегуляції економічної поведінки.

У просторі економічної взаємодії старшокласників слід очікувати їх самостійної позиції в процесі привласнення, психологічним підґрунтям для якої є раціональне, утилітарне ставлення до економічної взаємодії, усвідомлення переваг від привласнення та взаємозв'язку власного трудового й інтелектуального потенціалу з наявністю економічного досвіду, з можливостями забезпечення своїх потреб у матеріальних благах, а також розвинена здатність проявляти і відстоювати свою позицію щодо своїх прав на життєві блага.

3.6. Новітні тенденції в економічній соціалізації школярів

Становлення ринкових відносин в українській економіці визначається їх поступовою глобалізацією, віртуалізацією суб'єктів власності та інтенсивним розвитком інформаційних технологій (софтизацією). Як наслідок слід очікувати змін і у становленні економічної культури підростаючих поколінь українців. Отже, об'єктивні умови розвитку української економіки можуть задавати напрями трансформації не тільки сучасних способів ведення господарської діяльності, а й змін в основних лініях, механізмах економічної соціалізації молоді. Цим і зумовлена необхідність поглянути на докорінно новій основі тенденції у становленні економічної культури підростаючих поколінь українців. Отже, актуальною постає проблема новітніх напрямів становлення економічної культури молоді, яка й буде лежати в основі нових за характером та механізмами реалізації відносин власності, зокрема в умовах розвитку віртуальної [267], інформаційної [204] економіки. Вони пов'язані з володінням нематеріальними активами, коли речовість об'єктів власності втрачається і

її матеріальна основа трансформується в нематеріальну. При цьому нематеріальний характер власності робить поняття володіння фізичним матеріальним предметом розмитим. Його заміняє доступність і популярність того, чим людина володіє, до того ж – необмеженість у кількості суб'єктів через необмеженість об'єкта в просторі. Створення і використання комп'ютерних симуляцій дозволяє протиставити реальності матеріальних благ ілюзорність об'єктів, створюваних засобами інформаційних технологій.

Спираючись на універсальні властивості віртуальної реальності, якими її пропонує бачити Д. Іванов [204], можемо припускати, що віртуалізовані відносини власності характеризуються нематеріальністю впливів, умовністю параметрів (наприклад, об'єкти є штучними і змінюваними) та ефемерністю існування, коли свобода входу і виходу з безпосереднього контакту забезпечує можливість переривання і його відновлення. Таким чином, реальність відносини власності заміщається їх симуляцією/образом, обов'язково із застосуванням логіки віртуальної реальності: коли конкуренція створюваних образів заміщає конкуренцію інституційно визначених дій, а соціальна реальність безпосередньої комунікації замінюється на кіберпростір, в який відчужується сутність людини. Нескладно припустити, що від особливостей сприйняття, оцінювання учнівською молоддю усієї системи відносин власності - як себе та інших суб'єктів власності, так і самих об'єктів привласнення - багато в чому залежатиме культура її господарської діяльності в майбутньому, і, відповідно, практикування нею майбутніх відносин власності.

Нами передбачається, що основні тенденції віртуалізації суб'єктів економіки та софтизації власності мають прослідковуватись і у сприйнятті особистої власності ще на етапі дотрудової економічної соціалізації. Про віртуалізацією економіки взагалі йдеться, коли говоримо про посилення ролі науки як рушійної виробничої сили, про актуалізацію ролі наукоємних галузей у виробництві, про зростання ваги наукової праці та про набуття цифрової форми фінансовим капіталом. У сфері власності це проявляється у розмиванні «речової» природи об'єктів володіння і трансформації їх матеріальної основи в нематеріальну та, відповідно, в актуалізації інтелектуальної власності та зниженні ролі «речових» форм власності.

Згідно зі свідченнями спеціалістів [267], ринкові маніпуляції з нематеріальною власністю стають набагато прибутковішими, ніж з матеріальними ресурсами. А в перспективі саме власність на немайнові права може стати превалуючою. Занурення суб'єктів привласнення в симульовану віртуальну реальність призводить до їх взаємодії не з приводу речей, а з приводу симуляцій. Це своєю чергою відображається в індивідуальній свідомості як простір ігрових практик, часто незалежних від устремлень самих індивідів [204], усвідомлюваних як доволі умовних, із змінюваними параметрами, отже симульованих також та з можливістю виходу з них. Усі ці тенденції Д. Іванов пропонує називати процесом розречевлення сучасного суспільства. Очевидно, вони неминуче призводять і віртуалізації самих суб'єктів володіння, привласнення, користування економічними благами.

Усе це свідчить про появу нового чинника змін в економіці, а саме – про посилення ролі інтелекту, знань та високоефективних технологій – софтизацію основних форм власності [226; 227; 267], в тому числі – особистої та про віртуалізацію суб'єктів економічних відносин. Отже, слід очікувати, що інтелектуальний чинник (знання, інформація, творчість) має стати, з одного боку, самостійним і важливим елементом господарського розвитку. З іншого боку, слід очікувати і зрушень у структурі основних ефектів, результатів економічної соціалізації учнів – посилення ролі творчого, інноваційного, інтелектуального потенціалу як основного надбання сучасного суб'єкта економіки і основного його ресурсу.

Як зазначено нами вище, розмитий характер володіння стає знаковим у сучасних відносинах власності, заснованих на нематеріальному характері власності. Погляньмо тільки на ті форми, яких набуває універсальний еквівалент будь-якої власності – гроші: віртуальний капітал, віртуальні гроші, що набувають статусу, вищого за національні гроші, навіть поза тим, що їх у буквальній наявності не існує. Один цей приклад фіктивізації реального капіталу шляхом виробництва похідних цінних паперів [267] свідчить про докорінну зміну відносин власності. До того ж самі суб'єкти власності стають віртуальними, а самі відносини привласнення-відчуження деперсоніфікуються, оскільки відбувається відчуження об'єктів власності від суб'єктів. Таким чином, сама категорія власності, навколо якої ми

обґрунтовуємо увесь процес економічної соціалізації підростаючих поколінь українців [123], - тонка і нетривка матерія, яка перебуває у постійному розвитку в умовах інформаційної економіки. Тому слід очікувати, що сам інститут відносин власності має змінюватись змістовно. Ми припускали, що факт відображення цих змін в свідомості школярів буде побіжним свідомством ефективності їх ситуативного, іноді нетривалого включення у відносини власності, у якій би сфері вони не проявлялись: споживчій, трудовій чи податковій. Але вони вже активно реалізують свою роль споживачів, користувачів фінансових послуг банків (часто користуючись банківськими послугами спритніше за своїх батьків), а їх соціально-психологічні якості вже формуються в системі особистої власності (стосовно «свого» майна, ідей, трудових зусиль тощо), розширюючи особистий досвід оперування належного собі – психологічної основи економічної діяльності.

З метою перевірки цього припущення нами було проведене опитування учнів підліткового та старшого шкільного віку за розробленою нами методикою оцінки їх ставлення до новітніх об'єктів привласнення. Факторизація оцінок Varimax-обертанням методом головних компонент дала можливість отримати шість найбільш могутніх факторів (83% загальної дисперсії ознак), завдяки яким можна описати ставлення опитаних учнів до особистої власності (табл.3.19).

Найбільш вираженим (24% дисперсії ознак), виявився біполярний фактор *«Переваги від використання цифрових технологій у спілкуванні – ускладнення комунікації через відмову від їх використання»*. Він утворений переважно оціночними дескрипторами, які стосуються входженню цифрових технологій у життя людини, застосування яких змінює стиль життя, багато в чому його ускладнюючи, але і спрощуючи повсякденне спілкування, коли відсутня можливість безпосередніх контактів: *«Якщо не вдається контактувати віч-на-віч, то сьогодні гарний вихід для з'ясування стосунків – мобільний телефон чи соціальна мережа»* (0, 85), *«Дзвінок по мобільному телефону – це можливість зручно і швидко зв'язатись з потрібною людиною»* (0,83), *«Цифрові технології спрощують і роблять комфортнішим життя сучасної людини»* (-0,66).

**Обернена матриця компонентів ставлення учнів
до особистої власності**

	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
14.Дзвінок по мобільному телефону – це можливість зручно і швидко зв'язатись з потрібною людиною.	,847					
8.Якщо не вдається контактувати віч-на-віч, то сьогодні гарний вихід для з'ясування стосунків – мобільний телефон чи соціальна мережа	,829					
1.Цифрові технології спрощують і роблять комфортнішим життя сучасної людини				-,450		
7.В наш час для успішного навчання просто необхідно мати абонемент до різних бібліотек. Електронні ресурси в інтернеті – це просто мода, не більше	-,656					
12.Сучасні технології дозволяють нам домовитись про будь-що з будь-ким, навіть не виходячи з дому.		,821				
6.Вже не потрібно навіть в кінотеатри ходити – новинки кіно можна переглядати в інтернеті ще до їх світових прем'єр на широкому екрані		,756				
11.Якби не телефон, то нечасто у мене випадала б можливість спілкуватись з більшістю тих, з ким контактую сьогодні протягом дня				,432		
13.Електронні підручники – це сьогодні гарний спосіб уникнути важких рюкзаків для тих, хто навчається						,454
10.Навіщо платити за гляцеві видання, якщо всі новини шоу-бізнесу можна безкоштовно черпати з інтернет-мережі			,903			
5.Соціальні мережі просто створені для того, хто прагне знайти друзів			-,741			
3.Для того, щоб дізнатись щось новеньке в світі мистецтва, сьогодні не обов'язково відвідувати виставки, оскільки все це є в цифровому форматі			-,615			
2.Щось обміняти чи чимось поділитись сьогодні зручніше у віртуальному просторі				-,843		
9.Уміння оформляти покупки в інтернеті необхідне сучасній людині					,944	
4.Той, хто читає друковану книгу, виглядає не сучасно						,874
15.Сучасні гаджети – це можливість задовольнити будь-яку потребу					,678	

Підрахунок тих учнів, хто визнає опосередковуючу роль сучасних цифрових технологій у процесі комунікації та позитивно оцінює переваги від їх використання для спрощення спілкування (позитивні, вищі 1, числові значення фактора 1), показав їх превалюючу кількість – 51%.

Отже, більшість опитаних учнів «схоплює» тенденцію до поцінування зручності і швидкості спілкування завдяки гаджетах. При цьому 13% опитаних оцінюють негативно входження технологій у життя людини і виражають сумніви щодо підвищення комфорту і спрощення життя завдяки ним.

Другим за могутністю (18% загальної дисперсії) виявився уніполярний фактор «Можливості, пов'язані з технологізацією життя»: «Сучасні технології дозволяють нам домовитись про будь-що з будь-ким, навіть не виходячи з дому» (0, 82), «Вже не потрібно навіть в кінотеатри ходити – новинки кіно можна переглядати в інтернеті ще до їх світових прем'єр на широкому екрані» (0,76).

Такими чином, слід констатувати схильність 45% учнівської молоді до усамітнення, відходу від безпосередності у контактуванні з іншими людьми, що є наслідком технологізації їхнього життя.

Третій компонент ставлення учнівської молоді до особистої власності (13% загальної дисперсії) виявився біполярним: «Навіщо платити за глянцеві видання, якщо всі новини шоу-бізнесу можна безкоштовно черпати з інтернет-мережі» (0,90), «Соціальні мережі просто створені для того, хто прагне знайти друзів» (-0, 74). Його смисл визначаємо за тими дескрипторами, які пов'язані, з одного боку, з усвідомленням *цінності безпосереднього спілкування для налагодження дружніх, близьких контактів* (важливо для 49% опитаних), а з іншого – зі *знеціненням такого контактування, гонитва за модою, якої прагнуть в обмін на відсутність бажання поділяти з кимось свої переживання, жити почуттям прекрасного, розділеного з кимось іншим* (35% опитаних). Отже, школярів «схоплюють» ідею про те, що при доступності і дешевизні інформації про публічних осіб існує необхідність докладати зусилля для підтримки дружніх стосунків, які тановлять особливу цінність.

Четвертий фактор (11% дисперсії ознак) утворений дескрипторами, які, з одного боку, свідчать про усвідомлення учнями (63% опитаних)

зручність від використання цифрових технологій у ділових стосунках, функцію спрощення і забезпечення більшим комфортом ділових взаємин навістю новітніх технологій («Щось обміняти чи чимось поділитись сьогодні зручніше у віртуальному просторі» (-,084), «Цифрові технології спрощують і роблять комфортнішим життя сучасної людини» (-0,45)). З іншого боку, у ставленні 20% опитаних учнів до особистих контактів звучить іронія у констатації факту, що спілкування з іншими людьми уможливорюється переважно завдяки засобам телекомунікації («Якби не телефон, то нечасто у мене випадала б можливість спілкуватись з більшістю тих, з ким контактую сьогодні протягом дня» (0, 43)).

П'ятий фактор (9% дисперсії) уніполярний, утворений дескрипторами, напряду пов'язаними з усвідомленням *необхідності у сучасних гаджетах, завдяки яким розширюються можливості задовольняти широке коло потреб*. Це свідчить також про зростання мотивації розвивати інформаційну компетентність («Уміння оформляти покупки в інтернеті необхідне сучасній людині» (0,94), «Сучасні гаджети – це можливість задовольнити будь-яку потребу» (0,48)) – цей факт є очевидним для 75% опитаних.

Останнім за могутністю (8% дисперсії) виявився фактор «Данина сучасній моді на діджиталізацію». Він був утворений переважно такими твердженнями: «Той, хто читає друковану книгу, виглядає не сучасно» (0,87), «Електронні підручники – це сьогодні гарний спосіб уникнути важких рюкзаків для тих, хто навчається» (0,45). Виявлено, що 38% опитаних виявились чутливими до цього фактора сучасної моди.

З метою уточнення смислового навантаження виявлених в економічній свідомості учнівської молоді складових нами здійснено вторинний факторний аналіз отриманих компонентів (табл.3.20). За його результатами слід констатувати наступне. Як видно з таблиці 3.20, складові ставлення учнівської молоді до організації особистих контактів, способів задоволення своїх смаків та забезпечення особистого життя в цілому переважно осмислюються у просторі двох чинників, які відображають дві основні тенденції в становленні економічної культури учнів.

З одного боку (перший фактор), для школярів важлива наявність інших суб'єктів спілкування, але при цьому віддається перевага

усамітненню і опосередкованому спілкуванню. Це свідчить про уловлювання учнівською молоддю факту віртуалізації соціальних контактів, опосередкування їх сучасними технологіями. З іншого боку, нами констатовано і тенденцію до софтизації особистої власності (особистих контактів, речей, смаків) оскільки другий фактор включає в себе ознаки тяжіння учнівської молоді до активного використання новітніх технологій.

Отже, у підсумку констатуємо, що в економічній свідомості учнів, які досить опосередковано включені у економічні відносини (лише поки що переважно у ролі споживачів), вже на етапі дотрудової соціалізації відображені як основні тенденції, які спостерігаються у відносинах власності, так і більш тонкі зміни в них.

Таблиця 3.20

Результати вторинного факторного аналізу компонентів ставлення школярів до новітніх економічних явищ

Компоненти, отримані за результатами первинного факторного аналізу	Компонент	
	1	2
3. Доступність і дешевизна інформації про публічних осіб - необхідність вкладати зусилля у справжню дружбу	,636	
2. Можливості, пов'язані з технологізацією ділового спілкування	,566	
4. Переживання комфорту і спрощення життя	,553	
1. Зручність і швидкість спілкування завдяки гаджетам	,501	
6. Данина сучасній моді на діджиталізацію		,748
5. Мотивація розвивати інформаційну компетентність		-,421

Метод виділення факторів: метод головних компонент. Метод обертання: варимакс з нормалізацією Кайзера.

Так, учні «схоплюють» тенденцію до софтизації, оцифрування власності, усвідомлюючи і зручності від володіння саме таким видом благ, і труднощі, пов'язані з їх освоєнням і використанням. Учні також усвідомлюють і тенденцію до віртуалізації соціальних контактів. Актуалізуються зміни в когнітивному компоненті ставлення до власності. Так, усвідомлюється соціально-психологічна функція оцифрованої власності, яка полягає в тому, що сучасні технології, з одного боку, спрощують налагодження ділової комунікації, а з іншого, – ускладнюють постійну підтримку неформального спілкування та процеси безпосереднього обміну благами з іншими людьми. В свідомості учнів актуалізується емоційно-оцінна складова ставлення до віртуалізації

суб'єктів привласнення, а саме оцінюються як переваги від використання цифрових технологій, так і усвідомлюються труднощі в їх освоєнні, користування ними. Окрім того, можемо констатувати наявність такого вагомого фактора, як переживання учнів, пов'язані відчуттям ізольованості й усамітнення, яким чревате введення в життя сучасних технологій.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено результати констатувального експерименту в дослідженні економічної соціалізації школярів.

1. Описано етапи експериментального дослідження психологічних закономірностей економічної соціалізації школярів, яке проведено з 2010 до 2021 рр. Обґрунтовано інструменти для методичного забезпечення дослідження обрано методичні інструменти вивчення : 1) особливостей економічної соціалізації школярів, 2) особливостей психологічної детермінації економічної соціалізації школярів. Обґрунтовано методи математичної статистики: факторний, кластерний, кореляційний, регресійний аналіз, критерій кутового перетворення Фішера, t-критерій Стьюдента для залежних і незалежних вибірок, критерії G-знаків.

2. Подано психологічну характеристику вибірки досліджуваних. Показано, що основними економічними цінностями у віці молодшого школяра є елементарні етичні цінності, цінність «свого» освоєного світу, відповідальність і самоконтроль, а також щедрість, здатність створювати і примножувати дохід, цінності ощадливості, а не марнотратства. У цьому віці відбувається освоєння правил щодо включення у публічні економічні відносини, правила групового життя, засвоєння загальноприйнятих моделей поведінки відповідно до життєвих вимог соціального середовища. Нормою стає об'єднання школярів для спільного, а тому більш ефективного вирішення спільних проблем. Освоюється роль споживача, відбувається знайомство на рівні загальної поінформованості з роллю благодійника, підприємця, бізнесмена, банкіра, продавця.

З переходом до підліткового віку ставлення до особистих колекцій-скарбів дещо змінюється, оскільки вони набувають особливої цінності - символу соціального статусу дитини. Регламентуються способи здобуття

матеріальних ресурсів для того, щоб отримати бажані блага; відбувається ознайомлення з правилами і послідовністю конкретних дій та мотивування до законних і суспільно прийнятних способів отримання благ, розвиток критичного мислення для запобігання маніпулятивному зовнішньому рекламному впливові. У розпал підліткового віку школяр усвідомлює цінність і вартісність власного майна, таких особистісних якостей, як ініціативність та підприємливість, усвідомлює важливість фінансової грамотності, цінність ощадливості і економії. У цей період освоюються правила: 1) споживчої поведінки (ведення особистого бюджету свого хобі, підбивання балансу в особистому бюджеті; правила економної, ощадливої поведінки; правила розрахунку щомісячних витрат за одним з регулярних видів економічної діяльності (свого хобі, витрат на домашнього улюбленця, підсумовування та здійснення комунальних платежів); 2) фінансової поведінки (правила дотримання боргових зобов'язань). Нормою є розуміння таких феноменів поведінки, як: споживчої (знання про вартість, ціну матеріальних благ, поняття боргу, оптової торгівлі та вроздріб), трудової (оцінка своїх можливостей по зарплатні), фінансової (оцінка фінансових перспектив сім'ї, знання сутності кредитування, пільг і санкцій за несплату кредитних зобов'язань). Освоюється роль найманого працівника.

Наприкінці підліткового віку у особистості особливої цінності набуває почуття фінансової незалежності і самостійності. У цей період освоюються правила: 1) споживчої поведінки (ведення особистого бюджету свого хобі, підбивання балансу в особистому бюджеті; правила економної, ощадливої поведінки; правила розрахунку щомісячних витрат за одним з регулярних видів економічної діяльності (свого хобі, витрат на домашнього улюбленця, підсумовування та здійснення комунальних платежів); 2) фінансової поведінки (правила планування особистих фінансів, алгоритм відкриття депозитного рахунку, зняття і зарахування грошей, відслідковування руху грошей на банківському рахунку), 3) трудової поведінки (знання трудового законодавства, умов оплати праці за наявності та відсутності трудового досвіду, правила ведення переговорів з роботодавцем, обговорення зарплатні та знання умов отримання неповнолітнім офіційної оплачуваної роботи). Нормою є розуміння наступних феноменів поведінки: споживчої (знання про операції з

банківськими рахунками, поняття про страхування), фінансової (наявність фінансових звичок, наприклад, ведення фінансового щоденника - щоденних, тижневих, щомісячних витрат). Освоюється роль підприємця.

Старшокласники усвідомлюють цінність власних можливостей і талантів як економічних ресурсів. Вони оволодівають правилами щодо умов збереження кредитоспроможності, умов отримання розстрочки, підбиття балансу в річному сімейному бюджеті, заповнення бланку податкової декларації (за наявності досвіду зайнятості), підготовки заяви на матеріальну допомогу, ділового етикету. Нормою є розуміння основних фінансових і споживчих феноменів (сутність пенсій, облігацій, премій, відсоткових ставок, форм матеріальної допомоги), феноменів трудових відносин (усвідомлення форм оплати праці, основних статей витрат), уміння оцінювати матеріально власні економічні можливості (домагання щодо зарплатні), цінність Система відносин особистої власності являє собою один з провідних соціально-психологічних чинників становлення економічної культури школяра.

3. Емпірично показано, що становлення основ економічної культури особистості школяра є багатограним і складним процесом. Психологічні закономірності економічної соціалізації школярів у просторі відносин особистої власності на різних етапах навчання у закладі загальної середньої освіти полягають у тому, що розвиток економічної культури особистості виражений у посиленні суб'єктності ставлення до особистої власності; зростанням суперечливих тенденцій наприкінці підліткового віку і їх оптимізацією в ранній юності; детермінованості соціально-психологічними, індивідуальними психологічними, особистісними та внутрісистемними чинниками.

У молодшому шкільному віці становлення економічної культури ґрунтується на суперечностях у переживанні особистої власності: з одного боку, на ідеалістичному, позитивно-раціональному підприємливому ставленні до особистої власності, з іншого – на негативних тривожних переживаннях з приводу фінансової безпеки.

В підлітковому віці економічна культура відрізняється категоричністю у ставленні до інших суб'єктів привласнення, з орієнтацією на цінності активності, інструментальної оснащеності (наявності досвіду та

ресурсів) і наявності особистісних ресурсів для здійснення підприємницької діяльності. Загалом підприємливе ставлення до власності ускладнюється суперечливими тенденціями, зумовленими незрілістю морального компоненту соціалізації: усвідомленням необхідності відповідально приймати ризиковані і неоднозначні рішення, прагненням значних життєвих досягнень та свободи, які асоціюються з легальними маніпулятивними способами отримання надприбутків та неприциповістю при виборі способів матеріального самозабезпечення.

Наприкінці підліткового віку ці суперечності посилюються і визначаються боротьбою двох складових у системі ставлення до особистої власності: кореляцією суб'єктного ставлення до особистих благ зі схильністю до ризикованих форм економічної поведінки та кореляцією усвідомлюваної цінності особистих благ зі способами привласнення, що розходяться з цінностями суспільної моралі.

Особливості економічної культури на етапі ранньої юності полягають у частковій відповідності змісту ставлення до особистої власності нормативним вимогам до економічної культури суб'єкта ринкової економіки (підприємливе ставлення до власності) на фоні нестачі економічного досвіду зайнятості та матеріального самозабезпечення.

Визначено новітні тенденції в економічній соціалізації учнів, якими є софтизація об'єктів привласнення та віртуалізація суб'єктів цього процесу.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

4.1. Соціально-психологічні чинники економічної соціалізації школярів

Детермінація процесу економічної соціалізації особистості є одним з ключових питань у соціалізаційній проблематиці. Традиційним у вивченні цього питання є представлення економічної соціалізації у процесуальному плані, з точки зору функціонування окремих її компонентів у їх взаємозв'язку і взаємозалежності як вирішального чинника змін в усій системі економіко-психологічних якостей особистості [15; 192; 249; 250; 258; 290; 326], становлення її компетентності в економічній сфері [327; 498]. На передній план також виходить генетичний напрям системного підходу [167; 182; 304; 305; 274], в руслі якого вивчаються психологічні умови та механізми породження економіко-психологічних якостей [90; 101; 103; 106; 328], описуються етапи та рівні розвитку економічної культури особистості [326; 312]. Економічна соціалізація постає як цілісний процес інтегрування, включення особистості у економіку, спричинений закономірними змінами в системі зовнішніх і внутрішніх обставин (детермінант), які з точки зору В.Барабанщикова [199, с. 32] та Г.Ложкіна [264], на різних етапах, наприклад, навчання у закладі загальної середньої освіти можуть виступати причинами і ефектами, умовами чи опосередковуючими ланцюгами досліджуваного явища.

Найбільш широким трактуванням детермінант соціалізаційного процесу є його пояснення через вплив широких соціальних умов різного рівня [264; 402]: від соціально-економічних проблем суспільства, обставин повсякденного життя до дії спеціально застосовуваних різноманітних засобів, що використовуються агентами соціалізації. Отже, виокремлюються численні обставини, зовнішні стосовно особистості – екзопсихічні, за яких створюються умови для перебігу процесів її економічної соціалізації [180; 264; 307; 326; 402]. Це соціальні інститути –

сім'я, референтні групи, державні інститути; суспільні цінності, ними трансльовані; якість життя дитини, виражена в соціально-економічному статусі та рівні матеріального добробуту сім'ї, - все, що уможливорює трансляцію дитині цінностей економічної культури суспільства. Виокремлюються також внутрішні, ендопсихічні чинники (індивідуально-типологічні, інтелектуальні, емоційні, вікові, статеві характеристики; потребова система, ціннісні орієнтації, соціальні уявлення) досліджуваного явища.

Сербова О.В., досліджуючи економічну соціалізацію дітей з обмеженими фізичними можливостями [402], стверджує, що формування економічно свідомої та соціально активної особистості зумовлюється багатьма як зовнішніми, екзопсихічними чинниками, які опосередковують репрезентування в свідомості дитини цінностей економічних інституцій, так і ендопсихічними. Це дослідження кореспондується з думкою Т. Дробишевої [167, с. 24], яка ставила питання щодо ролі середовищних, об'єктивних (посередників, агентів) та внутрішньоособистісних психологічних (ціннісні орієнтації особистості) чинників у процесі економічної соціалізації особистості на етапі первинної соціалізації.

Про цінності економічної культури суспільства як середовища економічної соціалізації дитини говорить А. Євдокимова [172, с.152], відзначаючи і проблему соціалізаційному процесі молоді, пов'язану із самоусуненням колективістично налаштованого старшого покоління від передачі культурних норм і цінностей підростаючому поколінню. Важливою умовою економічної соціалізації школярів може бути й масштаб змін у ядерних утвореннях суспільної економічної культури в цілому – в її ціннісних, моральнісних компонентах. Очевидно, для їх трансформацій потрібні інтенсивні і тривалі соціалізуючі впливи, про наявність яких в ході коронавірусної пандемії вже можна говорити напевно, оскільки вони носять сьогодні докорінний характер, бо знищений малий і середній бізнес – це тільки невелике свідчення того, що сьогоднішні зміни зачіпають основу економічної системи - відносини власності.

На думку В.Москаленко та співавторів [312], рівень економічної культури особистості визначається стратегіями поведінки, якої вимагає соціально-економічний простір, в який вона включається. За

цілеспрямованої соціалізації цей простір доцільно розглядати як систему соціально-психологічних впливів, яка набуває по відношенню до особистості тих форм, які вона здатна сприймати і засвоювати у відповідності зі своїми віковими особливостями. Йдеться про як відбувається процес економічної соціалізації в умовах взаємодії з економічним оточенням. Соціалізуючу функцію такої взаємодії складно недооцінити, оскільки суть її – у породженні, створенні, навіть співтворенні (оскільки творення є спільним для усіх суб'єктів) нової реальності. Саме вона стає ядром спільного інтеріндивідуального простору, який детермінує процес соціалізації особистості, в тому числі й економічної.

4.1.1. Інтеріндивідуальна взаємодія як умова економічної соціалізації школярів

У просторі спілкування з іншим відкриваються можливості для реалізації індивідом його суто людських, надто економіко-психологічних властивостей. Окрім того, творенням загального для всіх простору, інтерсуб'єктивного світу, що носить конвенціональний та культуроспецифічний характер, люди вирішують проблему суб'єктивної розділеності [395; 384]. У просторі взаємодії з іншими – у просторі «між» - розвивається суб'єктна сутність сучасної людини, визначаються її смисли, цінності, цілі і задачі, проєктивні здібності. Культура відносин, яка твориться в просторі взаємодії і дії з загальнозначущими, фіксованими в ідеальних визначеннях предметними формами – знаками, заключаючи в собі можливість існувати не тільки в теперішньому, але і в майбутньому, стає, за словами Е.Сайко, провідним чинником суб'єктності індивіда.

Це ж можна сказати й про культуру економічних відносин. Якщо виходити з культури підприємливої людини як суб'єктної сторони економічної соціалізації, то підприємливість є проявом суб'єктності особистості в економіці. Ми схильні розглядати її як явище, задане системами відносин, що розвиваються, і водночас як умову формування цих відносин, самого соціального, людського життя, соціуму. А на підприємливість як суб'єктність у взаємодії з іншими власниками доцільно дивитись як на результат зіткнення, зіставлення порівняння учасниками

одного з одним. Така взаємодія, за словами В.Васютинського [48, с. 153], зароджується у просторі, зумовленому наявністю, перебуванням, існуванням, залученням до нього суб'єктів. І стає базовою умовою їх соціалізації. Ця думка співзвучна позиції В.Татенка [429, с. 340], який бачить саморозвиток суб'єкта хоч і на основі власних потенційних можливостей, але у певних соціальних умовах і ситуаціях.

Вона кореспондується і з тезою К. Левіна [257], який виводить індивідуальну поведінку із характеру динамічного поля, наполягаючи на залежності стану будь-якої його частини від будь-якої іншої його частини. Соціальну і психологічну ситуацію автор бачить як динамічне ціле, зміна в одній частині якого передбачає наявність змін і в інших частинах. Будучи психологічним простором, поле включає і людину і психологічне навколишнє середовище. Отже, поведінка людини залежить від стану поля в даний момент, вона є функцією наявної ситуації в полі.

В. Васютинський [48] наполягає на внутрішньоособистісних та зовнішньо-ситуаційних чинниках поведінки особистості, надаючи первиннішого значення останнім. «Спочатку ситуаційні чинники запускають внутрішні мотиви, які вже безпосередньо визначають поведінку індивіда в ситуації. Зміна ситуації в результаті такої поведінки відповідно змінює мотивацію, яка, своєю чергою, впливає на зміну поведінки» [5, с.154].

Як вирішальну стартову умову психосоціального розвитку та формування картини світу, і характеру Я-концепції, і системи мотивації З. Карпенко [216, с. 121-122] також обґрунтовує взаємодію дитини з батьками або іншими парентальними особами. Так, завдяки посередництву реального іншого «Ти» навколишній світ і саме «Я» сприймається дитиною як складна мозаїка символів, емоційно-образних кодів, що відповідає характеру і ступеню задоволення насущних потреб її розвитку.

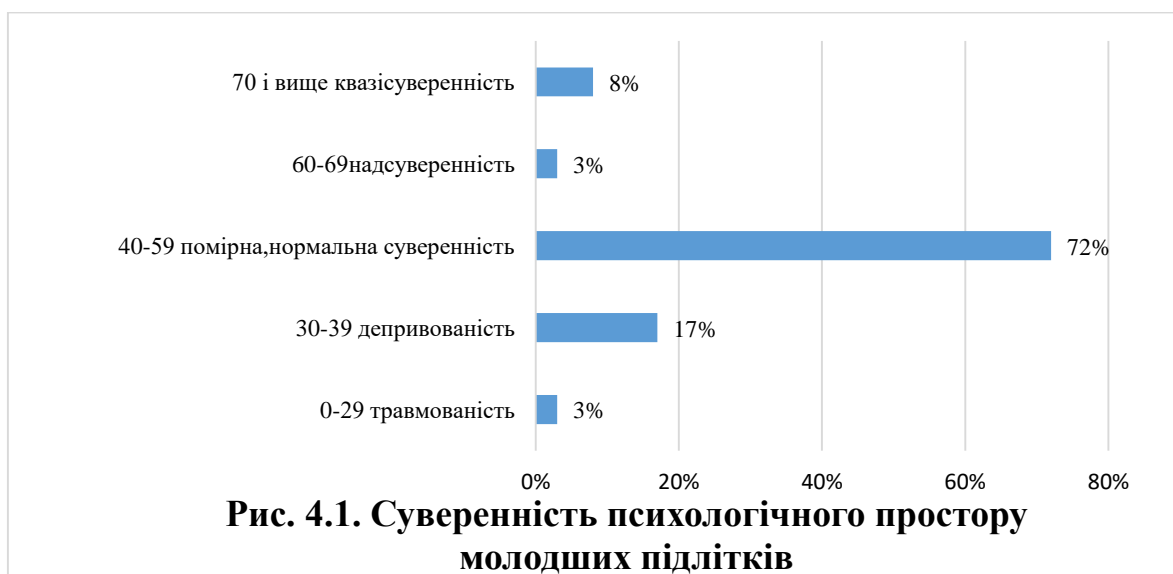
Ми досліджуємо простір особистої власності як інтерсуб'єктивний простір взаємин з іншими учасниками привласнення. У першому розділі нами обґрунтовано положення про те, що суб'єктність дитини в економічній сфері зароджується у взаємодії з найближчим економічним оточенням. Вона розвивається гармонійно за умови збереження цілісності, незалежності і

автономності її психологічного простору, за поступового набуття досвіду успішного захисту його границь, за дотримання його суверенності.

У зв'язку з цим нас цікавило, як пов'язані особливості економічної соціалізації школярів з переживанням власної приватності, головною ознакою і маркером якої є стан границь їх психологічного простору – суверенність. Для цього проаналізуємо показники суверенності психологічного простору школярів, визначені за опитувальником С. Нартової-Бочавер [321; 322].

Згідно з результатами опитування (рис. 4.1-4), в усіх вікових групах (молодші школярі не брали участь в дослідженні, оскільки опитувальник використовується для осіб з 12 років) нами виявлено переважання помірної нормальної суверенності психологічного простору школярів. Цим підтверджується факт переживання більшістю досліджених підлітків та старшокласників своєї автентичності, доречності в часі і просторі життєвих обставин і причетності до ціннісних основ свого життя.

Щоправда, при переході від молодшого до старшого підліткового віку спостерігається різке зменшення на 27% ($p < 0,001$) кількості підлітків з помірним рівнем суверенності та збільшення на 23% ($p < 0,001$) надмірної суверенності психологічного простору. Це пояснюється віковими закономірностями становлення особистості в підлітковому віці: прагнення підтверджувати особисту автономію та самостійність у соціальній взаємодії, потреба в чому, очевидно, загострюється наприкінці підліткового віку.



Тест Дункана, завдяки якому уможлиблюється порівняння середніх значень змінних на основі дисперсійного аналізу, дозволив виокремити дві гомогенні групи досліджуваних за рівнем прояву надсуверенності: першу утворили молодші підлітки і старшокласники), а другу – старші підлітки. Це означає, що показники суверенності психологічного простору старших підлітків значимо відрізняються від відповідних показників у інших двох груп порівняння, які, у свою чергу, не показують значущої різниці між собою. Очевидно, етап старшого підліткового віку є сензитивним щодо безпосереднього, аж до агресивного, утвердження права на приватність, на власні речі, ціннісні пріоритети, смаки тощо.



Прояв надмірної суверенності психологічного простору в старшому підлітковому віці свідчить про актуалізацію здатності особистості до надкомпенсації у відповідь на надлишково деприваційний вплив ззовні. Про це свідчить істотне – на 43% (на рівні $p < 0,001$) - зростання проявів надмірної суверенності при переході від молодшого до старшого підліткового віку.

Як бачимо, школяр найбільш гостро реагує на залежність від оточення, на відсутність автономії і цілісності особистого психологічного простору саме у старшому підлітковому віці. На етапі ранньої юності очікуваним (що підтверджується емпірично) є набуття досвіду захищати і відстоювати своє право на приватність, отже, переживання депривованості потреби в приватності і суверенності психологічного простору в цьому віці, як видно, оптимізується.



Очевидно, такий стан психологічного простору досліджених склався в ході накопичення досвіду приватності в інтеріндивідній взаємодії. Слідом за С.Нартовою-Бочавер [321], ми припускаємо, що підлітки з депривованою суверенністю, переживаючи відсутність чи нестачу окремих складових особистої власності, не маючи можливості налагоджувати і управляти власними соціальними контактами, утверджувати власні смаки та пріоритети, складніше будуть підтримувати психологічні границі і в сфері економіки - у тих частинах свого психологічного простору, що пов'язані з привласненням матеріальних чи духовних благ: як з контактуванням з іншими суб'єктами, так і з оперуванням благами.

Застосування методу кореляційного аналізу до показників суверенності та особливостей розуміння, оцінювання вибору відповідних стратегій економічної поведінки дозволив нам виявити, як і наскільки сильно взаємопов'язані ці змінні. Так, у молодшому підлітковому віці з розвитком суверенності особистих речей прямо пов'язане раціональне ставлення до грошей ($r = 0.45$ при $p < 0.05$) та принципове самозабезпечення ($r = 0.38$ при $p < 0.001$).

У старшому підлітковому віці спостерігаються досить суперечливі зв'язки суверенності психологічного простору школярів зі складовими

економічної соціалізації, що, на наш погляд, зумовлює багато в чому її особливості. Про це свідчить наявність прямого зв'язку депривації суверенності соціальних контактів з кримінальними ($r = 0.25$ при $p < 0.05$), шахрайськими ($r = 0.28$ при $p < 0.05$), способами привласнення, зворотного зв'язку порушень в суверенності цінностей з креативністю в складі загальної схильності до підприємництва ($r = -0.62$ при $p < 0.05$) та принциповою орієнтацією на самозабезпечення ($r = -0.46$ при $p < 0.05$). Такий результат кореспондується з даними С. Нартової-Бочавер [324, с. 82], які авторка пояснює тим, що дорослішаючий суб'єкт дозволяє собі особистісні та соціальні «проби» і експерименти.

При переході до ранньої юності з набуттям досвіду захищати свою приватність за рахунок розвитку здатності формувати власні ціннісні пріоритети пов'язані ставлення до знань та ідей ($r = 0.34$ при $p < 0.05$), а з суверенністю звичок напряду пов'язані моральнісні способи привласнення ($r = 0.41$ при $p < 0.05$). З результатів кореляційного аналізу видно, що з віком зростає значущість більш зрілих складових суверенності психологічного простору школярів, пов'язаних з соціалізацією ціннісної системи особистості та сфери спілкування, коли предметом суверенізації стають власні цінності, життєві пріоритети та соціальні контакти. Зрештою з суверенізацією психологічного простору школярів тісно пов'язані зміни в окремих компонентах їх економічної соціалізації. Найбільша кількість кореляцій виявлена зі складовими моральнісного компоненту соціалізації. Таким чином, з віком набувають ваги зміни від принципової орієнтації на самозабезпечення в молодшому підлітковому віці через суперечливості між кримінально-шахрайськими способами привласнення та принциповим самозабезпеченням до орієнтацій на моральнісні способи привласнення. Від суверенізації психологічного простору школярів залежать і зміни в пізнанні ними економічної реальності: від раціонального ставлення до грошей у молодшому підлітковому віці до позитивного ставлення до власних ідей та знань у старшому.

4.1.2. Сімейні взаємини як соціально-психологічний чинник економічної соціалізації школярів

Особистісні якості суб'єкта економічних відносин закладаються і вперше практикуються ще в сім'ї. Вище зазначено нами [111; 122; 130; 164] та іншими дослідниками [3; 5; 25; 48; 62; 80; 297; 586] вирішальна роль соціокультурного контексту у справі соціалізації дитини. Доведено [606], що батьки, які живуть в індивідуалістичних культурах, схильні цінувати незалежність та самостійність як релевантні культурні цінності, що забезпечать дітям успішне життя. Очевидно, сім'ї в колективістичних культурах можуть цінувати колективістські цінності (гармонії та взаємозалежності), застосовуючи відповідні соціалізуючі практики.

Ініціативність, інноваційність, здатність до виваженого ризику, водночас раціональне мислення, рефлексивність – усі ознаки підприємливості беруть свій початок з простору сучасної сімейної економічної культури. Це підтверджується низкою праць зарубіжних та вітчизняних авторів. Т. Дробишева підкреслює обумовленість економічної поведінки та відповідних відносин економічним вихованням батьків (як першого, так і другого попереднього покоління – бабусі і дідусі) та, відповідно, соціально-психологічним кліматом у сім'ї [167, с.11].

У дослідженні К. Palan та R. Wilkes [578] перевірялись соціалізуючі ефекти різних стратегій впливу батьків на дітей. Авторами підтверджено припущення про те, що діти засвоюють ідентичні батьківським стратегії взаємодії з партнерами по спілкуванню. У сім'ях, де батьки використовують стратегію розмірковування, підлітки також демонструють відповідну стратегію, яка виявилась найбільш ефективною для досягнення підлітками своїх цілей у стосунках з батьками. Так, з ощадливими стратегіями економічної поведінки батьків були пов'язані відповідні стратегії впливу підлітків: підлітки у таких сім'ях користувались стратегіями на купівлю товарів за зниженими цінами та на розумний їх вибір.

О. Новосядла [328] у своєму дослідженні емпірично доводить, що сімейна система чинить вирішальний вплив на економічну соціалізацію дитини. Так, економічний статус сім'ї опосередковує вплив інших психологічних чинників на процес економічної соціалізації школярів. На прикладі малозабезпечених сімей авторка показує, що у школярів з тих сімей, члени яких переживають хронічну депривацію потреб у матеріальних та духовних економічних благах формується економічна культура носія

бідності. Остання проявляється як монетарна тривожність та ощадливість у ставленні школярів до грошей, середній та вище середнього рівень тяжіння до бідності, середній з тенденцією до низького рівень розвитку якостей підприємливої людини та висококонформний профіль соціальної адаптивності. Авторкою встановлені й інші соціально-психологічні чинники розвитку економічної культури носія бідності школярів з малозабезпечених сімей. Так, остання визначається домінуванням опікаючого та диктаторського стилю батьківсько-дитячих стосунків, що призводить до формування депривованої з тенденцією до травматизації суверенності особистого психологічного простору школярів, зниження рівня самооцінки, соціальної активності, незалежності, вольової регуляції поведінки, формування висококонформного та високолабільного профілів соціальної адаптивності з мінімальним рівнем адаптації до умов діяльності та спілкування. Названі соціально-психологічні сімейні чинники можуть призводити до інфантилізації особистості школяра, розвитку економічної пасивності і безвідповідальності.

Досліджуючи різні типи споживчої соціалізації дитині в сім'ї, Wisenblit J., Priluck R. та Pirog S. [605] показали, що стиль спілкування мами з дитиною визначає сприйняття нею медіарекламних повідомлень: мама, налаштована на виховний вплив, перешкоджає бездумному сприйняттю дітьми переконливих рекламних повідомлень. Такі мами не тільки обмежують доступ до надмірного споживання реклами, але й навчають дітей критично ставитися до неї. Автори вказали на те, що ефективні стилі економічного виховання дітей пов'язані з підтримкою здорового скептицизму до комерційної реклами та споживання рекламованих товарів. Таким чином, автори підтвердили дієвість батьківського соціалізуючого впливу в сім'ї на становлення споживчої культури дітей.

Взаємини у сім'ї - це той соціально-психологічний простір, спільні економічні практики в якому чинять невідворотний соціалізуючий вплив на усіх його учасників, а ефективність сімейних рішень є результатом спільних зусиль. Підтвердження цієї тези знаходимо у дослідженнях, присвячених вивченню участі дітей у прийнятті сім'єю, наприклад, споживчих рішень [503; 526; 576]. Показано, що сучасні діти в цьому процесі відіграють велике значення, практикуючи не тільки роль споживача отриманих благ. Вони, як

ззначається в дослідженні змін у економічній культурі ефіопських сімей [526], освоївши більш широкий спектр соціально-економічних ролей, беруть на себе як мінімум чотири економічні ролі: роль ініціатора купівельної активності сім'ї, агента впливу на прийняття рішення щодо покупок, власне суб'єкта прийняття рішення і покупця.

Як бачимо, інтерсуб'єктивний контекст сімейної соціалізації є значущим у справі формування та розвитку економічної культури школяра. Для дитини таким контекстом є простір сімейних взаємин. Взаємини в сім'ї зумовлюють вирішальне домінування соціальних змістів у тих ситуаційних впливах, що чиняться на дитину [48, с. 156]. Саме соціальне оточення формує зміст інтеракційних ситуацій. Відтак ситуація взаємодії дитини з рідними від самого початку набуває для дитини характеру соціально-психологічного простору [48; 80]. Йдеться, за словами В. Васютинського, про спільний сенсовий контекст або – в парадигмі діяльнісного підходу – контекст спільної діяльності. Символічні значення, якими обмінюються учасники сімейної взаємодії, мають розглядатися як такі, що репрезентують і соціально вироблені, викристалізовані змісти, і поточні змістові характеристики спільної діяльності, й індивідуально відображувані конкретно-ситуативні обставини, що супроводжують виконання цієї діяльності [48, с.157]. Пояснюючи співвідношення внутрішньоособистісних та міжособистісних чинників на розвиток особистості, В. Васютинський спирається на позицію Д. Леонтєва щодо спільної діяльності не тільки як форми координації та інтеграції індивідуальних діяльностей, а й як квазіспільного її характеру. В цьому ключі як інструментальна взаємодія членів сім'ї, так і глибинні міжособистісні стосунки ґрунтуються на інтеграції індивідуальних діяльностей в загальну, спільно розподілену діяльність, що регулюється спільним сенсовим полем [261]. При цьому В. Васютинський зауважує [48, с. 159], що істинна спільна діяльність цілковито заступає індивідуальну у тому сенсі, що для окремого члена сім'ї, наприклад, дитини спільна та індивідуальна діяльності поєднуються в цілісний надіндивідуальний контекст її власної активності. Ми солідаризуємось з висновком автора про те, що спільна у полі сімейних взаємин діяльність трансформує індивідуальну діяльність дитини, не позбавляючи її при цьому суб'єктивно переживаного змісту.

Отже, економічна культура школяра функціонує і розвивається в надрах об'ємлючої системи (економічної культури як окремих соціальних спільностей, найпершою з яких є сім'я, так і цілого суспільства), якими вона наділена. Цілі соціалізуючих практик та стилі виховання, які обирають батьки для досягнення цих цілей, на думку Raj S. та Raval V. [585], цілковито залежать від соціокультурного контексту життя всієї сім'ї. Фактори культури задають норми соціалізуючого впливу батькам [538; 585], з чого витікає, що відповідні соціалізуючі батьківські практики носять нормативний характер в одному культурному контексті, але в іншому можуть сприйматись поза межами норми [585, с. 61].

Чинники економічної соціалізації в просторі сімейних взаємин у одній культурі, що визначають траєкторії розвитку особистості дитини, можуть спрацьовувати по-іншому в іншій культурі. До прикладу, авторитарний стиль виховання, який зазвичай пов'язують з високим ступенем контролю, свавілля батьківської влади та нетеплими дистантними стосунками, зумовлює низьку самооцінку, проблемну поведінку та низький рівень навчальних досягнень дітей, як стверджують Lieber E. зі співавторами [567]. Водночас вони наводять свідчення щодо високих навчальних успіхів дітей в гонконгських сім'ях з переважно авторитарним стилем виховання, що може бути спричинене різними функціями стилів в різних культурах. У той час, як в індивідуалістичних суспільствах культивується цінність особистої автономії, що асоціюється з авторитарними стосунками в батьківській сім'ї, у колективістичних суспільствах такі стосунки не сприймаються насильницькими, а сприяють заохоченню до поваги старших та приборканню особистих потреб [607].

Відповідно до такого підходу, розвиток економічної культури на рівні особистості дитини може бути зрозумілим тільки в контексті законів розвитку породжуючої системи (зокрема, економічної культури сім'ї). Соціалізаційна функція сім'ї відмічається в дослідженнях, присвячених проблемам становлення особистості дитини в сімейних взаєминах (О.Чигир [465], Т.Яблонська [484]). Furnham A. та Cheng H. [547] у ході лонгitudного дослідження факторів, що впливають на заощадження та інвестиції 5766 дорослих, виявили, що батьківський соціальний статус (поряд з освітньою кваліфікацією самих досліджуваних та престижем професії, сумлінністю

ставлення до неї, особистою оцінкою своїх доходів та статтю) суттєво і безпосередньо впливає на заощадливу та інвестиційну поведінку в дорослому віці.

У дослідженнях, присвячених впливу міжособистісної взаємодії в батьківській сім'ї на формування фінансової, монетарної поведінки [87; 146; 231; 400; 401; 446; 465] підкреслюється, що сім'я транслює дитині притаманні їй переконання, сценарії та атитюди, які дитина екстраполює на подальший контекст свого соціального життя. Сфера власної економічної активності, яку обере дитина в майбутньому, визначається економічною культурою дитини та закладається в процесі міжособистісної взаємодії в батьківській сім'ї (навички, здібності і знання, цінності та світоглядні позиції).

Згідно з культурно-діяльнісною методологією, культура особистості формується в процесі діяльнісного освоєння досвіду попередніх поколінь, концентрованого в культурі спільноти [312]. Економічна культура сім'ї у матеріальній і духовній формах фіксує і транслює наступним поколінням досвід успішної господарської діяльності. Завдяки цьому зберігається цілісність і забезпечується успішність сім'ї як групового суб'єкта економічних відносин. І навпаки, її неуспішність, що, наприклад, може проявлятися у малозабезпеченості, бідності, може призводити до тиражування у досвіді дітей такого стилю економічного життя. Усе це зумовлюється включенням дитини у спільний соціально-психологічний простір, в якому мають місце механізми творення спільних сенсів економічного життя. Причому, як зазначає О.Васютинський, аналізуючи міркування А.-Н.Перре-Клермон [345, с. 18], хоч взаємодія в сім'ї має посилювати оволодіння дитиною певними навичками, але інтеріоризація колективного процесу можлива тільки в разі, якщо діючі суб'єкти (у нашому випадку, члени сім'ї як агенти впливу і дитина) вже посідають передумови відповідного рівня, що дають змогу здійснити цей колективний процес, і якщо рівень їхнього розвитку достатній для інтеграції того нового, що народжується у взаємодії. Їхня спільна діяльність, на думку авторки, призводить до побудови (конструювання) нових координацій у дитини. Тобто за умови спільної координації діяльності, зокрема за "ефектом наслідування моделей" – позитивних просоціальних осіб, форм і способів

життєіснування, можливі не лише імітаційні зрушення, а й справжній прогресуючий поступ у розвитку особистості. На прикладі ресоціалізації депривованих осіб авторка показує, що успішним може бути такий основний шлях – виправлення й відлагодження “неадекватної комунікації” у напрямі не тільки “компенсаторного виховання”, а й на рівні подолання соціокогнітивних конфліктів та залучення “адекватної педагогіки”. Отже, соціально-психологічні чинники є визначальними у становленні соціалізованого індивіда. Це напряму стосується економічної соціалізації дітей в умовах сімейних домогосподарств.

Обґрунтовуючи можливі неуспішні сценарії процесу ресоціалізації депривованих осіб, Гошовський Я. [78, с.74] також спирається на міркування А.- Н. Перре-Клермон [345] щодо відносних невдач “компенсаторного виховання” із матеріально депривованими дітьми. Останні авторка пояснює насамперед через неспроможність дорослих знайти педагогічні шляхи вирішення проблем, які одночасно виникають і в освітньому, і в психологічному, і в соціальному планах. Поза впровадженням таких технологічних інновацій, як класи вирівнювання можливостей, мозаїчні класи, класи компенсаторного навчання, “продовжені” класи, спеціальні державні програми, що передбачали фінансову допомогу бідним дітям, збільшення фінансування вчителів, зменшення кількості учнів на одного педагога, насичення навчально-виховного процесу аудіовізуальним обладнанням, соціально-змішані класи тощо, зорієнтовані на ресоціалізацію знедолених дітей, мали лише відносний успіх. Тому констатується, що, наприклад, розумова відсталість, як правило, тісно збігається з формою “культурного позбавлення”, які, зі свого боку, теж співмірні з поняттями “соціальна приналежність” і “географічний розподіл”. Як відомо, у Ж. Піаже подібний стан речей (на прикладі порівняння розвитку іранських дітей у Тегерані та віддаленому селі) трактує як залежність у швидкості розвитку від якості й частоти інтелектуальних стимулів та від мінімального рівня досвіду вербальних і соціальних взаємодій, отриманих від дорослих.

Людське «знання», згідно з П. Бергером та Т. Лукманом [31, с.5], розвивається, передається і зберігається у соціальних ситуаціях. І потрібно вивчати процеси, завдяки яким це відбувається і в результаті чого «знання»

стає доконечною реальністю для пересічної людини. Слідуючи логіці згаданих соціологів, на реальність повсякденного економічного життя в сім'ї доцільно поглянути як на інтерсуб'єктивний світ, який один член сім'ї розділяє з іншим. «Повсякденне знання – це знання, яке я поділяю з іншими людьми у звичній самоочевидній буденності повсякденного життя» [31, с. 14]. Постать значущого іншого у опосередкуванні соціалізаційного процесу дитини допомагає авторам зацентувати увагу на особливому значенні взаємозв'язку процесу становлення людини не тільки з природним середовищем, а й особливим соціокультурним, людським [31, с. 24]. Із розширенням взаємодій з соціальним світом цей значущий інший поділяється множинно, що, за визначенням В. Васютинського, уможлиблює пізніший вибір та самостійне конструювання дискурсу інтерсуб'єктивної взаємодії [48, с. 203]. Звідси витікає зауваження щодо характеру соціалізуючих впливів у сім'ї: однорідність впливів значущих інших сприяє більш цілісному розвиткові дитини через чіткість і конкретність дискурсу. Як зазначає В. Васютинський [48, с. 203], різноманітність і суперечливість впливів пробуджують ширший спектр потенційних напрямів, роблячи суб'єктивний світ індивіда хаотичнішим і сплутанішим.

Саме батьки як найперші агенти соціалізуючого впливу є для дітей джерелом ціннісного змісту економічної культури. Будь то речовий, матеріальний (продукти економічної діяльності членів сім'ї і усіх попередніх поколінь, в яких об'єктивовано їх психічні особливості і здібності як суб'єктів господарської діяльності) чи нематеріальний, духовний (психічні особливості сім'ї, в яких репрезентовано її речовий світ – сімейні традиції, обряди, міфи, оповідки тощо) способи її виявлення, вони становлять специфічний для сім'ї дискурс соціальної взаємодії. У своїй цілісності ці два виявлення віддзеркалюють ступінь розвитку сім'ї як людської спільності і групового суб'єкта економічної діяльності, для означення якого існує юридичний термін «домогосподарство». Економічний характер діяльності визначаємо через активність, опосередковану економічними благами.

Дитина, включаючись від народження у сімейні стосунки, в тому числі, і в економічні - ті, що пов'язані з господарською діяльністю і привласненням економічних благ, стає носієм тих самих економічних

цінностей, на які орієнтуються інші члени сім'ї. Такий вплив для дитини має неминучий, примусовий характер. За визначенням В. Васютинського [48, с. 208], батьківська опіка дає дитині потрібний їй набір соціальних символів (почерпнутих своєю чергою з суспільної культури), засвоєння яких забезпечує їй соціальне залучення через реалізацію рольових очікувань та формування ідентичності, в тому числі на наше переконання, економічної. Але остаточним чинником формування дитячої особистості, як зазначає дослідник, є можливість постійного коливання, осциляції між символічною батьківською опікою і тренувальною власною активністю дитини. Отже, становлення суб'єктних якостей дитини навряд чи може бути успішним поза наданням їй можливостей періодично уникати, переглядати умови взаємодії у сім'ї, дотримуючись балансу між утиском і потуранням.

Важливим моментом економічного успіху сучасної сім'ї є її орієнтація на ринкові цінності підприємливості: господарська самостійність і ініціативність, самодіяльність і матеріальне самозабезпечення, ініціативність, наполегливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, управлінські здібності, незалежність, самовпевненість, прагнення до самореалізації, поінформованість, відповідальність. У виконаному під нашим керівництвом науковому дослідженні О.Новосядлої [328] показано, що від того, чи орієнтуються інші члени сім'ї на цінності підприємливості, багато в чому залежать і особливості економічної культури дитини, яка їх інтеріоризує. Так, дослідницею засвідчено: на розвиток у школярів з малозабезпечених сімей економічної культури суттєвий внесок чинить ставлення батьків до економічних явищ (їх монетарна тривожність та ощадливість), зовнішній локус контролю, мотивація уникнення невдач, менша міра автономності, креативності, цілеспрямованості, середній та вище середнього рівень тяжіння до бідності. Із узагальнень дослідниці слідує, що малозабезпеченість сім'ї як об'єктивне вираження у економічному статусі депривації потреб її членів у матеріальних та духовних благах, опосередковує специфіку їх економічної культури.

Такі ефекти пояснюються тим, що духовні і матеріальні форми економічної культури сім'ї (будь-то правила поведінки в магазині чи сімейні норми щомісячних заощаджень-витрат тощо) акумулюють історично

вироблені всезагальні форми економічної діяльності. Тим самим дітям задається ціннісна матриця ставлення до світу економіки.

У зв'язку з цим проаналізуємо результати дослідження за методикою «Ретроспективна анкета монетарних установок» М. Семенова [400]. Школярам було запропоновано сформулювати ті життєві правила, які вони вважають важливими при використанні кишенькових грошей. Серед загального переліку правил було виокремлено дві основні групи (табл.4.1): обмежуючі (стосуються регламентування економічних дій у формі категоричних приписів, що застерігають, не дозволяють чинити певні дії з грошми, наприклад, «не світи грошми», «не кради», «не женись за грошима» тощо) та дозволяючі (стосуються тих регламентуючих приписів, які спонукають до певних дій з грошима, наприклад, «цінуй те, що заробив», «заощаджуй», «лови можливості», «відкладай частину заробленого» тощо).

Таблиця 4.1

Співвідношення основних типів життєвих правил, якими керуються школярі в оперуванні грошима

	Життєві правила	
	Обмежуючі	Дозволяючі
Молодші школярі	67%	33%
Молодші підлітки	86%**	14%**
Старші підлітки	51%*	49%**
Старшокласники	46%*	54%

Примітка: * - $p < 0,01$; ** - $p < 0,05$

Як підтверджують дані, наведені в таблиці 4.1, основний вододіл у психологічній регламентації економічної поведінки школярів проходить у підлітковому віці, коли особистість постає перед необхідністю вибудувувати свою поведінку згідно з вимогами оточення. Щоправда, з дорослішанням співвідношення обмежуючих приписів поступово суттєво зменшується порівняно з дозволяючими приписами. Згідно з методикою, школярі визначались і з джерелами монетарних установок. Як виявилось, ті з них, що сформувались під впливом сім'ї (батьків, родичів, сиблінгів), мають найбільшу вагу порівняно з іншими джерелами до молодшого шкільного віку включно (табл. 4.2). Пізніше, як показали результати опитування, вплив традиційних агентів економічної соціалізації залишається превалюючим несуттєво на тлі посилення опори на власне «Я»,

оскільки зростає кількість згадувань про власний досвід, опору на «власну думку», друзів та ЗМІ.

Таблиця 4.2

Співвідношення джерел життєвих правил стосовно грошей у школярів

	Сім'я	Інші джерела
Молодші школярі	80% **	20%
Молодші підлітки	83% **	17%
Старші підлітки	53%	47% **
Старшокласники	55%	45%

Методика дозволила визначити дієвість, міру прийняття школярами названих ними життєвих правил щодо кишенькових грошей (табл.4.3). За шкалою від 1 до 10 балів з'ясовано, що усіма школярами досить високо оцінюється дієвість і впливовість сімейних установок на особисте ставлення до кишенькових грошей.

З наведеної таблиці видно, що виключення становлять старші підлітки, що можна пояснити загальною радикалізацією ставлення до економічних явищ, тим більш, до особистих матеріальних благ у цьому віці. Окрім того, зафіксовано цікаву тенденцію поступового зниження від молодшого шкільного до старшого підліткового віку міри прийняття і згоди дотримуватись заданих сім'єю норм економічної поведінки, а в старшому шкільному віці – її різке зростання і перевернення показників, притаманних молодшому шкільному вікові.

Ми схильні пояснювати такі тенденції згаданою радикалізацією ставлення старших підлітків до економічних явищ та по мірі їх дорослішання - набуттям певного рівня зрілості когнітивних структур економічної свідомості, розвитком у старшокласників здатності адекватно усвідомлювати економічні процеси, у світлі чого розвивається і здатність адекватно їх переживати. Все це може виражатись у високій позитивній оцінці норм економічної поведінки, трансльованих дорослими.

Таким чином, формування позитивного ставлення школярів до особистих матеріальних благ і прийняття соціальних установок стосовно них прямо пов'язані з тими економічними установками, що трансльюються їм від членів сім'ї у сімейних взаєминах.

Міра прийняття школярами життєвих правил щодо кишенькових грошей

	Середнє арифметичне в оцінці правил	
	Джерело - сім'я	Інші джерела
Молодші школярі	9,2	6,7
Молодші підлітки	8,6	8,3*
Старші підлітки	7,8*	8,7
Старшокласники	9,4*	8,8

Наприкінці зауважимо, що сімейна система має бути психологічно готовою транслювати економічні норми дітям. Для цього, як стверджують вітчизняні і зарубіжні дослідники [25; 291; 417; 560], все ще потрібна система інститутів, які сприяють реадаптації дорослих, зокрема, молодих батьків до мінливого економічного середовища, аби здійснювати економічну соціалізацію своїх дітей. Обґрунтування та перевірка ефективності розроблених нами соціалізуючих практик для батьків як агентів економічної соціалізації своїх дітей шкільного віку висвітлено у 5 розділі дисертації.

4.1.3. Детермінація економічної соціалізації учнівської молоді чинниками освітянського простору

У сучасних соціально-економічних умовах особлива роль відводиться шкільній освіті, покликаній сформувати в учнів основи економічної культури: систему економічних знань, навичок ефективної економічної поведінки в умовах ринку, позитивне ставлення до себе та інших як до повноправних суб'єктів ринкових відносин. Усе це, сформоване системно в ході навчання у школі, може стати вагомим психологічним ресурсом для гармонійної адаптації учнівської молоді до реальних умов вітчизняної економіки не колись, в дорослому житті, а вже сьогодні у їхній повсякденній практиці споживання, обміну, підприємництва тощо; може сприяти створенню передумов для професійного самовизначення, професіоналізації

та ефективної практичної діяльності, - загалом має стати могутнім базисом для формування зрілої особистості – самостійного суб'єкта економіки.

Освітнє середовище, на думку являє собою джерело, що живить розвиток особистості, а не «фактор», що безпосередньо визначає поведінку. Будучи умовою здійснення діяльності людиною, освітнє середовище несе ті духовнонравственні норми, цінності, ролі, церемонії, знаряддя, системи знаків, з якими стикається індивід. У багатьох дослідників знаходимо підтвердження цих тез. Так, Т.Дробішева підкреслює обумовленість економічної поведінки дітей, підлітків та юнацтва специфікою освітнього середовища в школі, характером міжособистісних відносин у класі, нормами референтної групи однолітків тощо [167].

Зі вступом до школи у дитини пов'язане і розширення її соціально-психологічного життєвого простору, вагомою частиною якого є простір її відносин і з економічним оточенням. Школа стає для дитини справжньою моделлю суспільства, в якій дитина навчається врегульовувати власну поведінку згідно з нормами і правилами, практикованими і в інших соціальних інститутах. Більш безпосередньо, ніж в сім'ї, всією атмосферою, якою живе школа [169], «вводяться» в свідомість учня суспільні стереотипи та прийняті в суспільстві еталони оцінок різних соціальних явищ [10]. Водночас особливої цінності набуває група однолітків, що формується в надрах, щонайперше, шкільного класу, як перша вільно обрана дитиною референтна група, в якій дитина отримує незалежність від контролю дорослих, навіть можливість протидіяти йому. Стаючи елементом соціально-психологічного простору дитини, група однолітків виконує три виключної ваги соціалізуючі функції [232; 233]. Вона задовольняє потребу школяра в пізнанні сутності соціальних стосунків, стаючи специфічним каналом інформації. Вона є простором особливої комунікативної діяльності і міжособистісних стосунків, в якому розвиваються навички соціальної взаємодії, коли статус ще потрібно заслужити в процесі змагальної активності та конкуренції. І група однолітків пропонує особливий вид соціальних контактів – любов і повагу рівних, що забезпечує відчуття благополуччя.

Більш того, шкільна система виховання і навчання стає однією з провідних інституціоналізованих культурних форм впливу, в тому числі, на

економічне дорослішання особистості учня. Насправді, зі вступом до школи дитині відкриваються більш широкі можливості для набуття суспільно необхідних якостей. Дитина включається у більш складну (порівняно з сім'єю та дошкільною системою виховання) систему дисциплінації, за допомогою якої здійснюється контроль шкільної спільноти за її дорослішанням, за становленням її як суб'єкта цивілізованих економічних відносин. Цей контроль може здійснюватися у формі санкцій, може бути жорстким і каральним, спрямованим на придушення стихійно сформованих неприйнятних для шкільної спільноти форм поведінки, в тому числі й економічної (наприклад, шкільного крадіжництва чи обману, шахрайства, вимагання грошей чи жадібності). Він може виступати і в якості «м'яких» рекомендацій, що дозволяють досить широкий спектр нерегламентованих маніфестацій індивіда. Однак «безконтрольним» учень не залишається. Протягом шкільного дорослішання особистості, на нашу думку, у процесі становлення основ її економічної культури спостерігається парадоксальна єдність двох, на перший погляд протилежних, тенденцій. Йдеться про публічність як характерну рису відносин у школі, і, одночасно, утвердження приватності дитини як індикатора розвитку її суб'єктних якостей. Важливо відзначити, що навчально-виховний процес в школі спрямований на відкриття для учня більш широких можливостей освоїти і проявити будь-які форми культурної активності. Саме у процесі освоєння цих форм в учня реалізується можливість самостійно проявляти власну унікальність, і в той же час усвідомлювати необхідність дотримуватись обов'язкового «порядку».

Таким чином, загальноосвітня школа стає для дитини наступним важливим регулятивно-символічним простором економічної культури. Це не тільки місце, де навчають певним соціально потрібним чи соціально престижним навичкам суб'єкта господарювання, тобто дають стандартний для епохи набір необхідних економічних знань. Вона ще є простором, де акцент робиться не на сферу приватну (як це має місце в сім'ї), а на сферу громадську, більш формалізовану і набагато чіткіше структуровану. Яким би невеликим був вплив дому та сім'ї на дитину, цього все ж недостатньо для її успішної соціалізації, оскільки сім'я в кращому випадку є «осередком суспільства», адекватною йому моделлю, де технологічний момент,

пов'язаний з необхідністю успішного функціонування суспільства як єдиного організму, дещо нівелюється близькістю і безпосередністю кровно-родинних взаємин. Школа для учня - теж «ще не життя», але вже і не «приватний будинок», який може існувати цілком автономно по відношенню до суспільства і культури в цілому. Принагідно зазначимо сенс терміну «приватність», яка спочатку означало право на особисту власність. Пізніше приватність стала включати також «особисту справу», «приватне життя», досвід сепарації від фізичного і соціального середовища, особистий контроль над обставинами свого життя, відповідальність за здійснювані вибори і просто економічну та інформаційну безпеку. Суттєвою стороною збереження приватності є захист від нагляду, контролю, спостереження. Публічність, насправді, вже закладена у феномені приватності, тісно пов'язана з останньою, означаючи відкритість, доступність і колективність життя суб'єкта. Поняття "публічність" характеризує відкриту розумінню й увазі діяльність особистості, передбачає доступність спостереженню і контролю процедур прийняття рішень, відкритість позиції тощо.

Отже, основний смисл простору шкільної освіти як культурного утворення - у його публічності. Школа, ті норми і правила, на яких вона наполягає, - це завжди корелят публічних соціокультурних пріоритетів [411, с.190-191]. У процесі входження молодшого школяра в простір шкільної освіти ним поступово усвідомлюються і інтеріоризуються особливі процедури, норми, регламенти, правила цієї нової соціальної інституції. Вони покликані фіксувати як найбільш оптимальні способи організації певної форми культурної діяльності, так і санкції для підтримки прийнятих регламентів. В іншому випадку школа не зможе функціонувати, реалізовувати в допустимих межах покладені на неї культурним співтовариством завдання. Відбувається розширення соціальних зв'язків учня за рахунок включення його в комунікативні, перцептивні, інтерактивні процеси з представниками різновеликих за статусом соціальних груп. Це вже не тільки члени сім'ї і друзі, з якими дитина має досвід безпосередніх контактів. Але в шкільній спільноті дитина набуває досвіду налагодження і підтримки більш опосередкованих соціальних зв'язків, контактуючи з представниками більших за масштабами соціальних груп, а саме - з

виконавцями певних формальних соціальних ролей і статусів - носіями офіційних норм і стандартів поведінки.

Тому процес соціалізації учня в школі набуває одного дуже важливого акценту – дитина, стаючи суб'єктом своєї приватності, змушена утверджувати останню у більш широкому контексті - у публічних відносинах. На наш погляд, основним завданням економічної соціалізації дитини при вступі до школи є якраз навчитися досягати балансу «приватності – публічності». Результатом таких змін у соціалізації дитини є її включення в систему більш широких, опосередкованих чіткими суспільними нормами і правилами, відносин з чітко визначеною статусно-рольовою структурою. Це означає, що для дитини більш актуальними, відчутними і усвідомлюваними стають такі соціально-психологічні феномени (влада, примус і підпорядкування, опосередкований вплив, тиск норм і правил тощо), поза якими немає і відносин власності як системоутворюючих економіку.

Шкільна освіта є тим соціальним інститутом і тим культурним середовищем, що виконує ряд соціалізуючих функцій, у тому числі по цілеспрямованому формуванню основ економічної культури особистості школяра. До числа найважливіших можна віднести наступні. Регулювання діяльності учнів у рамках наперед встановлених регламентів, що регулюють соціальні відносини у шкільній спільноті. Навчально-виховна діяльність у школі носить чітко регламентований характер завдяки існуванню системи цінностей, втілених у правилах, нормах, взірцях рольової поведінки тощо. Саме існування останніх як на рівні здорового глузду, так і на рівні офіційних домовленостей, документально зафіксованих, закріплює і стандартизує соціальні взаємини, які складаються у дитини в школі і стають більш публічними, в якості культурних. Це робить їх і передбачуванішими, і комунікативно можливими [411, с. 186-188], а відповідний соціокультурний контроль забезпечує порядок і рамки, в яких протікає культурна діяльність кожного окремого учня. Зупиняючись надалі більш детально на особливостях становлення економічної культури у школярів, ми спиратимемось на розуміння функцій суспільних цінностей, норм, правил, соціальних ролей як складових культури суспільства, зокрема, економічної, спробувавши теоретично обґрунтувати їх прояв на різних

етапах соціалізації школяра – від молодшого шкільного віку через підлітковий до юнацького.

Цінністю визнається фіксована у свідомості особистості характеристика її ставлення до об'єкта. Цінність для людини мають ті предмети, які доставляють їй позитивні враження: задоволення, радість, насолоду тощо. Тому вони бажані, їх прагнуть. Цінністю можуть бути наділені як матеріальні речі або процеси, так і духовні явища (знання, уявлення, ідеї). Предмети можуть мати цінність, однак самі по собі вони не є цінностями. Цінність - не предмет, а особливий вид сенсу, який вбачає в у останньому людина. Особливість сенсу іншого виду (ціннісного сенсу) в тому і полягає, що він виражається в ставленні людини до предмета - у позитивних емоціях (це відрізняє його від знання, яке являє собою інший вид сенсу - інформацію про властивості предмета). Ціннісний зміст існує в голові людини, але він ніби виноситься поза нею, «об'єктивується» і набирає вигляду особливого духовного утворення - цінності як якоїсь сутності, втіленої в предметі.

Людина прагне позитивних емоцій і вважає можливим за допомогою певного предмету отримати їх. Завдяки цьому предмет стає бажаним, таким, що задовольняє запити, потреби, інтереси особистості, а тому викликає у неї позитивні емоції. В результаті він набуває цінності. Насправді, цінність міститься не в самому предметі, а в тих особливих («приємних», «піднесених») почуттях і переживаннях, які він викликає у людини завдяки тому, що людина вбачає в ньому їх джерело [411, с.134]. При цьому термін «вартість» не слід плутати з терміном «цінність». Вартість – це лише грошовий вираз цінності, який до того ж не обов'язково відповідає цінності об'єкта. Отже, для того щоб навчитися жити і успішно діяти у світі, людині, що входить в життя, необхідно усвідомити посталий перед нею багатовимірний всесвіт як ціле, що піддається осягненню розумом, по відношенню до якого вона буде самовизначатися, шукати в ньому своє місце і прокладати свої шляхи. Це неможливо за відсутності найважливіших цінностей - просторових і смислових орієнтирів, які стали б узагальнюючою схемою світобудови і уявленнями про місце свого знаходження в ній. Будь-яка людська культура обов'язково несе в собі модель світу, створену даною спільністю людей [337].

Для нас важливим також є феномен ціннісних орієнтацій, оскільки саме вони є результатом та одним із індикаторів формування змісту культури школяра. Ціннісні орієнтації – це ті уявлення про об'єкт, за допомогою яких людина орієнтується у системі цінностей і визначає, які з них є більш чи менш значущими для неї.

Регулятиви, за висловом Ю. Солонина і М.Кагана [311], являють собою особливий вид смислів, які відносяться не до об'єктів, якими людина оперує, а до операцій, які вона здійснює над об'єктами. Одним з прикладів культурного регулятиву є правило - експлікований у вербальній формі регулятив. Співвідношення регулятивів з цінностями визначається тим, що цінності виступають як цілі, на досягнення яких спрямована діяльність людини, а регулятиви - як засіб організації цієї діяльності. Отже, цінності теж є регуляторами людської поведінки, але вони являють собою те, що її стимулює, а регулятиви - те, як вона повинна будуватися.

У всякій культурі одні форми поведінки представляються «нормальними», загальноприйнятими, очікуваними, інші ж розглядаються як «ненормальні», що відхиляються від загальноприйнятих стандартів. Поведінку першого роду називають нормативною, а другу - девіантною. Регулятиви нормативної поведінки іменуються соціокультурними нормами. Вони узаконені і визнані насамперед у тому сенсі, що підтримуються силою традицій, звичаїв, громадської думки. У багатьох випадках вони є «неписаними». Але, зрозуміло, цілком можливо зробити ці норми «писаними». Нерідко в школі їх також фіксують документально і затверджують відповідними інстанціями (від батьківського комітету і учнівського самоврядування до районних на інших органів управління освітою). Виконання соціокультурних норм спирається на інтуїтивно або свідомо вироблені уявлення людини про те, що можна і чого не можна робити. Отже, шкільна спільнота здійснює соціальний контроль над поведінкою учнів, стимулюючи нормативну та запобігаючи девіантній поведінці [411]. Однією з форм соціальних норм є соціальна роль. Це сукупність функцій, які підлягають виконанню відповідно до неписаних традицій та звичаїв чи писаних інструкцій.

Спираючись на системний підхід до трактування власності як соціально-психологічного феномена, згідно з яким остання визначається як

система інформаційних, інтеракційних, перцептивних зв'язків між власниками з приводу привласнення та розподілу обмежених ресурсів, обґрунтуємо детермінуючу роль в процесі соціалізації школяра його ставлення до власності.

Особливості формування економічної культури школярів в процесі засвоєння навчальних дисциплін. Спробуємо визначити наші передбачення можливостей для успішного освоєння основ економічної культури школярів в процесі їх навчання різним навчальним предметам у школі. Базовий план загальноосвітнього навчального закладу включає в себе як інваріативну, так і варіативну (курси за вибором, факультативи, додаткові години на освітні галузі, індивідуальні та групові заняття) частини. І в кожній з них має знаходитись місце основам економічної культури. Зокрема, за умови свідомого використання міждисциплінарного підходу при викладанні як інваріативної, так і варіативної частини базового плану. Цей підхід заснований на міжпредметних зв'язках економіки, економічної психології та інших шкільних предметів.

Водночас зазначимо, що в окремих навчальних закладах різко обмежені можливості розвитку економічної культури як соціально-психологічного феномена свідомості учня, оскільки в профільних школах, де викладається предмет «Економіка», майже не робиться акцент на соціально-психологічній складовій економічних відносин. Таким чином, економічні знання засвоюються поза усвідомленням дитиною власних ресурсів у економічних відносинах, поза знанням психологічних закономірностей у налагодженні таких відносин як на міжособистісному, так і на інституційному рівні, поза розвитком практичних навичок вибудовувати цивілізовані відносини купівлі-продажу, дарування, інвестування, підприємництва (інвестиційного, виробничого чи комерційного) тощо. Насправді школа поки що відмовляється як від економіки, так і від економічної психології як цілісних предметів, життєвоважливих для кожного громадянина країни. Школяр втрачає (або просто не набуває) уявлення про те, що вивчає економіка, навіщо вона потрібна і як зможуть стати йому в нагоді у майбутньому професійному житті економічні знання.

При використанні міждисциплінарного підходу слід розуміти, що основною «ланкою» залишається економічна психологія, яка «пронизує» усі навчальні програми з багатьма іншими предметами, в яких використовуються економічні теми, закони і поняття. Останні сприяють виконанню завдань розвитку основ економічної культури учнів у школі. Саме такий акцент забезпечить цілеспрямовану економічну соціалізацію школярів. І в цьому контексті вирішальну роль відіграє психолог школи як координатор такої соціалізуючої роботи. Не слід перекладати, наприклад, на географію чи навіть на економіку цілковиту розробку економічних тем. Ці теми можуть бути інтерпретовані засобами даного предмета, але це завжди лише окремі теми, окремі моделі, окремі завдання і окремі проблеми, хоча і цікаві та викладені з точки зору економіки [430].

Але не слід втрачати соціально-психологічної основи будь-якої з таких тем, коли будь-яке явище економіки показане як невід'ємний компонент, аспект, факт із системи соціально-психологічних взаємин (якщо йдеться про явища міжособистісних стосунків між суб'єктами економіки), системи більш опосередкованих внутрішньогрупових, міжгрупових відносин. Саме соціально-психологічний вимір економічних відносин наближає викладання основ економіки до особистості учня, тому що він апелює, по-перше, до її мотиваційно-потребового потенціалу, розкриваючи і розвиваючи його: до її власних потреб і мотивів в сфері економічного життя, її типових схем і моделей рольової економічної поведінки (чи то дитина виступає в ролі споживача, чи то в ролі інвестора, а чи вперше апробує підприємницький хист). По-друге, акцент на соціально-психологічній тканині економічних відносин – це орієнтованість навчально-виховного процесу на розвиток самосвідомості учня, його когнітивно-самопізнавального потенціалу, що сприяло б становленню його Я-концепції як єдиного цілого, в якому неабияке місце займав би образ «я-успішна людина», «я-господар», «я-автор свого життя» - психологічна основа гармонійної Я-концепції людини - суб'єкта власного життєвого успіху. По-третє, за заснованого на соціально-психологічних засадах соціалізації особистості економічного виховання в школі обов'язково враховується емоційно-ціннісна сфера становлення особистості як потенційного чи реального учасника економічних відносин: пріоритетними є ті ціннісні

важелі, якими школяр керується і має керуватись (згідно з нормативною моделлю людини ринкової економіки) у своїй повсякденній економічній практиці, і те, як оцінює себе та інших учасників цих відносин – афективна основа гармонійного продуктивного самоставлення в економіці.

Розвивати психологічні основи економічної культури школяра можна практично на матеріалів усіх шкільних предметів, оскільки світ економіки, в якому ми живемо, наповнений найрізноманітнішими знаннями, які йому «поставляють» природничо-наукові та гуманітарні дисципліни. І ті, й інші допомагають знайти сенс при вирішенні економіко-психологічних проблем.

У розвитку навичок формулювання проблеми бере участь мова, література; в усвідомленні причин її виникнення беруть участь історія, географія, економіка, іноземна мова; в процесі аналізу можливих шляхів вирішення проблеми беруть участь математика, інформатика, цикл суспільствознавчих дисциплін, і весь процес завершується прийняттям рішення.

Спробуємо оцінити зв'язки з економічною психологією можливості кожного шкільного предмета. Так, при вивченні суспільствознавчих дисциплін (історії, основ суспільствознавства, права, економіки, «Людина і світ») школяр набуває досвіду рефлексії впливу окремих моделей господарювання людства на суспільний розвиток у різні періоди часу і, навпаки, усвідомлення того, як зміни в суспільному устрої впливали на економіку, навчаючись аналізувати і прогнозувати наслідки тих чи інших подій. Історія допомагає дати правильну оцінку історичним подіям, виділивши в них економічні причини і результати [430]. Правознавство допомагає зрозуміти суть правових інструментів, що дозволяють регулювати економічні відносини, познайомитися з правовими основами самостійної організації власної економічної діяльності.

В рамках культурознавства (мистецтво, художня культура, основи етики і естетики) для дитини відкривається світ вторинних знакових засобів економічної культури суспільства [430, с.128]. Через посередництво творів мистецтва школярі соціалізуються як суб'єкти моделювання світу, в якому живуть у різних його ракурсах, як суб'єкти творення багатозначних текстів, відкритих не тільки для багатозначного їх осмислення, а й для емоційно-

ціннісного переживання [430, с. 133] і наповнених особливо вагомими і цінними ідеями.

Мовознавчі дисципліни відіграють важливу роль як засоби вираження для дитини самобутності економічної культури українців, сприяють осягненню і засвоєнню дитиною сенсів економічних феноменів. Будучи носіями культурних знаків, мова і література вводять дитину у символічний простір економіки, дозволяють дитині пізнати єдність і нерозривність матеріального і духовного аспектів економічної культури суспільства, отримати досвід чуттєвого сприйняття економічної інформації, а також забезпечують універсальними мовними засобами міжлюдської комунікації.

Цикл природознавчих дисциплін (природознавство, фізика і астрономія, хімія, біологія і екологія, географія) розвиває таку необхідну для суб'єкта економіки обізнаність у природничих закономірностях існування світу, як закони, чинники розподілу, збереження і раціонального використання ресурсів, багато з яких є економічними благами і, відповідно, об'єктами економічних домагань людства.

Вивчення математичних дисциплін (математика, алгебра, геометрія) сприяє розвитку логічного мислення та здатності до рефлексії, що становлять психологічну основу раціонального прийняття економічних рішень. Завдяки освоєнню математичних дисциплін школяр пізнає, оцінює і описує кількісні, просторові та часові, випадкові відносини, в тому числі у економічній реальності. Таким чином, математика відіграє велику роль як у емпіричному описові та інтерпретації реальних та ідеальних (при моделюванні) зв'язків і відносин, так і у інтуїтивному передбаченні та оцінці можливостей, у формальному обґрунтуванні та плануванні подальших дій.

Економіки без розрахунків не буває [430]. Саме розрахунки допомагають кількісно підтвердити або спростувати гіпотези, прогнози, події. Математика відкриває величезні можливості осягнення формальних законів економіки в школі за рахунок великої кількості завдань економічного змісту, розвиває наочно-образне мислення в ході побудови простих моделей, імітує основні економічні процеси. Однак навчитися правильно рахувати і оперувати математичними формулами ще не означає

розуміти, який економічний сенс закладений в результатах проведеного аналізу.

Цикл «Технології» (трудове навчання, виробничі технології, основи виробництва, інформатика). Інформатика та технології забезпечують особистість необхідними знаннями про управління знаннями ж, засобами доступу до інформації та самою інформацією; дають можливість визначити вплив інформації та інформаційних технологій на підвищення ефективності виробництва і участь в цьому людини.

Шкільна спільнота як фактор становлення економічної культури особистості. Школа як інститут соціалізації дитини покликана забезпечувати можливість прилучення до економічних цінностей сучасного суспільства, норм і правил, навчати прийнятним в суспільстві культурним поведінковим моделям, долучати дитину до символічного порядку української культури. Інтегративність і регламентованість усіх процесів, що забезпечують життя дитини в школі, додають стійкості всьому шкільному організмові як соціокультурному ансамблю, яким він є. Так, шкільну спільноту як соціальний організм маємо розглядати як реальне і завжди конкретне середовище для функціонування і розвитку культури. Слід визнати, що в школі учень змушений включатись у розмаїту мережу соціальних зв'язків: це не тільки контакти з учнівською та педагогічною спільнотою. Якщо згадати положення розділу IV (ст.18) Закону України "Про загальну середню освіту", то учасниками навчально-виховного процесу є не тільки учні й педагоги, а й спеціалісти та представники установ освіти, батьки та представники підприємств, установ та організацій, які беруть участь у навчально-виховній роботі. Цим самим підкреслюється, що шкільна освіта – це складний соціокультурний організм, який вже самою складністю структури організації, комунікативних, інформаційних, інтеракційних процесів є носієм нових для дитини, публічних форм організації життя. Школа як культурне утворення постає з достатньо вагомим арсеналом засобів впливу на особистість (правил поведінки, санкцій за їх недотримання, способів мотивування і заохочення до навчання тощо), які дозволяють їй, по-перше, реалізувати функцію носія публічної влади і, по-друге, організувати в єдине ціле всіх учасників навчально-виховного процесу.

Ця функція забезпечує процеси взаємодії, взаємозалежності і взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу і є однією з умов його виживання. Отже, для становлення дитини як суб'єкта соціальних відносин (невід'ємною складовою яких є економічні) вагомим є досвід включення у публічні, зовні регламентовані владно-підвладні відносини з чіткою ієрархією і необхідністю субординації позицій.

Слід відзначити уже існуючі зміни в розвитку культури нашого суспільства, що неодмінно відбивається і на реорганізації усіх культурних інституцій, якою є й школа. Гуманітаризація, зростання в суспільному житті цінностей особистого приватного життя, визнання прав і свобод особи – це не весь перелік нових пріоритетів у системі суспільних цінностей українства. На рівні загальноосвітньої школи це виливається у відмову від успадкованих з радянської системи освіти традиційних виховних технологій, заснованих на формулі насильницького підпорядкування-підлеглості. Цінності нової культури прививаються в нових способах організації життя у школі, альтернативних попереднім, ім'я яким – діалог. Філософською мовою діалог – це духовна норма міжсуб'єктних відносин, тобто такий спосіб спілкування людей, за якого вони ставляться одні до одного не як до пасивних суб'єктів своїх домагань, бажаючи підпорядкувати одного одному, а як до рівного собі суб'єкта, який вільно обирає свої цінності і не нав'язує їх Іншому [430, с. 245]. Якщо погодитись з тим, що метою діалогу є, не «обмін інформацією», а досягнення єдності з Іншим, загального світорозуміння і ціннісних орієнтації, - все, що необхідне для успішних спільних дій, то зрозумілими стають новітні тенденції у цінностях загальноосвітньої школи, які прививаються учневі. Якщо донедавна, а подекуди й сьогодні, у шкільному житті ще превалювали нерівноправні, асиметричні відносини між учасниками навчання-виховання, то на їх основі переважно формувалась культура спілкування за формулами «я - він» чи «я - воно», «ми - вони». Сьогодні ж за формулою діалогу як симетричної форми міжособистісного спілкування, очікуємо формування системи внутрішньошкільного життя, зорієнтованого навколо нових цінностей, і, відповідно, за формулами «я - ти» або «ми - ви», якщо йдеться про рівень сукупних суб'єктів (через існування яких у школі для учня відкривається світ соціальних, економічних відносин – це: «учень –

педколектив», «учень – адміністрація школи», «учнівський колектив чи самоврядування – шкільна адміністрація», «педколектив – батьківська спільнота» тощо). У таких умовах формуються дуже важливі якості особистості учня як суб'єкта економіки (до часу потенційного, а в окремих сферах економічних відносин і реального, як-то у таких відносинах обміну: споживання, купівлі-продажу, обміну чи дарування тощо): поряд із дипломатичністю, дружелюбністю, толерантністю до інакомислення, чого вимагає життя у спільноті, розвивається здатність до утвердження і збереження його суб'єктної самостійності та ініціативності, специфічності й унікальності позиції, світосприймання.

Таким чином, в шкільні роки у дитини формуються соціально-психологічні засади життя у спільноті, пізнаються, апробуються і закріплюються на рівні навичок закони включення у більш-менш опосередковані відносини з сукупними суб'єктами соціальних відносин, інтеріоризуються цінності взаємин, тобто таких, які засновані на діалозі, на довірливих, взаємоузгоджених уявленнях і переконаннях, на визнанні права кожного мати власну позицію.

В консервації культурно-значущих регламентів, форм культурної діяльності, їх збереженні та репродукуванні шкільний освітній простір виконує подвійну функцію. З одного боку, учень пізнає і освоює основну, важливу для подальшого життя у світі дорослих, соціальну інформацію, накопичену у могутній системі «текстів» (традицій і обрядів як шкільних, так і загальнонаціональних, міфів і легенд, наукового доробку, літературну і ділову мову тощо) – тобто соціалізується як реципієнт соціально важливої інформації, втіленої у знакових засобах. Таким чином, досвід учнівства – це чи не перший досвід суб'єктного осягнення системних всезагальних – знакових (або інформаційно-семіотичних [430, с. 111]) компонентів будь-якої культури. І, отже, культурний простір школи постає як особлива, властива людському суспільству форма інформаційного процесу, який завдяки своїй публічності, регламентованості, інтегрованості навколо гуманістичних діалогічних цінностей, характеризується докорінно іншими можливостями цілеспрямованого соціалізуючого впливу на особистість дитини, ніж дошкільні заклади освіти і сім'я.

З іншого боку, з отриманням шкільної освіти розвивається індивідуальний досвід дитини не тільки по репродукуванню надбань досвіду надіндивідуального. Завдяки опорі на особистість учня як на суб'єкта творчості, в сучасній школі перед ним відкриваються можливості продукувати нові знання, нові ідеї, предметнюючи їх у продуктах свого навчання (від літературних творів до творчих наукових проєктів) і, набуваючи індивідуально важливий досвід, оприлюднювати, примножувати, захищати свої творіння, що також є суспільно важливим досвідом, оскільки дитина навчається творити культуру: об'єктивуючи у знаковій формі свої думки й ідеї, дитина відділяє їх від себе, знаходить суспільно прийнятну і зрозумілу форму їх самостійного, позаособистісного існування. Таким чином, навчання у школі – це період утвердження дитиною за собою прав бути автором власного життя, усвідомлювати межі себе і «свого» світу, а також набуття досвіду, безконфліктно і гармонійно виходячи за ці межі, будувати «наш» світ.

Проводячи аналогію між системою чинників розвитку психічного [205, с. 33] взагалі та відповідною детермінацією економічної соціалізації школяра, остання також довизначається у процесі розвитку, і тому ніколи не може бути цілковито наперед визначеною, тим більше, тільки зовнішніми чинниками.

Мінливими є феномени, що становлять систему детермінант (умов, загальних та специфічних причин, зовнішніх і внутрішніх чинників) економічної соціалізації школярів: змінюються не тільки об'єктивні економічні обставини життя країни через настання тривалих економічних криз (якою сьогодні є всесвітня криза через пандемію), але змін зазнають і самі агенти соціалізуючого впливу, їх кількість і сила дієвості. Так, наприклад, Т.Дробишева [167] доводить, що темп і обсяг динаміки зв'язку визначається швидкістю змін і кількістю детермінант, які брали участь в цьому процесі. Що дорослішає людина, тим нижчими є ці показники і тим сильніше повинні проявляти себе джерела впливу - «причини» - на її психіку і поведінку. Авторка підкреслює цікаву закономірність: якщо ми виділимо серед них макроекономічні (економічні реформи, фінансова криза, введення нової валюти, зміна меж економічного простору тощо) і мікроекономічні (економічне виховання в сім'ї, реклама, економічна освіта, публікації в пресі

про соціально-економічні явища в суспільстві), то стає очевидним, що для дорослого найбільше значення в процесі економічної соціалізації відіграють явища першої зі згаданих категорій.

Слід очікувати, що у школярів динаміка економіко-психологічних особистісних якостей буде спостерігатися переважно під впливом другої групи чинників. Пояснити це можна тим, що розвиток економічної свідомості і поведінки в шкільному віці носитимуть значно вираженіший характер, ніж на етапі вторинної соціалізації. Для подібної динаміки в дорослому віці потрібно більше часу, внутрішня вмотивованість самої людини.

Складність детермінації економічної соціалізації школяра зумовлена і тим, що вона розгортається в просторі особистої власності - в одному з вимірів психологічного простору (економічному) як цілісного фрагменту його буття. Він включає в себе не тільки матеріальні речі, ідеї чи відношення економічного оточення, які стають чиймись («своїми», «нашими» чи «чужими») в ході привласнення, але і самого суб'єкта (як і інших суб'єктів привласнення). Отже, погляд на детермінацію різних аспектів економічної соціалізації школяра - розгортання процесів пізнання ним економічних явищ, формування ставлення до них, активного їх включення у простір «свого власного» - неможливий тільки з точки зору лінійного каузального зв'язку «зовнішнє-внутрішнє». Поза самим суб'єктом і відображенням ним ситуації привласнення навряд чи може бути розкрита суть складної системи детермінант. Об'єктивні умови і обставини економічного життя навряд чи можуть вивчатись поза співвіднесенням їх з інтеціями, потребами, інтересами, мотивами, цілями суб'єкта.

4.2. Внутрішньоособистісні чинники економічної соціалізації школярів

При існуванні ґрунтовних досліджень, які описують і пояснюють зовнішні макросоціальні чинники [264] та соціально-психологічні умови [2;3; 201; 326; 259; 212], що опосередковують чи прямо впливають на ті чи інші параметри економічної культури у школярів, підкреслимо нестачу наукових розвідок, які системно описують детермінацію досліджуваного

процесу. У дослідженнях детермінації соціалізаційної феноменології превалює лінійний детермінізм, коли описуються кореляції одних явищ з іншими і часто не враховується вся складність і можлива рухливість співвідношення детермінант між собою. Між тим, на наш погляд, продуктивним було б пояснювати поетапне, стадійне, іноді кризове, гетерохронне розгортання різних складових процесу економічної соціалізації (наприклад, пізнавальних, афективних, моральнісних, конативних) крізь призму руху всієї системи детермінант з урахуванням того, як вона внутрішньо організована, які з її елементів діють паралельно чи послідовно, які з них опосередковують вплив інших, а які безпосередньо зумовлюють розвиток економіко-психологічних характеристик школяра.

Оскільки в нашій роботі вивчається культура підприємливості як суб'єктна сторона економічної соціалізації школяра і мета цілеспрямованої організації цього процесу, то актуальним постає питання ролі самого суб'єкта привласнення у становленні його підприємливості. У зв'язку з його досвідом активної інтерпретації світу економіки, залежно від міри дієвого, *суб'єктного ставлення* до економічних явищ [100; 160], з досвідом *діяльнісних стосунків* зі світом, які перетворюють як оточення, так і самого школяра [100;160]. Таким чином, аналіз закономірностей розвитку суб'єктності особистості в економічній сфері неможливий поза цілісним вивченням простору її зв'язків і стосунків [441, с. 295] з іншими учасниками економічних відносин, поза поглядом на цей простір як на фрагмент буття, коли особистість і оточення розглядаються як змінні, що залежать одна від одної, як єдиний континуум буття-свідомості, такий собі, за словами М. Мамардашвілі [281], простір подій. Підприємлива людина, будучи суб'єктом свого економічного життя, перебуває, згідно з баченням суб'єкта С. Рубінштейном [389, с. 371], всередині ситуації, в якій об'єктивно змінює співвідношення сил, змінюється сама і тим самим виходить за її межі. Таким чином система психологічних детермінант включає в себе і характеристики самого суб'єкта соціалізації. Ця теза кореспондується з думкою В. Розина [384, с. 100] щодо рівноцінності внеску в розвиток сучасника як самої особистості (власного «Я») та Інших, так і Культури. У цьому випадку, згідно з автором, джерело нашого життя не тільки в нас самих, а і в Культурі. «Реальність і моя і інших людей – принципово не є онтологічною, це є

феномен культури, квінтесенція мого особистого досвіду і буття» [384, 100]. Якими ж є внутрішньоособистісні чинники економічної соціалізації школярів?

Спираючись на методологію аксіологічного підходу, Т.Дробишева [167] обґрунтовує ціннісні орієнтації як ключовий внутрішній соціально-психологічний фактор формування елементів економічної свідомості особистості (економічних уявлень, очікувань, відносин, установок, думок тощо) та їх узгодженості/неузгодженості з груповими і суспільними феноменами. Авторка зазначає роль, яку відіграє цей фактор у формуванні, наприклад, економічних уявлень про бідність і багатство, ставлення школярів до грошей, бідних і багатих людей, їх вплив на характер економічних відносин з однолітками (бартерні, боргові тощо), на вибір стратегій економічної поведінки (ощадні, інвестиційні тощо). Ціннісна система особистості обґрунтовується як регуляційний фактор конативних компонентів економічної свідомості (мотивів, стратегій і моделей економічної поведінки, що формуються на етапі первинної соціалізації). Авторка показує ціннісні орієнтації як регулятори економічної поведінки, вибору тієї чи іншої стратегії, механізмів прийняття рішення в ситуаціях, що моделюють економічні відносини дітей, підлітків, юнаків [167, с.11]. Ціннісні орієнтації обґрунтовуються як механізм перетворення інформації про економічні явища у компоненти економічної свідомості (ставлення, настанови, уявлення). Вже потім ці компоненти реалізуються у економічні наміри та дії.

З позицією Т.Дробишевої щодо існування внутрішньоособистісних чинників економічної соціалізації школярів співзвучні висновки багатьох економічних психологів: Г.Аверьянкової і В.Москаленко [2] щодо ролі економічних уявлень та економічних ціннісних репрезентацій (на прикладі соціалізації підлітків); А.Бояринцевої [42, с. 160] щодо внеску в досліджуване явище етичних і ціннісних складових життєвих планів та сценаріїв (на прикладі поведінки підлітків); А. Євдокимової [172, с. 152], яка виводить на передній план детермінації економічної соціалізації сукупність поглядів на індивідуальні та групові економічні цінності, і ставлення до себе в економічних відносинах та до таких економічних феноменів, як гроші, власність, бідність, багатство (молодіжна вибірка досліджуваних);

Ю.Семенова [400] про зв'язок ставлення до грошей з особистісною зрілістю (на матеріалах підліткового віку), І.Зубіашвілі [201] і О.Ніконенко [326] - з рівнем соціальної адаптивності та конфігурацією компонентів економічної соціалізації в ранній юності. Таким чином, є велика кількість досліджень, які підтверджують наявність внутрішньоособистісних чинників економічної соціалізації школярів.

Визнаючи плідність існуючого наукового доробку у вирішенні питання, ми мали на меті перевірити, як співвідносяться на різних етапах онтогенезу відповідні індивідуальні психологічні характеристики та особистісні якості досліджуваних з розвитком пізнавальних, моральнісних, оцінних та поведінкових компонентів їх економічної культури. Ці якості в рамках системної методології вивчаються нами і як чинники, що прямо зумовлюють, і як фактори, що опосередковують і, водночас, можуть виступати результуючими розвитку економічної культури особистості на певному онтогенетичному етапі. Для нас важливо було взяти до уваги ті комплексні особистісні характеристики, які ми [92; 94; 416] і багато хто з дослідників характеризує як ті, що можуть визначати напрями і рівні становлення економічної культури школярів. Йдеться про соціальну адаптивність [201, 326; 307] і загальну схильність до підприємництва [304; 311; 259; 343].

Ринкова економіка потребує творчого підходу до справ, креативності і нешаблонності мислення, оперування різними способами організації взаємодії з суб'єктами економіки. Соціальна адаптивність як результуюча формування таких способів і особистісний чинник економічної соціалізації школяра розглянута нами окремо.

Соціальну адаптивність О. Посипанов [359] пропонує розуміти як здатність особистості до організації соціальної взаємодії. Як на наш погляд, різні її способи (адаптивність-конформність, адаптивність-лабільність та адаптивність-креативність) слід сприймати як ті психологічні процеси (внутрішні умови або механізми організації поведінки [359, с.95]), при послідовному розгортанні яких відбувається успішна соціальна адаптація. Цікавою в цьому плані є ідея І. Зубіашвілі [202] стосовно того, що в за нестабільності і дуже мінливих умов життя в економіці адаптивність є чи не основним показником соціалізованості. Спираючись же на пояснення

О. Посипанова про зв'язок адаптивного ефекту зі здатністю особистості вибудовувати свою поведінку у різний спосіб, адекватно до ситуації взаємодії, вважаємо, що механізми соціальної адаптивності багато в чому визначають результати і економічної взаємодії. Слідом за автором концепції соціальної адаптивності можемо припускати, що на початковому (доадаптивному) етапі взаємодії включається механізм соціальної нормативності як готовності слідувати у економічній поведінці суспільним нормам і правилам. Такий механізм забезпечує культуровідповідність економічної поведінки, що не дозволяє переступити межі дозволеного. Але такий механізм забезпечує базовий рівень адаптації, що іноді є непродуктивним в умовах, коли інтереси суб'єктів взаємодії суперечать один одному і потрібно спиратись на власні стандарти. Проаналізуємо, як корелюють особливості економічної соціалізації з розвитком соціальної адаптивності як комплексним показником сформованості соціально-психологічних якостей школярів, досліджуваним за опитувальником О. Посипанова «Соціальна адаптивність особистості» [359] (рис.4.4-7).

За результатами кореляційного аналізу показників соціальної адаптивності та компонентів економічної соціалізації у *молодших школярів* встановлено, що конформний профіль соціальної адаптивності сприяє позитивному ставленню до особистих речей ($r = 0.30$ при $p < 0.05$), зниженню схильності до легальних маніпулятивних способів забезпечення надприбутків ($r = -0.62$ при $p < 0.05$), водночас розвиток лабільного профіля соціальної адаптивності сприяє тенденції до позитивного сприйняття особистих зусиль та праці ($r = 0.31$ при $p < 0.01$).

На *початку підліткового віку* на розвиток економічної культури школярів істотно впливають наступні соціально-психологічні якості. З максимальним рівнем соціальної адаптивності школяра напряду пов'язане підприємливе ставлення до особистих контактів ($r = 0.61$ при $p < 0.05$). Такі моральні способи привласнення благ, як принципове самозабезпечення, пов'язане з прагненням автономії $r = 0.58$ при $p < 0.05$, лабільним та креативним профілями соціальної адаптивності ($r = 0.62$ та $r = 0.67$ при $p < 0.05$ відповідно). З креативним профілем соціальної адаптивності пов'язана тенденція до розвитку легальних активно-креативних способів привласнення ($r = 0.21$ при $p < 0.01$).

Аморальні способи привласнення мають специфічні чинники, оскільки окремі їх складові пов'язані з такими чинниками: кримінально-агресивні способи привласнення – з профілем мінімальної соціальної адаптивності, $r = 0.61$ при $p < 0.05$. Зростання суб'єктності в ставленні до особистих вмінь та здібностей - з креативним профілем ($r = 0.55$ при $p < 0.05$).

Наприкінці підліткового віку спостерігається більш складна і суперечлива детермінація формування економічної культури школярів. Про це свідчить наявність прямого зв'язку кримінально-агресивних способів привласнення з профілем мінімальної соціальної адаптивності ($r = 0.38$ при $p < 0.05$). Принципова орієнтація на самозабезпечення у старших підлітків пов'язана з креативним профілем соціальної адаптивності ($r = 0.48$ при $p < 0.05$). Легальні активно-креативні способи привласнення пов'язані з лабільним (рефлексивним) профілем соціальної адаптивності ($r = 0.55$ при $p < 0.05$). Позитивне ставлення до особистої власності пов'язане з профілем максимальної соціальної адаптивності ($r = 0.50$ при $p < 0.01$).

При *переході до ранньої юності* економічна соціалізація школяра детермінується наступними соціально-психологічними якостями. Суб'єктний характер ставлення до особистих знань та ідей (тобто до свого інтелектуального потенціалу) ($r = 0.42$ при $p < 0.05$), ставлення до особистих умінь та навичок (трудового потенціалу) ($r = 0.25$ при $p < 0.05$) пов'язаний з креативним профілем соціальної адаптивності та суб'єктність ставлення до особистих знань та ідей ($r = 0.61$ при $p < 0.05$) та вибір кримінально-агресивних способів привласнення ($r = -0.29$ при $p < 0.001$) обернено пов'язаний з лабільним профілем соціальної адаптивності, але прямо корелює ($r = 0.31$ при $p < 0.05$) з конформним профілем адаптивності. Зі зростанням конформності у профілі соціальної адаптивності зростає фіксація на грошах і вмотивованість економити ($r = 0.4$ при $p < 0.05$), тривожність через гроші і мотив фінансової безпеки ($r = 0.15$ при $p < 0.05$) та зростає негативізм та ірраціональність у ставленні до грошей ($r = -0.56$ при $p < 0.001$).

У контексті вищесказаного проаналізуємо зв'язки особливостей економічної соціалізації з **індивідуальними психологічними характеристиками особистості** (екстравертність-інтровертність, агресія, в

тому числі захисна, самоконтроль, проблеми соціалізації (неконформність), емоційна лабільність та ригідність) школярів.

За результатами кореляційного аналізу встановлено, що суб'єктному ставленню до кишенькових грошей сприяє екстравертність ($r = 0.30$ при $p < 0.05$), агресивність ($r = 0.35$ при $p < 0.01$). Формування кримінально-агресивних способів привласнення життєвих благ підтримане агресивністю особистості ($r = 0.65$ при $p < 0.05$), а легальних маніпулятивних способів забезпечення надприбутків – інтровертністю ($r = 0.33$ при $p < 0.01$).

Виявлено і суперечливі кореляції економічної соціалізованості з індивідуальними психологічними особливостями школярів. З проявами конформізму і відсутністю проблем з соціалізацією прямо пов'язана автономія ($r = 0.43$ при $p < 0.05$), мотивація досягнень – з агресивністю ($r = 0.45$ при $p < 0.01$), схильність до виваженого ризику – з проблемами в соціалізації ($r = 0.35$ при $p < 0.05$) та захисною агресією ($r = 0.42$ при $p < 0.05$). З екстравертністю суттєво пов'язана тенденція до зниження схильності обирати легальні маніпулятивні способи забезпечення надприбутків ($r = 0.55$ при $p < 0.01$), тривожність особистості підсилюється тривожністю через гроші і мотивом фінансової безпеки ($r = 0.25$ при $p < 0.05$).

У молодшому підлітковому віці на розвиток економічної культури школярів істотно впливають наступні індивідуально-психологічні чинники. Зі зростанням екстравертності зворотно пов'язаний розвиток суб'єктності у ставленні до особистих зусиль і праці ($r = -0.48$ при $p < 0.05$). Такі моральнісні способи привласнення благ, як принципова орієнтація на самозабезпечення пов'язані з агресивністю - $r = 0.39$ при $p < 0.05$, екстравертністю - $r = 0.47$ при $p < 0.05$. Серед аморальних способів привласнення кримінальні способи пов'язані напряду з проблемами соціалізації (неконформністю), $r = 0.61$ при $p < 0.05$; шахрайські способи привласнення – з проблемами соціалізації ($r = 0.40$ при $p < 0.05$) та екстравертністю ($r = 0.35$ при $p < 0.05$).

У старшому підлітковому віці спостерігається більш суперечлива детермінація формування економічної культури школярів. Про це свідчить наявність прямого зв'язку кримінально-агресивних способів привласнення з неконформністю ($r = 0.35$ при $p < 0.05$), агресивністю ($r = 0.60$ при $p < 0.05$) та екстравертністю ($r = 0.49$ при $p < 0.05$). Нелегальні шахрайські способи привласнення пов'язані з екстравертністю ($r = 0.45$ при $p < 0.05$). Легальні

маніпулятивні способи привласнення пов'язані з тривожністю ($r = 0.41$ при $p < 0.05$). Принципова орієнтація на самозабезпечення у старших підлітків пов'язана з агресивністю ($r = 0.5$ при $p < 0.05$) та зворотно - з екстравертністю ($r = -0.25$ при $p < 0.001$).

При переході до *ранньої юності* економічна соціалізація школяра детермінується наступними чинниками. Ставлення старшокласників до особистих знань та ідей зворотно корелює з проблемами в соціалізації ($r = -0.45$ при $p < 0.001$), до власних вмінь й здібностей прямо пов'язане з агресивністю ($r = 0.26$ при $p < 0.05$). Зростання суб'єктного характеру ставлення до особистих контактів пов'язане зворотно з труднощами соціалізації ($r = 0.32$ при $p < 0.05$) та тривожності ($r = 0.19$ при $p < 0.05$); на активно-креативне привласнення впливає рівень агресивності ($r = 0.21$ при $p < 0.05$).

Загальну схильність до підприємництва як системну особистісну якість дослідники розглядають переважно як показник економічної соціалізованості [124; 208; 332], психологічної готовності до успішної економічної діяльності в умовах ринку [247; 351; 352; 431]. Слідом за розробниками Європейської рамки компетентностей EntreComp [498] та іншими дослідниками [264; 291; 316; 480;] ми [91; 121-124] вважаємо, що складові загальної схильності до підприємництва є могутніми особистісними чинниками економічної соціалізації школярів і можуть підсилювати пізнавальний та моральнісний компоненти цього процесу, употужнювати оцінково-ціннісні її показники та спричиняти вибір відповідних стратегій економічної поведінки у школярів. Проаналізуймо результати опитування за модифікованим нами для вибірок школярів віком від 10 років тестом на загальну схильність до підприємництва «GET2test» С.Кейрд і К.Джонсона. Зупинимось на результатах опитування докладніше, оскільки в економічній психології складові схильності до підприємництва є показниками підприємливості особистості як провідного чинника успішної адаптації до вимог ринкової економіки [72; 118; 123; 213; 242; 259; 311; 447; 464].

Нами [91] з'ясовано, що у молодшому шкільному віці (рис.4.4-7) складові підприємливості проявляються на низькому рівні. Причому найбільш вираженою тенденція до зовнішнього локусу контролю та

залежності (відсутності автономії) у стосунках з іншими суб'єктами економічної взаємодії. Це загалом корелює з показниками афективного та когнітивного компонентів соціалізованості в цьому віці.

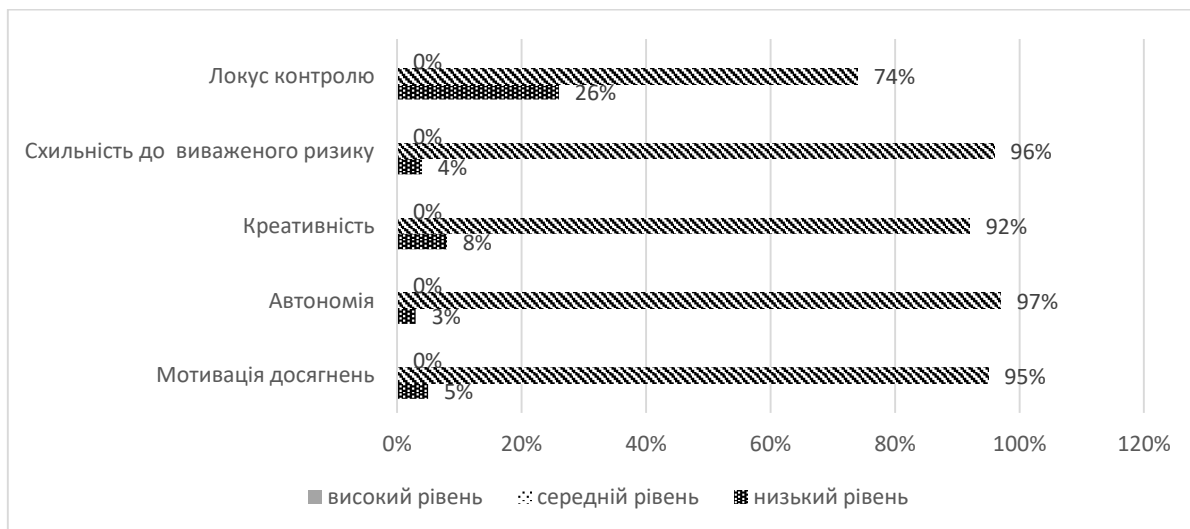


Рис. 4.4. Складові загальної схильності молодших школярів до підприємництва

На середньому рівні розвинені схильність до виваженого ризику та креативність. Жоден з них не розвинений на високому рівні.

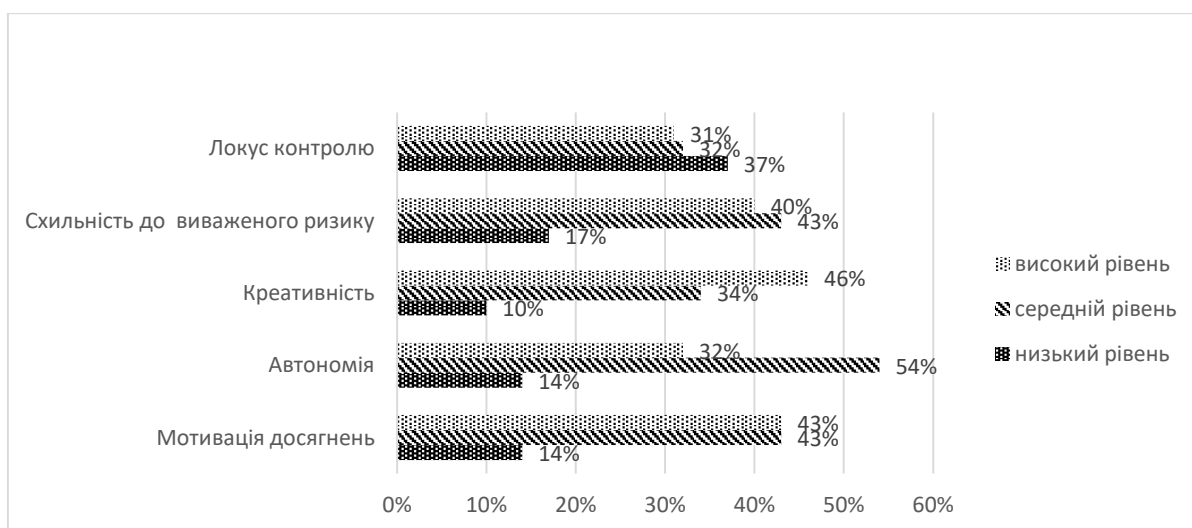


Рис. 4.5. Складові загальної схильності до підприємництва молодших підлітків

Такі показники загальної схильності до підприємливості у молодших школярів очікувані, оскільки їх уявлення про економіку, ставлення до економічних явищ та поведінка базуються на невеликому досвіді безпосереднього включення у економічні відносини, якій тільки формується, переважно у сфері споживання.

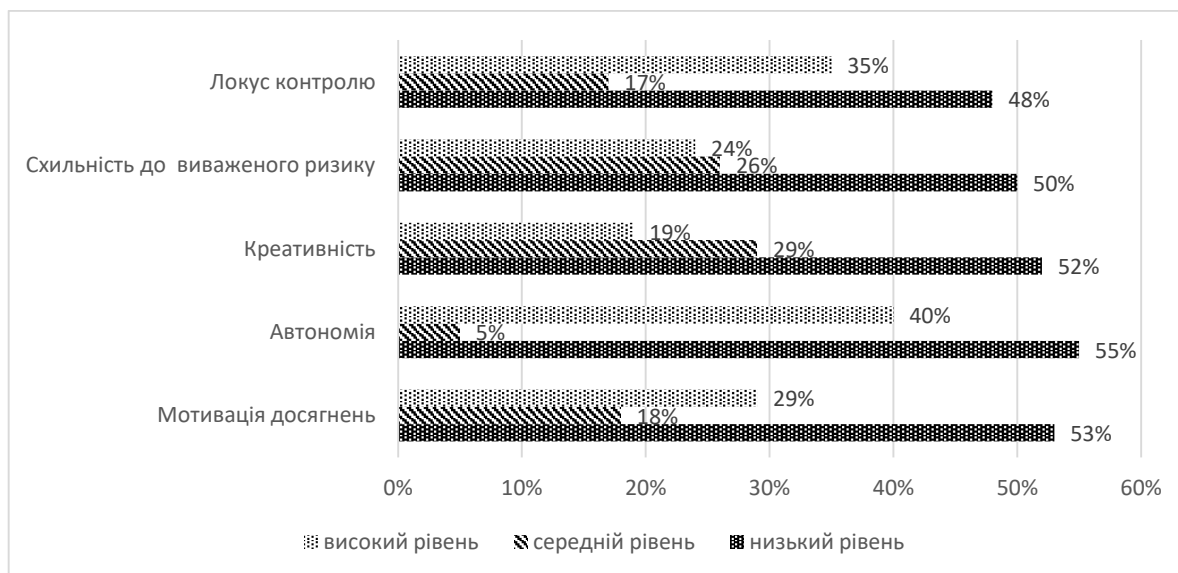


Рис. 4.6. Складові загальної схильності до підприємництва старших підлітків

З малюнка 4.5 видно, що з віком зростає тенденція до автономії, мотивація досягнень, схильність до виваженого ризику та креативність. Як бачимо, у молодших підлітків провідними складовими підприємливості є креативність (у 46%, при $p < 0,05$) і мотивація досягнень (43%, при $p < 0,05$), у старших підлітків – автономія (у 40%, при $p < 0,05$).

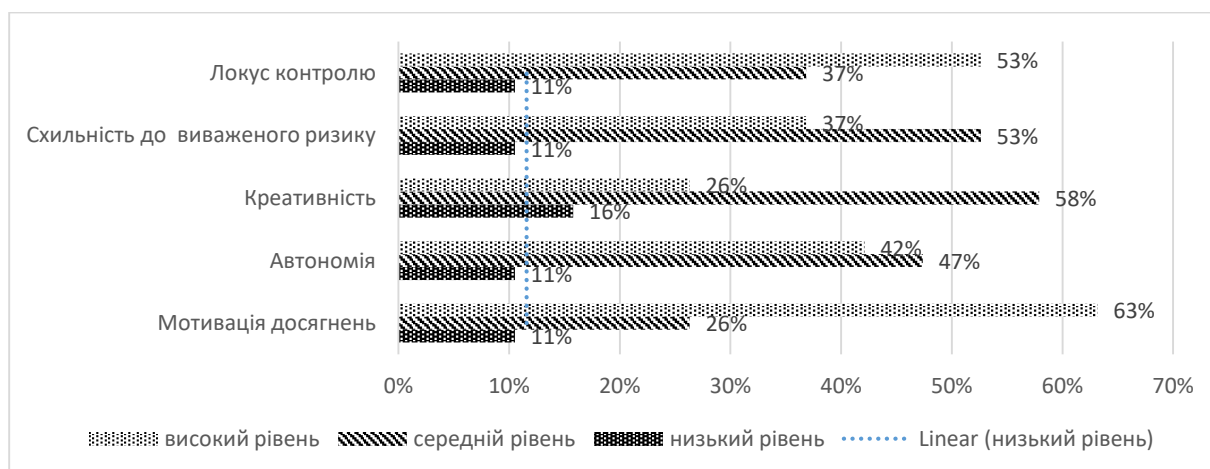


Рис. 4.7. Складові загальної схильності до підприємництва старшокласників

Найбільш пізно серед різних вікових груп школярів (у старшокласників) актуалізується фактор локусу контролю, найбільш ранніми є креативність і мотивація досягнень – починаючи з молодшого підліткового віку.

У старшому шкільному віці (рис. 4.7) ситуація змінюється достеменно: підприємливість переважно підтримується мотивацією досягнень (у 63%, при $p < 0,001$), внутрішнім локусом контролю (у 53%, при $p < 0,05$) і зростанням рівня автономії (у 42%, при $p < 0,05$).

Нами також перевірено, як пов'язані показники економічної соціалізованості з окремими параметрами загальної схильності до підприємливості (рис.4.4-7). За результатами кореляційного аналізу встановлено, що у *молодших школярів* зі зростанням мотивації досягнень пов'язана тенденція до зростання суб'єктності в ставленні до особистих зусиль та праці ($r = 0.31$ при $p < 0.01$). З автономією прямо пов'язані легальні маніпулятивні способи забезпечення надприбутків ($r = 0.23$ при $p < 0.01$).

На початку підліткового віку з розвитком автономії ($r = 0.58$ при $p < 0.05$) та креативністю ($r = 0.3$ при $p < 0.001$) прямо пов'язані принципові орієнтації на самозабезпечення, і зворотно – схильність до легальних маніпулятивних способів забезпечення надприбутків ($r = -0.42$ при $p < 0.05$). Розвиток креативності в складі загальної схильності до підприємництва сприяє тенденції до практикування легальних активно-креативних способів привласнення ($r = 0.27$ при $p < 0.05$). Зростання суб'єктності в ставленні до особистих знань та ідей прямо пов'язане з креативністю ($r = 0.71$ при $p < 0.001$) та внутрішнім локусом контролю ($r = 0.55$ при $p < 0.01$), а у ставленні до особистих вмінь та здібностей - з креативністю ($r = 0.25$ при $p < 0.05$). Зі розвитком внутрішнього локусу контролю очікується зниження рівня негативного ставлення до грошей ($r = 0.42$ при $p < 0.05$).

Наприкінці підліткового віку спостерігається наявність прямого зв'язку кримінальних способів привласнення зі схильністю до виваженого ризику ($r = 0.35$ при $p < 0.001$) та креативністю ($r = 0.39$ при $p < 0.05$). Шахрайські способи привласнення пов'язані з креативністю в складі загальної схильності до підприємництва ($r = 0.56$ при $p < 0.05$). Принципова орієнтація на самозабезпечення у старших підлітків пов'язана з автономією ($r = 0.70$ при $p < 0.001$), внутрішнім локусом контролю ($r = 0.56$ при $p < 0.01$).

Легальні активно-креативні способи привласнення пов'язані з мотивацією досягнень ($r = 0.41$ при $p < 0.05$). Легальні маніпулятивні способи привласнення пов'язані з мотивацією досягнень ($r = 0.41$ при $p < 0.05$) та креативністю ($r = 0.45$ при $p < 0.01$) як складових схильності до підприємництва. Зростання суб'єктності ставлення до особистих пріоритетів та смаків пов'язане з внутрішнім локусом контролю ($r = 0.30$ при $p < 0.05$). Зі розвитком внутрішнього локусу контролю очікується зростання рівня негативного ставлення до грошей ($r = 0.42$ при $p < 0.05$).

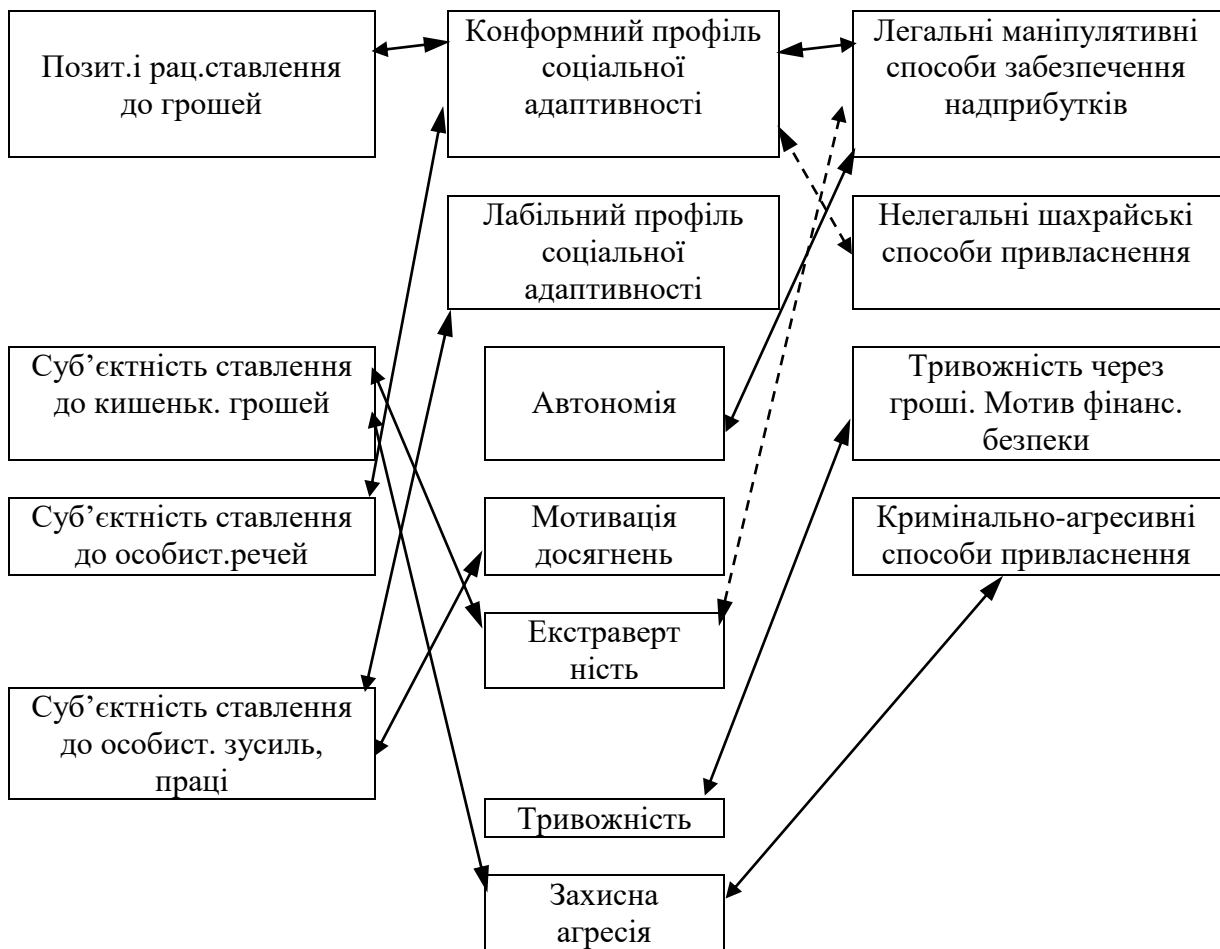


Рис. 4.4. Психологічні чинники економічної соціалізації молодших школярів

При переході до *ранньої юності* посилюється роль складових підприємливості в структурі чинників економічної соціалізації школяра. Так, з рівнем автономії напряду пов'язане ставлення до особистих знань та ідей ($r = 0.21$ при $p < 0.05$), зусиль та праці ($r = 0.49$ при $p < 0.05$), власних вмінь і здібностей ($r = 0.34$ при $p < 0.05$). Зростання вмотивованості у досягненнях, очевидно, має тенденцію посилювати позитивне суб'єктне ставлення до

кишенькових грошей ($r = 0.19$ при $p < 0.05$) та схильність до принципової орієнтації на самозабезпечення ($r = 0.23$ при $p < 0.05$).

Підвищення рівня креативності ($r = 0.37$ при $p < 0.05$) употужнює міру позитивного та раціонального ставлення до грошей і мистецтва управління грошима ($r = 0.55$, $p < 0.05$), а разом зі схильністю до виваженого ризику ($r = 0.2$ при $p < 0.05$) має тенденцію суттєво сприяти розвиткові схильності до легальних активно-креативних способів привласнення ($r = 0.39$, $p < 0.001$). З розвитком внутрішнього локусу контролю очікується зростання суб'єктності ставлення до особистих зусиль і праці ($r = 0.52$, $p < 0.05$), позитивного та раціонального ставлення до грошей і мистецтва управляти ними ($r = 0.35$ при $p < 0.05$) та зниження грошової напруги ($r = -0.46$ при $p < 0.05$), як і з розвитком автономії ($r = 0.5$ при $p < 0.001$).

Зростання рівня суб'єктності ставлення до свого трудового потенціалу - особистих зусиль і праці ($r = 0.3$, $p < 0.05$) також прямо пов'язане з формуванням вмотивованості у досягненні успіху ($r = 0.42$, $p < 0.05$).

Серед інших досліджених **індивідуальних психологічних характеристик** особистості як внутрішньоособистісних чинників у молодшому шкільному віці найбільш дієвими виокремились: екстравертність, тривожність та агресивність особистості школяра. Очевидно, спрямованість особистості назовні, на контакти з іншими людьми [54, с.72], конформність, як і енергійність, накопичення досвіду відстоювати власну автономію сприяють тому, що діти вважають неприйнятними маніпулятивні способи привласнення. Побудовування соціальної взаємодії за конформним типом означає високу нормативність поведінки, тому сприяє в молодшому шкільному віці як розвиткові суб'єктного, адекватного раціонального ставлення до матеріальних благ (особистих речей та грошей) й уявленню про гроші як про символ влади і незалежності, як і неприйняттю шахрайських способів привласнення. Розвиток адаптивності у невизначених ситуаціях взаємодії, тобто здатності знаходити кілька варіантів виходу з них, а також вмотивованості досягати успіху, високої працездатності може посилювати в цьому віці суб'єктне ставлення до власного трудового потенціалу. При цьому з тривожністю особистості тісно пов'язана схильність до контролю власних матеріальних ресурсів, їх переоцінки, надмірної уваги до них. Примітним є те, що

агресивність в цьому віці може спричиняти схильність до кримінально-агресивних способів привласнення і, водночас, як ресурс активного відстоювання власних потреб в монетарних відносинах, оскільки підсилює суб'єктність ставлення до кишенькових грошей. Вважаємо, що ці тенденції слід враховувати при підготовці програм соціалізуючого впливу у початковій школі.

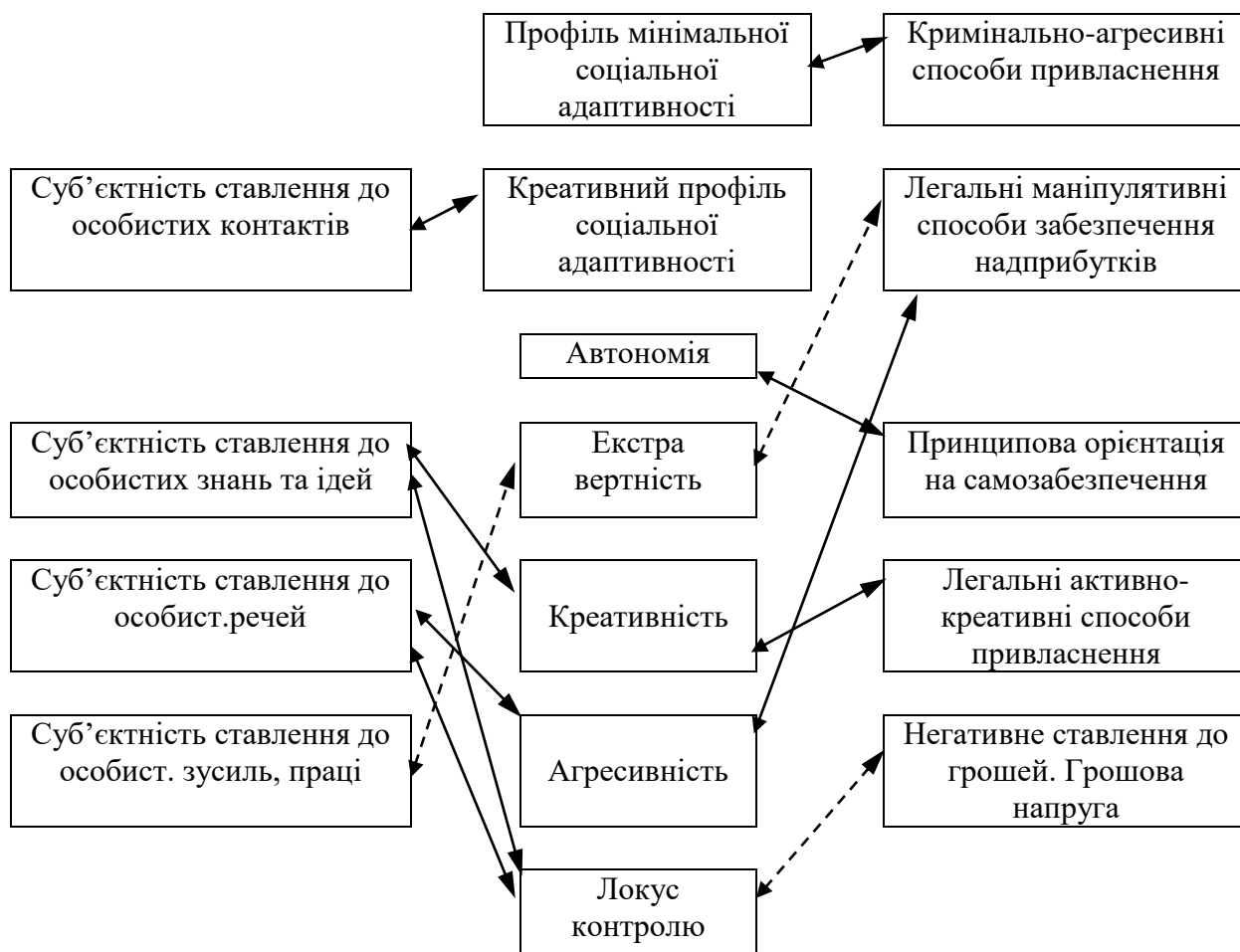


Рис. 4.5. Психологічні чинники економічної соціалізації молодших підлітків

Проаналізуємо виявлені психологічні чинники економічної соціалізації молодших підлітків (рис.4.5). В ході кореляційного аналізу виявлено, що з розвитком досвіду взаємодії з оточенням в напрямку від високої нормативності поведінки до оригінальності вибору стратегії економічної поведінки пов'язане суб'єктне ставлення до інших суб'єктів економіки та зміни в економічній поведінці від полюсу аморальних до моральнісних способів привласнення. При організації соціалізуючого впливу на молодших підлітків, згідно з результатами, доцільно враховувати

також, що досвід відстоювати свою незалежність, енергійність, схильність відстоювати право вести справи власним способом є психологічною основою для вибору моральнісних способів привласнення і формування орієнтацій на матеріальне самозабезпечення. А от невгамовність підлітків в ідеях і творчий підхід до вирішення проблем, що дозволяють помічати можливості навколо, синтезувати знання та розробляти ідеї для нових інтелектуальних проєктів закономірно сприяє розвитку суб'єктності у ставленні до особистого інтелектуального потенціалу та схильності обирати активно-креативні способи привласнення.

При цьому суб'єктне ставлення до власного трудового потенціалу (особистих зусиль та праці) тісно пов'язане з розвинуеною увагою до власної позиції і переживань особистості, її здатності до рефлексії та розважливості.

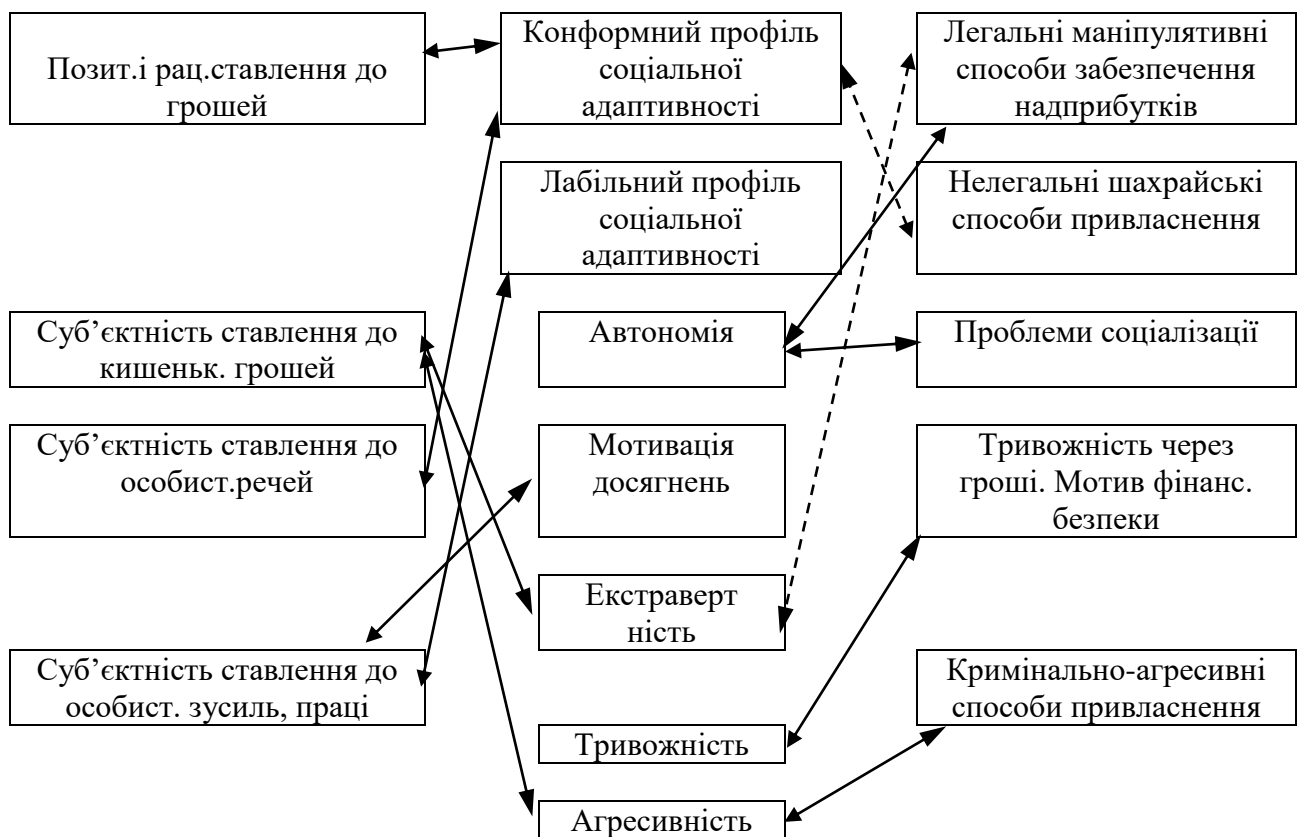


Рис. 4.6. Психологічні чинники економічної соціалізації старших підлітків

Водночас суб'єктне ставлення до особистих матеріальних та інтелектуальних ресурсів істотно посилюється за розвитку здатності здійснювати контроль над життям, користуватися внутрішніми ресурсами і

впевненості в тому, що це залежить від самого себе і вдається завдяки власним зусиллям та наполегливій праці.



Рис. 4.7. Психологічні чинники економічної соціалізації старшокласників

Цікавим є ефект розвитку агресивності школяра в молодшому підлітковому віці: очевидно, така властивість особистості необхідна для ствердження власних моральнісних орієнтацій на самозабезпечення, а також у відстоюванні приватності принаймні у тій частині психологічного простору підлітка, що стосується особистих речей.

Проаналізуємо виявлені соціально-психологічні якості особистості як чинники економічної соціалізації старших підлітків (рис.4.6). Висока нормативність поведінки старших підлітків стимулює раціональне і суб'єктне ставлення до матеріальних благ (грошей і речей), очевидно, є

також застережним фактором від застосування в економічній діяльності нелегальних шахрайських способів привласнення благ.

Однак зі зростанням рівня соціальної адаптивності, пов'язаним з досвідом продукувати альтернативні варіанти виходу з неоднозначних ситуацій соціальної взаємодії, емоційною включеністю у спільну справу, може зростати суб'єктність у ставленні до власного трудового потенціалу і, навпаки, братись на озброєння легальні маніпулятивні способи привласнення. Вмотивованість на досягнення успіху, на відкриття нових горизонтів, організованість та енергійність старших підлітків може істотно підсилювати позитивне і суб'єктне ставлення до власної праці і зусиль. Суперечливі тенденції в детермінації економічної соціалізації старших підлітків пов'язані з посиленням нонконформізму при розвиткові незалежності, індивідуалізму та орієнтації на лідерство; а також з розвитком суб'єктності ставлення до кишенькових грошей вкупі зі схильністю практикувати кримінально-агресивні способи привласнення за підвищення агресивності особистості.

Очевидно такі тенденції в економічній соціалізації в цьому віці пов'язані зі схильністю до соціальних «експериментувань» школярів-підлітків. Їх негативні наслідки можуть посилюватись особистісною тривожністю, що призводить до тривожності через гроші та формування мотиву убезпечитись від фінансових негараздів.

Проаналізуємо виявлені психологічні чинники економічної соціалізації в ранній юності (рис.4.7). З високим рівнем нормативності соціальної поведінки в ранній юності можна очкувати як позитивних змін в соціалізованості (розвитку активно-креативних способів економічної поведінки), так і переважно негативних.

Йдеться про посилення переоцінки матеріальних благ, вмотивованості економити та відсутності навичок успішно управляти ними та практикування аморальних способів привласнення. Але з розвитком адаптивності в бік креативних складових можна очікувати посилення суб'єктності ставлення до інтелектуального та трудового потенціалу, позитивного і раціонального ставлення до матеріальних благ та неприйняття кримінально-агресивних способів привласнення.

Ті самі тенденції очікуються при посиленні автономії і лідерської компетентності старшокласників. Моральнісні способи привласнення наряду пов'язані як з розвитком орієнтації на результати і успіх, самовпевненості та готовності відстоювати свої ідеї, рішучістю та відповідальністю, так і з укріпленням схильності розпочинати нові справи попри труднощі, використовувати можливості, усвідомлюючи ймовірність помилок і ризиків.

4.3. Ставлення до особистої власності як внутрісистемний чинник економічної соціалізації школярів

Нами підкреслювалось вище, що у вивченні економічної соціалізації на теренах вітчизняної психологічної науки найбільшою мірою використовується структурно-функціональний підхід. Так, у вивченні тенденцій, яких набуває процес розвитку економічної культури підростаючого покоління українців, ми [105;108; 111; 112; 134] разом з багатьма вітчизняними науковцями [202; 208; 251; 253; 308; 312; 326; 332], окрім врахування зовнішніх стосовно системи компонентів соціалізаційного процесу чинників (індивідуально-психологічні та соціально-психологічні якості особистості), схильні пов'язувати і з внутрісистемними чинниками. Так, зі співвідношенням різних компонентів цього процесу у школярів на різних вікових етапах, пов'язують закономірності економічної соціалізації, зокрема, В. Москаленко [308], О. Лавренко [249] та І. Зубіашвілі [201]. В. Москаленко, І. Зубіашвілі наполягають на тому, що від конфігурації компонентів соціалізації (когнітивного, афективного і поведінкового) наряду залежить характер і результати цього процесу в кожен окремий момент становлення економіко-психологічних якостей особистості. О.Лавренко підкреслює системотвірну роль моральнісного компоненту у визначенні закономірностей досліджуваного процесу. О.Никоненко [337] емпірично показано, що конфігурація компонентів монетарної соціалізації (когнітивного, афективного, поведінкового та моральнісного) детермінується впливом соціально-економічного, демографічного, статевого, професійного та адміністративно-територіального чинників. Авторка зазначено, що

узгодженість (взаємодія і взаємозв'язок) компонентів соціалізації зумовлює її ефективність.

Дослідники також підкреслюють важливість вивчення такої внутрісистемної детермінації саме у просторі відносин власності як взаємин, що становлять основу будь-якої економіки. Так, для Д. Ричкова почуття власності, її усвідомлення має смислоутворювальний характер. Згідно з автором, людина переживає власність у таких аспектах [391, с. 114]:

- як опора буття (коли речі й відносини стають символом стійкості людини в соціокультурному просторі, а після смерті людини вони входять до культурного капіталу, який вміщує в собі її особисті якості);

- як засіб самоідентифікації особистості в культурному просторі (у цьому випадку власність є деякою межею, яка вирізняє власне "Я" людини від всіх інших "Я"),

- як місце "свого" світу і влади, таланту й свободи; власність ніби зростається з тілом власника, виділяє його з маси, підтверджує його належність до певної страти;

- як засіб експансії "Я", нарощування кількості й якості предметів (що більше процес нарощування власності стає невідконтрольним власнику, то більшою мірою пригнічує його волю до творчості, а значить – до свободи, і тим інтенсивніше накопичується в людині відчужена від неї сутність).

Н.Хазратова і М.Луценко [457] також поміщають у центр уваги переживання власності. Останнє вони справедливо обґрунтовують як таке, що засноване на властивості людини поширювати своє «Я» на все те, що хоча б певною мірою їй належить, на що вона має право, про що може сказати "моє". Належність людині чогось (наприклад, певної речі) переживається як суб'єктивно значущий зв'язок з цією річчю, можливість контролювати її та здійснювати на неї вплив. Ця річ несе на собі відбиток нашого «Я», і її втрата або ушкодження рівнозначні завданню шкоди нашому «Я».

Отже, почуття власності є доволі складним утворенням. Переживання власності є процесом, розгорнутим в часі, та ґрунтується на почутті власності; відповідно, воно містить у собі всю гаму емоцій та відчуттів, пов'язаних з усвідомленням належності людині певних об'єктів і речей – їх зв'язок з емпіричним «Я» та сенсову значущість, легітимність володіння

ними, страх і тривогу з приводу їх втрати. Аналізуючи саму структуру переживання власності, автори, як і інші дослідники (наприклад, О. Карнишев [214], А. Кітов [219]), виокремлюють як мінімум три такі його компоненти: 1) переживання власне належності собі тієї чи іншої речі (що може бути виражено займенником "Моє"), її зв'язку з емпіричним «Я» людини, що дає відчуття її емоційної та сенсової значущості, незамінності незалежно від об'єктивної ("ринкової") вартості цієї речі. Це переживання має виражену позитивну модальність, є приємним і надихаючим (це, по суті, є переживання належності собі ресурсів – сил, можливостей, пов'язаних із ними перспектив); 2) переживання легітимності володіння об'єктом – власне, своїх прав на нього, визнаних іншими. Людині недостатньо фактично володіти об'єктом, зазвичай відчувається необхідність визнання іншими її прав на це. Легітимність дає змогу не лише обґрунтувати, а й соціально утвердити, закарбувати своє володіння об'єктом, пролонгувати його в часі [426]. Загроза вилучення об'єкта з нашої власності спричинює дві тенденції поведінки: з одного боку, агресію, а з іншого – активні спроби ще раз обґрунтувати свої права на об'єкт власності; 3) переживання тривоги, страху, пов'язані з потенційною можливістю втрати цього об'єкта. Особливо яскраво ці переживання проявляються за умов низької легітимності відносин власності, коли наявні закони не забезпечують віру в свої права на власність і визнання чужих прав на неї. При цьому автори розуміють під власністю певний (переважно матеріальний) ресурс, який, хоч і збільшує можливості суб'єктної й особистісної самореалізації людини, але інтерпретується ними лише як об'єкт володіння, що доволі обмежує розуміння її соціально-психологічної природи.

Ставлення до себе та інших як суб'єктів цих відносин, а також до самих об'єктів привласнення - до матеріальних і духовних благ – є, на наш погляд, показником розвитку економічної культури особистості і тим феноменом економічної свідомості, завдяки якому зрозумілою стає соціально-психологічна сутність власності. Особливо гостро це питання постає в шкільному віці. Це ті вікові етапи, коли економічна соціалізація протікає переважно в непередбачуваних, стихійних умовах періодичного включення у відносини купівлі-продажу, отримання освітніх послуг (наприклад, спортивні секції, позашкільне навчання тощо) на тлі браку

досвіду безпосередніх регулярних стосунків з суб'єктами економіки в інших сферах економічної діяльності (наприклад, у фінансовій сфері – інвестування, кредитування, у сфері зайнятості – працевлаштування/найм на роботу, у сфері оподаткування тощо).

Загалом, проблемі розвитку ставлень особистості до різних економічних явищ присвячено достатня кількість праць. Це переважно дослідження ставлення різних категорій населення до грошей [42; 202; 337; 401; 446; 449; 448]. Цим констатується зосередженість уваги дослідників переважно на монетарному аспектові економічної соціалізації молоді (на ставленні до кишенькових грошей та їх соціалізуючій ролі). Але монетарна соціалізація – це тільки одна зі складових процесу становлення економічної культури дитини. Оскільки останній протікає у більш широкому контексті – у відносинах власності [132; 214; 219; 308], – то важливим для розуміння багатьох його закономірностей є вивчення особливостей становлення окремих складових економічної культури учнів у просторі відносин особистої власності.

Якщо виходити з розуміння економічної культури як результату розвитку тих соціально-психологічних якостей особистості, що забезпечують її гармонійне входження у економічні відносини, то психологічне ставлення до економічної дійсності, основу якої становлять відносини власності, можемо вивчати, як на наш погляд, і як основний результат, і як внутрішньосистемний чинник досліджуваного явища. Спираючись на теоретичні уявлення про психологічне ставлення розвинені в роботах В. Мясищева [317], В.Познякова [355], І.Сушкова [424] Л.Карамушки, О.Ходакевич [212] та інших, ми розглядаємо психологічне ставлення до власності як цілісну систему індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами її економічної дійсності, в якій відображаються стосунки з іншими людьми з приводу привласнення, щонайперше, особистих матеріальних і духовних благ.

Ставлення до особистої власності формується в ході набуття індивідуального досвіду об'єктивно існуючих зв'язків з іншими суб'єктами привласнення. Отже, досвід встановлювати і підтримувати ці зв'язки опосередковує реакцію (позитивну/негативну, адекватну/неадекватну) особистості на факт втручання в її приватність, у її особистий

психологічний простір, усі складові якого вона вважає «своїми», «власними», отже такими, які належать їй, право на владу над якими вона має.

У такому погляді на об'єкти особистого володіння та їх привласнення ми спираємось на теорію приватності І.Альтмана [491] та дослідження феноменології психологічного простору особистості К. Нартової-Бочавер [321-324]. Згідно з ними, кількість і якість приватності, що переживається, визначає якість життя в усіх проявах. Навіть більше: послідовниця І.Альтмана, М.Вольфе [606-607] через феномен екологічної та фізичної власності якраз і визначає приватність особи. Доступність для особистості об'єктів, на які вона може пред'явити свої права на ексклюзивне володіння (ідеї, переконання, речі, території тощо), з дитинства формує здатність відстоювати свою незалежність і самостійність, наявність власної життєвої позиції, здатність уникати маніпулятивного впливу, інтегрованість і переживання автентичності буття, сприяє формуванню ідентичності особистості, здатність організувати й управляти своїми взаєминами з іншими – тобто сприяє формуванню соціально зрілої, соціалізованої людини. В психології існує багато досліджень психологічних механізмів, які забезпечують дотримання приватності і свого права на особисту власність. Персоналізація середовища, проекція на нього своїх характеристик може розглядатись як один з вагомих психологічних механізмів привласнення блага, перетворення його на «своє», особисто належне.

Оцінно-емоційне відображення об'єктивної реальності і набуття нею статусу суб'єктивної реальності у формі психологічного ставлення особистості до фактів привласнення тих чи інших об'єктів є тим психічним утворенням, на різних рівнях організації якого, чи-то у різних аспектах функціонування проявляється людина як суб'єкт зв'язків із зовнішнім світом, зокрема, з оточенням, яке може пред'являти свої права на його частину.

Потребу в особистих речах, контактах, смаках і пріоритетах, згідно з ідеями В. Мясіщева, визначаємо як конативну (від латинського «conare» - прагнути, домагатись) тенденцію оволодіння. Отже, механізм ставлення, зокрема до особистої власності, напряду виражає процес привласнення благ

у стосунках з тими, хто претендує на ці блага. В позитивному чи негативному характері таких реакцій криється вибірковість зв'язків з іншими суб'єктами привласнення. Мясищев В. обґрунтовує доцільність віднесення потреби до поля феноменології ставлень особистості, оскільки «основними конститууючими компонентами потреби є: 1) суб'єкт, який відчуває потребу; 2) об'єкт потреби; 3) своєрідний зв'язок між суб'єктом та об'єктом, що має певну функціональну нейродинамічну структуру, яка проявляється у переживанні тяжіння до об'єкта і в активному устремлінні до володіння ним» [317, с. 8].

Проаналізуємо сутність процесу економічної соціалізації особистості, його онтологічний статус у контексті ставлення школяра до об'єктів особистого володіння. В другому розділі дисертації нами показано, що соціалізація в економічній сфері може бути пояснена через механізми привласнення об'єктів, стосовно яких активність в цій сфері організовується. Психологічне ставлення включає в себе ту внутрішньоособистісну феноменологію, в якій втілюється соціалізуючий ефект включення особистості у відносини привласнення. Йдеться як про пізнання і усвідомлення суб'єктом сутності, так і формування оцінки і осягнення значення його в житті суб'єкта, усвідомлення його цінності.

Категорія психологічного ставлення розвинена в працях Лазурського О. [254], Беха І. [32], Журавльова А. [185], Ломова Б. [205], Мясищева В. [317], Познякова В. [355], Сушкова І. [424]. Згідно з концепцією ставлень особистості В.Мясищева, в психічному житті особистості суб'єкт та об'єкт представлені у своїй цілісності, звідси ставлення обґрунтовується як потенціал психічної реакції особистості у зв'язку з певним предметом, процесом, фактом дійсності. У філософсько-психологічній концепції С.Л.Рубінштейна [389] ставлення є не чим іншим, як «переживанням», внутрішня природа якого виражається через відношення суб'єкта до об'єкта - це те, що виявляється особистісно значущим, оскільки в ньому втілено щось особливе, близьке суб'єктові, його виражає.

Таким чином, категорія психологічного ставлення уможливорює аналіз персоналізації благ та перетворення їх на «свої», привласнені, як єдності об'єктивного і суб'єктивного. Ставлення дозволяє суб'єктові виявляти і розкривати сутність об'єктивної реальності для нього самого через

здатність поставитись до того, що існує в дійсності не саме по собі, а стосовно як мінімум двох суб'єктів – самого індивіда і тих, з ким він організовує стосунки щодо отримання блага. Таким чином, ставлення дозволяє відчувати і переживати індивідові себе як суб'єкта своїх стосунків з соціальним оточенням, отже переживати цілісність і тотожність себе у соціальних взаєминах – тобто, бути соціалізованим. Об'єктивні відносини власності, в які включена особистість, є сукупністю об'єктивно даних стосунків з економічним оточенням. Але психологічне ставлення особистості виражає суб'єктивований простір цих стосунків. Воно підлягає сприйманню, реконструкції, переживанню, осмисленню, індивідуальному означуванню та оцінці.

Пояснюючи статус категорії «ставлення», В.Позняков [355] спирається на думку К. Платонова у трактовці ставлення і як переживання, і як когнітивного уявлення. Відповідно, ставлення до власних ідей, задумів може переживатись як несуттєве-суттєве, цінне-знецінене, позитивне-негативне, амбівалентне-невизначене. Разом з тим, стосунки щодо привласнення благ, як і сам власник, можуть уявлятися як необхідні чи зайві, надихаючі чи знесилюючі тощо.

Ставлення до власності є суб'єктивованим соціально-психологічним простором особистості [189; 363]. Ставлення особистості до власності не перебуває за межами інших суб'єктивних ставлень (до інших суб'єктів економіки, до різних подій в світі економіки, до економічної діяльності тощо). Але ставлення до особистої власності інтегрує усі інші ставлення до економічних явищ, є інваріантою системи економічних ставлень особистості взагалі. Так, ставлення до себе чи інших проявляється в оцінці індивідуального чи групового образу власника, підприємця, працівника чи споживача; ставлення до діяльності по привласненню благ чи стосунків щодо цього (купівля-продаж, найм, зайнятість, інвестування чи оподаткування) – через оцінку ефективності, прибутковості, прийнятності.

Ставлення до особистої власності вибіркоче, тобто спрямоване на ті (вузлові) явища в стосунках з іншими суб'єктами привласнення, які значущі для особистості. Вибірковість ставлення, наприклад, до особистих речей чи ідей проявляється в поціновуванні цих ресурсів, перетворенні їх на блага,

які мають особисту цінність, завдяки чому можуть забезпечувати достаток і матеріальне благополуччя і економічну суверенність суб'єкта.

Насамкінець за результатами репрезентативного для вибірки дорослих австралійців (3285 опитаних) дослідження Furnham A., Murphy T.-A. [549] проілюструємо роль ставлення, зокрема, до грошей у детермінації економічної культури і вияв цього впливу у дорослому віці. Так, автори показують що ті, хто асоціював гроші з владою і свободою, зазвичай були менш задоволені багатьма аспектами свого життя (фінансами, друзями, сімейним життям), а ті, хто пов'язував гроші з безпекою, були більш задоволені своїми фінансами та здоров'ям. Ті, хто асоціював гроші з любов'ю, були задоволені більшістю аспектів свого життя, особливо своїм сімейним життям.

Основні тенденції у розвитку ставлення до особистої власності на етапі від молодшого до старшого шкільного віку. На основі теоретично обґрунтованих та емпірично визначених особливостей ставлення школярів до особистої власності, а також особливостей розвитку загальної схильності до підприємництва нами визначено тенденції і напрями розвитку цього показника економічної соціалізації особистості в шкільні роки. Особливості розвитку ставлення школярів до особистої власності з'ясовувались нами у співвідношенні з розвитком складових загальної схильності до підприємництва як показників, з одного боку, економічної соціалізованості на певному віковому етапі, з іншого боку - руху до основної мети економічної соціалізації особистості в умовах ринкової економіки – до підприємливості. До того ж, наявність складових загальної схильності до підприємництва серед дескрипторів провідних факторних структур ставлення школярів до особистої власності свідчило б про їх наскрізну «присутність» в змістові економічної соціалізації досліджуваних, отже, про їх детермінуючу функцію в досліджуваному процесі.

Для з'ясування внутрішньої структури ставлення школярів до особистої власності у взаємозв'язках усіх його змістових складових використано метод факторного аналізу. Факторизації піддано масив даних, отриманих за усіма методиками вивчення ставлення школярів до особистої власності (авторський семантичний диференціал), до грошей (опитувальник «Ставлення до грошей» М.Семенова), тест «GET2test» на загальну

схильність до підприємництва, модифікований нами для школярів. Останній із використаних психодіагностичних інструментів застосований нами для перевірки припущення про те, чи відбуваються зміни в ставленні до особистої власності в руслі основної мети економічної соціалізації особистості в ринковій економіці: чи корелюють вони з вимогами, втіленими в каноніві людини підприємливої.

Як виявилось після факторизації даних з використанням методу Varimax-обертання у *молодших школярів*, факторна структура особливостей їх соціалізованості є найменш складною. В ній виділено три основні групи складових, які свідчать про загальну обізнаність молодших школярів у питаннях підприємливості, яку вони прямо пов'язують з наявністю у людини інтелектуального та трудового потенціалу.

Найбільш могутній фактор – 40% загальної дисперсії ознак - у 63% опитаних утворений усіма шкалами за тестом загальної схильності до підприємництва та суб'єктного ставлення до особистих знань/ідей та здібностей/вмінь. Домінування даного чинника в факторній структурі економічної соціалізованості молодших школярів свідчить про актуальність для даної вікової категорії опитаних цінностей підприємливості та особистого інтелектуального і трудового потенціалу.

Фактор підприємливості у молодших школярів доповнюється більш суперечливими тенденціями, зумовленими наявністю в системі економічної соціалізації іншого фактора. Другий фактор (19% дисперсії) у 41% опитаних заснований на суперечливому ставленні до грошей: поряд з позитивним раціональним ставленням наявна фіксація на грошах, їх недооцінка та існування мотиву економії на фоні несуб'єктного ставлення до кишенькових грошей.

Третій фактор (15% дисперсії) містив оцінкові, зокрема негативно-тривожні складові ставлення 45% опитаних до матеріальних благ (негативні емоції щодо грошей поряд з терапевтичною їх функцією та сприйняттям грошей як задоволення, а також тривогу щодо грошей і мотив фінансової безпеки).

Отже, наприкінці молодшого шкільного віку економічна соціалізованість визначається ідеалістично-підприємливим і водночас суперечливим ставленням до особистої власності. Молодші школярі

загалом обізнані у особистісних (інтелектуальних та трудових) ресурсах, які пов'язують з підприємливістю. Окрім того, в цілому мають ідеалістичне позитивно-раціональне уявлення про людину, яка володіє мистецтвом управління грошима. Водночас певну суперечливість у таке ставлення вносять негативні переживання та тривога, пов'язані з грошовою безпекою, якій, очевидно, через свою економічну некомпетентність, не можуть зарадити. Отже, в цьому віці вже сформовані ідеалістичні уявлення про особистісні чинники підприємливості та, водночас, монетарний аспект відносин особистої власності зумовлює негативно-тривожні переживання через прагнення досягти фінансової безпеки.

В економічній соціалізованості молодших підлітків відображається моральнісний вимір відносин особистої власності. Так, виявлено два (другий і третій) фактори соціалізованості особистості, вододіл між якими проходить, як на наш погляд, на кордоні «прийнятне-неприйнятне». Найбільш могутнім (25% загальної дисперсії ознак) виявився фактор ставлення до особистих благ: ставлення до матеріальних (кишенькові гроші та особисті речі) і нематеріальних (особисті зусилля/праця, знання/ідеї, здібності/вміння) благ, а також особистих контактів (які, очевидно, асоціюються з джерелами впливу) - виявлено у 57% опитаних. На наш погляд, особливістю економічної соціалізації молодших підлітків є те, що в системі їх економічних ставлень ув'язані воєдино цінність зовнішніх (матеріальних та соціальних) і внутрішньоособистісних ресурсів економічних відносин.

Фактор ставлення до особистої власності у молодших підлітків доповнюється негативними тенденціями, зумовленими наявністю в системі економічної соціалізації іншого фактора (у 43% опитаних). Він включає (21% загальної дисперсії ознак) імпульсивне споживання та мотив уникнення невдач в економічній сфері діяльності, некримінальні способи привласнення, хоч і засновані на неприциповості у виборі способів самозабезпечення. Все це - на фоні негативних емоцій щодо грошей та напруги через них.

Третій фактор (12% дисперсії) стосується конативного компоненту соціалізованості, а саме зв'язку ознак підприємливості (щонайперше, креативності, схильності до виваженого ризику, мотивації досягнень та

внутрішнього локусу контролю) і активно-креативних способів привласнення. Як бачимо, у молодшого підлітка (56% опитаних) активна інноваційна позиція в економіці асоціюється зі здатністю творити та впроваджувати новітні ідеї, відповідальністю і водночас з необхідністю приймати ризиковані і неоднозначні рішення.

Таким чином, у молодшому підлітковому віці на фоні суперечливої оцінки відносин особистої власності школярі чутливі до зовнішніх і внутрішньоособистісних ресурсів для змін у стосунках щодо привласнення. Вони чутливі також до проявів підприємливості в людині, причому – в системі моральнісних координат. З одного боку, пов'язують такі складові підприємливості, як автономію і мотивацію досягнень з легальними маніпулятивними способами привласнення. З іншого боку, схильність до виваженого ризику корелює в їхньому ставленні з активно-креативними способами привласнення.

Найбільш суперечливим і складним, в тому числі за факторною структурою економічних ставлень, є етап економічної соціалізації у *старшому підлітковому віці*. Особливості економічної соціалізації на цьому етапі визначаються трьома факторами, що суперечать один одному і передають чутливість старших підлітків до способів привласнення, що суперечать принципам суспільної моралі. Отже, виявлено такі ознаки економічної соціалізації старших підлітків. Згідно зі змістом першого фактора (34% загальної дисперсії ознак), 56% опитаних «уловлюють» аморальні (кримінальні та шахрайські) способи привласнення благ, з чим пов'язані нейтральні і навіть позитивні емоції щодо грошей, впевненість у фінансових планах, та зниження тривоги щодо грошей. Особливим акцентом в економічній соціалізованості старших підлітків є те, що суб'єктне ставлення до особистих благ (соціальних зв'язків, власних здібностей та праці, уміння продукувати і впроваджувати в життя власні знання та ідеї, оперувати готівкою, контролювати особисті речі) корелює зі схильністю до ризикованих форм економічної поведінки і зростанням позитивних переживань щодо фінансових планів і зниженням тривоги в монетарних відносинах, орієнтацією на раціональне використання грошей і установку на заробіток грошей напруженою працею.

З іншого боку, 49% старших підлітків схильні до виваженого ризику, легальних маніпулятивних способів привласнення, неекономного марнотратного ставлення до матеріальних благ, імпульсивного споживання та мотиву уникнення невдач.

Виокремлений третій фактор також є суперечливим, оскільки свідчить про те, що 60 % опитаних старших підлітків чутливі до внутрішнього локусу контролю, орієнтації на принципове самозабезпечення та активно-креативні способи привласнення, на фоні негативно-ірраціонального ставлення до грошей та нездатності до креативності та інноваційної поведінки в економічній сфері. Примітною у економічній соціалізації старших підлітків є відсутність таких складових схильності до підприємництва, як автономії, креативності, і виражена мотивація уникнення невдач. Цей факт спростовує існуючі у вітчизняній і зарубіжній економічній психології результати досліджень. Існує низка праць (П.Уеблі [442], О.Фенько [445; -446], А.Фернам та М.Аргайл [448] та ін.), в яких доводиться теза про те, що наприкінці підліткового віку (14-15 років) слід очікувати такий рівень економічної соціалізованості, що відповідає рівневі обізнаності і усвідомлення закономірностей економічного життя дорослої людини. Наші ж результати суперечать цій тезі, і пояснюються тим, що інноваційність і креативність як комплексні особистісні якості формуються в онтогенезі тривалий час, на основі здатності до синтетичного мислення, здатності не тільки створювати, а й продукувати, доповнювати, поширювати і впроваджувати нововведення. Отже, на прояв креативності та внутрішнього локусу контролю в складі підприємливості, очевидно, слід очікувати в пізній юності, коли оформляються більш зрілі складові самосвідомості особистості [60; 373].

Особливості економічної соціалізації *старшокласників* відзначаються актуальністю (для 91% опитаних) усіх складових підприємливості в економічній сфері: мотивації досягнень, внутрішнього локусу контролю, схильності до виваженого ризику, прагнення досягти автономії та креативність в економічній сфері. Вираженість цього фактора, найбільш могутнього з виокремлених (24% загальної дисперсії ознак), є свідченням того, що в ранній юності підприємливість є ключовою компетентністю

соціалізованої особистості, що загалом кореспондується з концепцією «Нова українська школа».

Окрім того, згідно зі змістом другого фактора (19% загальної дисперсії ознак), для 45% опитаних старшокласників вагомою є опора на позитивне і раціональне, хоча і тривожне, ставлення до матеріальних благ, стимульоване мотивом уникнення невдач в сфері економічної діяльності та засноване на нешахрайських способах привласнення. Згідно зі змістом третього фактора (15% загальної дисперсії ознак), для 66% опитаних важливими є пасивні способи привласнення, залежні від допомоги інших агентів економіки, засновані на утриманстві. Поряд з цим, четвертий фактор (14% загальної дисперсії ознак) свідчить про цінність для 55% опитаних старшокласників неманіпулятивних способів самозабезпечення, заснованих на використанні власних знань та ідей, зусиль та праці, мотиву не фіксації на грошах, а креативного використання матеріальних ресурсів.

Загалом наше дослідження особливостей економічної соціалізації школярів в період ранньої юності кореспондується з результатами, отриманими О.Никоненко [337]. Щоправда, дослідниця виявила, що інноваційний тип економічної культури очікується на етапі пізньої юності, в нашому ж дослідженні підприємливий інноваційний тип культури починає проявлятися вже в ранній юності.

Наведені результати емпіричного дослідження розвитку усіх компонентів економічної соціалізації особистості у період від молодшого до старшого шкільного віку спонукають до наступних узагальнень. На кожному віковому етапі спостерігаються зміни в економічній культурі школярів, виражені у динаміці системи їх ставлень до особистої власності.

Так, з'ясувалось, що наприкінці молодшого шкільного віку спостерігається внутрішньо суперечлива економічна культура, що ґрунтується, з одного боку на ідеалістичному, позитивно-раціональному і підприємливому ставленні до особистої власності, з іншого боку – на негативно-тривожних переживаннях з приводу фінансової безпеки. В підлітковому віці економічна культура відрізняється категоричністю у ставленні до інших суб'єктів привласнення, з орієнтацією на цінності активності, інструментальної оснащеності (наявності досвіду та ресурсів) і наявності особистісних ресурсів для здійснення підприємницької

діяльності. Загалом підприємливе ставлення до власності ускладнюється суперечливими тенденціями, зумовленими незрілістю морального компоненту соціалізації: усвідомленням необхідності відповідально приймати ризиковані і неоднозначні рішення та прагненням значних життєвих досягнень та свободи, незалежності, які асоціюються з легальними, але маніпулятивними способами привласнення та неприциповістю при виборі способів матеріального самозабезпечення. Ці суперечності в становленні економічної культури у процесі соціалізації підлітків посилюються наприкінці підліткового віку. Вони визначаються боротьбою двох складових у системі економічних ставлень: 1) суб'єктне ставлення до особистих благ корелює зі схильністю до ризикованих форм економічної поведінки, зростанням позитивних переживань щодо фінансових планів, зниженням тривоги в монетарних відносинах, орієнтацією на раціональне використання грошей і установку на заробіток грошей напруженою працею та 2) поцінювання особистих благ у зв'язку зі способами привласнення, що розходяться з суспільно прийнятними (шахрайськими та кримінальними).

Особливості економічної культури на етапі ранньої юності полягають у інтегрованості ставлення до особистої власності, а також часткової відповідності їх змісту вимогам нормативного канону людини підприємливої. Ця характеристика ґрунтується на усвідомленні старшокласниками цінності підприємливості (схильності до автономії та незалежності, до виваженого ризику та внутрішнього локусу контролю) та особистих знань та ідей, а також економічного досвіду (власних зусиль та праці). Іншою ознакою відповідності доволі зрілому рівневі розвитку економічної культури є опора практикування легальних маніпулятивних і пасивних, заснованих на утриманстві й залежності від інших людей, способів привласнення. Усе це свідчить про те, що на етапі ранньої юності слід очікувати сформоване підприємливе ставлення до власності і до себе в економіці на фоні нестачі економічного досвіду зайнятості та матеріального самозабезпечення.

Узагальнюючи закономірності розвитку окремих компонентів ставлення школярів до особистої власності протягом всього періоду навчання у закладі загальної середньої освіти, констатуємо, що розвиток

його афективних складових у напрямі від суперечливих переживань (на етапі молодшої школи та молодшого підліткового віку), через нейтральні і навіть позитивні переживання до позитивно-раціонального ставлення до особистої власності в ранній юності. Когнітивний компонент ставлень розвивається в напрямі від ідеалізації відносин привласнення, мистецтво розбудови яких полягає переважно в стратегії економії (на етапі молодшої школи) та визнання цінності підприємливості, через усвідомлення цінності особистих благ в молодшому підлітковому віці, та через формування, з одного боку, більш адекватних реальності уявлень щодо набуття матеріальних благ наполегливою працею, з іншого – суперечливих уявлень про те, що особисті блага привласнюються переважно шахрайськими та кримінальними способами (в старшому підлітковому віці) до усвідомлення цінності якостей підприємливості та особистого інтелектуального і трудового потенціалу для досягнення успіху в економічній діяльності. Конативний компонент ставлення школярів до особистої власності розвивається від вмотивованості економити, досягти фінансової безпеки і отримувати задоволення від матеріальної забезпеченості (у молодших школярів), через мотив досягнень, імпульсивну споживчу поведінку та некримінальні способи привласнення та неприциповість у їх виборі (у молодшому підлітковому віці) та орієнтацію на шахрайські і кримінальні способи привласнення (в старшому підлітковому віці) до вмотивованості уникати невдач і креативно використовувати матеріальні ресурси в економічній діяльності, освоєння легальних неманіпулятивних способів привласнення та споживацьких форм матеріального самозабезпечення. Особливості розвитку морального компоненту ставлення полягають в русі від неприциповості у виборі способів матеріального забезпечення і орієнтації на некримінальні способи привласнення (в молодшому шкільному та підлітковому віці) через орієнтацію на аморальні способи привласнення (у старших підлітків) до орієнтації на легальні неманіпулятивні способи привласнення.

У ході дослідження особливостей розвитку ставлення школярів до особистої власності нами також було емпірично виявлені складові загальної схильності до підприємництва серед дескрипторів провідних факторних структур ставлення. Так, у *молодшому шкільному віці* всі без виключення

складові загальної схильності до підприємництва становили найбільш могутній фактор ставлення; у *молодших підлітків* у складі третього фактору з усіма складовими, за виключенням автономії, пов'язані активно-креативні способи привласнення; у *старших підлітків* зі шкалою схильності до виваженого ризику пов'язане імпульсивне споживання і негативне ставлення до матеріальних ресурсів, а активно-креативні (інноваційні) способи привласнення підтримуються употужненням внутрішнього локусу контролю і зниженням рівня креативності в сфері економічної діяльності; у *старшокласників* – всі складові загальної схильності до підприємництва знову становили наймогутніший фактор ставлення до особистої власності. Така наскрізна представленість складових загальної схильності до підприємництва у факторній структурі економічних ставлень школярів доводить те, що цінності підприємливості конституюють семантичний зміст ставлення і виступають провідним внутрісистемним чинником особливостей економічної соціалізації на різних вікових етапах цього процесу.

Оскільки вагомість окремих соціально-психологічних, внутрішньоособистісних та індивідуально-психологічних чинників в загальній системі психологічних детермінант емпірично може бути підтверджена шляхом регресійного аналізу, то опишемо внесок окремих чинників у розвиток ставлення до особистої власності як показника економічної соціалізованості школярів (табл. 4.4-7): залежними змінними були обрані фактори, якими структурований зміст ставлень школярів до особистої власності, а в якості незалежних до аналізу було залучено ті індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та внутрісистемні змінні, з якими значущо корелює ставлення школярів до особистої власності. Регресійний аналіз дозволив визначити те, що у підприємливість молодших школярів значний внесок чинять їх креативність, схильність до виваженого ризику, позитивне і раціональне ставлення до матеріальних ресурсів, як до джерела задоволення, а також тривожність через них і вмотивованість досягти фінансової безпеки.

Таблиця 4.4

Результати регресійного аналізу: вклад окремих психологічних чинників у економічну соціалізованість молодших школярів

Психологічні чинники	F1	F2	F3
Креативність (Get2test)	,574		
Шкала 4. Негативні емоції щодо грошей, напруга у зв'язку з грішми	,273		,574
Шкала 1. Позитивне і раціональне ставлення до грошей	,201	,309	
Екстравертність	,547		
Шкала 5. Терапевтична функція грошей. Гроші як задоволення	,309		,228
Захисна агресія			,547
Сім'я як джерело життєвих правил			,287
Конформний профіль соціальної адаптивності		,273	
Шкала 3. Тривожність через гроші. Мотив фінансової безпеки	,226		
Обмежуючі життєві правила		,201	

Примітка: F1 – підприємливість в основі особистісних потенціалів F2 - суперечливе ставлення до грошей; F3 - негативно-тривожне переживання фінансової небезпеки. Наведено показники β , значущі при $p < 0,05$.

Усвідомлення цінності зовнішніх (матеріальних та соціальних) і внутрішніх (інтелектуальних) благ 52% молодших школярів зумовлене переважно креативністю в складі підприємливості ($\beta = ,574$, $p < 0,05$), екстравертністю ($\beta = ,547$, $p < 0,05$) та сприйняттям грошей як задоволення ($\beta = ,309$, $p < 0,05$); суперечливе ставлення до грошей у 41% опитаних пов'язане з позитивно-раціональним ставленням до грошей ($\beta = ,309$, $p < 0,05$) та конформним профілем соціальної адаптивності ($\beta = ,273$, $p < 0,05$); негативно-тривожне переживання фінансової небезпеки залежить від негативних емоцій і напруги щодо грошей ($\beta = ,574$, $p < 0,05$) та захисною агресією ($\beta = ,547$, $p < 0,05$).

Усвідомлення цінності зовнішніх (матеріальних та соціальних) і внутрішніх (інтелектуальних) благ у 52% молодших підлітків зумовлене переважно позитивним і раціональним ставленням до грошей ($\beta = ,241$, $p < 0,05$), агресивністю ($\beta = ,189$, $p < 0,05$), профілем мінімальної соціальної адаптивності ($\beta = ,178$, $p < 0,05$) та конформним профілем ($\beta = ,184$, $p < 0,05$); непринципові способи привласнення, імпульсивна споживча поведінка у 43% опитаних пов'язана з кримінально-агресивними способами

привласнення ($\beta=,304$, $p<0,05$) профілем мінімальної соціальної адаптивності ($\beta=,305$, $p<0,05$).

Таблиця 4.5

Результати регресійного аналізу: вклад окремих психологічних чинників у економічну соціалізованість молодших підлітків

	F1	F2	F3
Шкала 1. Позитивне і раціональне ставлення до грошей	,241		
Агресивність	,189		
Кримінально-агресивні способи привласнення		,304	
Профіль мінімальної соціальної адаптивності	,178	,305	
Легальні маніпулятивні способи забезпечення надприбутків			,574
Принципова орієнтація на самозабезпечення			,547
Шкала 4. Негативне ставлення до грошей. Грошова напруга			-,287
Конформний профіль соціальної адаптивності	,184		,228

Примітка: 1 – суб'єктне ставлення до особистих благ, 2 – ставлення до грошей у зв'язку з аморальними способами привласнення, 3 – підприємливість як основа активно-креативних способів привласнення.

Підприємливість як основа активно-креативних способів привласнення у 67% опитаних також спричинена легальними маніпулятивними способами забезпечення надприбутків ($\beta=,574$, $p<0,05$), принциповою орієнтацією на самозабезпечення ($\beta=,574$ $p<0,05$), позитивним ставленням до грошей ($\beta=,287$, $p<0,05$), конформним профілем соціальної адаптивності ($\beta=,228$, $p<0,05$).

Наприкінці підліткового віку суб'єктне ставлення до особистих благ у 56% опитаних з аморальними способами привласнення на фоні тривожності через гроші зумовлене труднощами в соціалізації ($\beta=,580$ $p<0,05$), і екстравертністю (інтровертність, $\beta=-,440$, $p<0,05$); переоцінка значущості грошей, марнотратство, імпульсивне споживання пов'язані з кримінальними способами привласнення ($\beta=,352$, $p<0,05$), з труднощами соціалізації ($\beta=,169$, $p<0,05$) та депривованою суверенністю психологічного простору (суверенність, $\beta=-,273$, $p<0,05$); внутрішній локус контролю, принципове самозабезпечення зумовлені у 60% опитаних з тривожністю

через гроші, мотивом фінансової безпеки ($\beta=,828$, $p<0,05$), принциповим самозабезпеченням ($\beta=,447$, $p<0,05$) та автономією ($\beta=,389$, $p<0,05$).

Таблиця 4.6

Результати регресійного аналізу: вклад окремих психологічних чинників у економічну соціалізованість старших підлітків

	F1	F2	F3
Труднощі соціалізації	,580	,169	
Інтровертність	-,440		
Лабільний профіль соціальної адаптивності		-,486	
Кримінальні способи привласнення		,352	
Суверенність психологічного простору		-,273	
Шкала 3. Тривожність через гроші. Мотив фінансової безпеки			,828
Принципове самозабезпечення			,447
Автономія (Get2test)			,389

Примітка: 1 – суб'єктне ставлення до особистих благ, пов'язане з аморальними способами привласнення на фоні тривожності через гроші, 2 – переоцінка значущості грошей, марнотратство, імпульсивне споживання, 3 – внутрішній локус контролю, принципове самозабезпечення, нерациональне ставлення до грошей

Наприкінці підліткового віку суб'єктне ставлення до особистих благ у 56% опитаних з аморальними способами привласнення на фоні тривожності через гроші зумовлене труднощами в соціалізації ($\beta=,580$, $p<0,05$), і екстравертністю (інтровертність, $\beta=-,440$, $p<0,05$); переоцінка значущості грошей, марнотратство, імпульсивне споживання пов'язані з кримінальними способами привласнення ($\beta=,352$, $p<0,05$), з труднощами соціалізації ($\beta=,169$, $p<0,05$) та депривованою суверенністю психологічного простору (суверенність, $\beta=-,273$, $p<0,05$); внутрішній локус контролю, принципове самозабезпечення зумовлені у 60% опитаних з тривожністю через гроші, мотивом фінансової безпеки ($\beta=,828$, $p<0,05$), принциповим самозабезпеченням ($\beta=,447$, $p<0,05$) та автономією ($\beta=,389$, $p<0,05$).

У 91% старшокласників підприємливість як ключова компетентність зумовлена фіксацією на грошах та мотивом економії ($\beta=,461$, $p<0,05$), позитивно-раціональним ставленням до грошей ($\beta=,278$, $p<0,05$), схильністю до легальних маніпулятивних способів отримання надприбутків ($\beta=,269$, $p<0,05$), тривожністю через гроші та мотивом фінансової безпеки ($\beta=,262$, $p<0,05$), автономією ($\beta=,136$, $p<0,05$).

Таблиця 4.7

Результати регресійного аналізу: вклад окремих психологічних чинників у економічну соціалізованість старшокласників

	F1	F2	F3	F4
Шкала 1. Позитивне, раціональне ставлення до грошей	,278			
Легальні маніпулятивні способи отримання надприбутків	,269	,169		
Шкала 2. Фіксація на грошах. Мотив економії	,461			-,390
Шкала 3. Тривожність через гроші. Мотив фінансової безпеки	,262			
Автономія (Get2test)	,136			
Шкала5. Терпевтична функція грошей. Гроші як задоволення.		,682		
Креативний профіль соціальної адаптивності			,340	
Лабільний профіль соціальної адаптивності			,549	

Примітка: F1 - підприємливість як ключова компетентність; F2 - раціонально-тривожне ставлення, мотив уникнення невдач, нешахрайське; F3 – утриманство; F4 - опора на власні інтелектуальні та трудові потенціали та креативне використання грошей

Раціонально-тривожне ставлення і мотив уникнення невдач у 45% опитаних спричинене ставленням до грошей як до задоволення ($\beta=,682$, $p<0,05$) та схильністю до легальних маніпулятивних способів отримання надприбутків ($\beta=,169$, $p<0,05$); схильність 66% опитаних до утриманства пов'язані з лабільним ($\beta=,549$, $p<0,05$) та креативним профілями соціальної адаптивності ($\beta=,340$, $p<0,05$); опора на власні інтелектуальні та трудові потенціали і креативне використання грошей 55% опитаних зумовлено відсутністю фіксації на грошах і мотиву економії (фіксація на грошах, мотив економії, $\beta= -390$, $p<0,05$).

Таким чином, емпірично підтверджено детермінованість змін компонентів економічної соціалізації школярів з розвитком соціально-психологічних чинників, індивідуальних психологічних характеристик та особистісних якостей.

Висновки до розділу 4

Проаналізовані нами результати емпіричного вивчення психологічної детермінації економічної соціалізації школярів, здійсненого на констатувальному етапі дослідження, спонукають до таких узагальнень.

1. Теоретично доведено, що суб'єктність особистості в економічній сфері зароджується у інтеріндивідній взаємодії з найближчим економічним оточенням, яким на етапі від молодшого до старшого шкільного віку переважно є сім'я та заклад загальної середньої освіти.

Публічний характер інтеріндивідної взаємодії школяра в закладі загальної середньої освіти, організований у відповідності до системи цінностей, втілених у правилах, нормах, взірцях рольової поведінки учня обґрунтовано як такий, що забезпечує інтегрування і регламентування процесу соціалізації школяра, в тому числі у сфері економіки. Він виконує функцію інтерсуб'єктивного простору соціалізуючої взаємодії між учасниками привласнення і може виступати в якості основної умови економічної соціалізації школярів у системі освіти.

Взаємини в сім'ї обґрунтовано як соціально-психологічний простір, спільні економічні практики в якому чинять незворотний соціалізуючий вплив на школярів. Економічна соціалізація молодших школярів відбувається в умовах життєвих правил, трансльованих сім'єю, які носять переважно обмежуючий характер; високого рівня нормативності поведінки, екстравертності та креативності особистості на фоні позитивно-раціонального ставлення до матеріальних благ; а сперечливий характер цього процесу зумовлено переважно захисною агресією, тривожністю через гроші і мотивом фінансової безпеки.

2. З'ясовано зв'язок особливостей економічної соціалізації школярів з внутрішньоособистісними та внутрісистемними чинниками. Загалом показано, що на початку підліткового віку на розвиток економічної культури школярів істотно впливають конформний профіль соціальної адаптивності, креативність, позитивне раціональне ставлення до грошей та відсутність напруги у ставленні до грошей, зростання суб'єктності у ставленні до особистих знань, внутрішній локус контролю. Суперечливими тенденціями в цьому процесі є зв'язок моральнісних способів привласнення

благ з агресивністю, екстравертністю; орієнтації на аморальні способи привласнення – з наявністю знайомств як особистого блага, з труднощами соціалізації та екстравертністю, з тривожним ставленням до грошей і мотивом фінансової безпеки.

Констатовано більш складну і суперечливу детермінацію економічної соціалізації школярів наприкінці підліткового віку. Про це свідчить наявність прямого зв'язку кримінальних способів привласнення з неконформністю, агресивністю, екстравертністю, схильністю до виваженого ризику; прямого зв'язку шахрайських, легальних маніпулятивних способів привласнення з екстравертністю, порушеннями в суверенності психологічного простору, креативністю та мотивацією досягнень в складі загальної схильності до підприємництва; зростанням суб'єктності у ставленні до особистих речей, а також з тривожністю щодо грошей і мотивом фінансової безпеки. Позитивні тенденції у розвитку економічної культури старших підлітків пов'язані з агресивністю, набуттям автономії та внутрішнім локусом контролю, позитивним і раціональним ставленням до грошей, ставленням до них як до джерела задоволення, креативним та лабільним профілями соціальної адаптивності, мотивацією досягнень в економічній сфері.

При переході до ранньої юності економічна соціалізація школяра детермінується наступними чинниками. Суб'єктність у ставленні до особистих благ залежить від зростання позитивного і раціонального ставлення до грошей, сприйняттям їх як задоволення, зростанням соціальної адаптивності та автономії. Проблемні тенденції зумовлені тривожністю в монетарних відносинах, мотивом фінансової безпеки, фіксацією на грошах та орієнтацією на легальні маніпулятивні способи отримання надприбутків.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

5.1. Структурно-цільовий підхід до психологічного забезпечення економічної соціалізації школярів

Забезпечення економічної соціалізації школярів пов'язане з організацією цілеспрямованих соціально опосередкованих впливів, метою яких є підприємлива особистість. Організуючи соціалізуючий вплив, ми враховуємо природжену здатність дитини «уловлювати опосередковане» [48, с.198], приєднуватись до «безмежно густої мережі соціально вироблених символічних значень» [Там само] економіки, конструювати за допомогою мови її соціальне «символічне» середовище [386, с. 95]. Механізми соціалізуючого впливу на майбутніх суб'єктів економіки приводять до важливого результату, який має інтерсуб'єктивний та інтрасуб'єктивний аспекти, на які має бути орієнтована система забезпечення.

В інтерсуб'єктивному відношенні важливо забезпечити формування, розширення, трансформування соціально-психологічного простору особистості [121;123;124] соціалізанта. В контексті економічної соціалізації йдеться про зміни радше в його соціально-економічному просторі, а саме: 1) зростання кількості об'єктів (благ) та суб'єктів (людей, економічних груп) привласнення; 2) ускладнення системи зв'язків з ними і формування все більш складного спектру відносин, які, залежно від певних основ, можна класифікувати як купівля-продаж, споживання-виробництво, благодійництво-утриманство тощо; 3) укріплення взаємності у таких відносинах і набуття ними статусу взаємних. Тому зв'язки, існуючі між суб'єктом та іншими учасниками такого простору, а також між окремими його елементами, апріорі організуються як взаємні, тобто у взаємозв'язках і взаємовідношеннях. Оскільки взаємодія є співорганізованою та інтерсуб'єктивною, вона підтримується взаємними репрезентаціями учасників одним одного та водночас взаємним означенням дійсності.

В інтрасуб'єктивному плані важливо забезпечити засвоєння соціальних значень економічних явищ, зокрема власності, і формування на цій основі економічної культури особистості. Оскільки усе це відбувається у сумісній діяльності щонайменше двох суб'єктів (того, хто привласнює чуже благо, і того, хто відчужує своє благо), предметом якої є об'єкт володіння, який цікавить обох, то соціально-психологічне забезпечення успішності соціалізації молоді, очевидно, має враховувати усі ці аспекти соціалізуючих практик. Отже, інтеріндивідна взаємодія у ході практикування молоддю різних форм створення і привласнення благ є, на наш погляд, найвагомим інструментом економічної соціалізації [123].

Саме за врахування інтеріндивідного характеру відносин власності дитині відкриваються можливості вправлятися у встановленні, вибудовуванні, підтримці, корекції такого соціально-економічного простору, у який завжди включені інші учасники, оскільки стосунки усіх опосередковані благами - чимось, на володіння чим, чи на створення чого претендує не одна особа. Отже, практикування відносин привласнення-відчуження благ в ринковій економіці має бути діяльністю співорганізованою. Саме з таких міркувань ми виходили, наголошуючи надалі на ефективності соціально-психологічних економічних практик.

Зауважимо, що соціалізуючі практики мають організовуватись згідно з віковими закономірностями формування економічної культури, відповідними моделями економічної соціалізації та згідно зі статусом (агент соціалізуючого впливу чи соціалізант). Спільною для всіх ознакою на інтеріндивідному рівні має бути націленість на практикування раціональних, заснованих на загальнолюдських моральних цінностях, способів створення та привласнення-відчуження особистих, групових, колективних благ, основ ділової комунікації та ділового партнерства. На інтраіндивідному рівні спільним є практикування суб'єктного ставлення до себе та до економічного оточення.

Поза спеціально організованими заходами з соціалізуючого впливу навряд чи можна говорити про системний і цілеспрямований характер цього процесу на етапі дотрудової соціалізації. Активна позиція батьків як потенційних агентів соціалізації своїх дітей є одним з вирішальних його чинників. Спонукаючи до активної участі батьків у формуванні в дітей не

тільки споживчої, а й підприємницької, фінансової, монетарної, податкової, інвестиційної, благодійницької культури покликані наші розробки.

Одним з важливих напрямів наукового пошуку в галузі економічної соціалізації українців в умовах кризового суспільства є розробка психологічних засобів цілеспрямованого забезпечення успішності цього процесу в молоді.

Чи можна стверджувати, що обґрунтовуваний в даній роботі цільовий аспект економічної соціалізації школярів сьогодні реалізується в закладах загальної середньої освіти? Відмітимо певний прогрес у питанні розвитку педагогічного підґрунтя економічної освіти в школі. Так, з 2001/2002 навчального року до інваріативної складової Типових навчальних планів ЗНЗ було включено предмет «Основи економіки». І відтоді ж кожен заклад загальної середньої освіти самостійно може визначати перелік спецкурсів для школярів залежно від профілю і мети навчання, враховуючи вік учнів. З 2000 року МОНУ рекомендовано до впровадження у ЗНЗ навчальну програму та посібник «Основи споживчих знань».

Звернувшись до Концепції «Нової української школи» [327], бачимо, що передбачається досить ґрунтовне формування знань учнів з економіки. Так, у початковій школі економічні знання сплановано інтегрувати у інші предмети, в основній (5-9 класи) економічні знання інтегруються у зміст географії, історії, математики, правознавства (курси «Економіка родини» – 5-6 кл., «Моя економіка» – 8-9 кл.), а у старшій школі економіка як базова дисципліна викладається у класах всіх профілів.

Проте психологічна складова викладання цих дисциплін потребує ґрунтовної розробки і забезпечення. Так, експертиза підручників для загальноосвітніх навчальних закладів, проведена у 2014 році співробітниками Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, свідчить про низький ступінь реалізованості в них психологічного компоненту підприємницької компетентності як основного показника економічної соціалізованості особистості, зокрема, на етапі шкільного навчання. Це означає, що сьогоднішній заклад загальної середньої освіти мало орієнтований на розвиток у школяра інших психологічних ресурсів, окрім знань з економіки, для реалізації себе як самостійного суб'єкта економічної діяльності.

Щоправда, Концепція розвитку загальної середньої освіти в країні «Нова українська школа» орієнтована на певне уточнення змісту економічної освіти в закладах загальної середньої освіти [327]. Так, йдеться про розвиток підприємливості школярів як системи справді актуальних для ринкової економіки компетенцій. Все це вимагає розробки теоретичних і практичних інструментів цілеспрямованої соціалізації підприємливої в економічній сфері людини. Вони мають озброїти учнів не тільки і не стільки економічними знаннями, а сприяти розвитку щонайперше психологічних складових підприємницької компетентності: світогляду справжнього господаря, Я-концепції власника, системи вмінь приймати самостійне рішення і здійснювати власний економічний вибір, навичок діяти, коли порушуються права власника тощо.

Як зазначає Н. Кривоконь [243; 244], розвиток концепцій соціально-психологічного забезпечення діяльності тісно пов'язаний з такими галузями як практична, прикладна, соціальна психологія, психологія праці і зумовлюється проникненням психологічної теорії та практики в усі сфери суспільного життя.

Стосовно психологічного забезпечення економічної соціалізації підростаючого покоління, то даний напрям успішно розвивається завдяки дослідженням вітчизняних і зарубіжних авторів. Аналіз останніх публікацій з проблеми свідчить про відсутність у психологічній літературі єдності у розумінні сутності забезпечення будь-якого процесу. Термін «забезпечення» [7; 243; 375; 416] розглядається як процес набуття властивостей надійності, неухильності здійснення певних заходів, досягнення поставлених цілей шляхом створення необхідних і достатніх умов для цього. Предмет забезпечення має соціально-психологічну природу і для його змін застосовуються різні психологічні засоби.

Аналіз доробку вчених дозволив дійти висновку, що зміст соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності розглядається науковцями в трьох основних вимірах: 1) як система заходів, що мають на меті вдосконалення, оптимізацію професійної діяльності; 2) як специфічна діяльність, супровід особистості в професії; 3) як процес перетворення особистості, набуття нею нового досвіду, нових якостей, рис тощо. Причому, це перетворення зумовлене спеціально організованими впливами

і супроводом, а сама особистість при цьому має бути достатньо вмотивована.

Спираючись на розуміння соціально-психологічного забезпечення діяльності соціального працівника, розроблене Н. Кривоконь [243], а також на наше обґрунтування соціально-психологічної природи особистої власності, в просторі якої соціалізується сучасний школяр, під *психологічним забезпеченням економічної соціалізації* учнів закладів загальної середньої освіти ми розуміємо психодіагностичні, прогностичні, аналітичні, розвивальні заходи, спрямовані на вирішення конкретних психологічних проблем та/або завдань, які постають перед агентами соціалізуючого впливу в процесі його підготовки та безпосереднього здійснення.

Воно має на меті оптимізацію процесу цілеспрямованого розвитку економічної культури школярів, на який спрямоване шляхом впровадження переважно соціально-психологічних теорій і методів. Концепція соціально-психологічного забезпечення соціальної роботи, розроблена Н. Кривоконь нам видається такою, що найбільш послідовно і системно розкриває інтерсуб'єктну сутність забезпечення розвитку особистісних якостей школярів у просторі власності. Спираючись у розробці концепції соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді на згаданий вище доробок, ми тим самим включаємо і особистість соціалізанта (школярів), і вплив соціального оточення, яке виконує соціалізуючі функції. У такому розрізі психологічне забезпечення економічної соціалізації постає як комплекс теоретичних психологічних положень, які пояснюють чинники і механізми економічної соціалізації особистості на різних її вікових етапах та в різних умовах життя, а також сукупність заходів та практичних моделей, покликаних створити сприятливі умови як для організації соціалізуючого впливу на особистість школяра з метою як сприяння формуванню у неї економічної культури підприємливого типу, так і психологічної підготовки агентів такого впливу.

У обґрунтуванні методологічних і теоретичних принципів, на яких має базуватись система психологічного забезпечення цілеспрямованої економічної соціалізації школяра ми спираємось на *культурно-діяльнісний підхід* [203; 300; 301; 303; 473], згідно з яким забезпечення цілеспрямованої

економічної соціалізації школярів орієнтоване на систему цінностей суспільства, що імпліцитно несуть в собі нормативний образ «людини економічної», об'єктивованих у майні, знаннях, досягненнях, проектах людства та відносинах, опосередкованих цими цінностями. Отже, в рамках цієї методології забезпечується діяльне включення школярів у процеси розпредметнення з предметів привласнення цінного людству креативу та подальшої інтеріоризації закарбованого в предметах культури досвіду успішного привласнення-відчуження благ. У процесі розпредметнення особистість освоює, розкриває для себе креативний потенціал людства засобами активності. Оперуючи матеріальними і духовними речами, особистість навчається нормам і прийомам колективного буття, у тому числі – економічного. Отже, в даному дослідженні забезпечується на рівні індивідуальної свідомості процес становлення і розвитку економічної культури особистості як системи тих соціально-психологічних якостей, які забезпечать їй гармонійне включення в економічні відносини. Отже орієнтованість соціалізуючих заходів на закарбовані в культурі найбільш ефективні взірці організації взаємин з оточенням кореспондується з найадаптивнішими стратегіями конституювання, підтримки та розвитку тих психологічних зв'язків між людьми, які пов'язані з привласненням обмежених матеріальних та духовних ресурсів. Творче освоєння набутоків економічної культури суспільства – найважливіша умова економічної соціалізації особистості.

Принцип суб'єктності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Концепція «Нова українська школа» наголошує на суб'єктності учіння [327, С. 10], на цілеспрямованій організації процесу соціалізації молоді як суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини з оточенням (з педагогами, психологами, батьками, однолітками). Сформовані ще в шкільні роки навички організації та підтримки таких взаємин стануть психологічним підґрунтям поведінки школяра як власника. Адже успішні економічні відносини базуються на принципах максимально взаємної вигоди і завжди відбуваються у просторі стосунків з іншими людьми. Приводом і предметом таких стосунків є матеріальні чи духовні блага, привласнення-відчуження яких прагне особистість. Отже, основи економічної культури особистості дитини формуються в конкретних взаєминах, що складаються навколо і з приводу

обміну благами – знаннями, ідеями, речами, соціальними контактами тощо – щонайперше, в системі особистої власності дитини.

Власність – це завжди відносини. Їх учасники мають контактувати, домовлятися, організовувати взаємні дії, претендуючи на одні й ті ж блага, прагнучи втілити свої задуми, задовольнити свої потреби, реалізуючи своє буття в просторі тих само предметів, ідей чи винаходів.

Оскільки поза іншими претендентами на обмежені ресурси відносини власності не існують, то «економічне» в житті людини – це завжди соціально-психологічне явище. Власність – це завжди відносини з іншими, що є співорганізованими, оскільки буттєві простори одного власника співузгоджуються з відповідними просторами інших суб'єктів. І оскільки економічні відносини базуються на наявності того, хто претендує на благо, якого прагнеш і ти, то на рівні суб'єктів існує взаємний вплив різних індивідуальних буттєвих просторів. Він означає спів-буття як особливу реальність, яка вже не зводиться до індивідуальних реальностей. В ній не те що розмиваються індивідуальні суб'єкти, але народжується нова суб'єктність – спільна [119; 148].

Отже, формування економічної культури самою природою економічних відносин націлене на розвиток у школярів суб'єктності як здатності перетворювати життєві блага на свої власні не насильницькими засобами, а в ході партнерської взаємодії з суб'єктами привласнення, на основі усвідомлення взаємної вигоди для усіх учасників. Такої ж думки дотримуються і розробники Рамки EntreComp [498] – еталону для будь-якої ініціативи, спрямованої на заохочення підприємницької діяльності громадян Європи. EntreComp визначає підприємливість як наскрізну компетентність, яка застосовується у всіх сферах життя: від піклування про власний розвиток до активної участі у житті суспільства, входження (повторного входження) на ринок праці в якості працівника або самозайнятої особи, а також до заснування будь-якого підприємства (культурного, соціального чи комерційного характеру). Для нас важливим є те, що це поняття базується на широкому визначенні підприємливості й означає створення цінності для інших у будь-якій сфері діяльності. За суб'єкт-суб'єктної взаємодії можна говорити про розвиток підприємливості

як того особистісного надбання, яке забезпечуватиме життєстійкість особистості і становитиме зміст її соціальності як власника.

Принцип системності. Організація цілеспрямованої соціалізації власника буде ефективною в тому випадку, коли враховуються соціально-психологічні властивості відносин, досвід яких маємо розвивати. Так, доцільним є розвиток у дитини досвіду свідомо організовувати і безконфліктно трансформувати простір своїх зв'язків (емоційних, моральних, інформаційних тощо) з кимось іншим, хто претендує на ті речі, ідеї, витвори, які вона вважає своїми, володіє, користується і розпоряджається – на майно, духовне чи матеріальне, яке являє собою певну цінність для багатьох суб'єктів.

Найпростішою одиницю відносин власності є тріада зв'язків між двома суб'єктами [219], які претендують на одне благо і в процесі розгортання яких обоє набувають певної вигоди, якої очікували, вступаючи у взаємини: суб'єкт привласнення, суб'єкт відчуження та власне благо як об'єкт відносин привласнення-відчуження. Отже, економічна сутність даних взаємин між суб'єктами – досягти певної цінності, оволодіти певним благом або отримати квазі-благо (наприклад, гроші як ціннісний еквівалент блага). Слід наголосити на тому, що в таких взаєминах усі учасники отримують бажану цінність – один, привласнюючи благо, набуває право володіння, користування чи розпорядження ним, а інший, відчужуючи від себе, навзаєм отримує цінність, еквівалентну праву володіння відчуженим благом.

Але ця тріада ускладнюватиметься і набуватиме системності і узгодженості в свідомості молоді особи у міру того, як вона усвідомлюватиме, з одного боку, усе розмаїття матеріальних чи духовних об'єктів, якими може володіти, з іншого – свої психологічні ресурси втримувати, примножувати та з вигодою відмовлятися від того, що вважає своїм.

Тому організація будь-яких заходів з розвитку економічної культури в школі має бути спрямована на: 1) усвідомлення молоді людиною закономірностей, смислів, типології можливих відносин, що виникають щодо привласнюваних благ, свого місця і ролі в них (на розвиток когнітивних складових культури); 2) переживання цих відносин і

формування позитивного, співвіднесеного з моральними цінностями, ставлення до них (на розвиток афективних складових культури); 3) формування і розвиток особистісних ресурсів для прогнозування, організації та довільної трансформації вказаних відносин (на розвиток конативних складових культури).

Принцип етичності. У дитячі роки власність виникає як соціально-психологічний простір взаємовигідного обміну дитини матеріальними чи духовними благами з іншими людьми. Таким простором для дитини є, перш за все, її особиста власність – її відносини з приводу використання і примноження, захисту і збереження своїх прав на особисту територію і майно (у тому числі, на власне життя і тіло), на особистий час і стосунки, на власні смаки, витівки, ідеї тощо [322].

Саме це спонукає нас поглянути на особисту економіку дитини з точки зору етики. Навчитись співвідносити власні смаки, пріоритети, потреби з відповідними інтенціями іншої людини і при цьому домогтися власної вигоди за мінімальних втрат – в цьому глибинний смисл процесу формування економічної культури сучасної молоді. Сприяти соціалізації дитини саме у цих відносинах – завдання, що постає перед усіма агентами економічної соціалізації, принаймні у закладах освіти.

Норми суспільної моралі, втілені у вимогах до ролі покупця чи споживача, працівника чи вкладника, благодійника чи підприємця, задають етичну розмірність економічній культурі дитини. Вони ж мають зорієнтовувати нас, тих, хто здійснює соціалізуючий вплив на особистість дитини, у русло ринкових цінностей, на шлях цілеспрямованого формування у дітей рис підприємливої людини: свідомої, здатної до рефлексії і критичного мислення, ініціативної і творчої, активної і відповідальної, самостійної у прийнятті рішень щодо привласнення чи відчуження особистих благ.

Саме на розвиток цих особистісних якостей мають бути спрямовані соціалізуючі заходи в системі економічного виховання.

Принцип балансу приватності-публічності. Економічно культурною людина не народжується. Цей психологічний ресурс формується в ході її соціалізації завдяки включенню у різні відносини, спрямовані на набуття економічної цінності/блага мінімальними витратами. В дитинстві, як ми

зазначали вище, такими відносинами щонайперше стають відносини особистої власності. Остання передбачає відносини з іншими (окремими людьми чи цілими організаціями) з приводу розподілу обмежених життєвих благ, які особисто притаманні, належні виключно одному суб'єктові – їх власникові, – та здатні задовольняти його матеріальні й духовні потреби. При цьому слід враховувати, що в юридичному плані дитина не може виступати як самостійний суб'єкт власності. Тим не менш, від самого народження і протягом усього життя людина вдосконалюється, з одного боку, як суб'єкт безумовного особистого моноволодіння багатьма благами: від власної вітальності, тілесності, людських чеснот до особистої територіальності, майна і соціальних контактів – як суб'єкт приватного життя, своєї приватності.

Принагідно зазначимо сенс терміну «приватність» [321; 322], яка спочатку означала право на особисту власність. Пізніше приватність стала включати також «особисту справу», «приватне життя», досвід сепарації від фізичного і соціального середовища, особистий контроль над обставинами свого життя, відповідальність за здійснювані вибори і просто економічну та інформаційну безпеку. Суттєвою стороною збереження приватності є захист від нагляду, контролю, спостереження. Отже, основою приватності є як категорії, що описують соціальну динаміку, так і категорії, які означають самоконтроль, свободу і відповідальність, тобто суб'єктні властивості особистості.

З іншого ж боку, людина все життя розвивається як соціальна істота. Тому її приватність формується і розвивається на фоні публічності, в просторі оцінок, думок, переконань, конвенцій, образів, що пред'являються іншими. Норми і правила поведінки в таких публічних просторах, як заклади освіти, дозвілля тощо – це завжди корелят публічних соціокультурних пріоритетів. За рахунок цього життя дитини на етапі дотрудової соціалізації поступово набуває публічних ознак.

Публічність, насправді, уже закладена у феномені приватності, тісно пов'язана з останньою, означаючи відкритість, доступність і колективність життя суб'єкта. Отже, протягом дорослішання особистості становлення основ її економічної культури відбувається в умовах парадоксальної єдності двох, на перший погляд, протилежних тенденцій. Йдеться про публічність

як характерну рису відносин у закладах освіти, і, одночасно, про утвердження приватності дитини як індикатора розвитку її суб'єктних якостей.

Основна ідея обґрунтування психологічного забезпечення економічної соціалізації школярів полягає в тому, що, оскільки цей процес є процесом полідетермінованим, то спеціально розроблена система психологічних заходів, форм та видів психологічного впливу на рівень економічної культури школяра дозволить запобігти дії стихійних факторів та сприяти цілеспрямованому становленню тих особистісних якостей, які забезпечать гармонійну інтеграцію школяра в сучасні ринкові відносини.

Звернувшись до розробок проблеми психологічного впливу [302], ми дійшли висновку, що під останнім слід розуміти таку взаємодію двох суб'єктів, за якої функціонування одного з них стає причиною змін у соціально-психологічних якостях іншого. *Соціалізуючим* такий вплив буде вважатись за умови наявності *усвідомлюваної агентом впливу мети* – того бажаного кінцевого результату, на спричинення якого спрямовані його дії. Завдяки цій активності і відбуваються зміни в соціально-психологічних якостях особистості молодшої людини, яка внаслідок цього зможе гармонійно інтегруватись в економічну культуру суспільства.

При цьому слід відмітити й *імперативний, примусовий характер впливу* стосовно соціалізанта, оскільки суб'єктом постановки та реалізації цілей і задач впливу є індивідуальний (педагог, психолог освітнього закладу) чи груповий (педколектив, психологічна служба, сім'я, інші інститути виховання тощо) агент змін в особистості молодшої людини. Т

акий вплив набуває соціалізуючого характеру ще й за умови, що він *орієнтований на вимоги нормативного канону особистості, певного її типу, притаманного конкретному суспільству*. Вважається, що економіки країн пострадянського простору на фоні більш та менш успішного становлення ринкових відносин потребують тих особистісних якостей, які відповідають підприємливому типові особистості.

Згідно зі згадуваною Рамкою EntreComp [498] - еталоном для будь-якої ініціативи, спрямованої на заохочення підприємницької діяльності громадян Європи, - підприємлива особистість має розвиватись у трьох взаємопов'язаних та взаємозалежних напрямках: 1) усвідомлення ідей та

можливостей для створення економічних цінностей; 2) віра в себе та вмотивованість до пошуку ресурсів для втілення цих ідей і використання можливостей; 3) а також конкретні вміння реалізовувати намічене в дії.

Водночас, соціалізуючим є той вплив, що *організований у діалогічному режимі*, орієнтований на підтримку інтенцій самого соціалізанта – молодій людині, на активну позицію якої слід покладатись. У цьому відношенні принциповим моментом для агентів соціалізуючого впливу є усвідомлення того, що формування і подальший розвиток економіко-психологічних якостей особистості дитини опосередковується її внутрішньоособистісними психологічними характеристиками. Такий підхід зовсім не відкидає імперативного впливу того культурного простору, в якому формується соціальність особистості. Але актуальним є погляд на внутрішньоособистісні феномени як на таку ж вагому соціалізуючу силу, що і чинники зовнішнього економічного оточення. Йдеться про *суб'єктний потенціал особистості*, про її здатності і ресурси вибірково, спираючись на власну автентіку, згідно з власними інтенціями і потребою системою, інтеріоризувати суспільні норми і правила економічних відносин, більше того, трансформувати і творити ці відносини. З цієї точки зору соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації особистості буде успішним і зорієнтованим на формування у неї саме якостей підприємливості за умови підтримки і сприяння розвитку економічної суб'єктності в особистості. Ефективна соціалізація означає не тільки адаптування людини в суспільстві, але й становлення її суб'єктом розвитку як власної соціальності, так і відповідних якостей інших суб'єктів. Окрім здатності перетворювати самого себе, суб'єкт здатний перетворювати своє оточення, яке стає умовою формування і розвитку нових властивостей особистості, що відбувається під впливом соціокультурних умов.

Отже, психологічне забезпечення процесу економічної соціалізації, зокрема, в просторі закладу загальної середньої освіти буде продуктивним, якщо чітко уявити собі бажаний результат – особистість, економіко-психологічні якості якої формуються на межі взаємопроникнення типово-соціального і унікально-індивідуального, за дії зовнішніх впливів і внутрішньоособистісних інтенцій. В ідеалі йдеться про особистість, здатну задовольняти свої економічні потреби, втілювати власні ідеї, успішно

реалізуючись в різних просторах економічних відносин - зайнятості і споживання, інвестування чи накопичення, благодійництва чи волонтерства тощо. Усе це можливе за постійного діалогування і комунікації з економічним оточенням і собою, за співвіднесення своїх моральних настановлень з чиймись моральними цінностями, щоб, бува, не перетворити усі взаємини на бездушну маніпуляцію іншими як засобами досягнення власних вигод.

Заходи по соціально-психологічному забезпеченню економічної соціалізації молоді також мають диференціюватись згідно з віковою стадією процесу соціалізації. Як зазначає О.Лавренко [251], економічне практикування на цих стадіях має свою специфіку, що втілюється у вікових моделях соціально-психологічного забезпечення процесу економічної соціалізації учнівської та студентської молоді .

Спираючись на основні положення генетико-моделюючого методу в психології [273, с.5], ми повинні виокремити у цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли у собі всю цілісність і забезпечували у своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Позаяк нами вивчається забезпечення процесу соціалізації, воно має бути орієнтованим на сприяння взаємодії особистості з соціалізуючим оточенням, на розвиток цих відносин. Оскільки вихідною одиницею економічних відносин визнається [109; 215; 220] триада «суб'єкт привласнення – суб'єкт відчуження – економічне благо/цінність», то окремі напрями моделі забезпечення розроблено згідно з логікою розвитку досвіду цих відносин [417, с. 15]: 1) у просторі особистої власності як найпершого в онтогенезі соціально-психологічного простору, в якому апробуються і практикуються якості підприємливої людини; 2) у просторі монетарних відносин, які від дитинства до юності опосередковуються переважно кишеньковими грошми як універсальним втіленням власності; 3) у просторі сімейних взаємин, в якому транслюється і культивується модальна особистість, втілена в економічній сфері в особистості підприємливого типу; 4) в освітньому просторі закладів загальної середньої та вищої освіти, де апробуються норми публічної, суспільної моралі.

Здійснення соціалізуючого впливу передбачається нами [417, с.16] організовувати, орієнтуючись на зміст і структурні компоненти економічної

культури особистості. *Розвиток морального компоненту економічної культури забезпечується* застосуванням тих засобів, прийомів соціалізуючого впливу, які 1) стимулюють усвідомлення школярами культивованих у сім'ї, в закладах освіти, у суспільстві в цілому моральних важелів (норм, правил, ціннісних орієнтації) економічної поведінки людини; 2) апелюють до духовних основ господарської діяльності українців, закарбованих в образах відомих постатей, літературних героїв; 3) орієнтовані на самоаналіз власної моральної позиції у стосунках з іншими людьми.

Забезпеченням розвитку когнітивного компоненту економічної культури передбачається вибір таких засобів соціалізуючого впливу, які 1) підвищують поінформованість, обізнаність школярів у сутності економічних явищ, їх причинах і наслідках, ролі самої людини в їх існуванні; 2) сприяють формуванню адекватних уявлень особистості про економічну дійсність; 3) розвивають здатність аналізувати, описувати і пояснювати різні явища життя, пов'язані з привласненням благ.

Забезпеченням розвитку афективного компоненту економічної культури передбачено застосування таких засобів впливу на учнівську молодь, які 1) сприяють становленню адекватного ставлення до явищ економічної дійсності; 2) формують уміння називати, описувати свої стани, переживання, викликані участю у економічній діяльності, пояснювати їх можливі причини; 3) підтримують досвід висловлювати своє ставлення до себе та інших в економічній взаємодії; 4) сприяють формуванню раціонального ставлення до економічних благ, поваги до себе та інших учасників привласнення. У функціональному плані забезпечується процес адекватного сприйняття і оцінювання особистістю економічної взаємодії та своєї позиції в ній.

Розвиток конативного компоненту економічної культури особистості забезпечується тими формами і видами соціалізуючого впливу, які спрямовані 1) на розвиток внутрішніх мотивів економічної діяльності, 2) усвідомлення власних економічних потреб, інтересів та інтересів інших учасників економічної взаємодії; 3) розвиток умінь підтримувати партнерську взаємодію, налагоджувати діалогічну комунікацію; 3) формування підприємливого відповідального і водночас суверенного

ставлення до усіх учасників економічної взаємодії; 4) розвиток широкого репертуару конструктивних стратегій економічної поведінки. Отже, у функціональному відношенні має забезпечуватись процес соціально-психологічної регуляції поведінки школяра як суб'єкта економіки.

Оскільки в процесі соціалізації можна спостерігати і стійкі, й нестійкі періоди, коли відбувається зміна взаємного співвідношення функцій окремих компонентів, коли домінуючу, системоутворюючу функцію виконує певний функціональний компонент, то в забезпеченні економічної соціалізації враховуються ці закономірності. На етапі молодшого шкільного віку агентам впливу, щонайперше, доцільно спиратись на емоційні та поведінкові компоненти соціалізованості дитини в економічній сфері. На етапі підліткового віку – переважно на поведінкові, а в юнацькому віці – на когнітивні та моральнісні.

Забезпечення економічної соціалізації в процесуальному плані послідовно розгортається нами [119; 417, с.33-34] у кілька етапів як процес діагностування особливостей становлення і прогнозування розвитку складових економічної соціалізації суб'єктів, планування бажаних соціалізуючих впливів, розробка програми; обґрунтування та розробки інструментів і конкретних засобів впливу (підготовчий етап); організації соціалізуючого впливу в ході практикування особистістю привласнення-відчуження економічних благ (основний етап); аналізу результатів та підведення підсумків (заклучний етап). Розглянемо детальніше процесуальну складову психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді, пердставлену в попередніх наших працях [416; 417].

Діагностична складова. Проводиться діагностика і оцінка показників економічної соціалізованості індивідуальних і групових суб'єктів соціалізуючого впливу, а саме діагностується рівень сформованості уявлень про основні феномени, пов'язані з особистими, сімейними, соціальними взаєминами, опосередкованими економічними благами.

Так, діагностуються показники: 1) *когнітивного компоненту економічної соціалізованості*: уявлення про себе та інших суб'єктів привласнення-відчуження благ; 2) особливості *афективного компоненту економічної соціалізованості* : аналізуються особливості ставлення молоді до економічних явищ; 3) особливості *конативного компоненту економічної*

соціалізованості: провідні мотиви, стратегії економічної (монетарної, трудової, споживчої, фінансової, інвестиційної, благодійницької) поведінки.

Діагностика становлення усіх складових економічної соціалізації молоді, з одного боку, відкриває можливості для оцінювання особливостей розвитку її економічної культури. З іншого боку, дозволяє виділити ключові проблемні зони у її формуванні, на яких психологи доцільно сконцентрувати особливу увагу і щодо оптимізації яких розроблятимуться плани соціалізуючого впливу.

Оскільки успішність економічної соціалізації особистості багато в чому залежить від включеності в процес змін не тільки її самої, а й інших учасників соціалізуючого процесу (щонайперше, педколективу, психологічної служби, батьків, однокласників/одногрупників), то система забезпечення має бути розрахована і на залучення цих цільових груп. Варто зауважити їхній різний статус у процесі соціалізуючої взаємодії: групи дорослих виступають як агенти впливу на економічну культуру дітей, хоча і не виключається розвиток їхньої культури підприємливості. Однокласники чи одногрупники - це та категорія учасників соціалізуючого впливу, які можуть виконувати фасилітуючу функцію у ігрових, тренінгових практиках привласнення та в учасницькому наставництві. Забезпечення соціалізації батьків, педагогів та психологів шкіл, вузівської психологічної служби, у першу чергу, має на меті вмотивувати дорослих діяти як агентів змін в дітях.

Л. Карамушка спільно з С.Максименком та О.Креденцер [277] пропонують психодіагностичні інструменти для вивчення особливостей економічної соціалізації молоді. Нами з метою психодіагностичного забезпечення процесу економічної соціалізації школярів модифіковано Тест на діагностику загальної схильності до підприємництва для школярської цільової групи [91] (про що детальніше подамо інформацію у підрозділі 5.2).

Прогностична складова. На основі співставлення виявленого рівня економічної культури досліджуваних з нормативним, закономірно притаманним даній віковій категорії молоді, намічаються бажані кінцеві результати соціалізуючого впливу для кожної з категорій молоді. Так, економічна соціалізація молоді - досить складний феномен, який доцільно розглядати, щонайменше, у таких основних його складових: майнова

соціалізація як процес становлення культури володіння, користування, розпорядження речами особистого користування, спільними (на цьому етапі - переважно сімейними) матеріальними і духовними благами; монетарна соціалізація як процес становлення культури користування і розпорядження кишеньковими грошми; фінансова соціалізація як процес становлення культури користування і розпорядження заощадженнями, вкладами та безготівковими надходженнями; податкова соціалізація як процес становлення культури сплати податків, зокрема в процесі купівлі-продажу товарів та послуг; трудова соціалізація як процес становлення культури користування і розпорядження власними інтелектуальними, трудовими ресурсами, це культура зайнятості в тій чи іншій сфері виробництва, культура найманої праці, бізнесу чи підприємництва тощо.

Інструментальна складова. Обираючи та обґрунтовуючи інструменти, засоби і форми соціалізуючого впливу на економічну культуру молоді, слід враховувати закономірності становлення її складових, співвідношення у їхніх функціях на різних вікових етапах соціалізації, з чого витікають і особливі умови організації забезпечуваного процесу.

Можливості для апробування та реалізації учнівською та студентською молоддю своїх соціально-психологічних якостей, що забезпечують її економічний успіх, відкриваються саме в просторі спілкування з іншими суб'єктами економіки. Тому основним інструментом соціалізуючого впливу вважаємо інтеріндивідні форми економічних практик. Вони можуть використовуватись на різних етапах соціалізації в освітньому просторі закладів загальної середньої та вищої освіти в якості креативних (нових для даного вікового періоду, але таких, що сприяють якісним змінам у розвитку економічної культури) та фонових (як вправління в економічних уміннях, що сприяє розмаїттю взаємин особистості з економічною дійсністю на основі досягнутого рівня розвитку економічної культури) соціалізуючих практик.

Найбільш влучними з точки зору соціалізуючого ефекту, на наш погляд, є соціально-психологічна гра, соціально-психологічний тренінг, тьюторство/наставництво (пропонуємо практикувати в системі взаємин «дорослий-учень»), учасницьке наставництво (пропонуємо практикувати у взаєминах «учень-учень»), просвітництво (фестивалі, лекторії,

факультативи, семінари, клубні заняття тощо) та консультування в різних (індивідуальних і групових) формах.

Розвивальна складова. Включає конкретні заходи по реалізації планів соціалізуючого впливу, розвивальних практик, що сприяють становленню економічної культури підприємливої людини у школярів.

Аналітична складова. Заключний етап забезпечення економічної соціалізації молоді передбачає виявлення соціалізуючих ефектів, оцінка успішності впливу та, відповідно, підведення підсумків здійсненої роботи. Виходячи зі сказаного вище щодо показників, за якими може оцінюватись соціалізуючий ефект, намітимо наступні критерії успішності психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді:

1. Інтраіндивідні критерії як сформованість компонентів економічної культури особистості: орієнтація на моральні цінності ділової людини, рівень поінформованості про економічні явища, рівень ідентифікації з окремими економічними ролями, особливості ставлення до себе та інших як власників, особливості стратегій поведінки у відносинах привласнення-відчуження.

2. Інтеріндивідні критерії як сформованість економічного простору особистості: сформованість системи значущих суб'єктів економічної взаємодії.

Заходи по психологічному забезпеченню економічної соціалізації молоді також мають диференціюватись згідно з віковою стадією процесу соціалізації. Економічне практикування на цих стадіях має свою специфіку, що втілюється у відповідних моделях психологічного забезпечення процесу економічної соціалізації школярів.

5.2. Психодіагностичне забезпечення економічної соціалізації школярів: модифікація тесту «GET2test» на загальну схильність до підприємництва (С.Кейрд, К.Джонсон), варіант для школярів

Як нами зазначено в попередніх працях [91; 123; 124; 157], у динамічних, мінливих ринкових відносинах конкурентною перевагою будь-кого з індивідуальних чи групових учасників стає здатність вчасно і точно оцінювати поточну економічну ситуацію, бачити перспективи її розвитку і

генерувати новітні ідеї, бути на цьому шляху рішучим і цілеспрямованим, прагнути їх зреалізувати з вигодою як для себе, так і для інших завдяки активній і незалежній партнерській позиції у стосунках з іншими суб'єктами економіки. Йдеться про складові культури підприємливої людини, розвиток і діагностика якої у підростаючих поколіннях українців стає особливо цінною в умовах хронічно реформованого, часто кризового суспільства.

Для України в умовах нестабільної, здебільшого сировинної, економіки наявність людей підприємливих є особливо актуальною. Незважаючи на те, що бути підприємливим - це модно, далеко не у всіх дорослих можна констатувати ознаки підприємливості. Навряд чи готовими до цілеспрямованого розвитку культури підприємливої людини є і сучасні заклади загальної середньої освіти. То чи слід очікувати підприємливих людей серед їх випускників? Це питання залишається відкритим. До того ж в Концепції «Нова українська школа» однією з ключових компетентностей випускника такого закладу вказано підприємливість [327].

Попри все сказане, проблема розвитку підприємливості громадян взагалі та молоді, зокрема, є однією з ключових цілей політики ЄС та країн-членів [499]. Підприємливість входить у ключовий набір компетентностей, необхідних для особистого розвитку, суспільної інтеграції, активної громадянської позиції та зайнятості європейця.

Психологічні ознаки підприємливої людини вже тривалий час теоретично обґрунтовуються та емпірично вивчаються в рамках різних наукових підходів до проблеми становлення особистості в умовах ринкової економіки. Щоправда психодіагностичного інструментарію для таких досліджень досі бракує, зокрема, він розроблений переважно на вибірках студентів та дорослих [520]. Отже, результати дослідження підприємливості сучасників свідчать про багатофакторну природу цього особистісного феномену. Але слід констатувати необхідність розробки методичного інструментарію для диференційованої оцінки підприємливості, зокрема, учнівської молоді.

Отже, одним із проміжних завдань нашого дослідження було обґрунтування модифікації Загального тесту на схильність до підприємництва «GET2 Test» для школярів віком з 10 років.

Для цього, перш за все, доцільно зняти певну термінологічну невизначеність щодо категорій «підприємливість», «підприємництво», «підприємство». Так, підтримуючи думку українських вчених [311], вважаємо, що підприємництво є соціально-економічним інститутом, який визначається наявністю особливого класу діячів – підприємців – умовної чи реальної соціальної групи, яка є основним структурним компонентом вищезазначеного соціального інституту. Підприємливість же проявляється у здатності підприємця виконувати функцію агента змін в економічній сфері завдяки наявності у нього вміння шукати, вимагати, знаходити і комбінувати найрізноманітніші можливості досягнення мети. Підприємливість як інтегральна соціально-психологічна характеристика культури особистості в ринковій економічній, з кінця 2000-х років активно вивчається в Інституті психології імені Г.С.Костюка НАПН України. В основі підприємливості [124; 311; 312] щонайперше виділяють здатність особистості діяти в економічній сфері суспільства як суб'єкта економічної діяльності, який бере на себе відповідальність за матеріальне забезпечення себе, своєї сім'ї, а також за створення тієї частки прибутку, що йде не тільки на забезпечення потреб суспільства та на збереження умов існування й розвитку людської спільноти, але й як необхідності здійснення своєї життєдіяльності у світі, забезпечення свого власного існування. Окрім того, важливою ознакою підприємливості є конкурентоздатність як інтегральна характеристика особистості. Вона включає якості, що забезпечують їй переваги у порівнянні з іншими людьми, здатність витримати конкуренцію і досягти успіху в професійній сфері, закріпити цю успішність у свідомості інших людей, зробити власні дії певною нормою і прикладом для інших. Ще однією ознакою підприємливої людини названа асертивність (упевненість в собі, віра самої людини в те, що вона робить, віра в саму себе, що дозволяє їй висловлювати і апробувати нові ідеї, дозволяє здолати надлишкову орієнтацію на оточуючих). Загалом же підприємливість висвітлюється як інтегральна характеристика економічної культури сучасної людини [416].

Підприємливість – це та риса, якої потребує кожна людина в умовах ринкової економіки. До цих якостей належать: відповідальність; самостійність, здатність вільно орієнтуватися в новій ситуації, оцінювати свої способи дії, шукати нові методи роботи; ініціативність; працьовитість;

творчість; наполегливість як подолання в роботі труднощів; організованість як уміння планувати свої дії і вчинки, керуватися планом у процесі діяльності; чесність.

Підприємливість проявляється в умотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових економічних ідей і дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті. Підприємливість дає змогу особистості знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у процесі виробництва, створювати і впроваджувати в економічне життя суспільства інновації, йти на певний ризик, необхідний для виконання поставленої мети. Успіх підприємницької діяльності пов'язаний із самоорганізованістю, діловими та особистісними якостями підприємця, ефективністю управління бізнесом. Важливими є лідерські якості, уміння розв'язувати конфліктні ситуації, приймати рішення в умовах невизначеності, працювати в команді, стимулювати й мотивувати зусилля працівників, створювати організаційні структури.

Попри те, що в академічних джерелах підкреслюється значущість вивчення ознак підприємливості, слід відмітити, що методи вимірювання такого параметру особистості, яка перебуває ще на дотрудовій стадії економічної соціалізації, відсутні. Найбільш відомим психодіагностичним інструментом є тест General measure of Enterprising Tendency «GET2 test», розроблений у 1987-1988 роках Саллі Кейрд та Кліффом Джонсоном при Бізнес школі Даремського університету. Серед ознак підприємливості автори вирізняють стійку вмотивованість бути автономним та мати високий рівень досягнень, схильність до креативності та до виваженого ризику, інтернальний локус контролю. На думку авторів тесту, люди прагнуть утвердитись в своїх підприємливих схильностях, оскільки сильно мотивовані досягти чогось самостійно, хорошою ідеєю і бажанням керувати ризиками, інформацією та невизначеностями, надихаючись своєю вірою в те, що можуть досягти успіху [519].

Оригінальний варіант тесту містив 54 твердження, формулювання багатьох з яких не відповідає віковим особливостям школярів. Тому перед нами стояла задача відібрати найбільш оптимальну кількість тверджень у зрозумілому школярам формулюванні, і здійснити україномовний переклад тесту. Слід зазначити, що в україномовних виданнях існує кілька цитувань

даного тесту. Щоправда, відсутні дані про його адаптацію на україномовній вибірці. До того ж на офіційному сайті Саллі Кейрд відсутні згадування про існування версії тесту, адаптованої в Україні. Отже, в задачі дослідження входило відредагувати текст методики відповідно до особливостей україномовної термінології та згідно з віком опитуваних, зменшити кількість питань в кожній шкалі та перевірити надійність даної методики, а також здійснити стандартизацію отриманих даних [91].

На першому етапі тест було перекладено українською мовою та відредаговано експертами - перекладачами англomовних текстів. На наступному етапі ми відібрали ті пункти, які, з нашої точки зору, можуть бути найбільш зрозумілими учням закладів загальної середньої освіти. Оцінку відповідності тексту методики висунутим критеріям здійснено експертами-психологами методом багатокритеріальної оцінки. Кожне твердження оцінювалось десятьма експертами за такими критеріями: 1) зрозуміле учням початкової школи (вага критерія 0,4), 2) зрозуміле учням середньої школи (вага критерія 0,3), 3) зрозуміле учням старшої школи (вага критерія 0,3). За кожним критерієм твердження отримувало оцінку за 3-бальною шкалою: 0 балів – не відповідає критерію, 1 бал – відповідає критерію, 2 бали – цілковито відповідає критерію. Після оцінювання усіма експертами 54-х тверджень тесту нами було визначено середні оцінки за кожним твердженням, внаслідок чого бланк для опитування учнівської молоді містив уже 30 тверджень.

Окрім того, у ході роботи над пунктами тесту було змінено формулювання окремих з них. Так, твердження під номером 1 було змінено - з «я не проти робити рутинну роботу за умови, що вона добре оплачується» на «за добру винагороду я не проти виконувати одноманітну роботу»; твердження 3 - з «я не люблю робити щось нове і нетрадиційне» на «я не люблю придумувати щось нове і нетрадиційне»; твердження 5 - з «я рідко мрію» на «я мрію не часто»; твердження 7- з «ти або щось вмієш, або не вмієш, зусилля тут не мають ніякого значення» на «аби досягти чогось, потрібні вміння, а зусилля тут не мають жодного значення»; твердження 21 - з «працюючи в групі, я не проти того, щоб дати можливість кому-небудь керувати процесом» на «добре, коли поряд є той, хто керує новою справою»; твердження 31 – з «неможливо досягнути успіху, якщо Ви не знаходитесь у

відповідному місці в потрібний час» на «неможливо досягнути успіху, якщо залежиш від обставин і людей»; твердження 36 – з «перш ніж прийняти важливе рішення, я дуже швидко зважую всі «за» і «проти», не витрачаючи часу на роздуми» на «я зважую усі «за» і «проти» під час прийняття рішення»; твердження 37 - з «я краще працюватиму над роботою як член команди, ніж братиму відповідальність на себе» на «я краще з кимось співпрацюватиму, ніж братиму відповідальність на себе.»; твердження 44 – з «я в змозі впоратися з багатьма справами одночасно» на «я рішуче берусь за розв'язання багатьох питань»; твердження 52 - з «я отримую від життя усе те, що я хочу, бо наполегливо працюю над цим» на «я наполегливий у виконанні будь-якої роботи»; твердження 48 – з «більшість людей думає, що я впертий» на «більшість людей вважає, що я впертий»; твердження 54 – з «мені подобається розпочинати нові проекти, навіть якщо вони є ризикованими» на «мені подобається розпочинати щось нове, навіть якщо це пов'язано з ризиком». Після опитування 75 учнів початкової школи (середній вік 10 років), 63 учня-молодших підлітків (6 класи, середній вік 12,5 років), 60 учнів-старших підлітків (8 класи, середній вік 14,5 років) та 44 старшокласника (учні 10 класів, середній вік 16 років) факторизація отриманих емпіричних даних з varimax-обертанням методом головних компонент дозволила виділити 5 найбільш могутніх факторів (табл.5.1).

Вони разом становили 71,6% загальної дисперсії ознак), зміст яких в цілому відповідає структурі тесту для дорослих.

Перший фактор (54% дисперсії ознак) включав твердження, які вказують на те, що підприємлива особистість має бути вмотивованою на досягнення успіху, на відкриття нових горизонтів, організованою і енергійною та характеризується високою працездатністю. Фактор відповідає шкалі «*Мотивація досягнень*» (54% дисперсії ознак).

Таблиця 5.1

Факторна структура тесту «GET2test», варіант для школярів

Повернута матриця компонентів	Компонент				
	1	2	3	4	5
Для мене досягнення того, чого хочу, мало пов'язане з везінням	0,840	0,491		0,531	
Здібні люди, які не досягають успіху, зазвичай не використовують шансів, які їм надаються	0,839				
Якщо я планую, то завжди виконую намічене	0,836	0,543			0,456
Мені подобається пізнавати щось нове, навіть якщо це пов'язано з долаттям труднощів	0,829				
Мені до вподоби виконання різноманітної праці, ніж дуже добре виконувати одну роботу	0,813				
Загалом люди отримують те, на що вони заслуговують	-0,793				
Я краще з кимось співпрацюватиму, ніж братиму відповідальність на себе.	0,771	0,654			
Мені подобається, коли моє життя є організованим і спланованим	0,711		-0,498	-0,520	
Мене дратує, коли люди не приходять вчасно	-0,658				
Більшість людей вважає, що я впертий		-0,728			
Працюючи в групі, я не проти того, щоб дати можливість кому-небудь керувати процесом		0,615			
Я роблю те, чого від мене очікують і дію згідно з інструкціями		0,57			
Я люблю робити те, що мені до вподоби, не хвилюючись про те, що подумают інші		-0,512			
Коли я виконую завдання, мені рідко потрібна допомога		-0,508			
Аби досягти чогось, потрібні вміння, а ідеї тут не мають жодного значення			0,621		
За добру винагороду я не проти виконувати одноманітну роботу			0,605		
Я не прагну придумувати щось нове			0,54		
Іноколи в мене виникає стільки ідей, що я не знаю, яку з них обрати			-0,534		
Мені не подобаються раптові зміни в моєму житті			0,501		
Мені подобається розпочинати щось нове, навіть якщо це пов'язано з ризиком				-0,769	
Якщо є можливість поразки, я не наважусь ризикувати				0,652	
Мені подобається розпочинати нові справи, навіть якщо вони є ризикованими				-0,612	
Якщо в мене виникають проблеми з виконанням завдання, я його відкладаю і переходжу до іншого				0,570	
Те, до чого ми звикли, краще, ніж щось невідоме				0,551	
Добре, коли поряд є той, хто керує спільною справою					-0,571
Неможливо досягнути успіху, якщо залежиш від обставин і людей					0,542
Успіх – це результат важкої праці і не обов'язково пов'язаний з везінням	0,523				0,540
Я мрію не часто					-0,541
Я зважую усі «за» і «проти» під час прийняття рішення					0,534
Я наполегливий у виконанні будь-якої роботи					0,511

Варіант шкали для дорослих вказує на те, що підприємлива особистість характеризується такими основними якостями: орієнтація на майбутнє; самоусвідомлення власних здібностей; оптимістичний світогляд; сильна орієнтація на задачу; ефективний підхід до управління часом; орієнтація на результати, що стосуються себе та інших; неспокій, висока енергійність; самовпевненість та готовність відстоювати ідеї та погляди.

Другий фактор (6% загальної дисперсії ознак) включає твердження, що вказують на енергійність, схильність відстоювати право вести, формувати та робити справи власним способом. Отже, змістовно фактор відповідає шкалі «Автономія». Високі показники за відповідною шкалою свідчать про те, що людина з високою потребою в автономії характеризується такими якостями:

- Незалежність, вважають за краще працювати наодинці, особливо якщо немає можливості виконувати провідну роль;
- Сильне самовираження, відчуття необхідності робити на своєму шляху те, що хоче сам, а не працювати над ініціативами інших людей;
- Індивідуалізм, здатність витримувати натиск окремих осіб і груп;
- Орієнтація на лідерство, надання переваги керувати, ніж бути керованим;
- Оригінальність, відмінність позиції від позицій інших людей;
- Самовпевненість, наявність власної точки зору, власного погляду на проблеми;
- Рішучість, цілеспрямованість, впертість і воля у відстоюванні своїх інтересів.

Коефіцієнт α -Кронбаха шкали становить 0,95.

Третій фактор обіймав 5% загальної дисперсії ознак і відповідав шкалі «Креативність» (з α -Кронбаха 0,90). Дескриптори, що утворюють дану шкалу, вказують на невгамовність в ідеях і творчий підхід до вирішення проблем, що дозволяють таким людям бачити життя по-особливому: помічаючи можливості навколо, розробляти ідеї для створення нових, в тому числі інтелектуальних продуктів, та мистецьких результатів, а також нових напрямів бізнесу та виробництва у різноманітних секторах економіки. Основними особистісними якостями є :

- Розвиненість уяви, винахідливість, інноваційність та схильність висувати нові ідеї;
- Інтуїція, вміння синтезувати ідеї та знання, здогадливість;
- Орієнтація на зміни, схильність до нового, невідомого
- Схильність до змін, очікування виклику і змагання, неприязнь до рутини;
- Універсальність, можливість користуватися особистими ресурсами для проектів чи вирішення проблем;
- Допитливість з інтересом до нових ідей.

Четвертий фактор (4% загальної дисперсії ознак) утворений твердженнями, які стосуються ставлення до ризику: на одному з полюсів відповідної шкали твердження щодо схильності розпочинати нові справи попри труднощі, а на іншому – прагнення жити в стабільному і передбачуваному у світі, принаймні за керівної підтримки когось поряд. Цьому факторрові відповідає шкала «*Схильність до виваженого ризику*» (α -Кронбаха 0,88). Її варіант для дорослих дозволяє визначити, чи визначає опитуваний самостійно ті цілі, яких хоче досягти. Оскільки зазвичай це спричиняє певний ризик для неї, а саме щодо її часу, фінансів та особистих стосунків, то шкала дозволяє з'ясувати, чи готова опитувана особа ризикувати в окремих або в усіх цих сферах. Попри те, що вона зацікавлена бути максимально поінформованою аж до отримання експертних висновків, аби оцінити, чи варто використовувати можливості, усвідомлюючи ймовірність помилок і ризиків, зазвичай приймає ризиковані рішення. Основними в цьому плані є такі якості особистості:

- Здатність діяти за нестачі повної інформації та добре оцінювати, коли неповна поінформованість достатня для вжиття заходів;
- Самоусвідомлення із здатністю точно оцінювати власні можливості;
- Аналітичне мислення, здатність добре оцінювати ймовірні вигоди порівняно з ймовірними вкладками у активність;
- Цілеорієнтованість, постановка складних, але досяжних цілей;
- Ефективне управління інформацією, використання інформації для обчислення ймовірного успіху.

Пятий фактор (4% загальної дисперсії) включав твердження, які стосуються локусу контролю. Високі показники за цим фактором, очевидно,

означають, що підприємлива людина вірить у те, що має контроль над власною вдачею і чинить на власний розсуд. Вона впевнено прагне здійснювати контроль над життям, користуватися внутрішніми ресурсами і впевнена, що це залежить від неї і вдається завдяки власним зусиллям та наполегливій праці. Фактор цілковито відповідає шкалі «Локус контролю» (α -Кронбаха 0,85). Основні показники за цією шкалою:

- пошук та використання можливостей;
- впевненість у собі;
- здатність контролювати своє життя;
- здатність творити власну вдачу, а не підпорядкованість фатумові;
- проактивність та ініціативність, взяття на себе особистої відповідальності за вирішення проблем, які виникають на шляху до успіху;
- рішучість, вияв сильної волі;
- здатність співставляти досягнуті результати з докладеними зусиллями;
- значна наполегливість у досягненні поставленої мети.

На третьому етапі окремі твердження були виключені з методики через те, що мали високу вагу в інших факторах і ослабляли загальну узгодженість шкал (див. табл.1). Такими твердженнями стали наступні: «для мене досягнення того, чого хочу, мало пов'язане з везінням», «якщо я планую, то завжди виконую намічене», «мені подобається, коли моє життя є організованим і спланованим», «мені не подобаються раптові зміни в моєму житті» та «успіх – це результат важкої праці і не обов'язково пов'язаний з везінням». Після вилучення з тесту вказаних пунктів остаточний варіант тесту для учнівської молоді від 10 до 17 років містить в собі 25 тверджень. Маємо по 5 тверджень в кожній шкалі.

Наступним етапом була перевірка структури шкал модифікованого варіанту тесту на їх відповідність вимогам надійності. Для перевірки надійності кожної зі шкал щодо показників, отриманих за ними, було застосовано критерій α -Кронбаха за допомогою програми SPSS Statistics-23 (табл.5.2).

З таблиці 5.2 видно, що і загальний коефіцієнт α -Кронбаха за усіма шкалами, і за кожною окремою шкалою є високим, чим засвідчує

узгодженість пунктів всередині кожної зі шкал, а також високу надійність модифікованого тесту GET 2 в цілому.

Таблиця 5.2

Коефіцієнт α -Кронбаха для шкал тесту GET 2, варіант для школярів

Статистика надійності			
Фактори (шкали) тесту	Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха на основі стандартизованих пунктів	N елементів
За усіма шкалами	,979	0,978	25
Шкала 1	,953	,953	5
Шкала 2	,899	,902	5
Шкала 3	,879	,879	5
Шкала 4	,850	,854	5
Шкала 5	,954	,954	5

Останній етап передбачав процедуру стандартизації модифікованого варіанту GET2 тесту.

Нами була проведена перевірка наявності нормального розподілу ознак із застосуванням тесту Колмогорова-Смирнова. Її результати показали (значення похибки p у розподілі оцінок за усіма твердженнями було несуттєвим – в межах $p < 0,001$), що значення змінних достатньо добре підпорядковуються нормальному розподілові.

Це дало підстави застосувати процедуру стандартизації до результатів тестування школярів (див. табл.5.3).

Таблиця 5.3

Статистика шкал тесту GET2, варіант для школярів

Назва шкали	Середнє	Дисперсія	Середньокв. відхилення	N елементів
«Мотивація досягнень»	14,97	68,90	8,30	5
«Автономія»	11,98	45,35	6,73	5
«Креативність»	11,34	40,55	6,37	5
«Схильність до виваженого ризику»	9,83	36,12	6,01	5
«Локус контролю»	14,47	62,40	7,90	5

Нижче подано таблицю переведення «сирих» балів, отриманих школярами за тестом у стандартні оцінки [374], див.табл.5.4. Шкала «Мотивація досягнень». Високі показники за шкалою вказують на те, що опитувана особа дуже віддана виконанню справ з вираженою потребою у досягненнях, з орієнтацією на задачу та на отримання результату для себе й

інших, схильністю ставити перед собою складні, але реалістичні цілі, високим рівнем відповідальності та наполегливості у їх досягненні, з оптимістичним світоглядом та орієнтацією на майбутнє, з ефективним підходом до управління часом, з високим рівнем енергійності, впевненості в собі та готовності відстоювати свої ідеї; високим рівнем рішучості у забезпеченні досягнення цілей, навіть за наявності труднощів, з усвідомленням власних здібностей, готовністю працювати довго і наполегливо, коли це необхідно для виконання завдань, а також з бажанням керувати, формувати та завершувати проекти.

Шкала «Автономія». Високі показники за шкалою свідчать про те, що такі люди незалежні, вважають за краще працювати наодинці, особливо якщо немає можливості виконувати провідну роль; прагнуть самовираження, відчуття необхідності робити на своєму шляху те, що хоче сам, а не працювати над ініціативами інших людей; з індивідуалістичними, лідерськими орієнтаціями, нонконформні, схильні переважно керувати, ніж бути керованими; з наявною оригінальною позицією; самовпевнені і рішучі, цілеспрямовані й наполегливі у відстоюванні своїх інтересів.

Таблиця 5.4

Ключі до показників за шкалами GET2 тесту, варіант для школярів

Назва шкали	Низький рівень, бали	Середній рівень, бали	Високий рівень, бали
«Мотивація досягнень»	0-9	10-20	21-25
«Автономія»	0-7	8-16	17-25
«Креативність»	0-7	8-15	16-25
«Схильність до виваженого ризику»	0-5	6-13	14-25
«Локус контролю»	0-9	10-19	20-25

Шкала «Креативність». Високі показники за шкалою свідчать про те, що такі люди винахідливі, інноваційні, схильні висувати нові ідеї; мають розвинену уяву, інтуїцію, вміння синтезувати ідеї та знання, здогадливість; орієнтовані на зміни, толерантні до невідомого, очікують виклику і змагання, відчують неприязнь до рутини; допитливі, захоплюються новими ідеями; здатні користуватися особистими ресурсами для спільних проектів чи вирішення проблем.

Шкала «Схильність до виваженого ризику». Високі показники за шкалою свідчать про те, що такі люди прагнуть бути максимально

поінформованими, мають аналітичне мислення, схильні точно оцінювати та використовувати власні можливості, здатні добре оцінювати ймовірні вигоди та вклади у активність; усвідомлюють ймовірність помилок і ризиків, схильні приймати ризиковані рішення в умовах нестачі повної інформації; ефективно управління інформацією, використання інформації для обчислення ймовірного успіху.

Високі показники по шкалі «Локус контролю» свідчать про впевненість у собі; прагнення здійснювати контроль над власним життям, користуватися внутрішніми ресурсами та пошуку й використання можливостей завдяки власним зусиллям та наполегливій праці; проактивність та ініціативність, взяття на себе особистої відповідальності за вирішення проблем, які виникають на шляху до успіху; вияв сильної волі; здатність співставляти досягнуті результати з докладеними зусиллями; значну наполегливість у досягненні поставленої мети.

Таким чином, результати модифікації GET2 тесту показали, що: 1) дана методика має достатню надійність; 2) п'ятифакторна структура основних шкал стало відтворюється на вибірці школярів від 10 до 17 років; 3) шкали методики мають високу узгодженість, що довела перевірка за допомогою коефіцієнта надійності-узгодженості α -Кронбаха, 4) проведено процедуру стандартизації модифікованого варіанту GET2 тесту, варіант для школярів, що дає можливість застосовувати даний тест на україномовних вибірках школярів віком від 10 років.

5.3. Соціалізуюча практика як інструмент психологічного забезпечення економічної соціалізації школярів

Інструменти забезпечення успішної економічної соціалізації школярів перебувають у фокусі уваги представників зокрема педагогічної науки. І. Смірнов [405] експериментально виокремив такі педагогічні умови, що забезпечують цілеспрямований характер цього процесу (матеріали отримані на старшокласниках): 1) поєднання систематичного впливу на економічну свідомість учнів з організацією їх практичної економічної діяльності; 2) методична робота з класними керівниками щодо забезпечення ефективності економічного виховання учнів; 3) взаємодія закладу загальної середньої

освіти з сім'єю, залучення фахівців з різних областей економічної діяльності в економічне виховання учнів у позанавчальній діяльності; 4) здійснення діагностики сформованості їх економічної культури.

Забезпечити економічну соціалізацію в школі можливо, організувавши тривалу повторюваність дій дитини і таке її вправлення в окремих способах економічної діяльності, щоб останні стали повторюваними на рівні навичок, стилю життя, повсякденної економічної поведінки. Йдеться про організацію соціалізації як тривалого, ритмічного практикування дитиною усіх прийнятних для себе і оточення способів отримання економічної вигоди у вибудовуваному згідно з власною автентикою соціально-психологічному просторі економічної діяльності.

У цьому контексті забезпечити успішну економічну, як зазначено нами в попередніх працях [99; 119; 417, с. 29-30] соціалізацію школяра означало б спонукати його і соціалізуюче оточення (у першу чергу, педагогічний, учнівський колектив та родину) до повсякденних повторюваних практик у сфері, для початку, особистості, сімейної, шкільної економік. Йдеться про практики, пов'язані з раціональним оперуванням економічними благами: споживання, зайнятості, виробництва чи приватного підприємництва, найманої праці або індивідуальної трудової діяльності, фінансування чи інвестування, благодійництва, волонтерства тощо.

Забезпечення економічної соціалізації молоді авторами розглянуто як цілеспрямований вплив на цей процес системи соціально-психологічних практик, особливості яких визначаються віковими стадіями соціалізації особистості. Фактично практики - це тип поведінки індивідів, що складається з деяких звичних речей (знання, тіло, дискурс, колективні норми, правила поведінки тощо), пов'язаних один з одним елементів, які є тканиною тієї реальності, в якій кожен формується, яку індивід підтримує і в якій продовжує існувати.

Термін «практика» сьогодні активно розробляється сьогодні психологічній науці [251; 342; 432], хоча він містить суто філософський зміст. Так, видатний представник київської філософської школи В.Шинкарук ще у 70-ті рр. минулого століття говорив, що людське буття — це та сукупність життєвих практик, життєвіту людини та долі, життєвих

світів кожного з нас, кожного пересічного подорожнього на життєвих теренах. Ці практики є надзвичайно екзистенційно напруженими, бо вимагають постійних вольових зусиль з розв'язання колізій буття [10].

В онтогенезі культурно-економічні практики показано [124; 251; 417] як певні системи соціально-психологічних впливів, які забезпечують економічну соціалізацію особистості на чотирьох рівнях залежно від провідного типу діяльності в різні вікові періоди соціалізації індивіда. Як зазначає О.Лавренко [417, с.97-109] на *першому рівні* (фонові економічні практики) забезпечується первинне «входження» дитини у світ економічної реальності, де системотворчим елементом є гра як провідний тип діяльності. На *другому рівні* (підлітковий етап економічної соціалізації) в практиках відбувається переорієнтація людини на нові форми зв'язку з економічним світом, носіями нових форм економічної культури стають групи однолітків. *Третій рівень* економічних форм соціалізації – соцієтальний, на якому зв'язок індивіда з економічним світом здійснюється через економічні норми і цінності соціуму. Носіями цієї системи соціально-культурних формотворень людини є великі соціальні групи. *Четвертий рівень* складає система культурно-економічних практик, що спрямовані на творчу самореалізацію дорослої людини, в їх основі лежить система інновацій культури.

Існує два плани дії механізмів соціалізуючого впливу на молодь. В *інтерсуб'єктивному відношенні* забезпечується формування, розширення, трансформування соціально-психологічного простору особистості соціалізанта (зростає кількість об'єктів (благ) та суб'єктів (людей, економічних груп) привласнення; ускладнюється система зв'язків з ними, відбувається формування все більш складного спектру відносин; взаємодія між учасниками економічного простору є співорганізованою та інтерсуб'єктивною). В *інтрасуб'єктивному плані* забезпечується засвоєння соціальних значень економічних явищ, зокрема власності, і відбувається формування на цій основі економічної культури особистості.

Економічні практики залежно від специфіки взаємодії особистості із економічним оточенням можуть бути синтетичними і конкретними, континуальними і дискретними, фоновими, рутинізованими і конструктивними, перетворювальними. Причому фоновість–

перетворювальність – це не просто той континуум економічних практик, в якому можливий розвиток економічної суб'єктності дитини. В такій послідовності – від рутинізованого, фонового практикування у привласненні-відчуженні матеріальних чи духовних благ до креативного, перетворюючого не тільки себе, а й інших, має розвиватись досвід людини [432].

Найбільш розробленими в процесуальному плані і такими, що відповідають методології нашого дослідження, можуть бути схеми циклу набуття досвіду П.Гудмена (преконтакт, контактинг, повний контакт, постконтакт) та С.Гінгера (преконтакт, вступ до контакту, контактування, вихід з контакту, асиміляція). Важливою тут є ідея щодо можливості включених у основний цикл проміжних або вбудованих циклів контактування. Цим основним може бути весь наскрізний позитивний процес економічної соціалізації, частиною якого є шкільний етап. Ним може бути і кожен з окремих стратегічних напрямів соціалізації економіко-психологічних якостей особистості згідно з ціннісною матрицею економічної культури. Забезпечення економічної соціалізації як за основним, так і за вбудованими циклами розгортається на вході як процес діагностування і прогнозування станів (виділення з фону основних фігур), в яких перебуває об'єкт забезпечення, з плануванням бажаних соціалізуючих впливів (мобілізація і підвищення енергії об'єкта, спрямованої на зміни) і генеруванням засобів та конкретних способів впливу, їх впровадженням у повсякденну діяльність на основних етапах, із підведенням підсумків (рефлексією) і асиміляцією набутого економічного досвіду на виході.

Оскільки успішність економічної соціалізації особистості багато в чому залежить від включеності в процес змін не тільки її самої, а й усіх учасників освітнього простору (щонайперше, педколективу чи викладацького складу, батьків, однокласників чи однокласників), то система забезпечення має бути розрахована і на практикування, щонайменше, цих трьох цільових груп. Щоправда, самі практики матимуть різні цілі і будуть організовуватись згідно з віковими стадіями і відповідними формами економічної соціалізації. Спільною для всіх ознакою має бути (на інтерсуб'єктному рівні) націленість на практикування комунікації в індивідуальних і групових соціально-економічних просторах

учасників. На інтрасуб'єктному рівні спільним є практикування суб'єктного ставлення до себе та до економічного оточення.

Забезпечення соціалізації батьків, педагогів та психологів шкіл, вузівської психологічної служби в першу чергу має на меті розвиток психологічної готовності дорослих бути агентами змін в особистісних якостях дітей, сприяючи при цьому і практикуванню в самореалізації як суб'єктів підприємливих дій.

Саме за врахування інтеріндивідуального характеру відносин власності дитині відкриваються можливості вправлятися у встановленні, вибудовуванні, підтримці, корекції такого соціально-економічного простору, у який завжди включені інші учасники, оскільки стосунки усіх опосередковані благами - чимось, на володіння чим, чи на створення чого претендує не одна особа. Отже, практикування відносин привласнення-відчуження благ в ринковій економіці має бути діяльністю співорганізованою. Саме з таких міркувань ми виходили, наголошуючи надалі на ефективності соціально-психологічних економічних практик.

Зауважимо, що соціалізуючі практики мають організовуватись згідно з віковими закономірностями формування економічної культури, відповідними моделями економічної соціалізації та згідно зі статусом (агент соціалізуючого впливу чи соціалізант). Спільною для всіх ознакою на інтеріндивідуальному рівні має бути націленість на практикування раціональних, заснованих на загальнолюдських моральних цінностях, способів створення та привласнення-відчуження особистих, групових, колективних благ, основ ділової комунікації та ділового партнерства. На інтраіндивідуальному рівні спільним є практикування суб'єктного ставлення до себе та до економічного оточення [119; 122; 417].

Поза спеціально організованими заходами з соціалізуючого впливу навряд чи можна говорити про системний і цілеспрямований характер цього процесу на етапі дотрудової соціалізації. Активна позиція батьків як потенційних агентів соціалізації своїх дітей є одним з вирішальних його чинників. Спонукає до активної участі батьків у формуванні в дітей не тільки споживчої, а й підприємницької, фінансової, монетарної, податкової, інвестиційної, благодійницької культури покликані наші розробки.

Одним з важливих напрямів наукового пошуку в галузі економічної соціалізації українців в умовах кризового суспільства є розробка психологічних засобів цілеспрямованого забезпечення успішності цього процесу в молоді. Спираючись на представлені вище міркування щодо соціалізуючого впливу, назвемо наступні ознаки соціалізуючих практик, які можуть бути ефективними засобами цілеспрямованого формування та розвитку підприємливості особистості:

- орієнтованість на причинно-наслідкові зміни в соціально-психологічних якостях особистості, значущих для її успішної економічної діяльності;

- імперативний, примусовий характер впливу стосовно реципієнта, наявність зовнішньої мети на перших етапах практикування;

- орієнтованість впливу на вимоги нормативного канону особистості, певного її типу, притаманного конкретному суспільству;

- водночас, діалогічний характер взаємодії та підтримка інтенцій самого «об'єкта» впливу;

- орієнтованість на тривалий процес вправлення з метою забезпечити довготривалий характер змін.

У психологічній науці існують розробки соціалізуючих практик, спрямованих на розвиток підприємливості підростаючих поколінь. Більшість таких освітніх проектів покликані розвивати особистісні якості через гру [291; 495], що особливо виправдано в молодшій школі. В економічній грі діти насолоджуються її неутилітарним характером, водночас використовують можливість розвивати фізичні навички, розуміти і осмислювати світ, взаємодіяти з іншими, виражати та контролювати свої емоції, розвивати їх символічні та здібності вирішення проблем і закріплювати на практиці свої нові уміння [553].

Хоча, як зазначається вітчизняними дослідниками [251], для більш старших вікових груп школярів гра не зникає, змінюється її форма (з віком особливої ваги набувають ділові ігри).

У Норвегії вже з кінця 90-х років минулого століття практикують Програму якісної освіти з підприємництва в середніх школах, спрямовану на формування позитивного ставлення до підприємництва та самозайнятості у старшокласників.

5.4. Економічне наставництво як соціалізуюча практика

Згідно з критеріями соціалізуючої практики нами розроблено [90; 110; 123; 128; 417, с.172-185] такі засоби соціалізуючого впливу як економічне наставництво у взаєминах «дорослий-учень». Соціалізація дитини як потенційного суб'єкта економіки, щонайперше, пов'язана з досвідом оперування особистими благами. Вони становлять неабияку частину особистого простору дитини і відіграють важливу роль у задоволенні базових потреб, у тому числі – потреби у власності [123]. Поза досвідом успішного задоволення цієї потреби навряд чи слід очікувати розвитку підприємливого хисту дитини. Тому актуальною в теоретично-науковому і практичному плані залишається проблема розробки таких соціалізуючих методів, які б ефективно забезпечували процес цілеспрямованого формування економічної культури дитини у просторі особистої власності. Малорозробленими залишаються питання соціально-психологічних практик розвитку економічної культури дитини. У зв'язку з цим розглянемо економічне наставництво як соціалізуючу практику.

Вимоги сучасного суспільства до кожного, хто включається у ринкові відносини, на думку багатьох дослідників є цілковито визначеними. Саме підприємливий тип особистості забезпечує економічне благополуччя в сучасному суспільстві. У формуванні підприємливої особистості неабияку роль відіграють різні агенти впливу: від найближчого мікросоціального оточення, як-то батьки й однолітки, так і більш широке коло тих, у стосунках з ким дитина набуває ґрунтовнішого досвіду обміну життєвими, а надалі – економічними, благами. Результатом такого впливу, часто доволі стихійного, є економічна культура особистості.

Під останньою в широкому сенсі розуміємо об'єктивованій у речовій (майно, предмети мистецтва і т.п.) та духовній (знання, ідеї, проекти тощо) формах суспільний економічний досвід людства, який зберігається у відторгнутому від суб'єкта матеріальному чи духовному вигляді й засвоюється в процесі економічної соціалізації. Окрім матеріальних артефактів культури, цей досвід виявляється у висловлених оцінках і ставленнях, виражається у вольових актах, прийнятих рішеннях,

економічних діях. Саме такий досвід оперування, переживання і взаємодії з іншими щодо предметів особистого володіння у стосунках спочатку з найближчим, а потім і більш широким соціальним оточенням становить основу підприємливості дитини. Попередні наші дослідження свідчать про те, що такі предмети особистого володіння становлять особистий психологічний простір дитини (рис. 5.2) і стають найпершою умовою і чинником формування підприємливих якостей. Предмети особистого володіння важливі для досягнення дитиною ціннісних основ економіки: а саме, можливості бачити себе у «своєму» - в усьому, що особисто притаманне і належне собі (латинське *suum*), включаючи життя і свободу [340].

Саме в дитинстві ми набуваємо першого досвіду бути ідеальними власниками, оскільки тільки тоді, оперуючи усім тим, що цінуємо і на що маємо право, ми безкорисливо реалізуємо своє панування у світі [426; 448]. На прикладі дитячої колекції листівок чи марок, які, на думку Бодрійяра [35], слід вважати ідеальним об'єктом володіння, розглянемо зв'язок досвіду володіння з основами економічної культури особистості. У повсякденному житті такі колекції - приклад жагучого, пристрасного ставлення до предмета. Він емоційно не байдужий, його втрата часто розглядається як втрата себе, втрата матеріалізованих зв'язків з соціальним оточенням. Він важливий для формування і підтримки відчуття, з одного боку, своєї належності до певної спільності, є матеріальною демонстрацією соціальної ідентичності особистості, являють собою елемент його «розширеної індивідуальності», що дуже вагомо у цьому віці. З іншого боку, дає відчуття свободи, є умовою формування досвіду суб'єктної активності. Уільям Джемс писав, що особистість людини у найширшому сенсі становить загальна сума усього того, що вона може назвати своїм: не лиш її фізичні чи душевні якості, а також її плаття, її будинок тощо. Він відмічав і складність проводити межу між тим, що людина називає своїм і собою, зазначаючи, що наші почуття і вчинки стосовно окремих речей, які становлять нашу приналежність, значною мірою схожі на почуття і вчинки стосовно нас самих.

У зв'язку з цим про змішану природу особистості говорить С.Нартова-Бочавер [321; 323]: думки, почуття, дії, власність – усе це входить у

переживання цілісного людського буття. Практикування в дитинстві відносин «своє-чуже» - не що інше, як досвід особистої власності, аналог якому знаходимо в історичній ретроспективі як процес виділення особистістю самої себе із общинної маси, не заперечуючи при цьому колективного володіння, процес актуалізації «власного», «особистого» із «невласності» [21]. Саме у відносинах особистої власності в дитинстві формується і розвивається ставлення дитини до економічної дійсності.

Вирішальну роль в цьому процесі відіграють дорослі, зокрема батьки. Посилення соціальності, на думку Титаренко Т.М [432], у нашому випадку – і підприємливості, досягається за рахунок освоєння нових практик взаємодії, щонайперше, з дорослим оточенням.

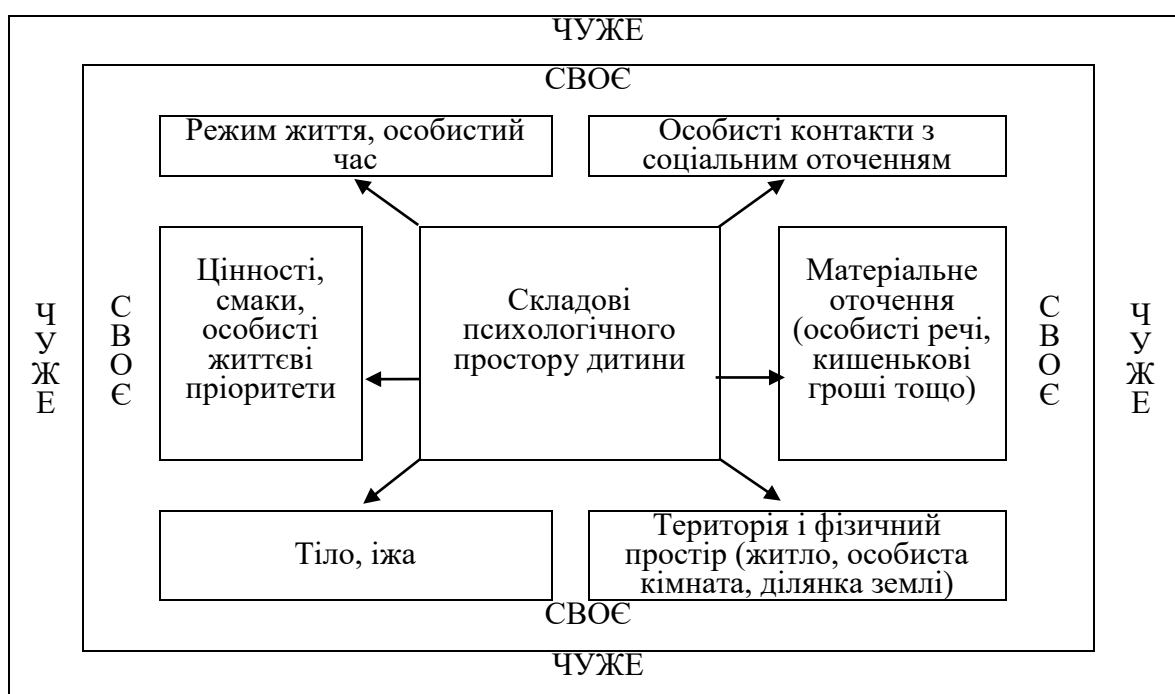


Рис.5.2. Особистий психологічний простір дитини

У процесі перевірки на ефективність, спільні для багатьох практики стають дієвим інструментом діалогу з оточенням, побудови оновленої ідентичності, структуризації життєвих подій. Важливим для соціалізації дитини є практикування як діалогів і співробітництва, так і автономії й конкуренції, але усе це - в інтерсуб'єктивному просторі взаємин зі значущим оточенням. Прикладів таких практик безліч: ігрові, тренінгові, робота у групах тощо.

Окреслимо переваги економічного наставництва у справі розвитку економічної культури молоді.

Ідея фінансового наставництва як усвідомлюваної дорослими, зокрема родини, та цілеспрямованої форми економічної соціалізації дитини, яка протистоїть стихійним способам соціалізації, рефреном звучить в книзі Джолайн Годфрі [72]. Автор детально показала усі етапи і напрями наставницького супроводу дорослими процесу входження дитини у економіку. Принагідно зауважимо й сутність психологічної, та, зокрема, соціалізуючої практики. За визначенням В.Г. Панка [342], психологічна практика є специфічно людським видом активності, що передбачає виявлення і узагальнення закономірностей внутрішнього світу і поведінки людини (або груп людей), розробку та застосування специфічних методів і прийомів впливу на поведінку та психіку інших.

За такого практикування економічної взаємодії інститут економічного наставництва може прислужитись меті нівелювання впливу стихійних чинників на становлення підприємливої особистості дитини. З'ясуємо основні ознаки економічного наставництва як соціалізуючої практики.

Агентами впливу, соціалізаторами в ході такої практики має стати, щонайперше, доросле найближче значуще оточення дитини. Змістом його діяльності є не навчання, не стільки передача економічних знань, скільки залучення дитини до сімейних традицій ведення господарства і сімейного бюджету, до сфер зайнятості тими шляхами і методами, які дозволяють використовувати родинні ресурси для вирішення економічних проблем.

Наставництво чи-то тьюторинг – практика, яка складалась паралельно з розвитком культури викладання і навчання. У перекладі з англійської «tutor» - це педагог-наставник, домашній вчитель, репетитор, що надає приватні уроки. Етимологія цього слова (лат. tueor – турбуватись, оберігати) пов'язана з поняттями «захисник», «покровитель», «сторож». Менторинг як ще одне означення наставництва походить своїм корінням в добу Античності [512]. Термін «ментор» вперше згадується в «Одиссеї» Гомера, коли Одиссей довірив Ментору виховання сина на час подорожі до Трої. З того часу і протягом сотень років термін «менторінг» («наставництво») застосовувалося головним чином стосовно виховання наступних поколінь. Зокрема одним із найвідоміших менторів став

Аристотель — наставник Олександра Македонського. Згодом ідея зіставлення досвіду та його передачі молодому поколінню перейшла на виробництво та втілювалася за часів Середньовіччя у форму взаємин та соціально-виробничої взаємодії «майстер—учень», що швидко і продуктивно розвивалися у ремісничих спеціальностях. Наставник приймав здібного учня і розкривав йому всі аспекти своєї роботи [361].

У науковому плані наставництво як форму і технологію навчально-виховної діяльності розроблено мало, однак вона широко використовується на практиці і отримала позитивний резонанс. В організаційній психології наставництво визначають [361, с.117] як систему злагоджених взаємозв'язків між молодими та досвідченими співробітниками в процесі передачі знань, умінь і трудових навичок, що проявляється у формі індивідуального чи колективного, формального чи неформального шефства, нерозривно пов'язаного з професійною підготовкою, адаптацією молодих працівників і розвитком їх трудового потенціалу.

Наставництво визнається однією з форм підтримки дитини з боку референтної дорослої людини, яка виявила бажання присвятити свій час, знання й сили дитині, яка створює умови для її повноцінного розвитку, виконує важливі функції консультанта, друга, старшого товариша, батьків та виконала відповідну підготовку до цієї справи [7; 361], яка сприяє індивідуалізації [228] процесу економічного просвітництва серед молоді. У наставництві якнайяскравіше втілений принцип співробітництва і діалогізму, застосовуваний у соціалізуючих практиках. Оскільки наставник не управляє чи цілковито контролює дитину, в співробітничас, спрямовуючи траєкторію розвитку її економічної культури.

У нашому дослідженні *економічний наставник* дитини – це людина з її найближчого оточення, яка забезпечує супровід індивідуальної траєкторії розвитку економічної культури дитини. У зв'язку з цим на наставника покладається велика відповідальність, оскільки він створює умови для неперервного контрольованого зростання дитини як суб'єкта економічної діяльності. Він має усвідомлювати цілі, форми і методи такого впливу, а також мати особистісні ресурси та інструменти для його здійснення.

Своєрідність діяльності дорослого наставника [7] полягає у тому, що вона, здійснюючись у повсякденному житті, органічно суміщає в собі і

буденне спілкування і соціалізуючий вплив, що, у свою чергу, забезпечує її ефективність.

Метою наставництва є сприяння і супровід процесів пізнання дитиною закономірностей економічних відносин, оцінки цих відносин та формування ставлення до себе та інших у економіці і відповідних ефективних стратегій економічної поведінки та забезпечення надалі самостійної і ефективної самореалізації дитини в якості суб'єкта економічних відносин. Основними завданнями економічного наставництва є надання психологічної та моральної підтримки у долатті труднощів, пов'язаних з виконанням економічних ролей споживача, надавача окремих послуг, платника податків, благодійника, волонтера, інвестора тощо; створення умов для ефективного досягнення необхідного для певної стадії соціалізації рівня розвитку підприємливості дитини; сприяння формуванню позитивної внутрішньої мотивації економічної діяльності дитини; практикування паритетності і приватності у взаєминах; сприяння набуттю дитиною досвіду діалогів і співробітництва в економічній сфері.

За результатами опитування, проведеного серед вчителів школи № 329 «Логос» та спеціалізованої школи № 274 м. Києва, було визначено основні форми економічного наставництва: розмова, екскурсія, економічні ігри, розв'язання пошукових, практичних задач, наприклад, спільне планування, реалізація і коригування особистого бюджету, організація економічного клубу з однолітками тощо. У класифікації різних методів, технологій та прийомів економічного наставництва ми спираємось на вже існуючі в наукових працях [40; 228]: методи проблемного навчання, проектні методи, психодіагностичні методи, методи аналізу та самоаналізу, технології групового та індивідуального консультування, тренінг, коучинг. У діяльності економічного наставника незайвими будуть такі інструменти, як пам'ятка наставника, навчальні й методичні матеріали для нього, план заходів з наставництва.

Економічне наставництво за будь-яким з названих напрямів може здійснюватись згідно з такими *етапами*:

1. Орієнтаційний етап: актуалізація очікувань наставника стосовно компетенцій підприємливості дитини, співвіднесення їх з очікуваннями, потребами, віковими можливостями, досвідом дитини; аналіз

цілей супроводу і визначення актуального напрямку розвитку економіко-психологічних якостей дитини; планування відповідних сумісних дій. Роль наставника на цьому етапі провідна. Основні напрями діяльності – аналіз, діагностика, проектування, узгодження.

2. Активізуючий етап – усвідомлення усіма учасниками взаємодії основних труднощів та ресурсів на шляху до розвитку підприємливості, формування у дитини настанов на продуктивну співпрацю і саморозвиток. Основна роль наставника – мотивування, просвітництво та активне залучення дитини до усвідомлення вимог до дитини у певній економічній ролі, особистісних ресурсів та можливостей. Основні напрями діяльності – вмотивовування дитини, організація вибору найбільш ефективних її дій, конкретизація проблем, сприяння усвідомленню ресурсів тощо.

3. Розвивальний етап – сумісна діяльність наставника і підопічного (у форматі короткострокового чи пролонгованого супроводу) щодо відпрацювання окремих економічних умінь. На цьому етапі роль наставника другорядна, консультативна, допоміжна, а самостійність дитини - максимальна.

4. Корекційний етап – аналіз ступеня успішності супроводу, діагностика і самодіагностика динаміки ознак підприємливості дитини, корекція дій дитини. На даному етапі роль наставника ініціаторська, коригуюча.

5. Рефлексивний етап – підведення підсумків співробітництва, уточнення областей успішності та досягнень дитини у визначених напрямках економічної діяльності, означення напрямів подальшого розвитку економіко-психологічних якостей дитини у співробітництві з наставником.

Результатом наставницької діяльності мають стати показники підприємливості дитини, а саме: її ініціативність, наполегливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, управлінські здібності, незалежність, самовпевненість, прагнення до самореалізації, поінформованість, відповідальність.

Оскільки наставник як агент соціалізуючого впливу має володіти необхідними для цього знаннями і досвідом, уміти передавати їх дитині та бути вмотивованим до цієї діяльності, то очевидно є необхідність спеціальної підготовки.

Наведемо результати перевірки ефективності однієї з наших тренінгових розробок, спрямованих на вмотивування і розвиток особистості дорослого як економічного наставника.

На *вступному етапі* відбувалось знайомство учасників один з одним та ведучим, оголошення мети майстерні, обговорення правил взаємодії в групі, очікувань учасників. На *етапі створення працездатності групи* - групові вправи на підняття енергії в групі. На *етапі лабілізації* ведучий ініціював роботу 3-х міні-груп. Інструкція учасникам: «Протягом 5 хвилин пропоную обговорити в групах окремі питання. Перша група обговорює питання: «Який портрет економічно успішної людини (розвитку яких якостей у наших дітей потребує сучасна економіка?), друга група – «Що нам з вами потрібно знати, аби сприяти економічному успіхові своїх дітей?», третя група – «Що нам з вами потрібно уміти, аби сприяти економічному успіхові своїх дітей?»».

Через п'ять хвилин групи обмінюються інструкціями за часовою стрілкою (і так два раунди ще по 5 хвилин). Таким чином, був організований мозковий штурм навколо актуальних питань економічної соціалізації дітей. За результатами дискусій у групах був складений портрет економічно успішної людини (табл.5.5).

Таблиця 5.5

Портрет економічно успішної людини очима батьків

	Смислові одиниці	Індикатори
1.	Індивідуальні якості	Енергійність, здатність приймати ризиковані рішення, стресостійкість, врівноваженість, інтелект, творче мислення.
2.	Моральні якості	Справедливість, чесність.
3.	Соціально-психологічні якості	Ініціативність, мовна і комунікативна компетентність, дипломатичність, організованість, здатність управляти часом, активна позиція.

Аналізуючи результати групової роботи, ведучий констатував те, що усі названі ними якості в цілому співпадають з основними складовими підприємливої людини: 1. *Потреба в досягненнях* (завбачливість; самодостатність; оптимізм; енергійність; наполегливість та рішучість;

зорієнтованість на результат; ретельність; самовпевненість. 2. *Потреба в автономії* (здатність робити щось нетрадиційне; працювати наодинці; робити усе по-своєму; говорити усе, що думаєте; не схилитися під тиском групи; проявляти впевненість та цілеспрямованість; не піддаватися тиску наказів; вирішувати усе самостійно. 3. *Творчі здібності* (схильність до нового, невідомого; мрійливість; здогадливість і розвинута інтуїція; очікування виклику, змагання; багато ідей; допитливість). 4. *Вміння іти на зважений ризик* (адекватна оцінка власних можливостей; оцінка скоріше вигоди, ніж можливості поразки; діяти в умовах неповної інформації; прийняття складних, але досяжних цілей; не надто висока амбіційність). 5. *Цілеспрямованість та рішучість* (не покладання на долю, випадок; співставлення результатів з докладеними зусиллями; здатність контролювати свою долю; впевненість у собі і у своїх діях; творення власного успіху своїми руками; використання можливостей; прояв значної наполегливості при досягненні поставленої мети).

Пропозиція вєдучого оцінити свої знання і уміння за 10-бальною шкалою забезпечувати розвиток цих якостей у дитини показала, що лише 36% учасників впевнені у своїх уміннях. Отже, всі відмітили необхідність розвинути власний хист з економічного виховання.

На конструктивному етапі учасники працювали над двома завданнями:

1. У чому мають бути обізнані батьки, аби сприяти вихованню економічно успішної дитини?

2. Що має вміти батько/мама, аби сприяти вихованню економічно успішної дитини?

В результаті було отримано такі 2 блоки інформації щодо наставницького досвіду і напрямів виховного впливу на особистість дитини (табл.5.6). В ході аналізу групової роботи вєдучий підсумував напрацювання та запропонував заповнити анкету щодо можливих напрямів теоретико-практичної підготовки батьків з економічного наставництва дітей.

Підсумковий етап був спрямований на усвідомлення учасниками основних вимог та напрямів підготовки учасників здійснювати економічне наставництво (табл. 5.7).

Таблиця 5.6

Вимоги до особистості економічного наставника

Знання	Уміння
• Вікові закономірності розвитку дитини	Аналізувати, планувати зміни в особистості дитини
• Закономірності формування економічної свідомості в різні вікові періоди	Організовувати, спонукати дитину до змін
• Психологічні основи партнерських взаємин з дитиною	Бути зацікавленим у розвитку дитини і впливати на її розвиток
• Психологічні основи ділових стосунків в економіці	Контролювати зміни в дитині
• Основи підприємництва	Прогнозувати зміни в дитині, бути готовим до самозмін

Порівнявши отримані результати опитування учасників тренінгу з основними положеннями щодо наставництва [19], робимо висновки про те, що на рівні здорового глузду уявлення батьків про задачі і напрями цього виду діяльності цілковито адекватні й можуть становити основу їх готовності бути агентами економічної соціалізації дитини.

Підсумовуючи, визначимо економічне наставництво як одну з форм підтримки і супроводу індивідуальної траєкторії розвитку економічної культури дитини в руслі традиційних економічних цінностей українців. Це соціалізуюча практика, яка зазвичай ініціюється та реалізується найближчим референтним оточенням дитини, і спрямовується на стимулювання і підтримку процесів пізнання дитиною закономірностей економічних відносин, їх оцінки та формування позитивного раціонального ставлення до себе та інших у економіці, сприяє формуванню відповідних ефективних стратегій економічної поведінки та забезпеченню надалі самостійної і ефективної самореалізації дитини в якості суб'єкта економічних відносин.

Очікуваним результатом його застосування є становлення економічно соціалізованої, а саме підприємливої людини, для якої характерна суб'єктна позиція у економічних відносинах, сформованість норм соціально прийнятної поведінки з привласнення-відчуження і творення нових економічних благ, здатності робити моральнісний свідомий вибір у полі спеціально організованого цілеспрямованого впливу.

Структура вимог до ролі економічного наставника та напрями відповідної підготовки

Вимоги до наставника (компетенції)		Основні напрями підготовки наставника
Вимоги до знань	Вимоги до умінь	
Аналітико-прогностичні	Гуманістичні ціннісні орієнтації	Культура особистої власності
Організаційно-мотивуючі	Знання вікових психологічних закономірностей становлення особистості в дитинстві	Культура споживчої поведінки (сім'ї та окремих її членів)
Розвивальні	Знання закономірностей формування економіко-психологічних якостей дитини	Монетарна культура (культура відносин, опосередкованих готівкою, кишеньковими грошми)
Контрольно-рефлексивні	Знання та досвід співробітництва та конструктивного впливу на особистість дитини	Культура особистої власності
		Фінансова культура (культура відносин, опосередкованих віртуальними грошми)
		Культура благодійництва
		Податкова культура
		Культура зайнятості, зокрема і культура підприємництва тощо

Перспективною для подальших досліджень є розробка конкретного методичного інструментарію розвитку практики як економічного наставництва серед безпосередніх агентів поки що стихійної економічної соціалізації дитини – серед членів її родини, а також розвитку учасницького наставництва.

5.5. Групове соціально-психологічне навчання як соціалізуюча практика

Одними з ефективних у психологічному забезпеченні економічної соціалізації школярів різного віку вважаємо практики групового соціально-психологічного навчання, що висвітлено у попередніх наших працях [122; 123; 124]. Соціально-психологічний тренінг у найбільш широкому трактуванні визначають як одну з форм групової психологічної роботи [193], передачу технологій дії в інтерактивній формі на основі певної

концепції реальності, активного соціально-психологічного навчання [489], розвитку здібностей до самонавчання [171; 175], в якій використовується активні групові методи практичної психології для роботи зі здоровими людьми з метою вирішення завдань по розвитку і вдосконаленню якостей, необхідних для покращення їх соціального буття [192]. Його використання у процесі цілеспрямованого формування економічної культури школярів зумовлено багатьма причинами, визначальними серед яких ми бачимо відповідність цієї форми роботи усім вимогам організації соціалізуючого впливу.

Акцент на змінах [192; 435] в результаті впливу, радше – взаємовпливу, - є чи не центральним аргументом для віднесення соціально-психологічного тренінгу до соціалізуючих практик. Тренінг відносять до багатофункціональних методів [279], що викликають умисні позитивні зміни у психологічних феноменах людини чи групи, сприяють підвищенню конгруентності з собою та оточуючим середовищем. Якщо ж враховувати окремі аспекти соціальної ситуації розвитку підлітків (як-то розширення зв'язків з оточуючим світом, активізація самопізнання і поглинаючого спілкування з однолітками [465]), а також старшокласників (комунікативне експериментування, апробація різних соціальних ролей, прагнення мати вагомий статус серед однолітків, перебувати в референтній групі [38; 50; 51; 174; 287]), то економічний тренінг є закономірно дієвим засобом забезпечення економічної соціалізації для учасників з цих вікових груп. В нашому випадку тренінгова форма соціалізуючого впливу застосовувалась і на вибірках дорослих – батьків школярів: для розвитку їх економічної культури та підвищення вмотивованості бути свідомими агентами змін в економічній культурі своєї дитини. Отже, в якості засобу здійснення ефективного впливу тренінг можна розглядати як систему психотехнічних дій [193], що надають широкий спектр засобів для орієнтування в психічних явищах та управління ними [465].

Груповий характер активності усіх учасників також є одним з дієвих параметрів тренінгу. Провідним соціалізуючим чинником є становлення групових норм, які, за визначенням Т.Яценко [488], забезпечують психологічну захищеність учасників і створюють робоче настановлення на пізнання в системі «людина-людина в ситуації «тут і тепер». Авторка

говорить про ситуацію «очі-в-очі» при розташуванні учасників по колу, коли активність одного члена групи породжує ініціативу іншого, актуалізує різнорівневі процеси наслідування – творення. Підкреслюючи існування суцільного ланцюга динамічно-мінливих очікувань учасників групового соціально-психологічного навчання, Т.Яценко підтверджує вагомість чинника взаємності дій кожного, співдій, які творять спільний соціально-психологічний простір. Він стає для кожного учасника, за Зайцевою Т. [193], тим зовнішнім планом інструментальної опосередковуючої дії, в який із внутрішнього виводяться неконструктивні елементи і моделі поведінки, відбувається побудова моделей ідеальної поведінки та модифікується поведінка учасників тренінгової групи в сторону максимального наближення до еталону та закріплення його у внутрішньому плані.

Групова форма роботи відповідає критерію орієнтованості на інтерсуб'єктний характер процесів формування, розширення, трансформації соціально-психологічного простору учасників як особливим чином організованої реальності [346, с.47]. Зв'язки між суб'єктом та іншими учасниками, існуючі в цьому просторі, апріорі організуються як взаємні [193], як спільна предметна діяльність [346], оскільки всі події, в яких беруть участь члени групи, співпереживаються, спільно репрезентуються і означаються, супроводжуючись сильним емоційним підкріпленням та посиленням зворотного зв'язку. Усе це зумовлює прискорений характер цілеспрямованих змін в особистісних якостях. Справжня взаємодія можлива тільки в парадигмі суб'єктності [51] за партнерського, або суб'єкт-суб'єктного спілкуванням [13]. Вона не оформляється як одночасно існуючі, взаємно спрямовані вектори впливу. Вона можлива, очевидно, за організації взаємного впливу та такого розподілу ініціативи між учасниками, коли створюються умови для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем поза маніпулятивною дресурою чи одностороннім цілеспрямованим тренуванням та коли враховуються інтереси інших учасників взаємодії, а також їх почуття, емоції, переживання. Реалізація принципу інтерсуб'єктності створює в групі соціально-психологічний простір безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє учасникам експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок.

Цьому принципові як провідному в забезпеченні різноманітних форм «спів-буття» і «само-буття» відводив центральну роль Г.Дьяконов [170, с. 779]. Розглядаючи в цьому ключі тренінгові практики як інтерсуб'єктні, ми наполягаємо на тому, що вони являють собою діалогічні форми і методи навчання – не процеси зовнішнього впливу і стимуляції, а актуалізацію особистісного спілкування, паритетної взаємодії та внутрішньої діалогічності свідомості учасників. Тоді метою таких практик є не стільки досягнення об'єктивних результатів навчання, скільки актуалізація суб'єктно-особистісних і процесуально-творчих ресурсів кожного з учасників. Остання обов'язково призводить до взаємо- і саморозкриття, взаємо- і саморозвитку учасників цілісного процесу соціально-психологічного навчання як співбуття. За такого трактування цього процесу знімається необхідність вказувати, що таке навчання є активним, оскільки його учасник є активним агентом само- і взаємних змін, суб'єктом навчання і розвитку. Таке інтерсуб'єктне навчальне спілкування, на думку Г.Дьяконова, змінює свої функції та зі способу передачі інформації і зовнішнього впливу перетворюється у важливу мету й істинну цінність подієвого навчання. Воно характеризується як творче, спонтанне, особистісно-сміслове, носить характер співробітництва, спів-управління процесом самозмін. В такій співпраці створюються умови для справжнього розвою уяви і почуттів, прояву поліфонії ідей, гіпотез, творчих пропозицій.

Методи активного групового соціально-психологічного навчання спрямовані на вирішення задач, релевантних цілям соціалізуючого впливу. Так, економічний тренінг спрямований на розвиток: 1) когнітивних (наприклад, на пізнання і розуміння учасниками сутності економічних явищ, яким присвячено групову роботу, зокрема на вміння орієнтуватись в економічних ситуаціях, розуміти інших людей, обирати та реалізовувати адекватні форми спілкування [51], креативність, нестандартність мислення [193]); 2) афективних (уміння домовлятись і вчуватись у стани і переживання партнера [38; 346], адекватна самооцінка та впевненість в собі як у суб'єкті привласнення); 3) моральнісних (децентрація (більша орієнтованість на партнера) [346], інтеріоризація експліцитних норм чи конвенцій, що дозволяють зорієнтовувати діяльність в системі суспільноприйнятих моральних цінностей; осягнення цінності досягнень,

яка залежить від успішності в спільній діяльності і внеску у спільні здобутки); і 4) конативних (активна самотійна позиція [17], можливість апробувати нові уміння та знання безпосередньо в груповій діяльності) складових економічної культури учасників.

Інтерсуб'єктний характер взаємодії в процесі соціально-психологічного тренінгу, присвяченого розвитку економічної культури школярів, є визначальною умовою розвитку моральності учасників. Справді, груповий контекст спонукає приділяти увагу іншим, діяти не тільки на свою користь, а й враховувати потреби й інтереси іншої людини, орієнтуватись на суб'єктну позицію співрозмовника. Поява іншої людини у фокусі уваги індивіда перетворює мотиви, цілі його діяльності на моральнісно-орієнтовані, коли будь-які індивідуальні воління, за словами М.Бобневої [34], перетворюються на людську «добру волю», без чого немислиме жодне особистісне спілкування, і що є основною умовою засвоєння та розвитку норм міжособистісної взаємодії. Істотним є те, що співвіднесена з моральними цінностями «добра воля» школяра в ході тренінгової практики спрямовується не тільки на співрозмовника, а й на самого себе, що спричиняє «дороццювання», як сказав І.Кант [211], власної совісті, власного морального імперативу, і проявляється в діях на благо інших у міжособистісному спілкуванні та внутрішнім зростанням [318; 320]. В цьому контексті закономірно припускати, що тренінг, спрямований на розвиток основ економічної культури у школярів як інтерсуб'єктна групова практика спонукає учасників до розмірковувань щодо морального сенсу взаємодії в процесі привласнення благ, їх розподілу, користування ними та наслідків для її учасників, що, в свою чергу, сприяє розвитку моральнісної складової економічної культури учасників.

Звертаючись знову до рамки підприємливості – науково-практичного доробку європейських дослідників [498], - звернімо увагу на глибоко моральнісні ідеї, що лежать в її основі. Йдеться про ціль, на яку доцільно налаштуватись будь-якій підприємливій особі: створення цінності для інших людей. У цьому закладений і суто економічний сенс, що полягає в орієнтації на творення благ, на які існує попит, що поцінуються як такі, що задовольняють економічні потреби інших людей. Але факт

спрямованості власних зусиль на іншого свідчить про глибоко етичний моральнісний контекст економічної взаємодії.

Інтра-суб'єктивний аспект формування економічної культури учасників включає пізнання сутності явищ, пов'язаних з відносинами власності, формуванням суб'єктного ставлення до них та успішною практичною реалізацією себе в різних сферах економіки. І соціально-психологічний тренінг дає широкі можливості у сумісній діяльності практикувати привласнення благ, апробуючи себе в будь-яких економічних ролях: від найманого працівника чи самозайнятої особи, підприємця чи бізнесмена, благодійника чи лихваря, до платника податків чи споживача. Вибір завжди здійснюється в континуумі двох основних ролей - привласнювача і відчужувача благ, предметом взаємодії яких є об'єкт привласнення, що цікавить обох, але кожен має можливість перевірити більш ніж одну стратегію.

Оскільки тренінг як соціалізуюча практика має організовуватись згідно з віковими закономірностями формування економічної культури та враховувати статус учасників (агента соціалізуючого впливу - соціалізатора, чи соціалізанта як особи, яка підлягає впливові), ми вбачаємо доцільною у подальшому модифікацію тренінгової програми: не суто спрямовану на розвиток економічної культури школярів, але й дорослих агетів соціалізуючого впливу. В даній програмі соціалізуючий вплив організовується для школярів у формі практикування підлітками і старшокласниками раціональних, заснованих на загальнолюдських моральних цінностях, способів створення та привласнення-відчуження особистих/колективних благ, ділової комунікації й ділового партнерства та формування суб'єктного ставлення до себе й економічного оточення.

Для перевірки припущення про те, що розвиткові культури підприємливої людини у школярів сприятиме підвищення показників суб'єктного ставлення учасників до особистої власності (поглиблення обізнаності школярів у своїх правах та обов'язках як споживача та зайнятої особи, позитивного раціонального ставлення до особистої власності та конструктивні, орієнтовані на моральні цінності, стратегії економічної поведінки) нами було розроблено програму активного соціально-психологічного навчання «Школа успішного господаря» у формі серії

економічних тренінгів для підлітків та юнаків. Ефективність розроблених заходів по соціалізуючому впливові перевірялась в ході формувального експерименту. Порівнювались соціалізуючі ефекти двох складових програми: активного соціально-психологічного навчання з розвитку культури підприємливої людини та профорієнтаційного тренінгу.

Організація і план експерименту. Для реалізації кожної зі складових програми було організовано 2-годинні тренінгові заняття протягом 16 тижнів.

Для формувального експерименту було обрано план «тест-вплив-ретест» для двох експериментальних груп (ЕГ1, ЕГ2) та однієї контрольної (КГ) з попереднім та підсумковим тестуванням (табл. 5.8).

Залежною змінною були показники економічної культури підприємливої людини, незалежною – суб'єктне ставлення до особистої власності (для ЕГ1) та психологічна готовність до професійного самовизначення (для ЕГ2).

Таблиця 5.8

Експериментальний план дослідження

Тип групи	Схема плану			
Експериментальна 1	R	O1	X1	O2
Експериментальна 2	R	O3	X2	O4
Контрольна	R	O5		O6

З метою контролю над впливом на результати експерименту з боку побічних змінних нами була застосована процедура рандомізації. Вона дозволяє виключити вплив індивідуальних особливостей досліджуваних на результат експерименту, гарантує рівну можливість кожному членові популяції стати учасником експерименту [168]. Процедура передбачає присвоєння кожному представникові вибірки порядкового номеру, а вибір самих досліджуваних в експериментальні та контрольну групи проведено за допомогою таблиці «випадкових чисел».

Досліджувані. У формувальному експерименті взяли участь 56 учнів 8-10 класів (середній вік 15 років) закладів загальної середньої освіти м.Києва та Київської області. Були сформовані дві експериментальні групи по 19 осіб і однієї контрольної 19 осіб, загальною кількістю 57 осіб. Склад учасників формувався за результатами констатувального етапу дослідження

і був практично ідентичний в контрольній та двох експериментальних групах за показниками віку (середній вік – 15,2 років) та результатами попереднього опитування до тренінгу (парний тест різниці не показав значимих відмінностей).

Діагностична процедура. Попереднє і підсумкове опитування усіх груп було проведено за методиками, що дозволяють дослідити особливості економічної культури школярів (тесту GET2test на загальну схильність до підприємництва (С. Кейрд та К. Джонсон) у модифікації Дембицької Н., варіант для школярів; розроблені авторкою методика семантичного диференціалу для дослідження способів привласнення особистих благ та шкала для вивчення ставлення до особистої власності) та зміни в особистісних характеристиках (опитувальник для дослідження соціальної адаптивності особистості (О. Посипанов)). При обробці даних з метою підтвердити чи спростувати статистичну значущість змін в показниках економічної культури учасників після тренінгу використовувався параметричний критерій t-Стюдента для однієї вибірки та непараметричний критерій G-знаків (для порядкової шкали за опитувальником О.Посипанова). При цьому враховувались три значення t-Стюдента: порівняння 1) O1 і O2; 2) O3 і O4; 3) O5 і O6.

Гіпотеза про значущий вплив незалежних змінних на залежні приймалась в тому випадку, коли виконувались такі умови:

1) відмінності між O1 і O2 статистично значущі (t- Стюдента для однієї вибірки та критерій G-знаків), між O5 і O6 – статистично незначущі (t- Стюдента для однієї вибірки та критерій G-знаків), між O2 і O6 статистично значущі (t- Стюдента для незалежних вибірок та критерій G-знаків);

2) відмінності між O3 і O4 статистично значущі (t- Стюдента для однієї вибірки та критерій G-знаків), між O5 і O6 – статистично незначущі (t- Стюдента для однієї вибірки та критерій G-знаків), між O4 і O6 статистично значущі (t- Стюдента для незалежних вибірок).

Про ефективність розроблених заходів з активного соціально-психологічного навчання свідчать, як статистично значущі зміни майже за усіма показниками загальної схильності учасників ЕГ1 до підприємництва (окрім схильності до виваженого ризику), ставлення до об'єктів особистого

володіння та способів привласнення особистих благ ($p < 0,01$, табл.5.5) та соціальної адаптивності (табл. 5.9), так і відсутність статистично достовірних зсувів у відповідних показниках підприємливості та особистісних якостей в контрольній групі.

Таблиця 5.9

Показники ефективності тренінгу з розвитку культури підприємливої людини, ЕГ1, n=19

Показники за методиками	Показники		Значення критерія t- Стьюдента для залежних вибірок		Ступінь свободи, <i>df</i>	Рівень значущості, <i>p</i>
	до тренінгу бали,	після тренінгу, бали,	емпіричне темп	критичне, <i>t_{кр}</i>		
Загальна схильність до підприємництва, середній бал						
Мотивація досягнень	15	18	3,98	36	2,70	0,01
Автономія	13	16	3,11	36	2,70	0,01
Креативність	11	15	3,58	36	2,70	0,01
Схильність до виваженого ризику	11	12	0,98	36	2,70	-
Локус контролю	15	17	2,06	36	2,70	0,01
Способи привласнення особистих благ, середній бал						
Аморальні способи привласнення	6,7	3,9	7,27	36	2,70	0,01
Моральні способи привласнення	12,2	14,0	8,98	36	2,70	0,01
Ставлення до об'єктів особистого володіння, середній бал						
Суб'єктність ставлення до:	1,7	3,2	4,63	36	2,70	0,01
- особистих речей						
- особистих знань та ідей	2,7	5,0	4,88	36	2,70	0,01
- особистих зусиль і праці	2,1	4,9	5,30	36	2,70	0,01
- особистих здібностей і вмінь	2,9	4,5	6,20	36	2,70	0,01
- кишенькових грошей	3,0	4,8	3,19	36	2,70	0,01
- особистих знайомств, контактів	2,8	3,9	3,95	36	2,70	0,01

Для оцінки змін в показниках соціальної адаптивності використано критерій G-знаків. Цей критерій відноситься до непараметричних і застосовується у випадках, коли необхідно встановити загальний напрям

зсуву досліджуваної ознаки. Він дає можливість встановити, в який бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого вимірювання (до тренінгу) до другого (після нього).

Критерій знаків ми застосували для аналізу зсувів даних, отриманих в порядковій шкалі, в якій представлені результати дослідження за опитувальником «Соціальна адаптивність» (О.Посипанов), таблиця 5.10. Зсуви, які є переважаючими у більшості учасників тренінгу, ми назвемо типовими, а зсуви у показниках в протилежний, неочікуваний бік, - нетиповими. Отже, типовими очікувались зсуви усіх показників соціальної адаптивності, окрім низькоадаптивного профілю. Тому чим менша кількість нетипових зсувів виявилась би за результатами формувального експерименту, тим більша ймовірність переважання змін в «типовому» напрямі [374, с.78] – у бік підвищення, зростання, посилення. Як вказано в таблиці 5.10, чим меншим є G_{emp} , –кількість нетипових зсувів – тим більш ймовірно, що зсув у «типовому» напрямі є статистично достовірним.

Таблиця 5.10

Зміни в показниках соціальної адаптивності школярів за опитувальником «Соціальна адаптивність» (О.Посипанов)

	Конформність	Лабільність	Креативність	Високо адаптивний профіль	Низько адаптивний профіль
ЕГ1, n=19					
Кількість співставних пар значень (без нульових зсувів)	10	15	11	8	4
Критерій G_{emp}	1**	2**	2*	2	-
Критерій $G_{кр}$	1	3	2	1	-
ЕГ2, n=19					
Кількість співставних пар значень (без нульових зсувів)	18	13	7	0	5
Критерій G_{emp}	3**	3*	3	0	4
Критерій $G_{кр}$	4	3	1	0	-
КГ, n=19					
Кількість співставних пар значень (без нульових зсувів)	17	5	6	0	5
Критерій G_{emp}	7	4	3	-	-
Критерій $G_{кр}$	5	1	1	-	-

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Згідно з таблицею 5.10, отримані за результатами тренінгу розвитку культури підприємливої людини зрушення у рівні соціальної адаптивності в першій експериментальній групі виявились статистично значущими за показниками конформності, лабільності, максимальної адаптивності (на 1% рівні) та креативності (на 5% рівні). Після профорієнтаційного тренінгу статистично значущий зсув спостерігається за показником конформності (рівні 1%) та лабільності (на рівні %), в контрольній групі – зсув відсутній за усіма показниками адаптивності.

Отже, внаслідок участі в тренінгу розвитку культури підприємливої людини у школярів істотно поліпшились показники усіх трьох (за О.Посипановим) способів організації соціальної взаємодії. Так, в ході експерименту підтверджено ефективність тренінгу щодо употужнення базового компоненту соціальної адаптивності особистості – конформності як здатності учасників спрямовувати свою поведінку на узгодження думки чи вербальної реакції з прийнятими в даній групі, що забезпечує їх адаптацію в групі. Окрім того, застосовані до організації тренінгової роботи в ЕГ1 підходи істотно сприяють укріпленню, по-перше, готовності учасників змінювати поведінку відповідно до поточної ситуації (іноді ухиляючись від групових норм), по-друге – здатності коадаптації особистості і групи, продукувати і встановлювати нові правила взаємодії в групі. Очевидно, зростання загальної соціальної адаптивності в ЕГ1 зумовлене позитивними змінами в усіх трьох її складових та укріпленням здатності віднаходити оптимальний спосіб поведінки в різних ситуаціях соціальної взаємодії. Таким чином, експериментально підтверджено припущення про існування статистично значущих змін у досліджуваних показниках економічної культури та особистісних якостей в першій експериментальній групі після проведення тренінгу розвитку культури підприємливої людини.

Внаслідок заходів профорієнтаційного тренінгу статистично значимо змінились окремі показники (таблиця 5.11) загальної схильності до підприємливості (підвищилась мотивація досягнень та схильність до виваженого ризику), знизилась орієнтація на аморальні способи привласнення, зросла міра суб'єктності учасників в ставленні до особистих здібностей та вмінь і до кишенькових грошей.

Внаслідок участі в даному тренінгові статистично достовірно зросли показники конформності та лабільності в структурі соціальної адаптивності учасників (таблиця 5.6).

Таблиця 5.11

Показники ефективності профорієнтаційного тренінгу, ЕГ2, n=19

Показники за методиками	Показники		Значення критерія t- Стьюдента для залежних вибірок		Ступені свободи, <i>df</i>	Рівень значущості, <i>p</i>
	до тренінгу бали,	після тренінгу, бали,	емпіричне темп	критичне, <i>t_{кр}</i>		
Загальна схильність до підприємництва, середній бал						
Мотивація досягнень	14	16	5,1	36	2,70	0,01
Автономія	15	15	0	36	-	-
Креативність	11	13	2,68	36	2,70	-
Схильність до виваженого ризику	11	12	3,84	36	2,70	0,01
Локус контролю	14	14	0	36	2,70	-
Способи привласнення особистих благ, середній бал						
Аморальні способи привласнення	6,5	5,9	2,14	36	2,02	0,05
Моральні способи привласнення	11,9	12,3	0,94	36	2,70	-
Ставлення до об'єктів особистого володіння, середній бал						
Суб'єктність ставлення до: - особистих речей	1,7	2,0	0,46	36	2,70	-
-особистих знань та ідей	2,7	3,7	1,87	36	2,70	-
- особистих зусиль і праці	2,1	3,9	1,02	36	2,70	-
-особистих здібностей і вмінь	2,9	4,2	3,62	36	2,70	0,01
-кишенькових грошей	3,0	3,8	2,74	36	2,70	0,01
-особистих знайомств, контактів	2,8	3,0	0,71	36	2,70	-

Такий ефект є цілковито очікуваним, оскільки профорієнтаційний тренінг спрямований переважно на підвищення загальної обізнаності в культурних формах поведінки, у традиціях і звичаях різних соціальних груп, в тому числі – професійних спільностей.

Йдеться про доадаптивний рівень розвитку відповідної особистісної властивості [333, с.96] школярів, на якому закріплюються уявлення про

групу як суб'єкта встановлення соціального порядку, сам же школяр є суб'єктом власної поведінки і окремих дій в спільній діяльності, які, тим не менш, санкціонуються з боку групи [333, с.105].

Підвищена ситуативна адаптивність учасників – також досить очікуваний ефект профорієнтаційного тренінгу через те, що спрямованість останнього на розвиток у школярів здатності віднаходити кілька варіантів виходу з наявних життєвих ситуацій є прямою умовою здатності здійснювати чи не перший важливий вибір, пов'язаний з обранням провідного способу матеріального забезпечення – професії.

Таким чином, експериментально підтверджено припущення про існування статистично значущих змін у окремих показниках економічної культури та особистісних якостей в другій експериментальній групі після проведення профорієнтаційного тренінгу.

Показники економічної культури та особистісні якості досліджуваних школярів з контрольної групи, як видно з таблиці 5.12, не зазнали статистично значущих змін.

Отже, нами експериментально підтверджено припущення про відсутність статистично значущих змін у досліджуваних показниках економічної культури та особистісних якостей в контрольній групі.

Оскільки однією з гіпотез експериментального дослідження було припущення про існування статистично значущих відмінностей у досліджуваних з обох експериментальних груп порівняно з досліджуваними з контрольної групи за показниками економічної культури та особистісних якостей після проведення обох видів тренінгів, то важливим було порівняти результати опитування усіх учасників в трьох групах після експериментальних заходів, таблиця 5.13.

Дані таблиці 5.13 свідчать про те, що відмінності між показниками економічної культури та особистісних якостях учасників обох експериментальних груп після проведених тренінгів порівняно з контрольною групою школярів є статистично значущими. Це означає, що обрані стратегії соціалізуючого впливу в обох експериментальних групах виявились ефективними.

Таблиця 5.12

Розвиток економічної культури школярів, контрольна група, n=19

Показники за методиками	Показники		Значення критерія t-Студента для залежних вибірок		Ступені свободи <i>df</i>	Рівень значущості, <i>p</i>
	до тренінгу бали,	після тренінгу, бали,	емпіричне темп	критичне, <i>tkp</i>		
Загальна схильність до підприємництва, середній бал						
Мотивація досягнень	15	15	-	2,02	38	-
Автономія	12	13	0,688	2,02	38	-
Креативність	11	11	-	2,02	38	-
Схильність до виваженого ризику	10	10	-	2,02	38	-
Локус контролю	15	16	0,754	2,02	38	-
Способи привласнення особистих благ						
Аморальні способи привласнення	6,6	6,6	-	2,02	38	-
Моральні способи привласнення	12,0	12,0	-	2,02	38	-
Ставлення до об'єктів особистого володіння						
Суб'єктність ставлення до:	1,5	1,5	-	2,02	38	-
- особистих речей	2,7	2,7	-	2,02	38	-
- особистих знань та ідей	2,1	2,1	-	2,02	38	-
- особистих зусиль і праці	2,9	2,9	-	2,02	38	-
- особистих здібностей і вмінь	2,8	2,8	-	2,02	38	-
-кишенькових грошей	2,7	2,7	-	2,02	38	-
-особистих знайомств, контактів	1,7	1,7	-	2,02	38	-

Таким чином, за результатами *тренінгу розвитку культури підприємливої людини* в учасників істотно змінилися показники мотивації досягнень учасників (зросли орієнтація на майбутнє, рівень самоусвідомлення власних здібностей, оптимістичність світогляду, посилилась орієнтація на задачу та ефективність підходу до управління часом, орієнтація на результати, що стосуються себе та інших, посилилась енергійність, самовпевненість та готовність відстоювати ідеї та погляди, рішучість забезпечити досягнення цілей, навіть за наявності труднощів, відповідальність і наполегливість у досягненні цілей, орієнтованість на складні, але реалістичні цілі, готовність працювати довго і наполегливо, коли це необхідно для виконання завдань); зріс рівень автономії учасників (енергійність і незалежність, схильність відстоювати право вести, формувати та робити справи власним способом, здатність витримувати натиск окремих осіб і груп, орієнтацію на лідерство, оригінальність

авторської позиції, самовпевненість, рішучість і цілеспрямованість); значущо розвинулась креативність (уміння творчо підходити до вирішення проблем, здатності помічати можливості навколо, здатності розробляти ідеї для створення нових продуктів, розвиненості уяви, винахідливості, інтуїції, вміння синтезувати ідеї та знання, здогадливості, орієнтації на зміни, очікування виклику і змагання, неприязнь до рутини, універсальності, можливості користуватися особистими ресурсами для проектів чи вирішення проблем, допитливості); укріпилась схильність до внутрішнього локусу контролю (прагнення учасників здійснювати контроль над життям, користуватися внутрішніми ресурсами, проактивність та ініціативність, взяття на себе особистої відповідальності за вирішення проблем, рішучість, наполегливість і впевненість у тому, що це залежить від власних зусиль самих учасників і потребує наполегливої праці).

Таблиця 5.13

Показники ефективності тренінгів за опитувальником «Соціальна адаптивність» (О.Посипанов) у порівнянні з контрольною групою

	Конформність	Лабільність	Креативність	Високоадаптивний профіль	Низькоадаптивний профіль
	ЕГ1, n=19				
Кількість співставних пар значень (без нульових зсувів)	14	18	16	10	8
Критерій <i>Гемп</i>	3**	2**	2**	3	3
Критерій <i>Гкр</i>	3	3	2	1	1
	ЕГ2, n=19				
Кількість співставних пар значень (без нульових зсувів)	18	11	6	0	5
Критерій <i>Гемп</i>	3*	3*	1	0	4
Критерій <i>Гкр</i>	5	3	0	0	-

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Зменшилась також орієнтація на аморальні способи привласнення особистих благ, натомість зросли показники моральності; зросла також міра суб'єктного ставлення до особистих благ - як до матеріальних (особистих речей та кишенькових грошей), так і до особистіних (знань та ідей, здібностей, трудових зусиль та вмінь, особистих контактів); зріс рівень нормативності і конформності поведінки (орієнтації на приклад найближчого соціального оточення, на внутрігрупове схвалення, здатності

розпланувати послідовність дій та слідкувати за її виконанням), її лабільності (здатності знаходити альтернативні варіанти виходу з наявної ситуації та адаптуватись в нестабільних обставинах і досягати заданої мети) та креативності (здатність приймати оригінальні рішення); укріпилась здатність віднаходити оптимальний спосіб поведінки в різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Активне соціально-психологічне навчання з профорієнтації істотно призвело до підсилення мотивації досягнень та схильності до виваженого ризику); міри суб'єктності учасників в ставленні до особистих здібностей, вмінь, а також до кишенькових грошей; рівня соціальної нормативності (конформності) та ситуативної адаптивності (лабільності); до зниження орієнтації на аморальні способи привласнення.

Підсумовуючи, зазначимо, що основна гіпотеза дослідження ефективності соціалізуючого впливу на розвиток економічної культури школярів розробленими практиками активного соціально-психологічного навчання підтверджена експериментально. Зокрема, припущення про те, що істотне підвищення показників мотивації досягнень, автономії, креативності, схильності до виваженого ризику, внутрішнього локусу контролю, суб'єктного ставлення до особистих благ, моральнісних способів оперування особистими благами та оптимального співвідношення різних способів соціальної взаємодії уможлиблюється завдяки організації цілеспрямованого соціалізуючого впливу на розвиток зазначених моральнісних, когнітивних, афективних та конативних компонентів економічної соціалізації, виокремлених на основі структурно-цільової моделі, знайшло своє експериментальне підтвердження.

Розроблений та реалізований нами профорієнтаційний тренінг ефективно впливає на економічну соціалізованість також за окремими показниками усіх чотирьох її складових. Зокрема, він употужнює мотивацію досягнень та схильність до виваженого ризику, суб'єктне ставлення до кишенькових грошей як втілення матеріальних благ та до особистого трудового потенціалу, сприяє розвитку соціальної нормативності поведінки та ситуативної адаптивності школяра, а також призводить до зниження орієнтації на аморальні способи привласнення.

У психологічній науці існують розробки соціалізуючих практик, спрямованих на розвиток підприємливості підростаючих поколінь. Більшість таких освітніх проектів покликані розвивати особистісні якості через гру [67; 462], що особливо виправдано в молодшій школі. В економічній грі діти насолоджуються її неутилітарним характером, водночас використовують можливість розвивати фізичні навички, розуміти і осмислювати світ, взаємодіяти з іншими, виражати та контролювати свої емоції, розвивати їх символічні та здібності вирішення проблем і закріплювати на практиці свої нові уміння. Хоча, як зазначається вітчизняними дослідниками [159], для більш старших вікових груп школярів гра не зникає, змінюється її форма [158]. Так, на думку О.Лавренко [250], з віком особливої ваги набувають ділові ігри.

Нами підтверджений навчальний потенціал соціально-психологічного тренінгу на вибірках школярів. Отже, інтерсуб'єктна взаємодія у ході практикування молоддю різних форм творення і привласнення благ є, на наш погляд, найвагомим інструментом економічної соціалізації.

5.6. Мотивуючі практики для дорослих як агентів економічної соціалізації школярів

У світлі вищесказаного актуальним залишається питання підготовки дорослих (батьків, педагогів, шкільних психологів) свідомо і цілеспрямовано організовувати соціалізуючий простір, який би опосередковував розвиток економічної культури дитини.

Представимо методичну розробку [126; 127; 136; 417, с.162-172], спрямовану на психологічну підготовку батьків як агентів економічній соціалізації дітей шкільного віку. Аналіз останніх публікацій з проблеми свідчить про відсутність у психологічній практиці акценту на залученні дорослих до справи розвитку економічної культури дітей, зокрема шкільного віку. Відповідальність за цю роботу найчастіше покладається на педагогів, зокрема вчителів географії, зрідка - на шкільних психологів. Поміж тим ми провадимо ідею щодо організації системи соціалізуючих впливів на особистість дитини, зокрема - щодо вибудови шкільного/позашкільного освітнього простору за принципами соціально-

психологічного простору особистості, який органічно опосередковує становлення і апробацію економічного досвіду дитини.

Основним інструментом соціалізуючого впливу вважаємо інтеріндивідні, суб'єкт-суб'єктні форми економічних практик [146]. У нашому випадку йдеться про ярмаркування як такий тип активності спільноти, що інтегрований в сучасну культуру взаємин привласнення-відчуження, користування, розпорядження, володіння економічними благами. Тобто, наші зусилля спрямовані на опис даної методичної розробки не просто як мотивуючої акції для батьків. Це наближення до ярмаркування як до культурного явища. Ми розглядаємо ярмаркування не стільки як мотивуючий тренінг для дорослих, але як групову культуровідповідну діяльність, основні смисли якої вкорінені в економічній культурі українців. Ярмарок, давно ставши традиційним способом економічної діяльності, є фоновою економічною практикою українців. Його основними ознаками з давніх часів є публічність, регулярність, масштабність, прив'язаність до одного місця, святковість, оптовий характер. Однак ярмарок соціалізуючих ідей для батьків пропонується не як рутинна, а як креативна мотивуюча практика. Вона розроблена як форма взаємодії дорослих у публічному просторі освітнього закладу з приводу розвитку дітей. Вона охоплює велику кількість учасників, ініціює публічне обговорення проблем цілеспрямованого впливу на дитину і концентрується навколо бажаної моделі соціалізованої дитини як спільно значущої норми. У такій масовій акції народжується інтуїтивне розуміння спільнотою дорослих того, як саме слід осмислювати цілеспрямований вплив на особистість дитини, орієнтуючись при цьому на певні норми. Регулярно практиковане, ярмаркування може перетворюватись на спосіб забезпечення соціального порядку, зокрема, відносин у школі: «вчителі-батьки», «психологічна служба - батьки», «батьки - діти» тощо.

У той же час ярмарок запропонований до апробування в психолого-педагогічній діяльності як креативний спосіб «самовироблення» [434] дорослих як суб'єктів впливу на дітей. Вважаємо, що пропонуване ярмаркування є доцільним для соціалізації самих дорослих способом виходу за межі шкільної і сімейної повсякденності у спілкуванні з дітьми. Це прорив від стереотипних форм напучування і навчання (наприклад, як бути

споживачем товарів чи послуг) до нових, ризикованих, несподіваних форм взаємин з дітьми. Це багато в чому практика конструктивна [434, с.19], спрямована на перетворення освітнього простору на соціалізуючий, в якому органічно формується особистість дитини - майбутнього успішного суб'єкта економіки. Тож саме на підвищення вмотивованості батьків розвивати у себе здатності агентів соціалізації дітей спрямована наша методична розробка.

«Ярмарок ідей по вихованню успішного господаря для зацікавлених батьків» апробований у кількох закладах загальної середньої освіти м. Києва [156]. *Метою* ярмаркування є підвищення вмотивованості батьків дітей шкільного віку бути суб'єктами формування економічної культури дітей. *Завданнями* були: 1) інформувати батьківську спільноту загальноосвітнього закладу освіти про започаткування заходів, спрямованих на розвиток економічної культури учнів; 2) сприяти усвідомленню батьками необхідності розвитку дитини як економічно культурної людини; 3) вмотивувати батьків брати участь у заходах по запобіганню ризикованим формам економічної поведінки серед школярів.

Загальна структура заходу розроблена, з одного боку, за класичною схемою будь-якого соціально-психологічного тренінгу [50; 51; 174; 175; 191; 237], з іншого - згідно з ідеями про структуру ярмарку як масового заходу, як торгу, місця для публічного оптового обміну ідеями.

Ярмаркові передують ретельний **підготовчий етап** («підторжжя» - торгівля ідеями напередодні ярмарку), призначений для інформування дорослої спільноти школи про започаткування проекту з розвитку економічної культури учнів. Оголошено запрошення батьків до співпраці з шкільною психологічною службою. В результаті міні-виступів психологів складено списки учасників першого циклу семінарів-тренінгів від кожного класу.

З метою найбільш широкого інформування батьківської спільноти про програму і сутність проекту на **основному етапі** (під час «торгу») було запропоновано провести одночасно кілька ярмаркових майстерень (за різним проблемними напрямками, але об'єднаних однією темою (виховання дитини як успішного господаря) і формою (ярмарок соціалізуючих ідей). Організація роботи ярмаркових тематичних підрозділів, проблемних груп -

майстерень - за спільною схемою: вступний етап, створення працездатності групи, етап лабілізації, конструктивний етап та підсумковий етап.

Майстерня 1. «Ризиковані форми економічної поведінки дитини». Примітним в організації ярмаркових майстерень було те, що їх початкові етапи (вступний, створення працездатності групи) були ідентичними, що спрощувало підготовку та ведення.

Так, на *вступному етапі* цієї та інших майстерень відбувалось знайомство учасників один з одним та ведучим, оголошення мети майстерні, обговорення правил взаємодії в групі, очікувань учасників.

На *етапі створення працездатності групи* проводилась традиційна групова вправа на підняття енергії в групі. Окремо спланованими для кожної з майстерень були наступні заходи *на етапі лабілізації*. Так, в рамках даної майстерні ведучий ініціював і фази літував: 1) роботу 5-ти міні-груп, спрямовану на осмислення того, що таке борг, крадіжка, азартні ігри і тоталізатори, шахрайство та відкрите вимагання грошей серед дітей (збір і узагальнення асоціацій на відповідні слова-стимули від кожної групи); 2) групову дискусію щодо осмислення спільних для усіх видів активності рис, характеристик, які зумовлюють їх ризикований характер.

Конструктивний етап передбачав поетапне дослідження в міні-групах: 1) причин виникнення, 2) прояву окремої форми поведінки серед учнів, способів її запобігання та 3) з'ясування попереднього плану дій батьків та вчителів з профілактики названих ризикованих форм економічної поведінки дітей. *Підсумковий етап*: з'ясування міри вмотивованості батьків брати участь у профілактиці, запобіганні ризикованих форм економічної поведінки своїх дітей: індивідуальне «зважування» своєї готовності брати участь у реалізації планів за шкалою від 1 до 10 балів, а також складання списків виконавців намічених планів.

Майстерня 2. «Гроші в дитячій кишені - журавель чи синиця в жмені?». На *етапі лабілізації* в ході групової дискусії з'ясовувалось, чи потрібні дитині кишенькові гроші. На цій основі учасники розподілились на дві міні-групи, які віднаходили аргументи і контр-аргументи: гроші - це добро чи зло для дитини. На *конструктивному етапі* учасники грали в ділову гру «Основні мої потреби в дитинстві», в ході якої на основі осмислення свого дитячого досвіду та досвіду спілкування зі своїми дітьми

з'ясовувалось місце грошей в ієрархії дитячих потреб, їх роль у становленні особистості як активного учасника ринкових відносин. Була підготовлена «пам'ятка для батьків» учнів різного віку щодо підтримки монетарних потреб дитини, розмірів та форми відповідно до віку дитини. *На підсумковому етапі* з'ясовувалась міра вмотивованості батьків брати участь у реалізації пам'ятки: індивідуальне «зважування» своєї готовності за шкалою від 1 до 10 балів, а також складання індивідуальних планів щодо реалізації пам'ятки.

Майстерня 3. «Від дитячої забави до відповідальної справи: підписуємо хартію розподілу домашніх обов'язків». *На етапі лабілізації* з'ясовувались уміння дорослих організувати сімейні справи згідно з існуючими потребами та наміченими планами. *На конструктивному етапі* проводилась гра «Підписання хартії про розподіл обов'язків між членами сім'ї» [445]. Сутність гри: учасники розподілялись на групи-сім'ї, в яких розподілялись ролі батьків та дітей. Кожна «сім'я» складала детальний список сімейних справ на тиждень та розподіляла їх між членами сім'ї як обов'язкові до виконання протягом тижня. Так утворювалось кілька наборів таких обов'язків, відповідно до кількості членів сім'ї. Після цього у колі сім'ї по чергово з кожного набору кожен обов'язок «зважувався» у балах від 1 до 100, де за 100 балів приймається вага усього списку сімейних обов'язків. Процедура «зважування» тривала доти, поки на столі не залишалось жодного незваженого обов'язку. *Підсумковий етап* передбачав підписання кожним з членів сім'ї хартій про виконання обов'язків, які вони виконують щотижнево в сім'ї. Наприкінці гри учасники отримали рекомендацію не порушувати принципів демократії і діалогізму в її проведенні, а також апелювання до підписаних хартій у разі відмови виконувати взяті на себе зобов'язання кимось із членів сім'ї (зокрема, дітьми).

Майстерня 4. «Від дитячої суверенності до економічної незалежності». *На етапі лабілізації* учасники з випадковим принципом були розподілені у 3 міні-групи по 3-4 учасника, в яких ролі розподілялись так: дорослий, дитина, спостерігач(і). Кожен «дорослий» отримав інструкцію наполягати на певних діях «дитини», згідно з чим порушувались у першій групі - права дитини на власний простір, територію; у другій групі - на власний вибір, з ким дружити / не дружити; у третій - на власні

гастрономічні вподобання. Суть гри полягала в тому, що обговорювалась конфліктна ситуація, коли позиції дорослого члена сім'ї та дитини були протилежними, а дійти єдиної точки зору необхідно. «Дорослий» повинен переконати «дитину» у своїй правоті, знайти правильні аргументи на свою користь. «Дитина» мала відстоювати свою думку у спілкуванні з «дорослим». Гра вважалась завершеною, якщо усі сторони сходились у спільному рішенні. «Спостерігач» мав фіксувати факт «перемоги» позиції «дорослого» чи «дитини» і час, який пішов на це. Особливо наголошувалось на тому, щоб кожен з учасників відмічав свої почуття, переживання, які супроводжували їх під час гри, а також якими були способи уникнути небажаних переживань. Наступним етапом було перевірити, якою мірою тиск «дорослого», його ігнорування прав і свобод «дитини» вплинув на здатність «дитини» приймати дорослі рішення. З цією метою було створено 2 групи: «дорослих» і «дітей» з тих учасників, хто виконував відповідні ролі на попередньому етапі. Кожна група змагалась з іншою у тому, хто з них першим вирішить ділову задачу. Як результат виявилось, що беззаперечною була перемога групи «дорослих», у той час, як в групі «дітей» було три різних рішення - і всі неправильні.

Конструктивним етапом передбачалось осмислення отриманого досвіду фрустрації потреби дитини у особистій власності (у території, у власних речах, смаках, соціальних контактах тощо) і впливу цього факту на розвиток приватності дитини, її суверенності та на формування функції, притаманної зрілій особистості, - уміння приймати оптимальне рішення у проблемній життєвій ситуації, спираючись на власні інтенції. З'ясовувались також шляхи підтримки «Я» дитини, сприяння розвитку її суверенності та самостійності у прийнятті зважених рішень. *На підсумковому етапі* всі учасники готували «пам'ятку для батьків» щодо підтримки суверенності і приватності дитини, а також «зважували» свою готовність приділяти особливу увагу приватності дитини.

Майстерня 5. «Праця неповнолітніх: усі «за» та «проти». Диспут-студія для батьків». *На етапі лабілізації* учасники групи добровільно розподілялись у дві групи: ті, хто підтримує / не підтримує ідею права дитини на працю. Кожна група 3 хвилини готувала аргументи на користь своєї тези щодо дитячої праці. Потім у ході гри «Шнуровка» обидві групи

обмінювались аргументами. Виграла група, яка знаходила більшу кількість аргументів: це були аргументи на користь праці учнівської молоді. Основний висновок гри - учні мають отримувати досвід оплачуваної праці, але за певних умов. Умови дитячої праці обговорювались на *конструктивному етапі* майстерні: в ході міні-лекції учасники були ознайомлені з положеннями Кодексу законів України про працю, які стосуються праці неповнолітніх. Після чого складався: 1) перелік умов, за яких батьки згодні підтримувати матеріально своїх дітей, у тому числі - їхню працю, або підтримувати їх прагнення найманої праці де-інде; 2) перелік заходів щодо запобігання работоргівлі та експлуатації дитячої праці.

Заключний етап заходу або розторжжя проводився як презентація напрацювань кожного з творчих напрямів ярмарку на спільному засіданні учасників усіх майстерень. Основним завданням цього етапу було ознайомлення з доробком кожної з груп та мотивування усіх учасників проінформувати про це більш широку батьківську спільноту (на подальших батьківських зборах).

Підсумовуючи, зазначимо, що батьківська спільнота загальноосвітнього закладу має великий соціалізуючий потенціал для розвитку економічної культури учнів в якості дієвих агентів соціалізуючого впливу на своїх дітей. Але виконання батьками соціалізуючої функції потребує розвитку психологічної готовності і вмотивованості до її реалізації. Запропонована практика ярмаркування виявилась ефективною у справі мотивування батьківської спільноти до активнішої участі у розвитку економічної культури школярів, у підтримці їх приватності і суверенності як однієї з вирішальних умов становлення їх як зрілих суб'єктів зважених економічних рішень. Ярмаркування показане як мотивуючий тренінг для дорослих і як практику, основні смисли якої вкорінені в економічній культурі українців. Це такий тип соціально-економічної активності, який інтегрований в сучасну культуру взаємин привласнення-відчуження, користування, розпорядження, володіння економічними благами. Його інтерсуб'єктивний характер цілковито відповідає вимогам соціалізуючої практики. А публічність, масштабність, прив'язаність до одного місця, святковість, оптовий характер ярмаркування втілює цінності економічної культури українців.

Ефективність мотивуючої тренінгової практики для дорослих як агентів економічної соціалізації учнівської молоді (табл.5.14) «Ярмарок ідей по вихованню успішного господаря для зацікавлених батьків» оцінювалась у двох форматах: 1) за результатами «зважування» вмотивованості учасників бути агентами змін в економічній свідомості своїх дітей; 2) за результатами анкетування, проведеного після заходу.

Таблиця 5.14

Результати «зважування» вмотивованості батьків бути агентами економічної соціалізації дітей, середній бал

Вмотивованість бути агентом соціалізації у питаннях	Рівень вмотивованості на етапі підторжжя, сер.бал	Рівень вмотивованості на етапі розторжжя, сер.бал	Критерій t-Стюдента	Критичне значення критерія t-Стюдента	Ступені свободи	Рівень значущості
Запобігання ризикованим формам економічної поведінки (майстерня 1)	4,8	8,7	3,91	3,85	20	0,001
Розвиток умінь оперувати грішми (майстерня 2)	8,0	9,3	3,11	2,68	12	0,02
Розвиток відповідальності дитини щодо обов'язків у сім'ї (майстерня 3)	6,7	9,6	2,15	2,07	22	0,05
Підтримка приватності і суверенності дитини (майстерня 4)	8,2	9,3	3,0	2,97	14	0,01
Участь у трудовій соціалізації дитини (майстерня 5)	5,7	9,8	3,59	2,92	16	0,01

Процедура «зважування» вмотивованості учасників бути агентами соціалізації полягала у самооцінюванні власної готовності діяти відповідно до прийнятих в ході ярмаркування зобов'язань за шкалою від 1 до 10 балів, де 1 бал означав відсутність готовності, а 10 балів – цілковиту готовність (див. процедуру: [256, с. 206]).

Після співставлення результатів «зважування» вмотивованості батьків брати участь у подальших заходах (згідно з тематикою майстерні) з відповідними показниками, виявленими до проведення ярмарку виявлено таке.

Від 86% (майстерня №5) до 100% (інші майстерні) учасників продемонстрували зростання готовності діяти як агенти економічної соціалізації учнів, показавши від 8,7 до 9,8 балів вмотивованості (рівень оптимальний).

За результатами опитування, проведеного після ярмарку, батьки цілковито (97% опитаних) усвідомлюють необхідність обговорювати зі своїми дітьми питання, озвучені на цьому заході, та відчують потребу (99%) в економічному вихованні дітей у школі.

Підкреслено важливість подібних заходів для учасників: переважна більшість (90%) батьків висловила потребу брати участь у подібних заходах в майбутньому. Актуальними для більш глибокого обговорення були питання: раціонального споживання дітей, оперування грішми, моралі в економічній діяльності та виховання економічної суб'єктності у школярів.

Підсумовуючи зазначимо, що батьківська спільнота загальноосвітнього закладу має великий соціалізуючий потенціал для розвитку економічної культури учнів в якості дієвих агентів соціалізуючого впливу на своїх дітей. Запропонована практика ярмаркування виявилась ефективною у справі мотивування батьківської спільноти до більш активної участі у розвитку економічної культури школярів.

Висновки до розділу 5

Нами представлено систему психологічного забезпечення економічної соціалізації школярів у освітньому закладі загальної середньої освіти.

1. В рамках структурно-цільового підходу обґрунтовано модель Вона включає систему заходів з соціалізуючого впливу на школяра з метою сприяння розвитку суб'єктного ставлення школяра до особистої власності та сприяння цілеспрямованому формуванню підприємливого типу його економічної культури: 1) діагностування змісту та рівнів соціалізованості молоді, 2) прогнозування ефектів соціалізації; 3) планування бажаних соціалізуючих впливів; 4) генерування конкретних способів впливу; 5) організація вправління молоді у нових способах економічних дій (творчі, креативні економічні практики) з наступним їх практикуванням у

повсякденній діяльності (перетворення практик у фонові форми); 6) оцінка кінцевих результатів соціалізуючого впливу та підведення підсумків.

2. З метою розробки психодіагностичної складової системи психологічного забезпечення цілеспрямованої економічної соціалізації школярів представлено результати авторської модифікації для вибірок школярів тесту «GET2test» (С.Кейрд, К.Джонсон) з метою дослідження у них загальної схильності до підприємництва.

3. Виокремлено ознаки соціалізуючого впливу: орієнтованість на причинно-наслідкові зміни в соціально-психологічних якостях особистості, значущих для її успішної економічної діяльності; імперативний, примусовий характер впливу стосовно реципієнта, наявність зовнішньої мети на перших етапах практикування; орієнтованість впливу на вимоги нормативного канону особистості, певного її типу, притаманного конкретному суспільству; водночас, діалогічний характер взаємодії та підтримка інтенцій самого «об'єкта» впливу; орієнтованість на тривалий процес вправління з метою забезпечити довготривалий характер змін.

4. З метою розробки розвивальної складової системи психологічного забезпечення цілеспрямованої економічної соціалізації школярів обґрунтовано авторську програму активного соціально-психологічного навчання «Школа успішного господаря» у формі серії економічних тренінгів для підлітків та юнаків, яку перевірено на ефективність в ході формувального експерименту. Порівнювались соціалізуючі ефекти двох складових програми: активного соціально-психологічного навчання з розвитку культури підприємливої людини та профорієнтаційного тренінгу. Для реалізації кожної зі складових програми було організовано 2-годинні тренінгові заняття протягом 16 тижнів. Для формувального експерименту було обрано план «тест-вплив-ретест» для двох експериментальних груп та однієї контрольної з попереднім та підсумковим тестуванням

За результатами тренінгу розвитку культури підприємливої людини в учасників істотно змінилися показники мотивації досягнень учасників (зросли орієнтація на майбутнє, рівень самоусвідомлення власних здібностей, оптимістичність світогляду, посилилась орієнтація на задачу та ефективність підходу до управління часом, орієнтація на результати, що стосуються себе та інших, посилилась енергійність, самовпевненість та

готовність відстоювати ідеї та погляди, рішучість забезпечити досягнення цілей, навіть за наявності труднощів, відповідальність і наполегливість у досягненні цілей, орієнтованість на складні, але реалістичні цілі, готовність працювати довго і наполегливо, коли це необхідно для виконання завдань); зріс рівень автономії учасників (енергійність і незалежність, схильність відстоювати право вести, формувати та робити справи власним способом, здатність витримувати натиск окремих осіб і груп, орієнтацію на лідерство, оригінальність авторської позиції, самовпевненість, рішучість і цілеспрямованість); значущо розвинена креативність (уміння творчо підходити до вирішення проблем, здатності помічати можливості навколо, здатності розробляти ідеї для створення нових продуктів, розвиненості уяви, винахідливості, інтуїції, вміння синтезувати ідеї та знання, здогадливості, орієнтації на зміни, очікування виклику і змагання, неприязнь до рутини, універсальності, можливості користуватися особистими ресурсами для проєктів чи вирішення проблем, допитливості); укріпилась схильність до внутрішнього локусу контролю (прагнення учасників здійснювати контроль над життям, користуватися внутрішніми ресурсами, проактивність та ініціативність, взяття на себе особистої відповідальності за вирішення проблем, рішучість, наполегливість і впевненість у тому, що це залежить від власних зусиль самих учасників і потребує наполегливої праці); зменшилась орієнтація на аморальні способи привласнення особистих благ, натомість зросли показники моральності; зросла також міра суб'єктного ставлення до особистих благ - як до матеріальних (особистих речей та кишенькових грошей), так і до особистісних (знань та ідей, здібностей, трудових зусиль та вмінь, особистих контактів); зріс рівень нормативності і конформності поведінки (орієнтації на приклад найближчого соціального оточення, на внутрігрупове схвалення, здатності розпланувати послідовність дій та слідкувати за її виконанням), її лабільності (здатності знаходити альтернативні варіанти виходу з наявної ситуації та адаптуватись в нестабільних обставинах і досягати заданої мети) та креативності (здатність приймати оригінальні рішення); укріпилась здатність віднаходити оптимальний спосіб поведінки в різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Активне соціально-психологічне навчання з профорієнтації істотно призвело до підсилення мотивації досягнень та схильності до виваженого ризику); міри суб'єктності учасників в ставленні до особистих здібностей, вмінь, а також до кишенькових грошей; рівня соціальної нормативності (конформності) та ситуативної адаптивності (лабільності); до зниження орієнтації на аморальні способи привласнення.

Гіпотеза дослідження ефективності соціалізуючого впливу на розвиток економічної культури школярів розробленими практиками активного соціально-психологічного навчання підтверджена експериментально. Зокрема, припущення про те, що істотне підвищення показників мотивації досягнень, автономії, креативності, схильності до виваженого ризику, внутрішнього локусу контролю, суб'єктного ставлення до особистих благ, моральнісних способів оперування особистими благами та оптимального співвідношення різних способів соціальної взаємодії уможлиблюється завдяки організації цілеспрямованого соціалізуючого впливу на розвиток зазначених моральнісних, когнітивних, афективних та конативних компонентів економічної соціалізації школярів, виокремлених на основі структурно-цільової моделі, знайшло своє експериментальне підтвердження.

Розроблений та реалізований нами профорієнтаційний тренінг ефективно впливає на економічну соціалізованість також за окремими показниками усіх чотирьох її складових. Зокрема, він употужнює мотивацію досягнень та схильність до виваженого ризику, суб'єктне ставлення до кишенькових грошей як втілення матеріальних благ та до особистого трудового потенціалу, сприяє розвитку соціальної нормативності поведінки та ситуативної адаптивності школяра, а також приводить до зниження орієнтації на аморальні способи привласнення.

5. Представлено розроблену нами практику економічного наставництва та креативних мотивуючих практик для підготовки дорослих (батьків і педколективу закладів загальної середньої освіти) як дієвих агентів цілеспрямованої економічної соціалізації школярів.

ПІСЛЯМОВА

Представлене в монографії теоретико-експериментальне дослідження економічної соціалізації школярів є логічним результатом наукового осмислення шляхів розв'язання проблеми розвитку культури підприємливої людини в учнівській молоді в умовах розбудови ринкової економіки. В ній запропоновано теоретичне узагальнення та нове розв'язання наукової проблеми побудови цілісної психологічної концепції економічної соціалізації школярів, що виявляється у науковому розумінні закономірностей формування у закладах загальної середньої освіти їх економічної культури в умовах ринкової економіки. Доведено, що особливості процесу економічної соціалізації школярів визначаються змінами у просторі особистої власності та розвитком ставлення до неї.

Результати дослідження дали підстави для формулювання висновків які засвідчують виконання поставлених завдань та досягнення мети дослідження.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми економічної соціалізації особистості у період від молодшого шкільного до раннього юнацького віку в зарубіжній та вітчизняній психології надав нам можливість констатувати наступне: зарубіжні і вітчизняні концепції людини в економіці становлять теоретичні передумови для оформлення наукових концепцій соціалізації особистості у сфері економічних відносин; дослідження економічної соціалізації особистості привели до розвитку наукових уявлень про підприємливість як провідну ознаку економічної культури особистості; складність і багатогранність процесу економічної соціалізації розкрито в економічній психології в рамках соціокультурного, культурно-діяльнісного, структурно-функціонального, аксіологічного, суб'єктно-рольового підходів.

На основі інтеграції структурно-функціонального та програмно-цільового підходів нами обґрунтовано структурно-цільовий підхід до дослідження психологічних закономірностей економічної соціалізації у період від молодшого до старшого шкільного віку. Обґрунтовано структурно-цільову теоретичну модель економічної соціалізації школярів, орієнтованою на необхідність враховувати і структуру процесу становлення

економічної культури школярів, і цільовий характер його здійснення. Нею уможлиблюється формулювання конкретних задач, згідно з якими задається напрям руху системи соціалізуючих впливів, їх орієнтація на формування тих особистісних якостей, які є базовими для економічної культури суспільства, відображених в загальних (модальних) соціокультурних матрицях, що є вихідним генетичним джерелом різних поведінкових проявів членів суспільства.

В представлених нами теоретико-методологічних основах дослідження проблеми економічної соціалізації школяра обґрунтовано особливості цього процесу як системного явища. Економічна соціалізація школяра показана як процес входження особистості в систему відносин особистої власності завдяки інтеріоризації економічних цінностей суспільства, апробації їх в інтерсуб'єктивному просторі взаємин з іншими суб'єктами привласнення особистих життєвих благ. Наслідком цього є розвиток когнітивних, афективних та конативних та моральнісних складових ставлення до особистої власності як показника економічної соціалізованості. Зокрема, теоретично обґрунтовано положення про те, що наприкінці навчання у закладі загальної середньої освіти система ставлень до особистої власності школяра в цілому відповідає рівневі економічної соціалізованості дорослої людини. Вона має характеризуватись сформованістю несуперечливих уявлень про економічну реальність, позитивного і раціонального ставлення до економічних явищ та сформованістю активних творчих стратегій економічної поведінки, результатом чого є прояв готовності здійснювати самовизначення в системі економічних відносин: подальшого професійного шляху, своєї позиції в сфері зайнятості, споживання, фінансової поведінки тощо.

Показано новітні тенденції економічної соціалізації учнів: софтизація об'єктів привласнення та віртуалізація суб'єктів цього процесу. Виявлено, що вже на етапі дотрудової соціалізації відображені основні тенденції, які спостерігаються у відносинах власності, що відображаються в економічній свідомості школярів: тенденцію до софтизації, оцифрування власності, усвідомлення переваг від володіння оцифрованими благами і труднощів, пов'язаних з їх освоєнням і використанням; тенденцію до віртуалізації соціальних контактів, у тому числі у процесі привласнення; тенденцію до

переживання школярами ізолюваності й усамітнення, якими чревате введення у відносини власності оцифрованих технологій.

Соціалізація особистості школяра в просторі особистої власності показується у статичному та динамічному планах розгортання її як системи. Статичний план соціалізації передбачає вивчення її у термінах структурованого цілого, усі компоненти якого взаємопов'язані, а його властивості не зводяться до властивостей окремих складових. Показується покомпонентна структура соціалізації школяра, утворена когнітивними (образи власності, уявлення про себе та інших як суб'єктів та про об'єкти привласнення, співвіднесені з уявленнями про можливе-неможливе, прийнятне-неприйнятне у взаєминах, пов'язаних з привласненням життєвих благ), афективними (оцінне ставлення до об'єктів та суб'єктів привласнення, співвіднесене з моральними цінностями) та конативними (потреби, мотиви, стратегії поведінки у взаєминах, пов'язаних з привласненням життєвих благ, співвіднесені з моральнісними настановами на добро-зло, справедливість-підступність у цих взаєминах).

Економічна культура підприємливої людини як результат успішної економічної соціалізації в ринковій економіці схарактеризована нами як суб'єктна сторона економічної соціалізації школяра. З формування культури підприємливої людини суб'єктна сторона економічної соціалізації виявляється у набутті особистістю здатності інтеріоризувати цінності, норми поведінки у основних природних та соціальних, надто економічних ситуаціях, так і здатності активно впливати на них. У змісті культури підприємливої людини відображено економічні цінності суспільства, що відповідають соціально-історичному типі особистості ринкової економіки і несе в собі нормативний образ підприємливої людини. Економічна культура підприємливої людини дозволяє активно організовувати особистості взаємодію з іншими суб'єктами привласнення життєвих благ в економіко-психологічному просторі.

Розвиток суб'єктної сторони економічної соціалізації у розгортається у шкільні роки як процес формування підприємливості особистості – системи тих економіко-психологічних якостей (здатності самостійно і творчо покладати себе в якості причини свого економічного буття на основі свідомого, рефлексивного та активно-перетворюючого ставлення до

економічної дійсності), важливих для формування специфічного соціально-психологічного простору відносин власності з подальшою їх трансформацією і зміною на наступних етапах соціалізації.

Динамічний вимір економічної соціалізації школяра показаний через процесуальний характер досліджуваного явища. Схарактеризовано сутність, рівні становлення суб'єктності особистості школяра у практиці привласнення благ і перетворення їх на особисті, «свої». Привласнення особистих життєвих благ нами показане як основний механізм включення школяра у економічні відносини. Він проявляється щонайперше в персоналізації, суверенізації матеріального і соціального оточення на прикладі колекціонування.

Привласнення благ проявляється в колекціонуванні і як у способі сприйняття та інтерпретації світу, здійсненні контролю над границями власного економіко-психологічного простору, у який включені об'єкти привласнення, а також і як діяльності, яка наділяє «свій» «власний» світ смыслом та дозволяє розпредмечувати культурний смисл блага, що позначається на усіх компонентах економічної культури особистості.

Привласнення проявляється і в суверенізації як механізмові контролю, захисту і розвитку свого суб'єктивно значимого фрагменту економічного життя суб'єкта та встановлення балансу між власними економічними потребами та потребами інших, а також через імпліцитні та експліцитні правила та норми регулювання доступу до економічних благ та взаємин між людьми.

Нами показано, що заклад загальної середньої освіти як культурний простір, характеризується докорінно іншими можливостями цілеспрямованого соціалізуючого впливу на особистість дитини, ніж дошкільні заклади освіти і сім'я. Вона є дієвим інститутом цілеспрямованого розвитку економічної культури школяра - тих його психолого-економічних якостей, що формуються в процесі інтеріоризації економічних цінностей суспільства та імпліцитно несуть в собі нормативний образ «людини економічної». Схарактеризовано той ціннісний контекст, у якому має бути організована економічна соціалізація школярів у закладах загальної середньої освіти.

Становлення основ економічної культури особистості школяра є багатограним і складним процесом. Це розвиток та оформлення на кожному з етапів соціалізації ставлення до особистої власності як системи оцінок особистістю об'єктивно існуючої системи відносин, опосередкованих особистими благами. Проаналізовано особливості пізнання школярами економічних цінностей в системі особистої власності на різних вікових етапах навчання у школі. Зокрема, показані особливості уявлень школяра про особисту власність і підтверджено тенденцію до ускладнення їх змісту з кожним віковим етапом. Показано, що у молодшому шкільному віці образ особистої власності школяра конституюється категоріями матеріальних речей, живої і «другої природи», особистої територіальності, власних здібностей та талантів, окремих психічних процесів та ресурсів, позитивних моральнісних якостей.

Виявлено ускладнення уявлень підлітків про матеріальні особисті речі (переважно через усвідомлення своєї тілесності, віртуальних речей, економічних цінностей), ідентифікації з більш широким колом соціального оточення та усвідомлення власних психологічних ресурсів. Показане осмислення підлітками ролі власника як активної, перетворюючої та пов'язаної з контролем і змінами; готовність як до захисту своїх інтересів і благ, так і до активного їх відстоювання та до перемоги в конкурентній боротьбі; вмотивованість підлітків до покращення свого матеріального становища, прагнення добробуту і матеріального благополуччя; схильність підлітків до безкорисливого надання допомоги потребуючим.

З'ясовано, що особливості пізнання особистої власності старшокласникам полягають в усвідомленні її реальності через категорії плинності та послідовності; осмислення її як процесу, що потребує прогнозування та планування, отже підлягає особистому контролю і потребує навичок управління. Виявлена схильність до апробації власної інтуїції, креативності та ініціативи як психологічних ресурсів в управлінні особистою власністю; потреба у матеріальному самозабезпеченні; категоризацію себе як суб'єкта примноження економічних благ.

Проаналізовано особливості афективного компоненту становлення економічної культури школярів у системі особистої власності. Виявлене позитивне ставлення молодших школярів до себе та до об'єктів власності.

Показано, що при переході від підліткового до юнацького етапу економічної соціалізації, у оцінці особистої власності учні спираються на оцінку явищ в особистій економіці з точки зору вигоди і особистої користі, на усвідомлення прибутковості відносин власності.

Розвиток конативного аспекту ставлень характеризується тенденцією до значного зниження кількості тих, хто підтримує аморальні способи привласнення тільки на етапі навчання у старшій школі. Такі тенденції пояснюються кризовим характером самого підліткового періоду, коли особистість ще тільки апробує різні способи набуття благ та прагненням набутти реальну автономію від дорослих.

На кожному віковому етапі спостерігаються зміни в економічній культурі школярів, виражених у динаміці системи їх ставлень до особистої власності. Наприкінці молодшого шкільного віку спостерігається внутрішньо суперечлива економічна культура, що ґрунтується, з одного боку на ідеалістичній, позитивно-раціональній системі ставлень до особистої власності, з іншого боку – на негативно-тривожних переживаннях з приводу фінансової безпеки.

В підлітковому віці економічна культура відрізняється категоричністю у ставленні до інших суб'єктів привласнення, з орієнтацією на цінності активності, інструментальної оснащеності (наявності досвіду та ресурсів) і наявності особистісних ресурсів для здійснення підприємницької діяльності. Загалом підприємливе ставлення до власності ускладнюється суперечливими тенденціями, зумовленими незрілістю морального компоненту соціалізації: усвідомленням необхідності відповідально приймати ризиковані і неоднозначні рішення та прагненням значних життєвих досягнень та свободи, незалежності, які асоціюються з легальними, але маніпулятивними способами привласнення. Ці суперечності в становленні економічної культури у процесі соціалізації підлітків посилюються наприкінці підліткового віку. Вони визначаються боротьбою двох складових у системі економічних ставлень: 1) негативно-ірраціональним ставленням до матеріальних благ, невмінням ними управляти та орієнтацією на неприйнятні з точки зору суспільної моралі кримінальні способи привласнення та 2) позитивно-раціонального

ставлення до матеріальних благ з орієнтацією на морально прийнятні активно-креативні способи привласнення.

Особливості економічної культури старшокласників полягають у інтегрованості і внутрішній несуперечливості їх ставлення до особистої власності, а також відповідності їх змісту вимогам нормативного канону людини підприємливої. Ця характеристика ґрунтується на усвідомленні старшокласниками своєї відповідальності за міру ризикованості та незалежності у прийнятті економічних рішень та на більшості складових схильності до підприємництва (схильності до автономії та незалежності, до виваженого ризику та внутрішнього локусу контролю). Іншою ознакою відповідності доволі зрілому рівневі розвитку економічної культури, притаманному дорослій людині, є опора на особистісні ресурси привласнення економічних благ (трудовий та інтелектуальний потенціал), особистий економічний досвід (здібності і вміння) та орієнтація на практикування активно-креативних способів привласнення, з активним неприйняттям утриманства. Усе це свідчить про те, що на етапі ранньої юності слід очікувати сформоване суб'єктне, підприємливе ставлення до власності і до себе в економіці, що, на нашу думку, є показником зрілої економічної культури особистості і відповідає вимогам культури людини підприємливої.

Розкрито теоретичні аспекти проблеми психологічного забезпечення діяльності, зокрема, цілеспрямованого впливу на становлення економічної культури особистості. Розроблено поняття соціалізуючого впливу на становлення економічної культури особистості, під яким запропоновано розуміти таку взаємодію двох суб'єктів, за якої функціонування одного стає причиною змін у соціально-психологічних якостях іншого, завдяки яким останній гармонійно інтегрується у економічну культуру суспільства. На цій основі обґрунтовано структурно-цільову модель психологічного забезпечення економічної соціалізації учнівської молоді. Згідно з моделлю, забезпечується: 1) діагностування змісту та рівнів соціалізованості молоді, 2) прогнозування ефектів соціалізації; 3) планування бажаних соціалізуючих впливів; 4) генерування конкретних способів впливу; 5) організація вправління молоді у нових способах економічних дій (творчі, креативні економічні практики) з наступним їх практикуванням у

повсякденній діяльності (перетворення практик у фонові форми); б) оцінка кінцевих результатів соціалізуючого впливу та підведення підсумків.

Показано, що за таким алгоритмом може забезпечуватись розвиток будь-якої складової ціннісного канону підприємливої людини, що вивчається нами в руслі Європейської рамки підприємливості через такі індикатори, як ініціативність, винахідливість, самостійність, здатність до нестандартних рішень, готовність до ризику і відповідальність за результати в економічній взаємодії.

Показано, що соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді здійснюється поетапно, враховуючи вікові періоди розвитку особистості. Доведено, що соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації дітей передбачає економічну компетентність батьків: їхніх знань, навичок та вмінь щодо економічного виховання дитини; педагогічного мислення, що допомагає прогнозувати й передбачати результати виховання; уміння критично оцінювати свою виховну діяльність, аналізувати виховні ситуації; творчо користуватися кращим досвідом виховання дітей в інших сім'ях; поетапно і грамотно вирішувати економічні завдання родинного виховання.

Концептуальні засади психологічного забезпечення економічної соціалізації становить комплекс теоретичних положень, які пояснюють особливості, чинники економічної соціалізації особистості на різних її вікових етапах та в різних умовах життя, розроблених на цій основі спеціально організованих заходів з соціалізуючого впливу на школяра з метою як сприяння формуванню у неї економічної культури підприємливого типу, так і розвитку психологічної готовності агентів такого впливу.

Метою забезпечення визначено актуалізацію і розвиток суб'єктності школяра у відносинах особистої власності та сприяння цілеспрямованому формуванню підприємливого типу її економічної культури. Показано, що кінцевий результат може бути забезпечений організацією тривалого, ритмічного практикування молоддю співвіднесених з цінностями суспільної моралі способів привласнення особистих життєвих благ з метою гармонійного включення у економку.

Представлено розроблені нами мотивуючі практики для підготовки дорослих (батьків і педколективу закладів загальної середньої освіти) як дієвих агентів цілеспрямованої економічної соціалізації школярів. Показано результати експериментального підтвердження ефективності розроблених нами методів активного соціально-психологічного навчання у процесі цілеспрямованої економічної соціалізації школярів, підтвердивши припущення про те, що соціалізуючі практики, спрямовані на розвиток економічної культури школярів, мають бути орієнтованими на формування їх підприємливості: раціональних, заснованих на загальнолюдських моральних цінностях, способів створення та привласнення-відчуження особистих/колективних благ, ділової комунікації й ділового партнерства та формування суб'єктного ставлення до себе й економічного оточення.

Перспективи подальших досліджень в рамках окресленої теми вбачаємо у розробці методичного інструментарію по діагностиці та розвитку економічної культури як школярів, так і інших категорій досліджуваних; у подальшому впровадженні розроблених практик економічного наставництва та групових практик, що мотивують дорослих бути агентами економічної соціалізації молоді, зокрема, серед членів родини, а також розвитку учасницького наставництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К.А., Славская А.Н. Предисловие. С.Л.Рубинштейн. *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 6 – 33.
2. Авер'янова Г. М. «Кішенькові гроші» як фактор економічної соціалізації. *Психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2002. Вип.18. С. 87-96.
3. Авер'янова Г. М., Дембицька Н. М., Москаленко В. В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. Київ : "ППП". 2005. 307 с.
4. Акерлоф Дж., Шиллер Р. Spiritus Animalis, или как человеческая психология управляет экономикой и почему это важно для мирового капитализма. /пер. с англ. Д. Прияткина; под научн. ред. А.Суворова. Москва : ООО «Юнайтед Пресс». 2010. 272 с.
5. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. / Пер с англ., под ред. И. А. Ушакова. Москва : Сов. радио. 1974. 272 с.
6. Алексеевский В. С., Шавырин Н.В. Культура отношений личной собственности как социокультурная проблема управления. *Проблемы современной экономики*. 2009. № 1 (29). С.107-112.
7. Алюшина Н.О. Институт компетентнісного наставництва - один із пріоритетів державної кадрової політики. *Вісник НАДУ*. 2014. № 4. С. 5663.
8. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х томах.Т. 1. / под ред. А. А. Бодалева и др. Москва 1980. 232 с.
9. Андерсон Р., Шихирев П. "Акулы" и "дельфины". Психология и этика российско-американского делового партнерства. Москва : Дело ЛТД. 1994. 208 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология: учебн. для высш. уч. завед. Москва : Аспект Пресс. 2004. 365с.
11. Андрос Є. Володимир Шинкарук: антропологічний поворот в українській філософії другої половини ХХ сторіччя. *Філософська думка*. 2017. №1. С.66-73.
12. Анкудинова Е.В. Экономическая социализация как психологический феномен. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. 11. С. 126-130.
13. Аношина Е.М. Условия эффективного влияния тренинга на формирование профессиональных умений личности. *Вестник КГУ им.Н.А.Некрасова*. 2009. № 4. С. 324-327.
14. Антонюк Д.С. Підходи до економічної компетентності особистості у науковій літературі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. № 1 (85). С. 32-37.

15. Антонова З. О. Системно-інтерсуб'єктивні особливості економічної соціалізації особистості на підлітковому етапі. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. 2011. Т.13. Ч. 1. С. 18-25.
16. Апель К. Дискурсивна етика як політична етика відповідальності у ситуації сучасного світу. Єрмоленко А. М. *Комунікативна практична філософія*. К.: Лібра. 1999. С. 395–412.
17. Арнольд О. Р. Ролевой тренинг : методическое пособие. Москва : МГУ. 1989. 257 с.
18. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. / ред. П. С. Гуревич. Москва : ПрогрессУниверс. 1993. 607 с.
19. Атрощенко Т.О. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників засобами мовленнєво-ігрової діяльності. *Педагогіка та психологія*: збірник наукових праць / за заг. ред. І.Ф. Прокопенка, С.Т. Золотухіної. Харків: Щедра садиба плюс. 2015. Вип. 47. С.3-13.
20. Бабосов Е. М. Нравственная культура личности. Минск : Наука техника. 1985. 184 с.
21. Базилевич В.Д. Інтелектуальна власність: креативи метафізичного пошуку. Київ: Знання. 2008. 687 с.
22. Базунова М.Е. Предприимчивость как социальный феномен : автореф. дис. ... канд.социол.наук: 22.00.06. Екатеринбург, 2007. 21 с.
23. Байкачова К.В. Сучасний стан і проблеми економічної освіти молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 75-79.
24. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство. 1979. 424с.
25. Бевз Г. М. Приемная сім'я: соціально-психологічні виміри: монографія. Київ : ВД «Слово». 2010. 244 с.
26. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. Москва : Изд. дом ГУ-ВШЭ. 2003. 670 с.
27. Белик А.А. Культурология. Антропологические теории культур. Москва : Российский гос. гуманит. унт. 1999. 241 с.
28. Белицкая Э. Г. Особенности отношения к деньгам : деньги как предмет личностного осмысления. *Ежегодник РПО*. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 2003. Т.1. СПбГУ. Санкт-Петербург : 2005. С. 379-382.
29. Белокрылова О. С. Теория переходной экономики: учеб. пособие. Ростов н/Д. 2002. С. 42.
30. Беляева Н. Теоретические подходы к экономическому воспитанию. Спец. вып. СамНЦРАН *Актуальные проблемы развития гуманитарных наук*. 2006. №4. С.155-160.

31. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва : AcademiaЦентр. Медиум. 1995. 323 с.
32. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «я» особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 9–21.
33. Бліхар М.П. Ціннісні орієнтації студентської молоді України: соціологічний аналіз проблеми. *Вісник Львівського університету*. Серія соціологічна. 2011. Випуск 5. С. 116-124.
34. Бобнева М. И. Нормы общения и внутренний мир личности. Проблема общения в психологии. / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. Москва: Издательство «Наука». 1981. С. 241–264.
35. Бодрийяр Ж. Система вещей. /Пер.с.фр. С.Зенкина. Москва : «РУДОМИНО». 2001. 95 с.
36. Божко О. Програма з курсу "Основи економічних знань". Початкова освіта. 2003. №31 (223). С.23.
37. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. Москва : Просвещение. 1968. 464с.
38. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд. НГПУ. 2005. 324 с.
39. Бондарчук О. І. Суб'єктивне благополуччя як індикатор успішного життєвого шляху керівників освітніх організацій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля. 2018. Вип. 3(3). С. 37–46.
40. Борисова Л., Солодова Г., Фадєєва О., Харченко І. Неформальний сектор: Экономическое поведение детей и взрослых. Новосибирск: Новосиб. гос. унт. 2001. 183 с.
41. Бородина В.А. Тьюторское сопровождение формирования рефлексивных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (теоретические основы): учебно-методическое пособие. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.пед. унта. 2017. 117 с.
42. Бояринцева А. В. Мотивационно-когнитивные характеристики предпринимателя : дис. ... канд.психол.наук: 19.00.01. Москва, 2002. 252 с.
43. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв.ред. проф. В.В.Знаков. М.: Институт психологии РАН; Санкт-Петербург : издат."Алетейя". 2003. 272 с.
44. Бубер М. Два образа веры / под. ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова. Москва: Республика. 1995. 464 с.
45. Булах І.С., Алексєєва Ю.А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. 223 с.

46. Буренина С. Ю. Влияние денег на процессы социализации современных подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2000. 22 с.
47. Васютинський В. О., Захаріяш Л. П., Циганенко Г. В. Методичні рекомендації з проведення тренінгу, спрямованого на посилення готовності студентської молоді до україномовного спілкування. Київ : Міленіум. 2009. 35 с.
48. Васютинський В.О. Інтеракційна психологія влади. Київ : Київський славістичний університет. 2005. 492 с.
49. Вахитова З. З. Социально-психологические особенности восприятия субъектов экономических отношений: На примере наемных работников и предпринимателей: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2004. 24 с.
50. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Москва : Ось89. 2005. 256 с.
51. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. Москва : ЭКСМО. 2007. 416 с.
52. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения. / пер с нем. Ю.Н.Давыдова. Москва : Прогресс.1990. 880 с.
53. Веблен Т. Теория праздного класса : The theory of the leisure class. An economic study of institutions / пер. с англ.; общ. ред. В. В. Мотылева. Изд. 4-е. Москва : ЛИБРОКОМ. 2011. 365 с.
54. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. Москва : Владос-Пресс, 2003. 160 с.
55. Винославська О. В. Система тренінгових занять для формування етичної складової професійної культури менеджера. *Вісник НТУУ «КПІ»*: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2005. № 3(15). С. 88–95.
56. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнецов О.А., Зливков В.Л. Психологія: Навч. посіб. / За наук. ред. О. В. Винославської. Київ: ІНКОС. 2005. 352 с.
57. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді: монографія / М.Михальченко та ін.; Київ : Педагогічна думка. 2012. 320 с.
58. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Вид. 2-ге. доповн. Київ : Каравела. 2008. 399 с.
59. Вічалковська Н. К., Іванашко О. Є. Психологічний зміст морального в контексті особистісного розвитку молодшого школяра. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип. 32. С.49-59.
60. Власова О. І., Семиченко В. А., Пащенко С. Ю., Невідома Я. Г. Психологія вищої школи: підручник. / за ред. О. І. Власової. Київ : ВПЦ "Київський університет". 2014. 470 с.

61. Власова О.І. Культура бідності як умова розвитку цілісної особистості: матеріали науково-практичної конференції «Філософія людини як шлях гуманізму та гідності у граничному бутті суспільства: суспільний підхід філософської антропології як метаантропології». 2015. м. Київ. С. 49-51.
62. Волков П.Д. Среда как контекст существования объекта научного исследования в рамках параметрического пространства. *Мир психологии*. 2013. № 4 (76). с. 35-41.
63. Волкова Е.Н. Субъективность как интегративное свойство личности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1992. 20 с.
64. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва : Смысл. 2004. 220 с.
65. Вяткин А. П. Психология экономической социализации личности: субъективно-ролевой подход : монограф. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та. 2010. 383 с.
66. Вяткин М. Б. Социально-психологические тренинги в системе обучения профессионалов, обеспечивающих безопасность организации. *Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии* : научно-практический журнал. 2013. № 2. С. 62-73.
67. Гальчинский А. С., Єщенко П. С., Палкін Ю. І. Основи економічної теорії: підруч. Київ : Вища школа. 1995. 471 с.
68. Гальчинський А. С. Теорія грошей: навч. посіб. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи». 2001. 411 с.
69. Галян О. І. Тенденції соціоморального розвитку особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2012. Вип. 2(2). С. 275-283.
70. Гегель Г. Феноменология духа. / пер. Г. Шпета. Санкт-Петербург : Наука, 1992. 444 с.
71. Глинский Б.А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). Минск: Изд-во МиГУ. 1965. 248 с.
72. Годфри Дж. Как научить ребенка обращаться с деньгами. / пер. с англ. Москва : Изд-во «Добрая книга». 2006. 224 с.
73. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург : Речь. 2004. 272 с.
74. Голофаст В.Б. Люди и вещи. *Социологический журнал*. 2000. № 5. С. 58-65.
75. Горбачова Е. И. Отношение к деньгам : нравственные противоречия в оценках и ассоциациях. *Психологический журнал*. №4. 2006. С. 26-37.
76. Горовий Д. А., Горова К. О. Віртуальні економічні відносини та їх роль в сучасній економіці. *Вісник Нац. техн. ун-ту "ХПІ"* : зб. наук.

- пр. Темат. вип. : Технічний прогрес та ефективність виробництва. 2011. № 8. С. 7-10.
77. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич : Коло. 2008. 480 с.
 78. Гошовський Я.О. Поновна соціалізація депривованої особистості : макрой мікрочинники та синергетичний підхід. *Психологічні перспективи*. 2011. Випуск.17. С. 65-75.
 79. Грись А.М. Психологічні механізми адаптації неповнолітніх з неадекватним образом «Я». *Психологічні механізми адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища* : монографія / за ред. Н. Ю. Максимової. Київ: Педагогічна думка. 2015. С. 86 – 118.
 80. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций. Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 121-132.
 81. Губеладзе І.А. Почуття власності як соціально-психологічний феномен: концептуалізація поняття. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. 43(46). С 141-148.
 82. Гулевич О. А. Социальная психология справедливости. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2011. 288 с.
 83. Гусельцева М. С. Парадигмы в психологии: историко-методологический анализ. *Парадигмы в психологии: науковедческий анализ*. / под ред. А. Л. Журавлев. Т.В. Корнилова. А.В. Юревич. Москва : ИП РАН. 2012. С. 34-56.
 84. Гусельцева М. С. Постмодернистские перспективы развития психологии. *Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива*. / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2007.
 85. Дейнека О. С. Динамика макроэкономических компонентов образа денег в обыденном сознании. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23. №2. С. 379-382.
 86. Дейнека О. С. Экономическая психология: социально-психологический аспект : учебное пособие. Санкт-Петербург : СПбГУ. 1995. 120 с.
 87. Дейнека О. С. Экономическая психология: социально-политические проблемы. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та. 1999. 240 с.
 88. Дембицкая Н.Н. Внутрисистемные факторы отношения украинских студентов к собственности. *Личность и общество: проблемы взаимодействия: материалы VI Международной научной конференции*. Челябинский филиал Университета РАО. 25 апреля 2013 года. г. Челябинск. Челябинск : Издательский дом «Монограф»». 2013. С. 78-83.
 89. Дембицкая Н.Н. Интегративно-диалогическая природа становления личности как субъекта собственности. *Личность и общество: проблемы взаимодействия: материалы V Международной научной конференции, посвященной 20-летию Челябинского филиала УРАО*.

- 19 апреля 2012 года. город Челябинск. Челябинск : Издательский дом «Монограф»». 2012. С. 109-113.
90. Дембицька Н. М. Економічне наставництво як соціалізуюча практика. *Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології*: Тези III Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології (20-22 червня 2019 року. м. Київ). / наук. ред. С. Д. Максименка, Л.М. Карамушки. Київ: Кам'янець-Подільський. 2019. С. 87.
 91. Дембицька Н. М. Модифікація Тесту загальної схильності до підприємництва для школярів. *Психологічний часопис*. 2019. Vol. 5. Issue 11. P. 133-148.
 92. Дембицька Н. М. Новітні тенденції у становленні економічної культури учнівської молоді. *Психологічні реалії становлення особистості підлітка: сучасність та перспективи*: тези доповідей круглого столу. / За ред. Максимової Н.Ю., Грись А.М., Максим О.В. К. Вид-во ЖДУ імені І.Франка. 2019. С. 21-25.
 93. Дембицька Н. М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації української молоді (початок). *Соціальна психологія*. 2008. №2(28). С.49-59.
 94. Дембицька Н. М. Сучасні тенденції в становленні економічної культури школярів. *Психологічний часопис*. 2019. Vol. 5. Issue 7. P. 115- 128.
 95. Дембицька Н. М. Метафоричні моделі особистої власності у підлітків та юнацтва. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 11. Вип. 12. 2015. С. 61-70.
 96. Дембицька Н. М. Моральні орієнтації особистості в просторі рекламної комунікації: суб'єктно-об'єктний підхід. *Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції : теорія. досвід. прогноз* : збірник наукових ст. методологічного семінару. 17 березня 2010 р.: у 2 ч.[за ред. В. І. Лугового. Н. Г. Ничкало]. Ч. 2. К. : Педагогічна думка. 2011. С. 34 - 40.
 97. Дембицька Н. М. Особливості становлення суб'єктності студентів у відносинах власності. *Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні*: тези I Всеукраїнського конгресу з організаційної та економічної психології. 29 червня-1 липня 2011р., м. Кам'янець-Подільський / за наук. ред. С. Д. Максименка. Л. М. Карамушки. Київ, Кам'янець-Подільський : Аксіома. 2011. С. 156 - 157.
 98. Дембицька Н. М. Особливості суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентської молоді у відносинах власності. *Проблеми сучасної психології*: зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 14. 2011. С. 195-204.

99. Дембицька Н.М. Теоретичні підходи до дослідження суб'єкта відносин власності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2006. Т. VIII, вип. 1. С. 16-27.
100. Дембицька Н.М. Атрибутивні ознаки економічної суб'єктності особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XIII. част.6. 2012. С. 76-85.
101. Дембицька Н.М. Взаємини в сім'ї як чинник економічної соціалізації дитини. *Психологічний часопис*: збірник наукових праць за ред. С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2016. № 1 (3). Вип. 3. С. 56 - 64.
102. Дембицька Н.М. Вікові закономірності розвитку ставлення школярів до особистої власності. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Том I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Випуск 54. С. 37-41.
103. Дембицька Н.М. Внутрісистемні чинники становлення психологічного простору відносин власності у студентів. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кіровоград: ІмексЛТД. 2013. Том XI. Соціальна психологія. Вип.6. Книга I. С. 241-249.
104. Дембицька Н.М. Гендерні відмінності в репрезентаціях ефективного політика в свідомості студентства. *Через освіту до рівності* : тези наукової конференції молодих вчених в рамках Всеукраїнського гендерного освітнього форуму [«Гендерна освіта та наука в Україні»]. (Київ. 17-18 лютого 2010 р.). К.: Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні. 2011. С. 93-96.
105. Дембицька Н.М. Граничні смисли економічної реальності як глибинна мотиваційна основа економічної поведінки власника. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект* / Москаленко В.В. та ін. / загальна редакція В.В.Москаленко. К.: Український центр політичного менеджменту. 2008. С. 149-154.
106. Дембицька Н.М. Групове соціально-психологічне навчання в економічній соціалізації школярів. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Том I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Випуск 56. С. 22-29.
107. Дембицька Н.М. Діалогічний контекст становлення економічної суб'єктності особистості. *Психологія діалогу і світ людини* : збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка./За ред. С.Д.Максименка.

- Г.В.Дьяконова.Том 2. Кіровоград : ФОП Александрова М.В. 2012. С. 98 - 106.
108. Дембицька Н.М. Дослідження змісту уявлень студентів про власність та їх впливу на процес економічної соціалізації. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект* / Москаленко В.В. та ін.; загальна редакція В.В.Москаленко. К.: Український центр політичного менеджменту. 2008. С. 131 – 142.
 109. Дембицька Н.М. Економічна соціалізація дитини в просторі сімейних взаємин. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том. ІХ: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 9.* 2016. С. 166 - 172.
 110. Дембицька Н.М. Економічне наставництво як соціалізуюча практика. *Соціальна психологія сьогодні: здобутки та перспективи: Матеріали доповідей учасників ІІ Всеукраїнського конгресу з соціальної психології.* Київ. Інститут політичної та соціальної психології НАПН України. 2019 URL: <http://ispp.org.ua/wpcontent/uploads/2019/11/Тези.pdf>
 111. Дембицька Н.М. Економічний досвід як чинник становлення суб'єкта економічної соціалізації: концепція дослідження. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. С.Д.Максименка.* 2009. Т. ХІ. част. 1. С. 110-118.
 112. Дембицька Н.М. Економічні уявлення як фактор успішності професійної діяльності працівника. *Соціальна служба в Україні: соціально-психологічні засади формування й ефективного функціонування: Матеріали науковопрактичної конференції.* 12 травня 2005 року. м. Черкаси. К.: Фенікс. 2005. С. 571-577.
 113. Дембицька Н.М. Закономірності становлення економічної культури молоді в умовах шкільної освіти. *Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія* / В.В.Москаленко, О.В.Лавренко, Н.М.Дембицька, І.К.Зубіашвілі [та ін.]; за ред.. В.В.Москаленко. К.: Педагогічна думка, 2015. С.81 – 95.
 114. Дембицька Н.М. Зв'язок особливостей економічної соціалізації з досвідом відносин власності студентів. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект.* / загальна редакція В.В.Москаленко. Київ : Український центр політичного менеджменту. 2008. С. 170-181.
 115. Дембицька Н.М. Ігрові практики у профілактиці депривації особистого простору дитини. *Проблеми девіантної поведінки: історія. теорія. практика: тези доповідей ІV Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми девіантної поведінки: історія. теорія. практика»* (м. Київ. 27 вересня 2019 року). / За ред. Максимової

- Н.Ю., Грись А.М., Максим О.В. Київ: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2019. С. 35-38.
116. Дембицька Н.М. Ігрові практики у профілактиці депривації права дитини на особисту власність. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 16. С. 103-109.
117. Дембицька Н.М. Інтерсуб'єктивна основа соціалізуючих практик. *Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія* / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред.. Н.М. Дембицька. К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. С.109-112. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> (дата звернення : 13.12.2018)
118. Дембицька Н.М. Концептуальні засади дослідження соціально-психологічних детермінант становлення суб'єкта економічної соціалізації. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2009. С. 100-111.
119. Дембицька Н.М. Концепція соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді. *Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія* / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред.. Н.М. Дембицька. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. С.28-36. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> (дата звернення : 13.12.2018)
120. Дембицька Н.М. Креативні практики для дорослих як агентів соціалізації дитини. Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі: тези доповідей ІХ наук.-практ. семінару, 24 жовт. 2019 р. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. С. 24.
121. Дембицька Н.М. Методологічні виміри соціалізації особистості як суб'єкта власності. *Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід. виклики. перспективи* : матеріали Першого всеукраїнського конгресу із соціальної психології (УКСП2010) 18-20 жовтня 2010р., м.Київ, НАПНУ. Ін-т соціальної та політичної психології. С.7.
122. Дембицька Н.М. Методологічні виміри соціалізації особистості. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2010. С. 178-190.
123. Дембицька Н.М. Методологічні основи розвитку економічної культури дитини в школі. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2016. Issue: 1(13). P. 266-274.

124. Дембицька Н.М. Методологічні підходи до розуміння соціалізації власника. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2010. С. 181-197.
125. Дембицька Н.М. Мотиваційний аспект економічної соціалізації студентів у сфері відносин власності. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект: наук. видання.* / Москаленко В.В. та ін.; загальна редакція В.В.Москаленко. К.: Український центр політичного менеджменту. 2008. С. 160 – 170.
126. Дембицька Н.М. Мотивуючі практики для батьків як агентів економічної соціалізації школярів. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2017. № 4 (11). С. 22-28.
127. Дембицька Н.М. Мотивуючі тренінгові практики для дорослих як агентів економічної соціалізації учнівської молоді. *Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді*: монографія / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред. Н.М. Дембицької. Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. С.162-172. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> (дата звернення : 13.12.2018)
128. Дембицька Н.М. Наставництво як соціалізуюча практика. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018.Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія Вип. 48. С.14-19.
129. Дембицька Н.М. Наставництво у соціально-психологічному забезпеченні економічної соціалізації учнівської молоді. *Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді*: монографія / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред. Н.М. Дембицької. Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. С.162-172. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> (дата звернення : 13.12.2018)
130. Дембицька Н.М. Особиста власність як корелят сучасної економічної культури. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія Вип. 47. С.55-58.
131. Дембицька Н.М. Особливості економічної культури молодших школярів. *Дидактика: теорія і практика*: зб.наук.праць. / за наук.ред. Г.О.Васьківської; упоряд. С.В.Косянчука. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2015. С. 24-31.
132. Дембицька Н.М. Особливості пізнання молодшими школярами особистої власності. *Проблеми гуманітарних наук*: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія». 2015. Вип. 35. С. 275 - 286.

133. Дембицька Н.М. Особливості становлення економічної культури особистості у шкільні роки. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 10. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 26. 2014. С.270 - 282.
134. Дембицька Н.М. Особливості сформованості почуття власності у студентів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /За ред. С.Д. Максименка. Т.Х. част. 1. К.: “ГНОЗИС”. 2008. С. 142-148.
135. Дембицька Н.М. Особливості уявлень студентів про власника. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект*: Наук. видання / Москаленко В.В. та ін.; загальна редакція В.В.Москаленко. Київ : Український центр політичного менеджменту. 2008. С. 142 - 149.
136. Дембицька Н.М. Практика мотивування дорослих в якості потенційних агентів економічної соціалізації учнів. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти*: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ. 24 травня 2019 р.). Київ: ДЗВО «Університет менеджменту освіти». 2019. С 34-36.
137. Дембицька Н.М. Простір взаємин у сім'ї як умова соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації дитини. *Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді*: монографія / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред. Н.М. Дембицької. Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. С.20-209. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> (дата звернення : 13.12.2018)
138. Дембицька Н.М. Психологічний зміст відносин власності. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект*: наук. видання / Москаленко В.В. та ін.; загальна редакція В.В.Москаленко. Київ :Український центр політичного менеджменту. 2008. С. 110 – 131.
139. Дембицька Н.М. Психологічні засади становлення суб'єктності студентів у відносинах власності. *Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*: Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченкаю. 2012. № 5. С. 7-10.
140. Дембицька Н.М. Психологічні особливості становлення суб'єктності студентів у просторі відносин власності. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2011.Вип. 127-138.
141. Дембицька Н.М. Психосемантична модель відносин власності в економічній свідомості студентів. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН Українию. 2012.Т. XIV. част.3. С. 80-87.

142. Дембицька Н.М. Розвиток підприємливості та ставлення школярів до особистої власності в процесі економічної соціалізації. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Том I : *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Випуск 54. С. 69-76.
143. Дембицька Н.М. Система особистої власності як чинник становлення економічної культури школярів. *Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді*: монографія / В.В.Москаленко, О.В.Лавренко, Н.М.Дембицька, І.К.Зубіашвілі [та ін.]; за ред. В.В.Москаленко. Київ : Педагогічна думка, 2015. С. 262 - 302.
144. Дембицька Н.М. Системна модель соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації школяра. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Том 1. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія* Вип. 46. С. 29-34.
145. Дембицька Н.М. Соціальний досвід як фактор економічної соціалізації особистості: екскурс в історію проблеми. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2006. Т. IX. част 2. С. 99-105.
146. Дембицька Н.М. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації школярів: від традицій до креативу. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Том 1. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія* Вип. 44. С. 21-25.
147. Дембицька Н.М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації української молоді (початок). *Соціальна психологія*. 2008. № 2 (28). С. 49 - 59.
148. Дембицька Н.М. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації української молоді (продовження). *Соціальна психологія*. 2008. № 3 (29). С. 53 - 67.
149. Дембицька Н.М. Ставлення до власності як показник становлення суб'єкта економічної соціалізації студентської молоді. *Соціально-психологічні засади становлення суб'єкта економічної соціалізації*: монографія. /Т.В.Говорун та ін.; за наук. редакцією В.В.Москаленко. Кіровоград : ІмексЛТД. 2012. С. 96-118.
150. Дембицька Н.М. Становлення основ економічної культури школяра у просторі шкільної освіти. *Збірник наукових праць ДВНЗ «Прикарпатський національний університету імені Василя Стефаника»*: Філософія. соціологія. Психологія Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2015. С. 74 - 82.

151. Дембицька Н.М. Структурно-функціональна модель соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді. *Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді*: монографія / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред.. Н.М. Дембицької Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2018. С.36-43. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> (дата звернення : 13.12.2018)
152. Дембицька Н.М. Теоретико-методологічні підходи до розробки соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді. **Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді**: монографія / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред. Н.М. Дембицької. К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. С.8-18. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> (дата звернення : 13.12.2018)
153. Дембицька Н.М. Теоретичні засади дослідження економічної культури школяра у системі особистої власності. *Проблеми загальної і педагогічної психології* : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. 2013. Т. XV. част. 2. С. 65-73.
154. Дембицька Н.М. Теоретичні підходи до дослідження суб'єкта відносин власності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2006. Т. VIII. вип. 1. С. 111-117.
155. Дембицька Н.М. Ціннісні орієнтації студентів у відносинах власності та їх вплив на процес економічної соціалізації. *Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект*: Наук. Видання. / Москаленко В.В. та ін.; загальна редакція В. В. Москаленко. Київ : Український центр політичного менеджменту. 2008. С.154-160.
156. Дембицька Н.М. Ярмаркування як соціалізуюча практика для дорослих. *Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку*: тези доп. XIII Міжнар. наук.практ. конф. з організаційної та економічної психології (12-13 квітня 2018 року. м. Київ). / наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, М. С. Корольчука. Київ : 2018. С. 123.
157. Дембицька Н.М., Запека Я.Г. Економічна психологія : методичні рекомендації до вивчення навчальної дисципліни. - Навчально-методична розробка. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Факультет психології. Київ: 2020 40 с.
158. Дембицька Н.М., Зубіашвілі І. К. Психологічний супровід становлення суб'єкта економічної соціалізації: Методичні рекомендації батькам і педагогам. / ред. О. В. Лавренко. Кіровоград : ІмексЛТД. 2013. 70 с.

159. Дембицька Н.М., Зубіашвілі І.К. Становлення економічної культури молоді в умовах шкільної освіти: методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка. 2015.103с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10167/>
160. Дембицька Н.М., Москаленко В.В. Становлення суб'єкта економічної соціалізації як проблема психологічної науки. *Соціально-психологічні засади становлення суб'єкта економічної соціалізації*: монографія. Т.В. Говорун та ін.; за наук. редакцією В.В. Москаленко. Кіровоград: Імекс ЛТД. 2012. С. 11-22.
161. Дембицька Н.М., Новосядла О.М. Теоретико-методологічні підходи до вивчення економічної соціалізації дитини в малозабезпеченій сім'ї. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2016. Вип. 44. С. 25-31.
162. Дембицька Н.М., Рябовол Т.А., Голяка С.Г. Софтизація особистої власності учнівської молоді в умовах віртуалізації економіки. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Том I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Випуск 52. С. 35-39.
163. Джемс У. Психологія. / Под ред. Л.А. Петровской. Москва : Педагогіка. 1991. 368 с.
164. Дзукаева В.П. Культурноспецифические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2016. 278 с.
165. Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2006. Т. 3. № 3. С. 3–34.
166. Дробницкий О. Г. Понятие морали: Историко-критический очерк. Москва : Наука, 1974. 276 с.
167. Дробышева Т. В. Экономическая социализация личности: ценностный подход. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2013. 312 с.
168. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург : Издательство «Питер». 2000. 320 с.
169. Дубовская Е.М., Тихомандрицкая О.А. О стратегиях работы психолога в школе. *Социальная психология*: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов. / Под ред. О. А. Тихомандрицкой. Москва : Аспект Пресс. 2003. С. 458–462.
170. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: монография. Кіровоград: РІО КГПУ ім. В.Винниченко. 2007. 847с.
171. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. Москва : Наука, 1990. 575 с.

172. Евдокимова А. С. Социально-психологические факторы экономической социализации личности: автореф.дис.... канд.психол.наук: 19.00.05 Санкт-Петербург, 2014. 25 с.
173. Економічні дослідження (методологія. інструментарій. організація. апробація): навч. посіб.; /за ред. А.А. Мазаракі; Київський нац. торг.екон. унт. 2ге вид. Київ : КНТЕУ. 2011. 295 с.
174. Емельянова Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : Издательство Ленинградского университета. 1985. 166 с.
175. Емельянова Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Ленинград : ЛГУ. 1983.134 с.
176. Ермакова И. В. Социально-психологические факторы экономической социализации старших подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Чебоксары, 2008. 160 с.
177. Ефимов Б. Амартья Сен - лауреат Нобелевской премии по экономике за 1998 год. *Экономическая наука современной России*. 1999. №2. С. 107-115.
178. Ефремова М.В., Лепшокова З.Х. Взаимосвязь ценностей и экономических установок у российских студентов: межконфессиональный анализ. *Культурно-историческая психология*. 2013. Том 9. № 2. С. 18–27.
179. Єфременко Т. Фінансова поведінка населення України. *Соціологія : теорія. методи. маркетинг*. 2002. №4. С. 87-101.
180. Жилина Ж.А. Дети и экономика. Результаты исследования экономической социализации дошкольников. *Психология в экономике и управлении*. 2009. № 1. С. 76-84.
181. Журавлев А. Л. Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия. *Психологический журнал*. 2007. Т. 28. № 2. С.44–54.
182. Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Экономическая социализация детей и подростков: понимание подходов к исследованию и основные факторы. *Вестник психологии образования*. 2008. №2 (15). С. 29-35.
183. Журавлев А. Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение : теория и эмпирические исследования. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2007. 480 с.
184. Журавлев А.Л. Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности. *Современная психология: Состояние и перспективы исследований*. Ч. 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы: материалы юбилейной науч. Конф. ИПРАН 28-29 января 2002 г. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2002. С. 11-42.
185. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2003. 436с.

186. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2012. 496 с.
187. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Социальная психология российских предпринимателей: Концепция психологических отношений. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2012. 480 с.
188. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Экономическая психология: теоретические проблемы и направления эмпирических исследований. *Психология: Журнал Высшей школы экономики*. № 3. 2004. С. 46-64.
189. Журавлева Н.А. Динамика ориентаций личности на экономические ценности в условиях социально-экономических изменений. Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2004. Т.1. С. 379-411.
190. Завгородня О. Моральність як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 2. С. 60 – 77.
191. Завьялова Ж. В., Фарба Е. О., Авдюнина М. Н. Энергия бизнес-тренинга. Путеводитель по разминкам. Санкт-Петербург : Речь. 2006. 160 с.
192. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга : психологический тренинг как инструментальное действие. Санкт-Петербург Речь. М. Смысл. 2002. 342 с.
193. Завалишина Д.Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект. *Психология субъекта профессиональной деятельности* /Под ред.. В.А.Барабанщикова, А.В.Карпова. Вып. 2. Москва - Ярославль : Аверс Пресс. 2002. С. 42 – 64.
194. Заславская Т. И., Заславская Т. И., Рывкина Р. В. Социология экономической жизни: очерки истории. Новосибирск : Наука. 1991. 448 с.
195. Зеер Э. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. Вузов: Академический Проект. Екатеринбург: Деловая книга. 2003. 336 с.
196. Землянская Т. В. Экономическая социализация личности. Москва : Смысл. 2013. 245 с.
197. Зимянський А. Р. Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків: дис. ... канд.психол.наук: 19.00.07 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2015. 200 с.
198. Знаков В.В. Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания. *Вестник Московского университета*. Серия 14. Психология. 2012. №3. С. 18-29.
199. Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия. *Субъект. личность и психология человеческого бытия.* / Под ред. В.В. Знакова. З.И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН. 2005. С. 9–44.

200. Зубіашвілі І.К. Монетарна культура як складова економічної культури особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2019. Вип. 52. С. 40-45.
201. Зубіашвілі І. К. Дослідження психологічних особливостей монетарної культури старшокласників. *Організаційна психологія. Економічна психологія*: науковий журнал. 2016. №4 (7). С. 55-61.
202. Зубіашвілі І.К. Ставлення до грошей як фактор економічної соціалізації старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ , 2009. 20 с.
203. Иванов В.П. Человеческая деятельность-познание-искусство. Киев: "Наукова думка". 1977. 250 с.
204. Иванов Д. В. Виртуализация общества. Санкт-Петербург "Петербургское Востоковедение". 2000. 96 с.
205. Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А.Барабанщикова. Москва : Изд-во «Института психологии РАН». 2005. 496 с.
206. Ильин А.Н. Субъект в массовой культуре современного общества потребления (на материале китч-культуры): Монография. Омск : «Амфора», 2010. 376 с.
207. Ильин И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности бога и человека. Санкт-Петербург 1994. 312 с.
208. Кавкаєва Н. В. Педагогическое обеспечение экономической социализации студенческой молодёжи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2010. 221 с.
209. Каган М.С. Философия культуры : Учебное пособие. Санкт-Петербург : 1996. 415 с.
210. Канеман Даниель. Думай медленно ... решай быстро /пер.с англ. Москва : Изд-во АСТ. 2016. 653 с.
211. Кант И. Метафизика нравов в 2 частях. Часть первая. Метафизические начала учения о праве. *Кант И. Сочинения*. в 6 т. Москва : Мысль, 1965. Т.4. Ч. 2. С.107–438.
212. Карамушка Л. М., Ходакевич О. Г. Психологічні особливості ставлення студентської молоді до грошей : монографія. Київ : КНЕУ. 2017. 200 с.
213. Карамушка Л.М., Худякова Н.Ю. Мотивація підприємницької діяльності: Монографія. К.-Львів: Сполом. 2011. 208 с.
214. Карнышев А. Д. Психология собственности как область исследований в экономической психологии. *Проблемы экономической психологии*. Том 1. / Отв.ред. А.Л.Журавлёв. А. Б. Купрейченко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2004. С. 139-166.
215. Карнышев А.Д., Бурменко Т.Д., Иванова Е.А. Человек и собственность. Иркутск: Изд-во БГУЭП. 2006. 341 с.

216. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2018. 720 с.
217. Кейнс Дж. Общая теория занятости, процента и денег. Москва : Эксмо, 2007. 960 с.
218. Кирюхина М. В. Отношение к собственности как регулятор экономического поведения. *Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений*. Москва : Институт психологии РАН, 1998. С. 286-295.
219. Китов А.И. Личность и группа в системе отношений собственности. *Проблемы экономической психологии*. Москва : ИП РАН, 2004. Т.1. С.109-138.
220. Китова Д.А. Материальное самообеспечение личности в изменяющихся социальноэкономических условиях России. Ставрополь: СевКавГТУ. 2003. 243 с.
221. Кісь Р. Мова, думка і культура реальності (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). Львів : Літопис. 2002. 303 с.
222. Клиланд Д., Кинг У. Стратегическое планирование и хозяйственная политика /Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Г. Б. Кочеткова. Москва : Прогресс, 1982. 399 с.
223. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва : Академия. 2012. 304 с.
224. Кліменко О.М. Соціальна економіка: навч. посіб. Харків: ХНЕУ. 2013. 146 с.
225. Ключко В.Е. Ментальное пространство как предмет профессионально-психологического осмысления. *Личность в парадигмах и метафорах: ментальность коммуникация толерантность*. Томск: Томский университет. 2002. С. 30-44.
226. Князевич А.О. Софтизація і сервізація інноваційної інфраструктури України. *Економіка та держава*. 2014. № 4. С. 23-27.
227. Князевич А.О., Крайчук О.В., Дяченко Л.А. Закордонний досвід формування та активізації діяльності технопаркових структур. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Економіка». 2018. No 8(36). С. 24–32.
228. Ковалёва Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. Москва : Педагогический университет «Первое сентября». 2010. 56 с.
229. Ковальова К.І., Ковальов В.В. Методика викладання економіки в школі: навч. посіб. Київ : Видавництво Ліра. К.: 2012. 184 с.
230. Кодекс законів про працю України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/32208#Text>
231. Козлова Е. В. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: дис....канд. психол. наук: 19.00.07. Москва , 1998. 150 с.

232. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
233. Кон И. С. Психология юношеского возраста Москва : Книга по требованию. 2013. 176 с.
234. Кононець М. О. Тренінг «Розвиток професійної етики підприємців»/ *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія* : зб. наук. праць. 2010. Т. 1. Ч. 27. С. 36–43.
235. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. ст. 141.
236. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург : Изд-во Русской христианской гуманитарной акад. 2006. 383 с.
237. Корнієнко І.О., Алмаші С.І. Методологія проведення тренінгів: курс лекцій з дисципліни для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності 053 «Психологія». Мукачєво: МДУ. 2016. 60 с.
238. Коровський А.В. Еволюція людського фактора економіки та проблеми його формування : Монографія. Київ : КНЕУ. 2004. 184 с.
239. Коул М. Культурно-историческая психология : наука будущего / Пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского. Москва : Когито-Центр Институт психологии РАН. 1997. 432 с.
240. Кравцова М. М., Шевнина О. В. Курс выживания для школьного психолога. Москва : Генезис. 2006. 192 с.
241. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург : Издательство «Питер». 2000. 992 с.
242. Креденцер О.В. Психологічні умови підготовки підприємців до професійної діяльності у сфері торгівельного бізнесу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ , 2009. 20 с.
243. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи : монографія. Чернігів : Олійник Р.А. 2011. 479 с.
244. Кривоконь Н.І. Роль соціально-психологічного забезпечення в контексті «психологізації» соціальної роботи. *Психологія і особистість*. 2015. №2(8). Ч.1. С. 201-213.
245. Кривцова С.В., Мухаматуліна Е.А. Навьки конструктивного взаимодействия с подростками. Тренинг для педагогов. Москва : Изд. «Генезис». 2004.183с.
246. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Монографія. Суми: МакДен. 2012. 410 с.
247. Кулішов В.С. Основні передумови економічної освіти у школах технологічного профілю навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 43. С. 196-203.
248. Лавренко О. В. Моральні орієнтації студентської молоді в контексті діалогу культур. *Психологія діалогу і світ людини: Збірник наукових*

- праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. 2012. С. 120-129.
249. Лавренко О.В. Моральність «людини економічної» в уявленнях студентської молоді. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія.* 2017. Випуск 47 с. 78-84.
250. Лавренко О.В. Морально-ціннісні орієнтації економічної соціалізації студентської молоді. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* 2017. Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Випуск 46 . С. 45-51.
251. Лавренко О.В. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді у просторі освіти у ВНЗ: моральний аспект. *Психологічний часопис.* Науково-практичний журнал Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Номер 1. Випуск 3с. 97-107.
252. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. Київ: 2000. Віра Інсайт, 2000. 444 с.
253. Лагутін В.Д. Людина і економіка: *Соціоекономіка: навч. посібник для студ. екон. спец. вищ. навч. закладів; Міжнародний фонд "Відродження".* Київ : Просвіта. 1996. 335 с.
254. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. Москва : Наука. 1997. 446 с.
255. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям. *Альманах современной науки и образования.* 2009. № 4 (23). Ч. II. С. 89-96.
256. Лебедева Н.М., Лебедева А.А. Организационное консультирование: гештальт-подход. Санкт-Петербург : Речь. 2009. 256 с.
257. Левин К. Теория поля в социальных науках. / пер.с англ. Санкт-Петербург : Сенсор. 2000. 368 с.
258. Левицька Н.С., Децюк Т.М. Розвиток підприємливості у студентів різних спеціальностей у позааудиторній роботі. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія.* 2019. № 1 (13). С. 29-36.
259. Левицька Н.С. Особливості економічної соціалізації майбутніх фахівців соціальної сфери: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2015. 242 с.
260. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. Москва : Смысл : Академия. 2004. 352 с.
261. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа.строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл. 2007. 511 с.
262. Ли Д. Практика группового тренинга, практическое пособие. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер». 2001. 224 с.

263. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера человека у подростка. 2е и–д., доп. и перераб. Ленинград : Медицина. 1983. 256 с.
264. Ложкін Г. В., Спасенников В. В. Економічна психологія: навч. посіб. Київ : ВД «Професіонал». 2006. 400 с.
265. Ложкін Г.В., Винославська О.В. Предмет, методи і міждисциплінарні зв'язки економічної психології. *Психологічний ресурс простору вищої освіти*: зб. наукових праць. / за ред. О.В. Винославської. Київ : ВК «КИТ». 2007. С. 124–138.
266. Лозинський О.М. Економічна психологія та психологія підприємництва. Навчальний посібник. Львів: «Тріада плюс». 2015. 246 с.
267. Лутцева К.А. Особенности трансформации экономических отношений собственности в условиях виртуализации современного общества. *Социально-экономические явления и процессы*. 2011. № 56 (027-028). С.149-154.
268. Луценко М.Ю. Фрустрація потреби у власності як чинник ціннісно-сміслових деформацій. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський. Київ: Вип. 10. С. 409-418.
269. Магданов П. В. Интеграция структурно-функционального и программно-целевого подходов к управлению. *ARS ADMINISTRANDI*. 2010. №2. С. 515.
270. Мазараки А., Ильин В. Философия денег: монография. Київ : Киевский нац. торг. эконом. унт. 2004. 719 с.
271. Макарова Ю. А. Нравственная оценка денег и особенности самоотношения у старшеклассников. *Психология. образование. социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований*: материалы научн. практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Тверь : Тверь. гос. унт., 2013. С. 11-14.
272. Макклелланд Д. Мотивация человека / пер. А. Богачев, З. Замчук, Е. Трифонова, Е. Трофимов, Е. Ильин. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 672 с.
273. Маклаков А.Г. Среднее детство (от 6 до 11 лет). Когнитивные особенности. *Психология человека от рождения до смерти* / под.общ.ред.А.А.Реана. Москва: «Изд-во АСТ». 2015. С.211-224.
274. Максименко С.Д. Генеза існування особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ». 2006. 240 с.
275. Максименко С.Д. Економічна психологія і практика господарювання. Політика і час. 1992. №3. С. 74–94.
276. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Креденцер О.В. Актуальні напрямки розвитку економічної психології в Україні. *Актуальні проблеми психології*. Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч. 28. 2010. С. 3–13.

277. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Креденцер О.В. Економічна психологія: навчальна програма та комплекс діагностичних методик для підготовки економістів, менеджерів та практичних психологів. Київ : Міленіум. 2004. 36 с.
278. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками : метод.рек. Київ : ИСИМО. 1997.136 с.
279. Макшанов С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга. *Вестник СПбГУ*. 1992. Серия 6. Вып. 3. С.8-85.
280. Мальцева М. В. Міжособистісні стосунки молодших школярів залежно від економічного статусу сім'ї. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том 11: Психологія особистості: Вип. 12. Київ : Видавництво «Фенікс», 2015. С. 309 – 317.
281. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). Москва: Ad Marginem, 1995. 548 с.
282. Манжос Е. О. Інкультурація і соціалізація як складники цілісного процесу формування комунікативної культури особистості. *Педагогічні науки*: збірник наукових праць Херсонського державного університету. 2018. Вип. 81(3). С. 177-181.
283. Маркс, К., Энгельс, Ф. Собрание сочинений. 2-е изд. Гос. изд-во полит. Лит, 1955. Т. 42. С. 265.
284. Марсутдинов Ф. М., Посталюк М. П. Деловая этика корпоративных финансовых отношений в современном бизнесе. *Этические проблемы образования XXI века*. Казань: КГУ. 2001. С. 85-87.
285. Мартиненко М.В. Психологія управління: навч. посіб. Харків: ХНЕУ. 2009. 154 с.
286. Маршев В.И. История управленческой мысли: учебник. Москва : Инфра-М. 2005. 731 с.
287. Матвісів Я.Я. Модель розвитку економічної освіти школярів на уроках трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки. 2010. Вип. 7. С. 144-150.
288. Матолыгина Н. В., Руглова Л. В. Этика предпринимательства в современной России. Институт Государственного управления, права и инновационных технологий (ИГУПИТ). *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etikapredprinimatelstvavsovremennoyrossii>
289. Мединцев В.А. Ценностные ориентации личности в контексте описания ее культурного пространства. *Особистість у сучасному світі*: III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». 2014. С. 15-19.

290. Мельничук Т. І. Економічна соціалізація дітей в ситуації усиновлення: аналіз проблеми. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Т. І: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 45. С. 82-88.
291. Мельничук Т. І. Сімейне виховання як один із чинників економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку. *Психологічний часопис*: збірник наукових праць. 2017. №3(7). вип.7. С. 120-131.
292. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. с англ. ; под ред. Ю. Н. Каптуревского. Санкт-Петербург : Питер. 2004. 512 с.
293. Миронова Т. Ю. Экономические представления подростков и юношей о социальном неравенстве, формирующиеся в процессе экономической социализации в России. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11. вып. 4. С. 72-75.
294. Михайлева К. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений Е. Г. Михайлева. Харьков : Изд-во НУА. 2007. 576 с.
295. Мілютіна К. Л. Ігрові технології у навчальному процесі як засіб інформальної соціалізації особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 6(1). С. 73-77.
296. Мілютіна К. Л. Психологічні особливості інформального варіанту трудової соціалізації. *Актуальні проблеми психології*: зб.наук.праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2017. Том І. : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 46. С.98-102.
297. Моль А. Социодинамика культуры : Прогресс. 1973. 450 с.
298. Моляко В. О. Генетичні індикатори конструювання образів світу в сучасному інформаційному просторі. *Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності*: монографія / В. О. Моляко та ін. / за ред. В. О. Моляко. Київ : Педагогічна думка. 2015. С. 10-40.
299. Мосійчук, І. В., Пойта, І. О. Особливості формування фінансових компетенцій молоді в умовах економічної соціалізації. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2018. № 4. С. 18-20.
300. Москаленко В. В. Особливості економічного та морального в економічній культурі особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2015. Т.ХІІ. *Психологія творчості*. Випуск 21. С. 246-258.
301. Москаленко В. В. Особливості уявлень студентів про соціально успішну людину. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових

- праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Видавництво «Фенікс».Т.ХІІ. Психологія творчості. Випуск 15. Частина І. 2012. С. 296-306.
302. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ : Фенікс. 2013. 540 с.
 303. Москаленко В. В. Соціальні ідеали як виявлення творчої сутності свідомості особистості. *Психологія і особистість*. 2014. № 1. С. 31-44.
 304. Москаленко В. Соціально-психологічні засади економічної культури особистості. *Соціальна психологія*. К. 2007. №4(24). С. 3-17.
 305. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології. *Соціальна психологія*. 2004. №2(4). С.18 - 34.
 306. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології. *Соціальна психологія*. 2004. №3 (5). С. 3-21.
 307. Москаленко В. В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель. *Соціальна психологія*. 2006. №3 (7). С. 3-16.
 308. Москаленко В.В. Інтеріндивідуальна взаємодія як умова становлення суб'єкта соціалізації. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПНУ України*. Т. ХІ, част. 4. Київ : 2009. С.287-296.
 309. Москаленко В.В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі. *Соціальна психологія*. 2009. № 5. С. 5-16.
 310. Москаленко В.В. Підприємництво як предмет дослідження економічної психології. Актуальні проблеми психології. Том 1: *Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія*: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Міленіум. 2003. Вип. 11. С. 17–20.
 311. Москаленко В.В., Сила Т.І. Підприємливість як творчість. *Актуальні проблеми психології*. Том 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2018. Вип. 48. С. 38-45.
 312. Москаленко В.В., Шайгородський Ю.Ж., Міщенко О.О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект: монографія /за ред. В.В. Москаленко. Київ : Вид-во «Центр соціальних комунікацій». 2012. 348 с.
 313. Мудрик А. В. Социализация человека. Москва : Изд. центр «Академия». 2004. 342 с.
 314. Муздыбаев К. Экономическая депривация, стратегия ее преодоления и поиск социальной поддержки. Санкт-Петербург : ИС. С.-Петербург. фил., 1997. 42 с.
 315. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития. детство. отрочество : учеб. Москва : АСADEMIA. 1999. 452 с.
 316. Мясенко В. В. Соціально-психологічні механізми фінансової поведінки молоді : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ , 2008. 20 с.

317. Мясичев В.Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева. Москва : Изд-во Моск. психол.социального инта : Воронеж : МОДЭК . 2003: ФГУП Издательско-полигр. фирма Воронеж. 398 с.
318. Наконечна М. М. Інтерсуб'єктна взаємодія в малих соціальних групах *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 43. С. 187–205.
319. Наконечна М. М. Інтерсуб'єктна взаємодія як баланс свободи та структури. *Психологічний часопис*. 2017. № 10 (6). С. 107–116.
320. Наконечна М. М., Міняйло С. Р. Інтерсуб'єктність та мотиваційна сфера в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 185-194.
321. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. Москва : Смысл. 2017. 200 с.
322. НартоваБочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Санкт-Петербург : Питер. 2008.400 с.
323. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. *Москва : Памятники исторической мысли*. 2016. 220 с.
324. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. Москва : Генезис. 2011. 320 с.
325. Неверов А.Н. Экономико-психологические факторы общественного развития. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет. 2007. 171 с.
326. Никоненко О. В. Дослідження моральнісного компонента монетарної соціалізації студентської молоді. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2017. № 4. С. 70-78.
327. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. / За заг.ред. Михайло Грищенко. Київ : Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с.
328. Новосядла О.М. Дослідження економічної соціалізації школярів з малозабезпечених сімей. *Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2019. № 5 (12). С.220-235.
329. Общение и познание / Под ред.В.А.Барабанщикова и Е. С. Самойленко.Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2007. 495 с.
330. Овакимян О. С. Творческий потенциал будущего специалиста: сущность. этапы реализации. показатели. уровни развития. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. пр.2004. С. 548—550.

331. Олейникова Е. Ю. Суверенность психологического пространства и гендерная идентичность подростков. *Достижения науки и образования*. Vol. 2. No. 8 (30). 2018. Pp. 95-96.
332. Олексенко Р.І., Царькова О.В. Економіко-психологічна адаптація суспільства в пострадянські часи. *Інвестиції: практика і досвід*. 2013. № 10. С. 48-50.
333. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной. Д.А. Леонтьева. / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл. 2002. С.166-216.
334. Оршанская М. В. Влияние фрустраций на социализацию подростков : автореферат дис. ... канд.психол. наук : 19.00.13. Санкт-Петербург, 2004. 23 с.
335. Осипова Е.И. Трансформация отношений собственности в условиях виртуализации экономики. *Вестник ТГУ*. Выпуск 1 (81). С. 26-29.
336. Основи споживчих знань: Навч.-метод. посіб. для загальноосв. навч. закл.: 1-12 кл. / Гільберг Т. В., Довгань А. І., Капіруліна С. Л. та ін.: За заг. ред. Бескової Н. В., Єрохіної А. С., Максименко К. О., Овчарук О. В. Київ : Навч. книга, 2008. 816 с.
337. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Санкт-Петербург : Питер. 2008. 304 с.
338. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : дис. ... доктора психол. н. : 19.00.07. Рівне. 2005. 455 с.
339. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : моногр. Рівне: Волинські обереги. 2004. 248 с.
340. Пайпс Р. Собственность и свобода. / Пер.с англ. М.: Московская школа политических исследований. 2008. 411 с.
341. Паніна Н. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття та моральнопсихологічний стан за умов тотальної аномії. *Соціологія: теорія. методи. маркетинг*. 2001. № 1. С. 5-26.
342. Панок В.Г. До розуміння сутності поняття психологічної практики у прикладній психології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 151-155.
343. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : навч. посіб. Київ : Каравела. 2006. 408 с.
344. Перепелиця М.П. Державна молодіжна політика в Україні (регіональний аспект). Київ : Український ін-т соціальних досліджень, Український центр політичного менеджменту. 2001. 250 с.
345. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей;/ пер. с фр. Москва : Педагогика. 1991. 248 с.
346. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер. 2005. 480 с.

347. Петровский А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии. *Вопросы психологии*. 2000. №5. С. 3-17.
348. Петровский В. А. Личность в психологии. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 508 с.
349. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Педагогика-Пресс. 1994. 528 с.
350. Піроженко Т.О. Реалії вибору дитиною соціально значущих цінностей: посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова, І.І. Карабаєва [та ін.]; за ред. Т.О. Піроженко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 64 с.
351. Побірченко Н.А. Рациональна поведінка: конспекти занять з економ. психології для учнів 6 класів загальноосвітніх шкіл. Київ: Науковий світ. 2006. 66 с.
352. Побірченко Н.А. Суб'єкти ринку : навч.-метод.посіб. з розвитку економ.мислення в учнів 5 кл. Київ : Науковий світ. 2006. 83 с.
353. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО. 2002. 60 с.
354. Позняков В. П., Вавакина Т.С. Психология делового партнёрства: теория и эмпирические исследования. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 320 с.
355. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. Москва : Изд-во "Институт психологии РАН". 2000. 230 с.
356. Позняков В.П. Структура и динамика экономического сознания субъекта. *Философские проблемы современной психологии*. Москва : Институт психологии РАН. 2009. С. 171–175.
357. Попов В.Д., Пономарев Л.Н., Чичканов В.П. Экономическая культура. Москва : Мысль, 1987. 154 с.
358. Попов Л.М., Голубев О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН». 2008. 240 с.
359. Посыпанов О. Г. Методика изучения социальной адаптивности личности. *Современная психология: состояние и перспективы исследования*. Москва : ИП РАН. 2002. Ч.2. С. 93-112.
360. Предборський В.А. Віртуалізація власності як причина поширення тінізаційних процесів в Україні. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2012. № 11 (308). С. 8-12.
361. Припула В.І., Левченко З.М. Системне наставництво: управління корпоративними знаннями та навиками. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2013. № 3. С.113-118.
362. Проблема субъекта в психологической науке. / Отв ред А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. Москва : Издательство «Академический проект». 2000. 320 с.

363. Проблемы экономической психологии. Том 1. / Отв.ред. А.Л.Журавлёв, А.Б.Купрейченко. Москва : Изд-во ИП РАН. 2004. 620 с.
364. Проблемы экономической психологии. Том 2. /Отв. ред. А.Л. Журавлев. А.Б. Купрейченко. Москва : Изд-во "Институт психологии РАН". 2004. 644 с.
365. Пронікова І.В. Базові поняття економічної освіти школярів в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 151(1). С. 218-221.
366. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе. 2-е изд., допол.и перераб. Москва : ЭКСМО Пресс. 2001. 640 с.
367. Пряжников Н. С. Школьная профориентация: реальность и мечты. *Школьный психолог*. 2003. № 4. С.15.
368. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящевой. Санкт-Петербург : «Ювента», Институт тренинга. 1999. 256 с.
369. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте /под ред. И.В.Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга. 2002.128 с.
370. Психологическое обеспечение профессиональной деятельностиГ. С. Никифоров. М.А. Дмитриева. Л.Н. Корнеева и др.; Под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург: Изд-во С.Петербургского унта. 1991. 152 с.
371. Психология предпринимательской деятельности. / Под ред. В.А. Бодрова. Москва : Институт психологии РАН. 1995. 175 с.
372. Психология современного подростка: моногр. / НИИ общей и пед.психологии АПН СССР; ред.Д.И. Фельдштейн. Москва: Педагогика. 1987. 240 с.
373. Психология человека от рождения до смерти. / под.общ.ред. А.А.Реана. Санкт-Петербург : ООО «Издательство АСТ». 2015. 591 с.
374. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: монографія. / За ред. О.М. Кокуна. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2013. 266 с.
375. Птащенко Л.О., Шабардіна А.М. Підвищення рівня фінансової грамотності населення: міжнародний досвід. *Економіка і регіон*. 2014. № 1. С. 8-14.
376. Радаев В. В. Экономическая социология: учебник для вузов. Москва : Изд. дом ГУ ВШЭ. 2005. 603 с.
377. Радул В.В. Соціалізація особистості: навчальний посібник. Кіровоград : ФОП Александрова. 2013. 235 с.
378. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах / под ред. Коржовой Е.Ю. Казань: ТИСБИ, 2016. 252 с.

379. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. / пер.с англ под науч.ред. Е.И.Николаевой. Санкт-Петербург : Питер. 2000. 812 с.
380. Редькина М. В. Деловое поведение российской молодежи: политико-психологический аспект: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.12. Санкт-Петербург, 2003. 24 с.
381. Решмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. / пер. с нем. Г.И.Лойдиной; под ред. Т.А.Гудковой. Москва : Мир.1994 . 319 с.
382. Роббинс Л. История экономической мысли: лекции в Лондонской школе экономики /пер. с англ. Н.В.Автономовой; под ред. В. С. Автономова. Москва : Изд. Института Гайдара. 2013. 493 с.
383. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія/ М.Л.Смульсон, П.П.Дітюк, І.Г.Коваленко-Кобилянська, Д.С.Мещеряков, М.М.Назар [та ін.]; за ред. М.Л.Смульсон. Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018.180с.
384. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры. *Человек как субъект культуры* / Отв. ред. Э. В. Сайко. Москва : Наука, 2002. С. 42 - 112.
385. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. Санкт-Петербург : Речь. 2007. 365 с.
386. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої.Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.
387. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології. Людина. Суб'єкт. *Вчинок: Філософсько-психологічні студії.*/ За заг.ред.В.О.Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 11 - 36.
388. Ростовцева Л. И. Потребительская культура: между гедонизмом и аскетизмом. *Вестник Московского Университета. Серия18: Социология и политология.* 2002. №4. С. 87-101.
389. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 508 с.
390. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965—2002). Москва : Гардарики. 2002. 541 с.
391. Рычков Д.А. Онтология собственности: монография. Челябинск: Образование, 2007. 138 с.
392. Рябикина З.И., Танасов Г.Г. Субъектно-бытийный подход к личности и анализу её со-бытия с другими (конструктивная версия постмодернистских «Настроений»)". *Южно-российский журнал социальных наук.* 2010. №2. С. 4-19.
393. Савчин М. В. Проблема характеру в контексті духовної парадигми психології. *Психологія особистості.* 2017. № 1. С. 3643.
394. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: моногр. Івано-Франківськ: Місто НВ. 2008. 280 с.

395. Сайко Э. В. Субъект и субъектная составляющая в становлении и культурно-историческом выполнении пространственно-временного континуума социума. *Человек как субъект культуры* / Отв. ред. Э. В. Сайко. Москва : Наука, 2002. С. 13 – 42.
396. Саймон Г. Рациональность как процесс и продукт мышления. Альманах THESIS. 1993. т. 1. вып.3. С.16-38.
397. Самылова О.А. Изучение эмоционального компонента нравственной сферы в юношеском возрасте. *Проблемы эмоционального интеллекта в современном психолого-педагогическом пространстве* : в 2 ч. : материалы Междунар. науч.практ. конф., 2627 апр. 2012 г. / сост.: И. С. Коростина. С. В. Истомина. Шадринск : Шадринский Дом Печати. 2012. Ч. 1. С. 211- 214.
398. Сартр Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. / Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. Москва : Республика. 2000. 639 с.
399. Сасова И. А., Зинченко Е. Н. Экономика для младших школьников: Пособ. для учителя. 2-е изд. Москва : Вита-Пресс. 2005. 96 с.
400. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2004. 169 с.
401. Семенов М.Ю. Деньги и люди: Психология денег в России: монография. Киев : Простобук. 2011. 149 с.
402. Сербова О. В. Експлікування чинників економічної соціалізації дітей з обмеженими фізичними можливостями. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2010. Т.ХІІ, Частина 1. С. 437 – 445.
403. Система социологии / Питирим Александрович Сорокин. Москва : Астрель. 2008. 1003 с.
404. Скринник З. Е. Гроші у вимірах комунікативних практик: соціокультурний аспект: монографія. Львів: ЛБІ НБУ. 2006. 335 с.
405. Смирнов И. Б. Экономическое воспитание старшеклассников во внеучебной деятельности на основе системного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2009. 20 с.
406. Смит А. Теория нравственных чувств. Москва : Республика. 1997. 351 с.
407. Смолінська О. Культуровідповідність як провідний принцип організації культурноосвітнього простору педагогічного університету. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 1. С. 26-36.
408. Собственность и хозяйственный механизм в условиях обновления экономики. / под ред. С. В. Мочерного. Львов.: Світ. 1993. 172 с.
409. Соколинский В. М. Психологические основы экономики. Москва : ЮНИТИ. 1999. 230 с.

410. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода. Харьков: Харьк. нац. унт им. В. Н. Каразина. 2006. 576 с.
411. Солонин Ю.Н., Каган М. С. Культурология: учебник. / под ред. Ю.Н. Солонина, М. С. Кагана. Москва : Высшее образование. 2005. 566 с.
412. Сорокин Питирим. Социальная и культурная динамика. / Пер. с англ. В. В. Сапова. М.: Астрель, 2006. 1176 с.
413. Социальная психология российского предпринимательства: информационно-исследовательская база данных. / Отв. ред. В. П. Позняков. Москва : Изд-во Моск. гуманит. Унта, 2014. 585 с.
414. Социальная психология экономического поведения. / Отв. ред. А.Л. Журавлев. Е.В. Шорохова. Москва : Наука. 1999.
415. Соціалізація особистості школяра Науково-методичний центр «Українська етнопедagogіка і народознавство». / Л.Е. Орбан (ред.). Івано-Франківськ. 1996. 66 с.
416. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія. / за ред. Н.М. Дембицької. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018. 346 с.
417. Соціально-психологічне забезпечення учнів на шляху їх професійного самовизначення: навчально-методичний посібник. / Укл.: К. О. Пінюгіна. В. В. Білецька. О. В. Аніна. Миколаїв: ОППО. 2014. 112 с.
418. Соціально-психологічні проблеми становлення суб'єкта економічної соціалізації: монографія. /Т.В. Говорун та ін.; за ред. В.В. Москаленко. Кіровоград: 2012. 205 с.
419. Статт Д. Психология потребителя. /пер.с англ. Санкт-петербург : Питер. 2003. 446 с.
420. Стельмашук М. Н. Экономическая социализация : Монография. Тюмень: ТюмГНГУ. 2015. 132 с.
421. Стельмашук М. Н. Экономическая социализация как фактор становления инновационного мышления. *Психология в экономике и управлении*. 2010. № 2. С. 22-27.
422. Ступина Е. Е. Формирование экономической культуры младших школьников : монография. Новосибирск : Изд. НГПУ. 2011. 147с.
423. Сусоколов А.А. Культура и обмен. Введение в экономическую антропологию. Москва : SPSL «Русская панорама». 2006. 446 с.
424. Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. Москва : Изд-во «Институт психологи РАН». 2006. 412 с.
425. Талер Р. Поведінкова економіка. Як емоції впливають на економічні рішення. /пер. Світлана Крикуненко. Київ : Наш Формат. 2018. 464 с.
426. Таньчук Р. Искусство коллекционирования. Коллекционирование как форма культуральной активности. / пер.с польс. Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр», М.В.Григорьева. 2016. 372 с.
427. Тард Г. Законы подражания. /Пер. с фр. Москва : Академический Проект, 2011. 304 с.

428. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении : Монография. Київ : Просвіта. 1996. 404 с.
429. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії.* / За заг.ред.В.О.Татенка. К.: Либідь. 2006. С.316-357.
430. Терюкова Т. С. Достоинства и недостатки междисциплинарного подхода в экономическом образовании. *Экономика в школе.* 2011. № 1 (55). С. 9.
431. Тетерятник Б. Віртуалізація господарської діяльності: сутність і загальні засади правового регулювання в Україні. *Господарське право і процес.* 2017. № 11. С. 64-69.
432. Титаренко Т. М., Кочубейник О. М., Черемних К. О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія. Київ : Міленіум. 2014. 206 с.
433. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ, 2017. 548 с.
434. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. Санкт-Петербург : Питер. 2001.208 с.
435. Тренінговий курс «Підготовка наставників для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». / Укладачі Ю.Удовенко, В.Ейдемільер, О.Смаль, І. Сацюк та ін. Київ : Вид-во Проект Наставництва «Одна Надія». 2013.78 с.
436. Тугарева Е.В. Экономическая психология. Программа курса лекций для психологических факультетов. Москва, Изд-во "Институт психологии РАН". 1998.
437. Турбан В.В. Проблема онтогенезу моралі та моральності в українській і світовій психології. Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / за ред. В. В. Турбан. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С.9-31.
438. Тюшев Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков. Санкт-Петербург : Питер. 2006.160с.
439. Угланова Е. А. Фетишизация денег и удовлетворенность жизнью. Социальная психология XX столетия. Ярославль. 2003. Т.2. С. 270-275.
440. Уемов А.И. Вещи. свойства и отношения. Москва : Изд-во Академии наук СССР. 1963. 184 с.
441. Улько Е.В. Субъект интерпретации ситуации социального взаимодействия. *Субъект. личность и психология человеческого бытия.* /Под ред. В.В. Знакова. З.И. Рябикиной. Москва : Институт психологии РАН. 2005. С. 294-306.
442. Уэбли П. Понимание детьми экономических явлений. Проблемы экономической психологии /отв. ред. А. Л. Журавлев. А. Б. Купрейченко. М.: ИП РАН. 2005. Т.2. С. 146-177.

443. Фаловська І.Д., Заєць Н.О., Чміль Т.Н. Економічна освіта школярів у сучасній Україні. *Молодий вчений*. 2018. №12.1(64.1), грудень. С.76-79.
444. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов. *Психологический журнал*. 1992. Т.13. №1. С. 107-117.
445. Фенько А. Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 94-101.
446. Фенько А. Б. Психологический анализ отношения москвичей к деньгам. *Психологический журнал*. 2000. №2. С. 34-42.
447. Фера С. В. Соціально-психологічні особливості та сучасний стан реалізації економічної соціалізації дітей в дошкільному навчальному закладі. *Психологічні науки: Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2016. № 1. С. 219-224.
448. Фернам А., Аргайл М. Деньги. Психология денег и финансового поведения. / Пер. с англ. А. Можяева и др. Санкт-Петербург : ПраймЕВРОЗНАК. 2005. 352 с.
449. Филинкова Е. Б. Отношение старшеклассников к деньгам и способам их зарабатывания. *Социальная психология общества*. 2010. №1. С. 152-171.
450. Филинкова Е.Б. Мотивация и представления предпринимателей о своей предпринимательской деятельности. *Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент.* / Под ред. В.В.Козлова. Ярославль : 2000. С.209-211.
451. Філончук З.В. Проблеми впровадження фінансової грамотності в сучасній школі. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2 (2). С. 112-117.
452. Фінансова грамотність: навч. посібник для вчителя / за ред. Т.С. Смовженко. Вид 2-ге, випр. і доп. Київ , 2013. 435 с.
453. Фоломеева Т. В. Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп. *Проблемы экономической психологии: статьи*. М.: Изд-во ИП РАН. 2005. Т.2. С. 433- 475.
454. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. / Пер. с нем. 2-е изд. Москва : Генезис. 2005. 267 с.
455. Фролова Е. А. Экономическая теория. История экономических учений: учебно-методическое пособие для вузов. Томск: Издательство ТГПУ. Ч. 3: История экономических учений. 2010. 123 с.
456. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / пер. с англ. Москва : АСТ, 2006. 571 с.
457. Хазратова Н., Луценко М. Потреба у власності як соціально-психологічний феномен. *Психологія особистості*. 2011. №1(2). С. 17 – 23.

458. Хайек Ф.А. Частные деньги. Москва : Институт национальной модели экономики. 1996. 240 с.
459. Хараш. А. У. Человек рынка. *Общественные науки и современность*. 1992. №5. С. 28-38.
460. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр.и доп. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 384 с.
461. Хащенко В. А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности. *Проблемы экономической психологии*. Т. 2. /отв. ред. А. Л. Журавлёв. А. Б. Купрейченко. Москва : Изд-во ИП РАН. 2005. С. 513-556.
462. Хащенко Т.Г. Экономическая субъектность личности агрария как предиктор его экономической активности. *Современные исследования социальных проблем*. 2015. Выпуск № 7 (51). С. 369-385.
463. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними. *Психология и архитектура*. Таллин. 1983. С.124-137.
464. Хитрош Л.В. Соціально-психологічні чинники суб'єктного самовизначення студентської молоді в системі економічних відносин: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Луганськ., 2012. 20 с.
465. Чигир О. Взаємодія в батьківській сім'ї як чинник спрямованості фінансової поведінки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Психологія. 2014. Вип. 1 (1). С. 78-80.
466. Шамне А.В. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці : автореф. дис. ... д. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 45 с.
467. Швалб Ю. Психологічні критерії визначення стилю життя. *Соціальна психологія*. №2. 2003. С. 14-20.
468. Швалб Ю.М. Теоретико-методологічні засади поняття простору індивідуальної життєдіяльності. *Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості* : монографія/ Ю.М. Швалб та ін.; за ред. Ю.М. Швалба. К.: Педагогічна думка. 2015. С.12-15.
469. Швалб Ю.М. Экономическая культура как проблема образа жизни. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: "Вид-во ЖДУ ім. І. Франка". 2014. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 36. С. 457- 471.
470. Швалб М.Ю., Данчева О.В. Практична психологія в економіці та бізнесі. /ред. В. П. Недашківський. Київ : Лібра, 1999. 270 с.
471. Шевченко М. Ф. Как стать успешным? Программа занятий для старшеклассников. Санкт-Петербург : Речь. 2007. 208 с.
472. Шинкарук В. І. Культура і освіта. Світоглядні аспекти. Мистецтво життєтворчості особистості: *Мистецтво життєтворчості особистості*: в 2 ч. : науково-методичний посібник / Інститут змісту

- та методів навчання Міносвіти України. / Наук.ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков. Київ : Б.в. 1997. 391 с.
473. Шинкарук В. И., Яценко А. И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения. Киев: Политиздат Украины. 1984. 320 с.
474. Шихирев П. Н. Общественный идеал как объект социально-психологических исследований. *Социально-психологические и нравственные аспекты личности*. Москва : Ин-т психологии АН СССР. 1998. С. 30-36.
475. Шиян А.А. Теоретико-ігровий аналіз раціональної поведінки людини та прийняття рішень в управлінні соціально-економічними системами: монографія. Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця. 2009. 404 с.
476. Шкрабець М. С. Специфіка грошової культури української молоді. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи*: Матер. VIII Між. наук.практ. конф. Житомир. 2006. ч.1. С. 50-52.
477. Шпак А., Булаченко С., Примаченко Н. Теоретичні аспекти фінансового виховання як основи формування соціально та економічно активної особистості. *Молодь і ринок*. 2016. №9 (140). С. 6–11.
478. Шпрангер Э. Два вида психологии. История психологии: период открытого кризиса (начало 10-х середина 30-х годов XX в.). /под ред. П.Я.Гальперина. А.Н.Ждан. Москва : Изд-во МГУ. 1992. С. 347-361.
479. Шумпетер Й. Десять великих экономистов от Вебера до Кейнса /пер.с англ. Н.В.Автономовой, И.М. Осадчей, Н.А. Розинской; / под науч.ред. В. С. Автономова. Москва : Изд. Института Гайдара. 2011. 400 с.
480. Шумпетер Й.А. Теорія економічного розвитку: Дослідження прибутків, капіталу, кредиту, відсотка та економічного циклу; пер. з англ. В. Старк. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2011. 244 с.
481. Щедрина Е. В. Исследования экономических представлений у детей. *Вопросы психологии*. 1991. №2. С. 157-164.
482. Экономическая психология в России и Беларуси. / Под ред. А.Л. Журавлева и В.А. Поликарпова. Минск: Эконом-пресс. 2007. 421 с.
483. Этика. Учебник для академического бакалавриата / А.А. Гусейнов и др.; под общ. ред. А.А. Гусейнова. Москва : Издательство Юрайт. 2016. 460 с.
484. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка. 2013. 444 с.
485. Ядранський Д. М. Моделі соціальної та економічної людини в сучасній економічній теорії. *Держава та регіони*. Серія: Економіка та підприємництво. 2012. № 2. С. 10-16.

486. Ярошовець В. Екзистенційно-антропологічне упередження філософії Володимира Шинкарука. *Психологія і суспільство*. 2011. № 1. С. 54-65.
487. Яценко А. И. Целеполагания и идеалы. Київ : Наукова думка. 1977. 146 с.
488. Яценко Т. Метод активного соціально-психологічного навчання : індуктивно-дедуктивне обґрунтування. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С.164-173.
489. Ajzen J., Fishbein M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliff, 1980. 527 p.
490. Allen M. W., Sik H. Ng, Leiser D. Adult Economic Model and Values Survey: Cross-national differences in economic beliefs. *Journal of Economic Psychology*. 2015, Vol. 26(2). P.159-185. DOI: 10.1016/j.joep.2004.02.004
491. Altman. I. Environment and social behavior: Privacy. territoriality. personal space and crowding. Monterey. Calif.: Brooks Cole. 1975.
492. Anand P. Procedural fairness in economic and social choice: Evidence from a survey of voters. *Journal of Economic Psychology*. 2001. 22(2). P. 247-270.
493. Andrews R.J., Imberman S.A., Lovenheim M.F. Recruiting and supporting lowincome, highachieving students at flagship universities. *Economics of Education Review*. 2019. 101923. In Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101923>
494. Antonides. G. The division of household tasks and household financial management. *Zeitschrift fur Psychologie. Journal of Psychology*. 2011. No. 219. 198–208.
495. Arminda Maria Finisterra do Paço. Teaching entrepreneurship to children: A case study. *Journal of Vocational Education and Training*. 2011. 63(4): 593-608. DOI: 10.1080/13636820.2011.609317
496. Assink. M., van der Put. C. E., Meeuwssen. M. W., de Jong. N. M., Oort. F. J., Stams. G. J. J., et al. Risk factors for child sexual abuse victimization: A metaanalytic review. *Psychological Bulletin*. 2019. No. 145(5). P. 459–489. DOI:<https://doi.org/10.1037/bul0000188>
497. Ausubel D.P, Novak J.D., Holt H.H.. Educational Psychology: A Cognitive View (2nd edn). New York: Holt, Rinehart and Winston. 1978. 733 p.
498. Bacigalupo. M., Kamylyis. P., Punie. Y., Van den Brande. G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. 2016. URL:<https://ec.europa.eu/jrc/entrecomp>.
499. Barrett M. English children's acquisition of European Identity. *Changing European Identities: Social-Psychological Analyses of Social Change*. / ed. Breakwell G., Lyons E. Surrey: Oxford. 1996. P 349-369.

500. Barrett. M., & Buchanan-Barrow. E. (). Children's understanding of society. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.). *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development.*: WileyBlackwell. 2014. P. 584-602.
501. Barton A. Determinants of economic attitudes in the American business elite. *American Journal of Sociology.* 1985. №1. P.54–87.
502. Batounis R. C., Hunt. J.B., Mallalieu. L. Sibling effects on Preteen children's perceived influence in purchase decisions. *Journal of Young Consumers.* 2007. 8 (4). 231-243.
503. Belch G.E. Belch. M.A and Ceresino. G. Parental and Teenage Child Influences in Family DecisionMaking. *Journal of Business Research.* 1985. Vol.13 (2). 163-176.
504. Belch. M.A. & Willis. L.A. Family decision at the turn of the century: has the changing structure of households impacted the family decisionmaking process? *Journal of Consumer Behavior.* 2001. 2(2). 11124.
505. Belk Russell W. *Collecting in Consumer Society. The Collecting Cultures Series.* London-New-York. 1995.
506. Benzing C., Christ P. A Survey of Teaching Methods Among Economics Faculty. *The Journal of Economic Education.* 1997. Vol.28, No.2. P. 182-188, DOI: 10.1080/00220489709595919
507. Bernhard F., O'Driscoll M. Psychological Ownership in Small Family Owned Businesses: Leadership Style and Nonfamily Employees' Work Attitudes and Behaviors. *Group & Organization Management.* 2011. No. 36(3). P.345384.
508. Berti A. E., Bombi A. S., Beni R. De. The development of economic notions: Single sequence or separate acquisitions? *Journal of Economic Psychology.* Volume 7. Issue 4. December 1986. P.415-424. URL: [https://doi.org/10.1016/01674870\(86\)900310](https://doi.org/10.1016/01674870(86)900310)
509. Berti. A. E. and Bombi. A. S. *The child's construction of economics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
510. Berti. A. E., Bombi. A. S. The development of the concept of money and its value: a longitudinal study. *Child Development.* 1981. No. 52. P.1179-1182.
511. Berti. A. E., Bombi. A. S., Lis. A. The child's European conceptions about means of production and their owners. *Journal of Social Psychology.* 1982. Vol. 12. P. 221-239. URL: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420120301>
512. Bloom Harold. *The Mentoring Partnership. Roles of a Mentor.* / Harold. URL : <http://www.mentoringpittsburgh.org>.
513. Bradley. R., & Corwyn. R. F. Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development.* 2005. Vol.29(6). 468-478. <https://doi.org/10.1080/01650250500146925>
514. Brenner Lyle, Rottenstreich Yuval, Sood Sanjay, Bilgin Baler. On the Psychology of Loss Aversion: Possession. Valence. and Reversals of the Endowment Effect. *Journal of Consumer Research.* 2007. Volume 34. Issue 3. October. P. 369–376. DOI: <https://doi.org/10.1086/518545>

515. Brokaw Alan J., Merz Thomas E. Active Learning with Monty Hall in a Game Theory Class. *The Journal of Economic Education*. 2004. Vol.35. No.3, P. 259-268, DOI: 10.3200/JECE.35.3.259-268
516. Brown G., Lawrence T., Robinson S. Territoriality in Organizations. *Academy of Management Review*. 2005. No. 30(3). P. 577-594.
517. Brown. J. E. And L. Mann. The Relationship between Family Structure and Process Variables and Adolescent DecisionMaking. *Journal of Adolescence*. 1990. 13 (March). 25-37.
518. Campbell H., Pickford H. C. , Joy G., Roll K. Psychological Ownership Effects and Applications. Mutuality in Business. 2016. Briefing Number 2. URL:
https://www.sbs.ox.ac.uk/sites/default/files/201806/psychological_ownership_effects_and_applications_mib_briefing_no_2_hf281016.pdf
519. Caird Sally. General measure of Enterprising Tendency test. 2013. URL: www.get2test.net)
520. Carlson. L., Grossbart. C. Parental Style and Consumer Socialization of Children. *Journal of Consumer Research*. 1988. No.15. 77-94.
521. Chan. K., McNeal. J.U. Parentchild communications about consumption and advertising in China. *Journal of Consumer Marketing*. 2003. 20(4). 31-34.
522. Chandler A.D., Jr. Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise. Cambridge: MIT Press, 1962.
523. Changing Britain, changing lives: Three Generations At The Turn Of The Century. / eds. Ferri E., Bynner J., Wadsworth M. London: Institute of Education, 2003.
524. Christandl. F., Garling. T. The accuracy of consumers' perception of future inflationary price changes. *Zeitschrift fur Psychologie. Journal of Psychology*. 2011. No. 219. 209–216.
525. Cowan G., Avants S. K. Children's Influence Strategies: Structure. Sex Differences. and Bilateral MotherChild Influence. *Child Development*. 1988. No. 59 (October).1303-1313.
526. Csikszentmihalyi M., Rochberg Halton E. The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self. *Contemporary Sociology*. 1981. 12(4). January with 14.193 Cambridge University Press. DOI: 10.2307/2067526
527. Danziger. K. Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *The Journal of Social Psychology*. 1958, No.47. 231-240.
528. Davidsson. Per and Low. Murray and Wright. Mike. Editors' introduction: Low and MacMillan ten years onAchievements and future directions for entrepreneurship research. *Entrepreneurship Theory & Practice*. 2001. No.25(4):516. URL: <http://eprints.qut.edu.au>
529. Davies E. Student attitudes to student debt. *Journal of Economic Psychology*. 1999. Vol. 160. P. 663 679.
530. Davis H.L. Decision Making within the Household. *Journal of Consumer Research*. 1976. No.2 (March). 241-260.

531. Davis K., Taylor R. Kids and cash. LaJolla. CA: OakTree. 1979.
532. Dembytska Nataliia. Signs of privacy in metaphorical models of pupils' personal property. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. 2017 Issue: 1 (4), 28-32 URL: <http://www.ajfaer.org/index.php/ajfaer/issue/view/8/1-2017>
533. Dembytska N., Vlasova O., Kornienko O. Psychological support of children's privacy development in preschool age. *Current Problems of Psychiatry*. 2019. 20 (4). P. 318-327. URL: <http://www.cppsych.umlub.pl/issues/vol20/no4/a09/>
534. Dittmar H. The Social Psychology of Material Possessions: To Have Is To Be. New York: St. Martin's Press; London: Harvester Wheatsheaf. 1992. 250 p.
535. Douglas. M. and Isherwood. B. The World of Goods: Towards an Anthropology of Consumption. London: Allen Lane. 1979. 169 p. URL: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2017/SAN107/um/Douglas__Baron_IsherwoodThe_World_of_Goods__Towards_an_Anthropology_of_ConsumptionRoutledge__1996_.pdf
536. Drinkard J., MacGavin L. The Effects of Target. Age and Gender on Use of Power Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. No.47 (December). 1391-1398.
537. Dwairy M. Introduction to special section on cross-cultural research on parenting and psychological adjustment in children. *Journal of Child and Family Studies*. 2010. No.19. P.17.
538. Engel J.F., Blackwell R.D. and Miniard P.W. Consumer Behaviour (8th Edition). New York: Dryden Press. 1994. 951 p.
539. Etzioni A. The Socioeconomics of Property. *Journal of Social Behavior and Personality*. 1991. No. 6 (6): 465-468.
540. Falbo T., Peplau L.A. Power Strategies in Intimate Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. No.38 (4). 618-628.
541. Fogelman. K. Britain's 16-year-olds. London: National Children's Bureau. 1976. 82 p.
542. Foxman E.R., Tansuhaj P.S., Ekstrom K.M. Adolescents' Influence in Family Purchase Decisions: A Socialization Perspective. *Journal of Business Research*. 1989. No.18 (March). 159-172.
543. French. J. R., Raven P.B. The Bases of Social Power. in *Studies in Social Power*. / ed. Dorwin Cartwright. Ann Arbor: Research Center for Group Dynamics. Institute for Social Research. University of Michigan. 1959. P. 150-167.
544. Furby. L. Possession in humans: An exploratory study of its meaning and motivation. *Social Behavior and Personality*. 1978, 6(1). P. 49-65.
545. Furby, L. The socialization of possession and ownership among children in three cultural groups: Israeli kibbutz, Israeli city, and American. *Piagetian research: compilation and commentary*./Modgil, S., Modgil, C. (Eds.). Vol.

8. Windsor, Eng.: National Foundation for Educational Research Publ., 1976. Pp. 95–127.
546. Furnham A. Children's understanding of the economic world. *Australian Journal of Education*.1986. Vol.30, No. 3. P. 219-240.
547. Furnham A., Cheng H. Factors influencing adult savings and investment: Findings from a nationally representative sample. *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 151. 1. P.109510. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109510>
548. Furnham A., Jones S. Children's views regarding possession sand their theft. *Journal of Moral Education*.1987.16. –N 1. P. 1830
549. Furnham A., Murphy Toni-Ann. Money types, money beliefs and financial worries: An Australian study. *Australian Journal of Psychology*. 2019. Vol.71. Issue 2. P.193-199. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12219>
550. Furnham. A., Lewis. A. The economic mind. New York: St. Martin's Press. 1986. 292 p.
551. Furnham. A., Thomas. P. Pocket economic education. *British Journal of Developmental money: A study of Psychology*. 1984. 2. P. 205-212.
552. Grossbart S., Carlson L., Walsh A. Consumer Socialization and Frequency of Shopping with Children. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 1991. No.19 (Summer). 155-163.
553. Hirsh Pasek. K., R. Golinkoff. L. Berk. and D. Singer. A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence. 2009. New York: Oxford University Press.
554. Hofferth S.L. Social and economic consequences of teenage childbearing. *Risking the Future: Adolescent Sexuality. Pregnancy. and Childbearing*. Volume II: Working Papers and Statistical Appendices. National Research Council (US) Panel on Adolescent Pregnancy and Childbearing; Hofferth SL. Hayes CD. editors. Washington (DC): National Academies Press (US); 1987.
555. Isler L., Popper Edward T., Ward S. Children's Purchase Requests and Parental Responses. *Journal of Advertising Research*. 1987. No.27 (October-November). 28-39.
556. Jahoda. G. European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. *British Journal of Developmental Psychology*. 1983. No. 1.P. 113- 120. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044835X.1983.tb00549.x>
557. Jahoda. G. The development of thinking about economic institutions: The bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive. Current Psychology of Cognition*. 1981. Vol. 1(1). P. 55-73.
558. Jussila I., Tarkiainen A., Sarstedt M., Hair J. (2015). Individual Psychological Ownership: Concepts, Evidence, and Implications for Research in Marketing. *The Journal of Marketing Theory and Practice* 23(2):121-139.
URL:https://www.researchgate.net/publication/274073113_Individual_Ps

- ychological_Ownership_Concepts_Evidence_and_Implications_for_Research_in_Marketing
559. Asatryan V. S., Oh H. Psychological Ownership Theory: An Exploratory Application in the Restaurant Industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 2008.32(3):363-386.
 560. Kim Jinhee, Chatterjee Swarn. Childhood Financial Socialization and Young Adults' Financial Management. *Journal of Financial Counseling and Planning*. 2013.Vol. 24, Issue 1. P. 61-89.
 561. Kardiner A., Lipton R. *The Individual and His Society*. New York: Columbia University Press. 1945. P. 431.
 562. Kirchler E., Hoelzl E. *Economic Psychology: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 2018. 393 p.
 563. Kiriinya S. N., Bwisa H., Orwa G.O. Children's peer group influence on family purchase decisions in Kenya. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*. 2014. Vol.3. No.11. URL: <http://www.garph.co.uk/IJARMSS/Nov2014/5.pdf>
 564. Kirkcaldy, B.D., Furnham, A., Martin, T. National differences in personality, socioeconomic and work-related variables. *European Psychologist*. 1997, No. 3. P. 255-262.
 565. Kim J., Chatterjee S. Childhood Financial Socialization and Young Adults' Financial Management. *Journal of Financial Counseling and Planning*. 2013. 24(1). P. 61-79.
 566. *Law and Economics of Possession* / ed. Chang Yun Chien. Cambridge: Cambridge University Press. 2015. 350 p. <https://www.twirpx.com/file/2048835/>
 567. Lieber. E., Fung. H., Leung. W. L. P., Leung. K. W. Chinese childrearing beliefs: Key concepts and culture sensitive approaches to scale development. *Asian Journal of Social Psychology*. 2006. No.9. P.140-147.
 568. Mark Fenton-O'Creevy and Adrian Furnham. Personality, ideology, and money attitudes as correlates of financial literacy and competence. *Financial Planning Review*. 2019. 1070. Wiley Online Library.
 569. McConnell Campbell R., Lamphear Charles. Teaching Principles Of Economics Without Lectures. *The Journal of Economic Education*. 1969. Vol.1. No.1, P.20-32, DOI: 10.1080/00220485.1969.10845293
 570. Merrill Tomas W. Ownership and possession. *Law and Economics of Possession* / Chang YunChien (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2015. 939 p.. URL: <https://www.twirpx.com/file/2048835/>
 571. Mikarsa H.L. Economic inequality: Parallels between children's understanding and children's literature in two cultures. University of Surrey. 1992. 341 p.
 572. Moschis G.P. The role of family communication in consumer socialization of children and adolescents. *Journal of Marketing Research*. 1985. No.11 (4). 898-913.

573. Muehlbacher. S., Kirchler E., & Kunz A. The impact of transaction utility on consumer decisions: The role of loss aversion and of acquisition utility. *Zeitschrift für Psychologie. Journal of Psychology*. 2011. No. 219. 217–223.
574. Mundy John Richards. Assessing learning outcomes in college introductory economics courses: A case study. UNLV Retrospective Theses & Dissertations. Las Vegas: University of Nevada. 2001. Vol.1-1. 154 p. URL: <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2288&context=rtds>
575. Nadler J. The Social Psychology of Property: Looking Beyond Market Exchange. *Annual Review of Law and Social Science*. Vol.4. P. 367-380. URL: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-lawsocsci-110316-113627>
576. Omodafe U. Ph. Determinants of Children’s Role in Family Buying Decision Making: The Case of SouthSouth. Nigeria. *International Journal of Management Science and Business Administration*. Volume 1. Issue 7. June 2015. P.30-38. URL: <dx.doi.org/10.18775/ijmsba.184956645419.2014.17.1003>
577. Osborne R.J., Wittrock M.C. Learning science: A generative process. *Science Education*, 1983. No. 67. P.489-508.
578. Palan K.M., Wilkes R.E. Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. *Journal of Consumer Research*. 1997. No.24. P.69-159.
579. Pearce S. On Collecting. An Investigation into Collecting in the European Tradition. “The Collecting Cultures Series”. London-New York. 1995.
580. Pierce J. L., Peck J. The History of Psychological Ownership and its Emergence in Consumer Psychology. *Psychological Ownership and Consumer Behavior/* ed. Peck J., Shu S.B.: Springer. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/324902563_The_History_of_Psychological_Ownership_and_Its_Emergence_in_Consumer_Psychology
581. Pierce J. L., Jussila I., Cummings A. Psychological Ownership within the Job Design Context: Revision of the Job Characteristics Model. *Journal of Organizational Behavior*. 2009. No. 30 (4). P. 477-496. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.550>
582. Pierce J., Kostova T., Dirks K, Olin J. The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology*. 2002.7(1). 1-47.
583. Prentice D. A. Psychological correspondence of possessions, attitudes, and values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 53(6). P. 993-1003. DOI: <https://doi.org/10.1037/00223514.53.6.993>
584. Phipps B. Work, Income and Human Capital: Beliefs and Knowledge of Urban Elementary Schoolchildren. *Children’s social and economics education*. 1996. Vol.Z, No.3. P. 176-193.

585. Raj Stacey P., Raval Vaishali Vidhatri. Parenting and Family Socialization within a Cultural Context. *Socialization: Theories, Processes and Impact itors./* Ethan L. Anderson and Sophia Thomas (Ed.). 2013: Nova Science Publishers. Inc. P.57-78.
586. Rudmin F. W., Berry J. W. Semantics of ownership: A free-recall study of property. *Psychological Record.* 1987. 37. 257–268. Doi:<https://doi.org/10.1007/BF03394988>
587. Sanford Grossbart. and J. Kathleen Stuenkel. The Role of Parental Socialization Types on Differential Family Communication Patterns regarding Consumption. *Journal of Consumer Psychology.* 1992. No. 1 (1). 31-52.
588. Schug. M.C. How children learn economics. *International Journal of Social Education.* 1994. 8 (3). P. 25–34.
589. Serbova O., Lopatina H., Alieksieieva H., Tsybuliak N. Features of Economic Socialization of Children with Disabilities. *Journal of History Culture and Art Research.* 2019. 8(3). 162-178. DOI: [doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2195](http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2195)
590. Shaidullina R.M., Amirov A.F., Muhametshin V.S., Tyncherova K.T (). Designing Economic Socialization System in the Educational Process of Technological University. *European Journal of Contemporary Education.* 2017, No. 6 (1). P.149-158. DOI: 10.13187/ejced.2017.1.149.
591. Siegal M. Children’s perceptions of adult economic needs. *Child Development.* 1981, No52. P.379-382.
592. Stacey. B. G. Economic socialization. *British Journal of Social Psychology.* 22(3). 265–266. URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1983.tb00592.x>
593. Stanković D. Space in the function of psychological stability of a child. Facta universitatisseries. *Architecture and Civil Engineering.* 2008. Vol.6(2). P.229-233. URL: https://www.researchgate.net/publication/47393581_Space_in_the_function_of_psychological_stability_of_a_child
594. Strauss A., Schuessler K. Socialization. Logical Reasoning and Concept Development in the Child. *American Sociological Review.* 1951. No.16: 514-523.
595. Strauss., A. L. The development and transformation of monetary meanings in the child. *American Sociological Review.* 1952, No.17. P. 275-286.
596. Sutton. R. S. Behavior in the attainment of economic concepts. *The Journal of Psychology.* 1962. No. 53. P. 37-46.
597. Tan H. K., Stacey B. G. The understanding of socioeconomic concepts in Malaysian Chinese schoolchildren. *Child Study Journal.* 1981. 11 (1). P. 33-49.
598. Tang Jintong. Tang Zhi & Franz T. Lohrke. Developing an entrepreneurial typology: The roles of entrepreneurial alertness and attributional style.

- International Entrepreneurship and Management Journal*. 2007. Vol. 4(3): 273-294. DOI: 10.1007/s1136500700414
599. Triandis. H. Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*. 2001. 69(6). 907-924.
600. Uexküll T. von. The sign theory of Jakob von Uexküll. Krampen et al. *Classics of Semiotics*. N.Y.: Plenum. 1987. P. 147-179.
601. Warneryd. K. E. *Stockmarket psychology: How people value and trade stocks*. Cheltenham. UK: Edward Elgar. 2001. 389 p.
602. Warneryd. K. E. *The psychology of saving: A study on economic psychology*. Northampton. MA: Edward Elgar. 1999.
603. Webley P., Burgoyne C. B., Lea S. E. G., Young B. M. *The economic psychology of everyday life*. Psychology Press. Hove. 2001.
604. Wiener. R. L., Holtje. M., Winter. R. J., Cantone. J. A., Gross. K., & BockLieb. S. Consumer credit card use: The role of creditor disclosure and anticipated emotions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 2007. No.13. 32–46.
605. Wisenblit J.Z., Priluck R., Pirog S. The influence of parental styles on children's consumption. *Journal of Consumer Marketing*. 2013. 30(4). P. 320-327 DOI: 10.1108/JCM0220130465
606. Wolfe J., Rudy D., Grusec J. E. Implications of cross-cultural findings for a theory of family socialization. *Journal of Moral Education*. 1999. No. 28. P. 299–310.
607. Wolfe M. Childhood and Privacy. Altman I., Wohlwill J.F. (eds) *Children and the Environment. Human Behavior and Environment (Advances in Theory and Research)*. 1978. Vol 3. Springer. Boston. MA P. 175-222.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест на загальну схильність до підприємництва (С.Кейрд і К.Джонсон), модифікація для школярів (Н.Дембицька)

Тест являє собою модифікацію для школярів тесту General measure of Enterprising Tendency (GET2test), розробленого у 1987-1988 роках Саллі Кейрд та Кліффом Джонсоном при Бізнес школі Даремського університету. Серед ознак підприємливості автори вирізняють стійку вмотивованість бути автономним та мати високий рівень досягнень, схильність до креативності та до виваженого ризику, інтернальний локус контролю. На думку авторів тесту, люди прагнуть утвердитись в своїх підприємливих схильностях, оскільки сильно мотивовані досягти чогось самостійно, хорошою ідеєю і бажанням керувати ризиками, інформацією та невизначеностями, надихаючись своєю вірою в те, що можуть досягти успіху.

Метою застосування тесту є дослідження рівня вираженості загальної схильності школярів до підприємництва.

Тест дозволяє вимірювати підприємливість особистості за п'ятьма шкалами:

- мотивація досягнень,
- креативність,
- схильність до виваженого ризику,
- локус контролю,
- автономія.

Інструкція. Тест містить 25 тверджень. Прочитайте уважно кожне з них. Прочитавши твердження, у бланку відповідей поставте відповідний бал: 1 бал, якщо цілковито не згодні з твердженням, і 5 балів – за цілковитою згодою з ним. У тесті немає правильних чи неправильних відповідей. Свою думку висловлюйте вільно і відверто, тільки тоді Ви отримаєте достовірні дані про свої психологічні особливості. Краще давати ту відповідь, яка першою спаде на думку. Час, який відведений на виконання даного тесту – 10 хв. Якщо все зрозуміло, починайте давати відповіді.

1. Здібні люди, які не досягають успіху, зазвичай не використовують шансів, які їм надаються
2. Більшість людей вважає, що я впертий
3. Аби досягти чогось, потрібні вміння, а ідеї тут не мають жодного значення
4. Мені подобається вчиняти щось нове, навіть якщо це пов'язано з ризиком
5. Добре, коли поряд є той, хто керує спільною справою
6. Мені подобається пізнавати щось нове, навіть якщо це пов'язано з доданням труднощів
7. Працюючи в групі, я не проти того, щоб дати можливість кому-небудь керувати процесом

8. За добру винагороду я не проти виконувати одноманітну роботу
9. Якщо є можливість поразки, я не наважусь ризикувати
10. Неможливо досягнути успіху, якщо залежиш від обставин і людей
11. Мені до вподоби виконання різноманітної праці, ніж дуже добре виконувати одну роботу
12. Я роблю те, чого від мене очікують і дію згідно з інструкціями
13. Я не прагну придумувати щось нове
14. Мені подобається розпочинати нові справи, навіть якщо вони є ризикованими
15. Я мрію не часто
16. Загалом люди отримують те, на що вони заслуговують
17. Я люблю робити те, що мені до вподоби, не хвилюючись про те, що подумають інші
18. Інколи в мене виникає стільки ідей, що я не знаю, яку з них обрати
19. Якщо в мене виникають проблеми з виконанням завдання, я його відкладаю і переходжу до іншого
20. Я зважую усі «за» і «проти» під час прийняття рішення
21. Мене дратує, коли люди не приходять вчасно
22. Коли я виконую завдання, мені рідко потрібна допомога
23. Мені не подобаються раптові зміни в моєму житті
24. Те, до чого ми звикли, краще, ніж щось невідоме
25. Я наполегливий у виконанні будь-якої роботи

Обробка результатів

Підраховується сума балів по горизонталі (за кожною шкалою)

Ключі:

Мотивація досягнень: 1, 6, 11, (-16), (-21)*

Автономія: 2, (-7), (-12), 17, 22

Креативність: (-3), (-8), (-13), 18, 23

Схильність до виваженого ризику: 4, (-9), 14, (-19), (-24)

Локус контролю (-5), 10, (-15), 20, 25.

*зі знаком (-) оцінка зараховується за оберненою шкалою.

Назва шкали	Низький рівень, бали	Середній рівень, бали	Високий рівень, бали
«Мотивація досягнень»	0-9	10-20	21-25
«Автономія»	0-7	8-16	17-25
«Креативність»	0-7	8-15	16-25
«Схильність до виваженого ризику»	0-5	6-13	14-25
«Локус контролю»	0-9	10-19	20-25

Шкала «Мотивація досягнень». Високі показники за шкалою вказують на те, що опитувана особа дуже віддана виконанню справ з вираженою потребою у досягненнях, з орієнтацією на задачу та на отримання результату для себе й інших, схильністю ставити перед собою складні, але реалістичні цілі, високим рівнем відповідальності та наполегливості у їх досягненні, з оптимістичним світоглядом та орієнтацією на майбутнє, з ефективним підходом до управління часом, з високим рівнем енергійності, впевненості в собі та готовності відстоювати свої ідеї; високим рівнем рішучості у забезпеченні досягнення цілей, навіть за наявності труднощів, з усвідомленням власних здібностей, готовністю працювати довго і наполегливо, коли це необхідно для виконання завдань, а також з бажанням керувати, формувати та завершувати проекти.

Шкала «Автономія». Високі показники за шкалою свідчать про те, що такі люди незалежні, вважають за краще працювати наодинці, особливо якщо немає можливості виконувати провідну роль; прагнуть самовираження, відчуття необхідності робити на своєму шляху те, що хоче сам, а не працювати над ініціативами інших людей; з індивідуалістичними, лідерськими орієнтаціями, нонконформні, схильні переважно керувати, ніж бути керованими; з наявною оригінальною позицією; самовпевнені і рішучі, цілеспрямовані й наполегливі у відстоюванні своїх інтересів.

Шкала «Креативність». Високі показники за шкалою свідчать про те, що такі люди винахідливі, інноваційні, схильні висувати нові ідеї; мають розвинену уяву, інтуїцію, вміння синтезувати ідеї та знання, здогадливість; орієнтовані на зміни, толерантні до невідомого, очікують виклику і змагання, відчувають неприязнь до рутини; допитливі, захоплюються новими ідеями; здатні користуватися особистими ресурсами для спільних проектів чи вирішення проблем.

Шкала «Схильність до виваженого ризику». Високі показники за шкалою свідчать про те, що такі люди прагнуть бути максимально поінформованими, мають аналітичне мислення, схильні точно оцінювати та використовувати власні можливості, здатні добре оцінювати ймовірні вигоди та вклади у активність; усвідомлюють ймовірність помилок і ризиків, схильні приймати ризиковані рішення в умовах нестачі повної інформації; ефективно управління інформацією, використання інформації для обчислення ймовірного успіху.

Високі показники по шкалі *«Локус контролю»* свідчать про впевненість у собі; прагнення здійснювати контроль над власним життям, користуватися внутрішніми ресурсами та пошуку й використання можливостей завдяки власним зусиллям та наполегливій праці; проактивність та ініціативність, взяття на себе особистої відповідальності за вирішення проблем, які виникають на шляху до успіху; вияв сильної волі; здатність співставляти досягнуті результати з докладеними зусиллями; значну наполегливість у досягненні поставленої мети.

Даний тест застосовується на україномовних вибірках школярів віком від 10 років.

Бланк для опитування

1		6		11		16		21	
2		7		12		17		22	
3		8		13		18		23	
4		9		14		19		24	
5		10		15		20		25	

Наукове видання

ДЕМБИЦЬКА Наталія Миколаївна

**ПСИХОЛОГІЯ
ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ**

Монографія

В авторській редакції
Макет і комп'ютерна верстка: Дембицька Н.М.
Оформлення обкладинки: Дембицька Н.М.

Підписано до друку 03.01.2020 р. Формат 60x84/16
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Друк ризографічний.
Умовн.друк.арк. 24.3. Обл.вид.арк. 22.8.
Наклад 300 прим. Зам. № 20-02.

Видавець Позднишев Є.В. (04119, м. Київ-119, а/с 8)
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів
видавничої справи серія ДК № 1929 від 07.09.2004 р., м. Київ.
E-mail:bezpekab@ukr.net, тел. 096-642-00-86

Віддруковано у типографії ФОП «Сіренко М.В.», тел. (044) 501-08-99