

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

(повне найменування вищого навчального закладу)

Факультет психології та соціальної роботи

(повне найменування інституту/факультету)

Кафедра диференціальної і спеціальної психології

(повна назва кафедри)

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

**«Зв'язок соціального інтелекту із сенсожиттєвими орієнтаціями студен-
тів»**

«Connection of social intelligence with students' meaning ful life orientations»

Виконала: здобувачка заочної форми навчання
спеціальності 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»
Сакалі Діана Володимирівна

Керівник к. психол.н., ст. викладач Акоюн А. Б.

Рецензент к. психол.н., доц. Данілова О. С.

Рекомендовано до захисту:

Протокол засідання кафедри
№ _____ від _____ травня _____ 2024 р.

Завідувачка кафедри

Родіна Н. В.

Захищено на засіданні ЕК № _____

протокол № _____ від _____ 2024 _____ р.

Оцінка _____ / _____ / _____

(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ДЕК

Кононенко О.І.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЩІ	
1.1. Погляд на знання соціального інтелекту	6
1.2. Вимірювання соціального інтелекту	12
1.3. Поняття «Цілі життя» та його визначення у психологічній науці	19
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ В РАННЬОМУ ЮНАЦТВІ	
2.1. Організація емпіричного дослідження соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій	31
2.2. Кількісний аналіз результатів дослідження соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій	36
2.3. Зв'язок соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій	53
Висновки до другого розділу	54
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	58

ВСТУП

Життєвий шлях кожної людини - це процес становлення та розвитку її особистості в певному суспільстві, де вона є сучасником певної епохи та представником певного покоління. Практично кожна людина стикається з проблемою сенсу життя. Особливо гостро це питання постає в юнацькому віці. Кожна людина розвивається і формується як особистість в рамках конкретного історичного періоду та покоління. І майже всі люди замислюються над сенсом свого існування, особливо в підлітковому та юнацькому віці, коли активно відбувається становлення світогляду та ціннісних орієнтирів.

Розвиток соціального інтелекту набуває великої актуальності в періоди суспільно-економічних змін. Він тісно пов'язаний з особистісним зростанням старшокласників.

Безпосередня актуальність дослідження соціального інтелекту визначається необхідністю глибшого розуміння механізмів успішної соціальної взаємодії між людьми. За словами вчених, людей з високим рівнем соціального інтелекту характеризують такі риси: добре розвинуте відчуття соціальних ситуацій, здатність налагоджувати і підтримувати позитивні стосунки під час взаємодії та спільної діяльності. Сьогодні існує протиріччя між потребою сучасної людини в інтелектуальному та психологічному розвитку і труднощами у розумінні міжособистісних відносин, адаптації в соціумі. Соціальний інтелект допомагає зрозуміти процеси спілкування, поведінки людей, пристосуватися до різних систем відносин завдяки поєднанню комунікативних та інтелектуальних здібностей.

У розвиток представлених про соціальний інтелект внесли свій вклад такі зарубіжні психологи, як Г. Айзенк, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Г. Оллпорт, М. Саллівен, Р. Стернберг, Э. Торндайк, Т. Хант та інші.

Серед вітчизняних дослідників можна виділити Каплуненко Я. Ю., Ляховець Л. О., Пов'якель Н.І., Смульсон М.Л. та інші.

Проблематикою пошуку сенсу життя займався відомий психолог Віктор

Франкл. Він наголошував, що питання набуття життєвого сенсу є універсальним та актуальним для людей у всьому світі, незалежно від країни проживання. З одного боку, набутий сенс життя може бути цінністю для окремого індивіда. Але з іншого боку, усвідомлений зміст існування визначає та спрямовує вибір тих цінностей та принципів, якими людина керуватиметься на своєму життєвому шляху.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених вивченню соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій у психології, питання про вплив рівня розвитку соціального інтелекту на формування життєвих смислів та цінностей людини досі залишається недостатньо розробленим. Саме виявлення цього взаємозв'язку та аналіз того, як соціальний інтелект впливає на вибір сенсожиттєвих орієнтирів особистості, становить наукову новизну та актуальність даного дослідницького проекту.

Мета - вивчити взаємозв'язок соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій у період юнацтва (студенти).

Для досягнення поставленої мети необхідне вирішення наступних **завдань**:

1. Проаналізувати наукову психологічну літературу з проблем соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій;
2. Провести емпіричне дослідження рівня соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій у юнацтві;
3. Визначити ступінь взаємозв'язку розвитку соціального інтелекту та формування сенсожиттєвих орієнтацій у юнацтві.

Об'єкт - соціальний інтелект і сенсожиттєві орієнтації особистості.

Предмет - вплив соціального інтелекту в розвитку сенсожиттєвих орієнтацій у юнацтві, на прикладі студентів-першокурсників.

У процесі роботи ми використали комплекс **методів**, спрямованих на вирішення поставлених завдань:

- *теоретичні*: аналіз, узагальнення, систематизація ідей з наукової літератури щодо предмету дослідження;

емпіричні: опитувальник сенсожиттєвих орієнтацій (" Цілі у житті " Дж. Крамбо, Л. Махолика), тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда.

- *математико-статистичні*: описовий аналіз, кореляційний аналіз за Спірменом.

База дослідження. Для участі в дослідженні було залучено 64 студента перших курсів гуманітарних факультетів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова - 30 хлопців та 34 дівчатки, віком 17-19 років. Нами було обрано для дослідження молодих людей 17-18 років. Тому що вони вже є студентами, але ще знаходяться у віці юнацтва, коли формуються нові цінності життя. Це пов'язано з новим середовищем та новими соціальними ролями.

Практичне значення даної роботи полягає у тому, що її результати можуть сприяти позитивному розвитку соціального інтелекту та ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Структура дослідження. Основний зміст роботи викладено на 57 сторінках. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, містить 6 рисунків, 13 таблиць, а також список використаної літератури із 50 джерел. Загальний обсяг роботи складає 62 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЩІ

1.1. Погляд на знання соціального інтелекту

Термін «*соціальний інтелект*» вперше був використаний Дьюї і Люллі, але сучасна концепція бере свій початок у поділі інтелекту Е. Л. Торндайка на три фактори, пов'язані зі здатністю розуміти і контролювати ідеї (абстрактний інтелект), конкретними об'єктами (механічний інтелект) і людьми (соціальний інтелект) [5]. У класичному формулюванні Торндайка: «Соціальний інтелект означає здатність розуміти і контролювати чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток мудро діяти в людських стосунках» [цит. за 43, р. 564]. Аналогічно Мосс і Хант визначали соціальний інтелект як «здатність ладнати з іншими» [цит. за 43, р. 564]. Вернон дав найбільш широке визначення соціального інтелекту як «здатність ладнати з людьми в цілому, соціальна техніка або легкість в суспільстві, знання соціальних проблем, сприйнятливість до стимулів з боку інших членів групи, розуміння тимчасових настроїв або основних рис особистості незнайомих» [цит. за 43, р. 564].

На противагу цьому, Векслер приділяв мало уваги соціальному інтелекту при розробці шкали інтелекту дорослих Векслера (WAIS) і подібних інструментів. Він визнавав, що субтест WAIS Picture Arrangement може служити мірилом соціального інтелекту, оскільки він оцінює здатність індивіда розуміти соціальні ситуації (див. також Rapaport, Gill, & Shafer, 1968; Campbell & McCord, 1996) [25, 38]. Однак, на його думку, «соціальний інтелект - це лише загальний інтелект, застосований до соціальних ситуацій» [цит. за 43, р. 564]. Це спростування було повторено в п'ятому і останньому виданні монографії Векслера «Матараццо», в якій *соціальний інтелект* випав з індексу.

Термін «інтелект», як його визначають у стандартних словниках, має

два досить різних значення. У найбільш відомому значенні інтелект пов'язаний зі здатністю людини вчитися і міркувати. Саме це значення лежить в основі поширених психометричних понять, таких як *тестування інтелекту*, *коефіцієнт інтелекту* тощо [16].

Соціальний інтелект відноситься до здатності людини розуміти інших людей і керувати ними, а також брати участь в адаптивних соціальних взаємодіях. У менш загальному сенсі інтелект має справу з сукупністю інформації та знань. Від Торндайка і Гілфорда до Гарднера і Гоулмана дослідження і теорія соціального інтелекту базувалися майже виключно на тому, що можна назвати «поглядом на здібності» [17].

З іншого боку, Кантор і Кельстром запропонували альтернативний «погляд на знання» соціального інтелекту, який відноситься просто до сукупності знань індивіда про соціальний світ (Cantor & Kihlstrom, 1987, 1989; Kihlstrom & Cantor, 1989, 2000) [цит. за 43]. На відміну від погляду на здібності соціального інтелекту, погляд на знання не концептуалізує соціальний інтелект як рису або групу рис, за якими індивідів можна порівнювати і ранжувати у вимірі від низького до високого. Скоріше, когнітивний погляд на особистість починається з припущення, що соціальна поведінка є *раціональною*, оскільки вона опосередкована тим, що людина знає і у що вірить, а також когнітивними процесами сприйняття, пам'яті, міркувань і вирішення проблем, а не опосередковується вродженими рефlekсами, умовними реакціями, еволюційними генетичними програмами тощо.

Прояви особистості ~ як продукт індивідуальних відмінностей у знаннях, які індивіди привносять у свою соціальну взаємодію. Відмінності в соціальних знаннях призводять до відмінностей в соціальній поведінці, але немає сенсу будувати соціальні показники IQ. Важливою змінною є не *те, наскільки* соціальним інтелектом володіє людина, а *те, яким* соціальним інтелектом вона володіє, що людина знає про себе, про інших людей, про ситуації, в яких люди стикаються один з одним, і про поведінку, якою вона обмінюється, перебуваючи в них [13].

Погляд на особистість з точки зору соціального інтелекту бере свій початок в соціально-когнітивної традиції теорії особистості, в якій процеси конструювання і міркування займають центральне місце в питаннях соціальної адаптації. Наприклад, Келлі охарактеризував людей як наївних вчених, які висувують гіпотези про майбутні міжособистісні події, засновані на наборі особистісних конструктів, що стосуються їх самих, інших і світу в цілому. Ці конструкції були ідіографічними як з точки зору як для змісту, так і для організації. Індивіди можуть бути ранжовані з точки зору складності їх особистих конструктивних систем, але важливим питанням для Келлі було знання того, *що* таке особистісні конструкти індивіда. Крім складності, унікальність систем особистісних конструктивних конструктів виключає безліч номотетичних порівнянь [цит. за 43]. .

Теорія соціального навчання (Miller & Dollard) стверджувала, що особистість в значній мірі є набутою поведінкою і що розуміння особистості вимагає розуміння соціальних умов, в яких вона була придбана [цит. за 43].

Бандура виступав за набуття соціальних знань за допомогою повчань і прикладів, а не через безпосередній досвід винагороди і покарання (198(Bandura & Walters, 1963; Rotter, 1954), а пізніше він провів різницю між очікуваннями результату, на яких наголошував Роттер, і очікуваннями самоефективності — судженням або вірою індивіда у свою здатність виконувати дії, необхідні для досягнення контролю над подіями в ситуації [41].

Важливим фактором є не те, чи має індивід відносно високе або низьке самосприйняття компетентності або навіть фактичну компетентність, а скоріше те, чи вважає він, що він або вона компетентний для виконання певної поведінки в будь-якій конкретній ситуації.

Безпосереднім попередником соціально-інтелектуального погляду на особистість є когнітивна соціальна реконцептуалізація особистості Мішеля (1968, 1973). Акцент на *суб'єктивному значенні* ситуації визначив теорію Мішеля як когнітивну за своєю природою. З тих пір Мішель розширив свою концептуалізацію особистості, включивши в неї широкий спектр різних

конструктів, деякі з яких походять від більш ранніх робіт Келлі, Роттера, Бандури та інших, що відображають значення в теорії особистості понять, що виникли при лабораторному вивченні когнітивних процесів людини [35].

На думку Мішеля, найважливішим продуктом когнітивного розвитку і соціального навчання є *репертуар когнітивних і поведінкових конструктивних компетенцій індивіда* - здатність до широкого спектру кваліфікованих, адаптивних форм поведінки, включаючи як відкриті дії, так і неявну розумову діяльність. Ці компетенції, що виникають, максимально наближені до точки зору здібностей соціального (або, якщо вже на те пішло, несоціального) інтелекту [35].

З іншого боку, важливість сприйняття та інтерпретації подій у системі Мішеля вимагає другого набору особистісних змінних, пов'язаних зі *стратегіями кодування*, які регулюють вибірковою увагу та *особистісні конструкти* — категорії, подібні до Келлі, які фільтрують сприйняття, спогади та очікування людей. Слідом за Роттером і Бандурою, Мішель також підкреслює роль стимулу-результату, поведінки-результату і *очікування самоефективності*. Крім того, відповідно до теорії Роттера, Мішель зазначає, що поведінка буде регулюватися *суб'єктивними цінностями*, пов'язаними з різними результатами. Останній набір релевантних змінних складається з *саморегулюючих систем і планів*, самонав'язаних цілей і наслідків, які визначають поведінку за відсутності (або всупереч) соціальних моніторів і зовнішніх обмежень. Ці змінні більше узгоджуються з поняттям знання Про соціальний інтелект.

Кантор і Кільстрьом (1987) класифікували соціальний інтелект на дві великі категорії: *декларативне соціальне знання*, що складається з абстрактних понять і конкретних спогадів, і *процедурне соціальне знання*, що складається з правил, навичок і стратегій, за допомогою яких людина маніпулює і перетворює декларативне знання і перетворює його в дії.

Відповідно до Тулвінга підґрунтя декларативного соціального знання індивіда, в свою чергу, можна розбити на контекстуально-семантичні соціальні знання про соціальний світ в цілому і *епізодичну* соціальну пам'ять про

конкретні події і переживання, що складають автобіографічний запис людини. Аналогічно, процесні знання можна класифікувати з точки зору когнітивних і моторних соціальних навичок. Ці поняття, особисті спогади, правила інтерпретації та плани Дії - це когнітивні структури особистості. Разом вони складають іспит, який спрямовує індивідуальний підхід до вирішення проблем суспільного життя [45].

Когнітивна архітектура соціального інтелекту бере свій початок з ранніх психометричних спроб виміряти індивідуальні відмінності в соціальному інтелекті (Fiske & Taylor, 2007) [цит . за 43].

Наприклад, Вернон стверджував, що однією з характеристик соціально розумної людини є те, що він добре оцінює особистість, що, природно, призвело до дослідження того, як люди формують враження про особистість.

Дослідження людського сприйняття, в свою чергу, привели до вивчення імпліцитних теорій особистості, які забезпечують пізнавальну основу для формування вражень.

Зокрема, Кронбах стверджував, що імпліцитна теорія особистості складається з пізнання «узагальненого Іншого» [цит . за 43, р. 575]. Кронбах стверджував, що це інтуїтивне знання може бути широко поширене і може бути придбане в процесі соціалізації та акультурації; Але він також припустив, що в цьому знанні будуть індивідуальні та культурні відмінності, що призводять до індивідуальних і групових відмінностей у соціальній поведінці. Дослідження формування враження, імпліцитної теорії особистості, а пізніше каузальних атрибутів, соціальних категорій, сценаріїв, людської пам'яті дали основу для соціально-інтелектуального аналізу структур і процесів особистості.

Кантор і Кілстрем (1987) надали *соціальним концепціям* центральний статус когнітивних структур індивіда. Якщо метою сприйняття є дія, а всякий акт сприйняття - акт категоризації (Брунер, 1957), то в когнітивному аналізі особистості першорядне значення мають конкретні категорії, які організовують сприйняття людьми соціального світу. Деякі з цих понять відносяться до

світів і місць інших людей. Де ми з ними стикаємося: знання типів особистості, соціальних груп і соціальних ситуацій. Інші поняття пов'язані з внутрішньоособистісним світом: типи людей, якими ми є, як в цілому, так і в окремих класах ситуацій, і наші теорії про те, як ми туди потрапили. Деякі з цих концептуальних відносин можуть бути універсальними, в той час як інші можуть бути дуже послідовними в рамках культури індивіда; але, як стверджував Келлі, деякі з них можуть бути досить своєрідними. Незалежно від того, поділяються вони з іншими чи ні, концептуальність особистості.

Знання про соціальний світ становить основну частину його декларативного соціального знання [6, 8].

Іншим важливим набором декларативних структур соціального знання є автобіографічна пам'ять індивіда (Kihlström, 2009). У контексті соціального інтелекту автобіографічна пам'ять передбачає розповідь про власні дії та досвід людини, але вона також включає те, що вона дізналася через прямий і непрямий досвід про дії та досвід конкретних інших людей, а також події, які відбувалися в конкретних ситуаціях. Крім того, кожна частина свідомої автобіографічної пам'яті пов'язана з ментальною репрезентацією себе як агента або пацієнта дії, стимулу або переживання стану (Kihlstrom, Beer, & Klein, 2002) [цит. за 43].

З боку процесу значну частину репертуару соціального інтелекту складають інтерпретаційні правила осмислення соціального досвіду: для індукції соціальних категорій і виведення приналежності до категорії, приписування причинності, виведення поведінкових диспозицій і емоційних станів інших людей, формування суджень про симпатію і відповідальність, дозволу когнітивного дисонансу, кодування і вилучення спогадів про власну поведінку і поведінку інших людей. передбачення майбутніх подій і перевірка гіпотез про наші соціальні судження. Деякі з цих процедур мають алгоритмічну природу, в той час як інші можуть тягнути за собою евристичні скорочення (Nisbett & Ross 1980). Деякі з них приймаються навмисно, в той час як інші можуть бути запущені автоматично, без особливої уваги і когнітивних зусиль з нашого боку

(Bargh, 1997; Kihlstrom, 2008). Всі вони є частиною нашого репертуару процесуального соціального знання [26].

Таким чином, *соціальний інтелект* відноситься до здатності людини розуміти інших людей і керувати ними, а також брати участь в адаптивних соціальних взаємодіях. Сучасна концепція бере свій початок у поділі інтелекту Е. Л. Торндайка на три фактори, пов'язані зі здатністю розуміти і контролювати ідеї (абстрактний інтелект), конкретними об'єктами (механічний інтелект) і людьми (соціальний інтелект). Погляд на особистість з точки зору соціального інтелекту бере свій початок в соціально-когнітивної традиції теорії особистості, в якій процеси конструювання і міркування займають центральне місце в питаннях соціальної адаптації.

1.2. Вимірювання соціального інтелекту

Що стосується *вимірювання* соціального інтелекту, то в рамках психометричної традиції дослідники перевели абстрактні визначення соціального інтелекту в стандартизовані лабораторні інструменти для вимірювання індивідуальних відмінностей в соціальному інтелекті (Kihlstrom & Cantor, 2000; Ленді, 2006; Тейлор, 1990; Walker & Foley, 1973) [цит. за 43].

Першим був «Соціальний інтелект» Джорджа Вашингтона (GWSIT). Як і тест інтелекту Стенфорда-Біне або WAIS, GWSIT складався з кількох субтестів, які можна було об'єднати для отримання сукупного балу. Чотири субтести — «Судження в соціальних ситуаціях», «Пам'ять на імена та обличчя», «Спостереження за людською поведінкою» та «Розпізнавання психічних станів, що стоять за словами» — використовувалися у всіх виданнях GWSIT. Субтести «Вираз обличчя» і «Соціальна інформація» були включені в ранні видання, але були видалені з більш пізніх видань, а також доданий субтест «Гумор» [10].

Нездатність відрізнити соціальний інтелект від IQ у поєднанні з труднощами у виборі зовнішніх критеріїв для тестування за шкалою призвела до

зниження інтересу до GWSIT, та й взагалі до всієї концепції соціального інтелекту як окремого інтелектуального суб'єкта.

Після початкового сплеску інтересу до GWSIT, роботи з оцінки та кореляції соціального інтелекту різко скоротилися до того часу, коли цей напрям досліджень був відроджений в контексті моделі структури інтелекту Гілфорда. Гілфорд постулював систему, що складається не менше ніж з 120 різних інтелектуальних здібностей, засновану на всіх можливих комбінаціях п'яти категорій операцій (пізнання, пам'ять, дивергентне виробництво, конвергентне виробництво і оцінка), з чотирма категоріями змісту (образним, символічним, семантичним і поведінковим) і шістьма категоріями продуктів (одиниці, класи, відносини, системи, перетворення і наслідки). У цій більш диференційованій системі соціальний інтелект представлений областю поведінкових операцій [11].

На відміну від великої роботи над семантичним і фігуративним контентом, група Гілфорда не займалася проблемами поведінкового контенту - з 30 аспектів соціального інтелекту, передбачених моделлю структури інтелекту (5 операцій x 6 продуктів), реальні тести були розроблені тільки для шести когнітивних здібностей (O'Sullivan et al., 1965; Hoepfner & O'Sullivan 1969) і шість різних виробничих можливостей (Hendricks, Guilford, & Hoepfner 1969) [цит. за 43].

Так, в своїх тестах O'Sullivan et al. (1965) визначили категорію поведінкового пізнання як таку, що представляє собою «здатність судити про людей» [37, р. 5]. Він з колегами дав зрозуміти, що здатність людини судити про індивідів не тотожна його розумінню людей в цілому, або «стереотипному розумінню» [37, р. 5] і не має *априорного* значення. відношення до здатності людини розуміти себе. Очевидно, що ці два аспекти соціального пізнання лежать поза стандартною моделлю структури інтелекту.

Розробляючи свої тести поведінкового пізнання, O'Sullivan et al. (1965) припустили, що «експресивна поведінка, особливо міміка, голосова інтонація, пози і жести, є сигналами, з яких виводяться інтенціональні стани» [37, р. 3].

Визнаючи цінність оцінки здатності розшифровувати ці сигнали в реальному житті, де мішенню стають реальні люди, економічні обмеження змусили дослідників покладатися на фотографії, мультфільми, малюнки та магнітофони. записи (вартість стрічки була непомірно високою). Вербальних матеріалів уникали скрізь, де це було можливо, імовірно, щоб уникнути зараження соціального інтелекту вербальними здібностями. Їхнє дослідження виявило шість факторів, які можна чітко інтерпретувати як пізнання поведінки, яка не була забруднена несоціальними семантичними та просторовими здібностями. Однак, повторюючи попередні висновки GWSIT, більш пізні дослідження виявили значну кореляцію між IQ і балами за окремими субтестами Гілфорда, а також різними агрегованими показниками соціального інтелекту (Riggio, Messamer, & Throckmorton, 1991; Shanley, Walker, & Foley, 1971) [39]. Однак Schenley et al. визнали, що отримані кореляції недостатньо сильні, щоб виправдати твердження Векслера про те, що соціальний інтелект є не що інше, як загальний інтелект, застосований до соціальної сфери.

В одній з останніх спроб групи Гілфорда побудувати тести, Hendricks et al. (1969) спробували розробити тести на те, щоб зрозуміти, як людина впорається з іншими людьми, а не просто зрозуміти її через поведінку - те, що вони назвали «базовими навичками прийняття міжособистісних рішень» [30, р. 3].

Оскільки успішне подолання труднощів передбачає творчу генерацію безлічі різних поведінкових ідей, ці дослідники назвали ці здібності до дивергентного мислення *творчим соціальним інтелектом*. Як і у випадку з поведінковими когнітивними здібностями, вивченими O'Sullivan et al., сама природа поведінкової сфери викликала серйозні технічні труднощі в розвитку поведінкових доменів, особливо щодо забруднення вербальними (семантичними) здібностями. Як і слід було очікувати, оцінка розбіжних добутоків виявилася значно складнішою, ніж оцінка пізнання, оскільки в першому випадку немає єдиної найкращої відповіді. Відповіді суб'єктів повинні бути оцінені незалежними суддями як з точки зору якості, так і з точки зору кількості. Однак факторно-аналітичне дослідження визначило шість факторів, які можна

чітко інтерпретувати як дивергентне виробництво в поведінковій сфері, які, по суті, не залежать як від дивергентного семантичного виробництва, так і від (конвергентного) пізнання в поведінковій сфері.

Пізніші дослідження Чена і Майкла (1993), в яких використовувалися більш сучасні методи факторного аналізу, істотно підтвердили ці висновки, хоча Снайдер і Майкл (1983) раніше виявили значну кореляцію між деякими з цих тестів соціального інтелекту і тестами вербальних і математичних здібностей [27].

Аналогічний повторний аналіз даних, проведений O'Sullivan et al. (1965) і Romney and Pirit (1999), показав, що всі тести були завантажені одним фактором, а не шістьма незалежними факторами, передбаченими теорією структури інтелекту Гілфорда. У жодній з цих областей немає достатніх доказів здатності будь-якого з цих тестів передбачати зовнішні показники соціального інтелекту [40].

Тести решти трьох областей структури інтелекту (пам'ять, конвергентне виробництво і оцінка) не були розроблені до того часу, коли програма Гілфорда підійшла до кінця. Hendricks et al. (1969) зазначили, що «вони становлять найбільшу кількість невідомих у моделі [структури інтелекту]» [30, р. 6]. Однак O'Sullivan et al. (1965) описали, як визначаються ці здібності. *Конвергентне виробництво* в поведінковій сфері визначалося як «робити правильні речі в потрібний час» [37, р. 5] і, ймовірно, могло бути перевірено знанням етикету. *Поведінкова пам'ять* була визначена як здатність запам'ятовувати соціальні характеристики людей (такі як імена, обличчя та особистісні риси), тоді як *поведінкова оцінка* була визначена як здатність судити про доцільність поведінки.

Слідом за дослідженнями Гілфорда ряд дослідників продовжували намагатися дати визначення соціальному інтелекту і визначити його зв'язок із загальним абстрактним інтелектом. У більшості цих досліджень явно використовувалася логіка багатофункціональної багатометодної матриці

(MTMM), застосовуючи множинні показники соціального і несоціального інтелекту і вивчаючи конвергентну валідність альтернативних показників в кожній області і їх дискримінантну валідність в різних областях [21].

Наприклад, Дей і його група показали, що численні показники соціального розуміння і соціального інтелекту погано корелюють з академічним інтелектом (Jones and Day, 1997; Лі, Вонг, Дей, Максвелл і Торп, 2000; Лі, Дей, Міра і Максвелл, 2002; Wong, Day, Maxwell, & Meara, 1995). Weiss and Sass (2007) отримали аналогічні результати для показників соціального розуміння та соціального знання, але не для соціальної пам'яті [48, 49].

Марлоу (1986) і його колеги зібрали велику батарею особистісних показників, що наводять на думку, що впливають на різні аспекти соціального інтелекту. Факторний аналіз цих інструментів виявив п'ять вимірів соціального інтелекту: інтерес до інших і турбота про них, соціальні навички, емпатичні здібності, емоційна експресивність і чутливість до емоційних проявів інших, а також соціальна тривожність і відсутність соціальної самоефективності та самооцінки. Факторні бали для цих показників соціального інтелекту були по суті не пов'язані з показниками вербального і абстрактного інтелекту. Однак, оцінюючи подібні дослідження, зауважте, що уявна незалежність соціального та загального інтелекту може бути, принаймні частково, артефактом дисперсії методу.

Вимірювання індивідуальних відмінностей у соціальному інтелекті за допомогою шкал самооцінки є серйозним відходом від традиції тестування інтелекту, і важливо підтвердити висновки Марлоу об'єктивними показниками ефективності різних аспектів соціального інтелекту.

Погляд соціального інтелекту на особистість розходиться з психометричним підходом до соціального інтелекту в питанні оцінки, але він узгоджується з деякими сучасними психометричними поглядами на те, що інтелект залежить від контексту. Таким чином, в тріархічній теорії Штернберга (1988) соціальний інтелект є частиною більш широкого репертуару знань, за

допомогою якого людина намагається вирішити практичні проблеми, що зустрічаються у фізичному і соціальному світі. На думку Кантора і Кільстрема (1987), соціальний інтелект спеціально спрямований на вирішення проблем соціального життя, і, зокрема, на управління *життєвими завданнями, поточними проблемами* (Klinger 1977) або *особистими проектами* (Little, 2005), які люди вибирають для себе або які їм нав'язують інші люди ззовні. Іншими словами, соціальний інтелект людини не може бути оцінений абстрактно, а лише з точки зору сфер і контекстів, в яких він проявляється, і життєвих завдань, яким він покликаний служити. І навіть в цьому випадку «адекватність» не може бути оцінена з точки зору зовнішнього спостерігача, а повинна виходити з точки зору конкретної людини, чії життєві завдання стоять перед грошима [22].

Життєві завдання є інтегративною одиницею аналізу для вивчення взаємодії людини і ситуації (Cantor & Fleeson, 1994; Кантор і Харлоу, 1994; Кантор, Кеммельмайер, Бастен і Прентіс, 2002; Cantor & Langston, 1989; Cantor & Malley, 1991). Вони можуть бути явними або неявними, абстрактними або обмеженими, універсальними або унікальними, тривалими або специфічними для конкретного етапу, рідкісними або банальними, погано визначеними або чітко визначеними. Якими б не були їхні особливості, вони надають сенс життю індивіда і служать для організації його повсякденної діяльності. Вони визначаються з суб'єктивної точки зору індивіда: це завдання, які людина сприймає як такі, що «працюють над вирішенням і присвячують енергію в певний період життя» (Cantor & Kihlstrom, 1987, p. 168).

По-перше, життєві завдання формулюються індивідом як саморелевантні, трудомісткі та значущі. Вони забезпечують своєрідну організуючу схему діяльності індивіда, і вони вбудовані в поточне повсякденне життя індивіда. І вони реагують на вимоги, структуру та обмеження соціального середовища, в якому живе людина. Життєві завдання часто охоче беруться, але вони також можуть бути нав'язані людям ззовні, і способи підходу до них можуть бути обмежені соціокультурними факторами. Однак, на відміну від сценічно

структурованих поглядів Еріксона і його популяризаторів, соціально-інтелектуальний погляд на особистість не припускає, що всі в певному віці займаються одними і тими ж життєвими завданнями. Натомість перехідні періоди, коли людина входить до нових інститутів, є саме тими періодами, коли індивідуальні відмінності в життєвих завданнях стають найбільш очевидними [13].

Розумний характер життєвого завдання наочно ілюструється стратегіями, що використовуються на його службі. Люди часто починають розуміти проблему, що розглядається, моделюючи набір правдоподібних результатів, співвідносячи їх з попереднім досвідом, що зберігається в автобіографічній пам'яті. Вони також формулюють конкретні плани дій і стежать за своїм прогресом у досягненні своїх цілей, звертаючи особливу увагу на фактори навколишнього середовища, які стоять на шляху, і визначаючи, чи відповідає фактичний результат їхнім початковим очікуванням. Значна частина пізнавальної діяльності у вирішенні проблем життєвих завдань пов'язана з формуванням причинно-наслідкових зв'язків щодо результатів та дослідженням автобіографічної пам'яті в пошуках підказок про те, як все могло б піти інакше. Особливо переконливим доказом розумного характеру життєвих завдань є те, що плани неминуче йдуть шкереберть або якась непередбачена подія зриває прогрес. Потім людина намітить новий шлях до мети або навіть вибере нову мету, сумісну з надзвичайним життєвим завданням. Інтелект звільняє нас від рефлексу, тропізму та інстинкту як у соціальному житті, так і в несоціальних сферах [5].

Не виключено, що поняття соціального інтелекту віджило своє, і його витіснить емоційний інтелект. Крім того, не виключено, що нейронауковий аналіз дасть нове життя вивченню соціального інтелекту, як це обіцяють зробити в інших областях психології. З іншого боку, можливо, нам слід повністю відмовитися від моделі «здібностей» соціального інтелекту разом з її психометричним акцентом на розробці інструментів для вимірювання індиві-

дуальних відмінностей у соціальних компетенціях різного роду - тестів, призначених для ранжування людей, і за якими одні люди повинні отримати високі бали, а інші - низькі. Замість того, щоб зосереджуватися на *тому, як люди порівнюють, можливо*, нам слід зосередитися на *тому, що люди знають*, і на тому, як вони використовують свій соціальний інтелект у взаємодії з іншими людьми, на завданнях, які ставить перед ними життя, і на завданнях, які вони поставили перед собою. Таким чином, ми вшануємо основну ідею когнітивного погляду на соціальну взаємодію, яка полягає в тому, що міжособистісна поведінка є розумною, заснованою на тому, що людина знає і у що вірить - незалежно від того, наскільки розумним або дурним це може здатися іншим людям [13].

Погляд соціального інтелекту на особистість розходиться з психометричним підходом до соціального інтелекту в питанні оцінки, але він узгоджується з деякими сучасними психометричними поглядами на те, що інтелект залежить від контексту.

Так, в тріархичній теорії Штернберга (1988) соціальний інтелект є частиною більш широкого репертуару знань, за допомогою якого людина намагається вирішити практичні проблеми, що виникають у фізичному і соціальному світі [44].

За словами Кельстрема (1987), соціальний інтелект спеціально спрямований на вирішення проблем соціального життя, зокрема управління *життєвими завданнями, поточними проблемами* (Klinger 1977) або *особистими проектами* (Little, 2005), які люди вибирають для себе або які нав'язуються їм іншими людьми ззовні. Іншими словами, соціальний інтелект людини не може бути оцінений абстрактно, а тільки в термінах сфер і контекстів, в якому вона проявляється, і життєві завдання, яким вона покликана служити. І навіть тоді «адекватність» не може бути оцінена з точки зору стороннього спостерігача, а повинна виходити з точки зору індивіда, чий життєві завдання стоять перед грошима.

Отже, що стосується *вимірювання* соціального інтелекту, то в рамках

психометричної традиції дослідники перевели абстрактні визначення соціального інтелекту в стандартизовані лабораторні інструменти для вимірювання індивідуальних відмінностей в соціальному інтелекті. Вимірювання індивідуальних відмінностей у соціальному інтелекті за допомогою шкал самооцінки є серйозним відходом від традиції тестування інтелекту.

1.3. Поняття «Цілі життя» та його визначення у психологічній науці

У позитивній психології важливе значення має поняття «мета життя» людини. Хоча визначення цього поняття можуть відрізнятися, вони, як правило, включають три основні компоненти: зобов'язання, мету та особисту цінність [23]. Дослідження показують, що мета в житті – це багатовимірний конструкт, який впливає на думки, переконання та дії людини.

У наш час все більшої популярності набуває ідея погляду на життя в довгостроковій перспективі, що сприяє вивченню різних етапів розвитку в процесі пошуку свого життєвого призначення. Знання цих етапів дозволяє проводити відповідні віку втручання, які можуть сприяти позитивному розвитку молодих людей [24].

Дослідники Макнайт і Кашдан пропонують поняття «мета» як фундаментальну рушійну силу в житті людини. Мета виступає в ролі внутрішнього компаса, який керує прагненнями і діями людини. Вчені виділяють п'ять ключових функцій, які виконує мета [34, р. 242]:

- Вона формує послідовність дій, спрямованих на досягнення бажаного результату.
- Формує мотивовану, цілеспрямовану поведінку.
- Сприяє психологічній гнучкості та адаптивності.
- Це допомагає раціонально розподіляти особисті ресурси.
- Задіює вищі когнітивні здібності для вирішення складних проблем.

Для того, щоб повністю реалізувати своє життєве призначення, потрібно

так чи інакше використовувати всі п'ять аспектів. При цьому люди можуть істотно відрізнитися за ступенем цілеспрямованості і зусиллям, щоб втілити свою мету в реальність.

Здатність знаходити значущу життєву мету пов'язана з віком, досвідом та інтелектуальними факторами. Більш зрілі, досвідчені та когнітивно розвинені люди, як правило, краще формулюють та реалізують осмислені життєві прагнення [15].

Таким чином, наявність чітко визначеної мети дозволяє людині структурувати та мотивувати свою діяльність, бути гнучким, розподіляти ресурси та вивільняти інтелектуальний потенціал для осмисленого існування [28, 32].

В огляді літератури, присвяченої визначенню конструкту «мета» в психології та соціології, Hill et al. (2010) виділили три ключові риси цілеспрямованої орієнтації особистості: смислоутворюючий вектор, евдаймонічний потяг і просоціальна інтенціональність [31].

Перший атрибут, аспект основи і напрямку, був сформульований Ріфтом (1989), який стверджував, що люди з життєвою метою усвідомлюють цілі, які вони поставили перед собою, і мають почуття напрямку. Вони сприймають смисловий зміст свого сьогодення і ретроспективи, дотримуючись переконань, що визначають життєві цілі і завдання.

Моран (2010) припустив, що поняття «мета» є більш абстрактним і довгостроковим конструктом, ніж вузько конкретна «мета в житті». Мета - це джерело постійної саморегуляції, що спонукає індивіда докладати значних зусиль. Відповідно, мету можна розглядати як атрибут вищого порядку, який забезпечує контекст і основу для формування індивідуальних життєвих цілей [28, 32].

Що стосується взаємозв'язку між наявністю життєвої мети та відчуттям щастя, Кочін, Штегер та Дункан (2008) припускають, що досягнення особистих цілей наближає людей до реалізації їхнього справжнього потенціалу, що, у свою чергу, приносить їм глибоке внутрішнє задоволення та почуття виконаного обов'язку.

Ця точка зору підтверджується великою кількістю емпіричних даних, які вказують на те, що відсутність життєвої мети може бути пов'язана з такими психологічними проблемами, як депресія (Mascaro and Rosen, 2005), асоціальна поведінка (Shek, Ma, and Cheung, 1994 Shek) [цит. за 50].

Однак, узагальнюючи результати досліджень за останні двадцять років, Bronk (2014) припустив, що прагнення до значущої життєвої мети може бути пов'язане з підвищенням рівня стресу. За словами Бронка, люди, які активно і наполегливо переслідують чітку життєву мету, можуть відчувати більший стрес через постійне бажання досягти своїх цілей.

Однак почуття узгодженості та сенсу, яке приходить із життєвою метою, може допомогти людям краще справлятися зі стресом, оскільки вони здатні візуалізувати досягнення своїх цілей.

Хоча вважається, що пошук значущої життєвої мети сприяє щастю та відчуттю задоволення, прямий зв'язок між орієнтацією на мету та переживанням позитивних емоцій все ще потребує подальшого емпіричного підтвердження та уточнення [9].

Таким чином, прямий зв'язок між наявністю життєвої мети і переживанням позитивних емоцій і афектів ще остаточно не встановлений, але відчуття більшого сенсу в тому, щоб бути метою, здається, допомагає людям краще справлятися зі стресовими ситуаціями.

Деймон та ін. (2003 р.) Визнайте просоціальний вимір невід'ємною частиною справжньої життєвої мети. На їхню думку, мета – це стійкий намір зробити щось значуще не тільки для себе, але і має позитивне значення для навколишнього світу, що виходить за рамки власних інтересів [28].

Цей зовнішньо орієнтований компонент мети має на увазі, що людина зі значущою метою прагне поліпшити світ і зробити позитивний внесок в те, що відбувається навколо нього, виходячи за рамки вузько егоїстичних прагнень [32].

Моріано (2009) вважає, що «цілеспрямований» індивід – це той, хто ви-

значив щось, чого він повинен досягти не тільки для себе, але і для інших людей, що стало головною рушійною силою його життя і мотивує його діяти сумлінно відповідно зараз і в майбутньому.

Таким чином, згідно з наведеними вище визначеннями, справжня мета життя нерозривно пов'язана з альтруїстичною спрямованістю і бажанням людини змінити навколишній світ на краще, виходячи за рамки чисто егоїстичного «Я».

До трьох атрибутів орієнтації на мету, описаних Hill et al. (2010) (вектор смислоутворення, прагнення до щастя та просоціальні наміри), Макнайт і Кашдан (2009) розглядали життєву мету через призму трьох інших ключових вимірів: масштабу, влади та усвідомлення. Всі ці аспекти взаємопов'язані зі спогадами, емоціями та поведінкою людини [31].

Масштаб - це те, наскільки вузькою або широкою, всеосяжною є значуща мета для даної людини. Влада - це ступінь впливу, який життєва мета може надавати на дії, думки та емоції людини. Сильне почуття мети може бути корисним для розвитку стійкості та подолання перешкод.

Таким чином, на думку Макнайта і Кашдана, життєва мета характеризується такими вимірами, як масштаб, сила впливу на психіку і поведінку, а також ступінь, в якій людина її усвідомлює. Всі ці аспекти тісно переплітаються зі спогадами, емоціями і конкретними діями особистості. [34].

Всі ці аспекти впливають на формування поняття мети в житті. Всі вони представляють різні сфери, пов'язані з особистісним розвитком (Hill, Burrow, Brandenberger, Lapsley, & Quaranto, 2010). Кожен з цих компонентів може мати різний ступінь впливу на життєві цілі у різних людей.

Дослідники сходяться на думці, що мета в житті - це складний концептуальний образ. Хілл та ін. (2010) розглянув зв'язок між різними видами цілей та особистим благополуччям як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі. За допомогою факторного аналізу вони виділили чотири основних типи цілей [31]:

- (1) зосередження на допомозі іншим,

- (2) зосередженість на фінансовому благополуччі,
- (3) зосередження на творчості;
- 4) прагнення до визнання особистих досягнень.

В результаті цього дослідження було встановлено, що з усіх типів цілей орієнтація на допомогу іншим (*просоціальна спрямованість*) є найкращим показником особистого благополуччя в зрілому віці.

Аналогічно, Моран (2009) припустив, що мету в житті можна зрозуміти через три основні компоненти:

- (1) намір,
- (2) заангажованість;
- 3) просоціальне мислення.

Намір тут пов'язаний з тим, наскільки людина зосереджена на досягненні особистих цілей, її прагненням до особистого успіху та значимістю майбутніх досягнень. Цей аспект відіграє важливу роль, оскільки внутрішня мотивація потрібна для досягнення своїх цілей, а не просто для того, щоб мріяти про них. Залученість означає активну участь людини в досягненні своїх цілей, яка включає інвестування часу, зусиль, встановлення соціальних зв'язків, підтримку репутації, отримання знань і вираження емоцій. Нарешті, просоціальне мислення допомагає збалансувати намір і залученість, розглядаючи можливі наслідки своїх дій для інших людей.

Одним із важливих висновків з роботи Морана (2009) є ідея про те, що чітку мету та намір у просоціальній сфері можна розглядати як прояв «міжособистісного інтелекту», який часто супроводжується почуттям моралі або «моральної обдарованості» (Moran, 2010; Moran & Gardner, 2006). Наприклад, людина з чітко визначеною життєвою метою не тільки має розуміння того, як ставити особисті цілі та слідувати їм, але й має здатність передбачати, як її рішення та дії можуть вплинути на інших. Цей тип інтелекту допомагає людям орієнтуватися в соціальному середовищі, роблячи їх більш незалежними та цілеспрямованими (Moran, 2009; Moran & Gardner, 2007).

Мета в житті, як психологічний конструкт, вперше була введена

Віктором Франклом (1959). У роки Великої Вітчизняної війни і в післявоєнні роки багато людей відчували почуття безцільності, нудьги і порожнечі. Франкл помітив це і вважав, що навіть у найскладніших обставинах кожне людське життя має сенс і мету. Саме на цьому переконанні він заснував свій метод психотерапії, названий логотерапією [29]. Мета цієї терапії полягала в тому, щоб допомогти людям усвідомити значимість свого життя і важливість своїх дій через первинний мотивуючий фактор людини - пошук сенсу у власному існуванні (Crumbaugh, 1971; Maddi, 1967).

Деякі дослідники вважають, що наявність мети в житті пов'язана з поліпшенням фізичного і психічного здоров'я. Наприклад, вони стверджують, що люди з певною життєвою метою живуть довше, відчують менше проблем зі здоров'ям і відчують більшу задоволеність життям (McKnight & Kashdan, 2009). Ця точка зору підтверджується результатами кількох досліджень, які показують, що наявність чіткої мети в житті пов'язана зі зменшенням небажаної поведінки, такої як участь у ризикованій або антисоціальній діяльності (Heisel & Flett, 2004; Саппінгтон і Келлі, 1995; Sayles, 1994).

Хоча існують докази, що підтверджують зв'язок між наявністю мети в житті та задоволеністю життям і здоровим способом життя, серед дослідників існують розбіжності щодо визначення та вимірювання цього конструкту. На відміну від Франкла, який вважав, що досягнення мети, що має особисте значення, є основним мотивом для людини, останні дослідження показують, що мета не завжди є ключовим фактором благополуччя і може бути не загальним [цит. за 50].

Макнайт і Кашдан наводять приклади на підтримку цієї точки зору, стверджуючи, що здоровий спосіб життя може бути обумовлений як генетичними, так і екологічними факторами, а не обов'язково мати конкретну мету або сенс життя. Вони також досліджували природу мети та відмінності між метою та релігійністю або сенсом життя. Вони припускають, що:

«... Мета—це не просто продукт віри, сенсу чи особистої волі. Сенс не завжди є рушійною силою мети; Скоріше, сенс, ймовірно, керує розвитком

мети. Після того, як мета сформульована, мета визначає сенс. Коротше кажучи, мета і сенс мають тимчасовий, двонаправлений зв'язок» [33].

Дослідження на сьогоднішній день свідчать про те, що мета в житті може бути спрямована не тільки на особисте самовдосконалення, але і на вдосконалення суспільства через взаємодію з іншими людьми. Використовуючи тест «Мета в житті» (PIL) Крамбо і Махоліка (1967), Деймон і його колеги представили ряд досліджень, які показали позитивний зв'язок між наявністю мети в житті і участю молодих людей в соціальній діяльності (Butler, 1968; Мартін, Неджад, Кольмар і Лієм, 2012). Цікаво, що об'єктивний аспект просоціальності досліджувався останніми роками за участю юнаків та підлітків, щоб зрозуміти його поширеність та зв'язок з оптимальним розвитком (наприклад, Mariano & Vaillant 2012; Moran 2010) [цит. за 50].

Макнайт і Кашдан (2009) – не єдині дослідники, які розрізняють мету в житті і сенс життя. Хоча Франкл (1959) використовував ці терміни як синоніми, наступні дослідники виявили деякі відмінності між ними. Наприклад, Bronk (2014) визначив мету як особистісно значущу довгострокову мету, тоді як сенс життя не завжди пов'язаний з конкретними цілями чи завданнями. У той час як мета відноситься до особистісно значущої, віддаленої мети в житті, більшість понять сенсу не відносяться до цілей або завдань. З іншого боку, сенс життя включає в себе як ситуативний сенс, так і екзистенційний сенс...» [23, р. 7]. З іншого боку, Деймон і його колеги (2003) запропонували ієрархічний зв'язок між метою і сенсом, припускаючи, що сенс життя передує меті, і що мета є частиною сенсу життя поряд з іншими аспектами, такими як цінності, продуктивність і самооцінка. Таким чином, можна стверджувати, що формулювання мети в житті практично неможливо без усвідомлення сенсу життя.

В одному з перших досліджень розвитку сенсу життя Баттіста і Алмонд (1973) припустили, що людина, яка має сенс життя, бере на себе позитивні зобов'язання і розглядає своє життя як повноцінне. У літературі зазначається, що існує багато загальних джерел сенсу в житті людини. Наприклад, Schnell

(2010) узагальнив двадцять шість джерел значення в чотирьох областях:

- 1) самотрансцендентність,
- 2) самоактуалізація,
- (3) Наказ
- (4) благополуччя та зв'язок.

Штегер, Фрейзер, Ойзі та Калер (2006) визначили сенс життя як «... сенс і значущість, що відчувається в контексті буття і буття» [42, р. 81]. Цю ідею підтримали Кінг, Хікс, Крулл і Дель Гайсо (2006), які припустили, що те, що людина вважає значущим у житті, є суб'єктивним, отже, «життя може бути осмисленим, коли воно сприймається як таке, що має мету, яка виходить за рамки звичайного або миттєвого, і має мету або послідовність, яка виходить за межі хаосу» [42, р. 180]. Досліджуючи природу сенсу життя, Рекер і Вонг (1988) припустили, що конструкт складається як мінімум з трьох компонентів:

- когнітивний (осмислення свого досвіду),
- мотиваційна (система цінностей, управління ефективністю)
- афективний (почуття задоволення, що виникає при досягненні мети).

Дослідники створили спеціальні інструменти оцінки для вимірювання різних аспектів сенсу життя. Наприклад, Steger et al. (2006) розробили опитувальник сенсу життя (Sense of Life Questionnaire, MLQ), інструмент, який включає дві підшкали: MLQ-S, яка вимірює пошук сенсу життя, і MLQ-P, яка вимірює наявність сенсу. Як зазначають дослідники, їхнє дослідження допомагає зрозуміти, як формується (або не формується) індивідуальна ідентичність та мета у юнацькому віці. Steger et al. (2006). Валідація MLQ являє собою значне вдосконалення інструментів, доступних для вивчення сенсу життя, що в кінцевому підсумку може сприяти розвитку теорії та досліджень у цій галузі.

Пошук і постановка мети в житті включає два взаємопов'язаних, але різних процеси, які називаються «дослідженням мети» і «зобов'язанням мети» (Burrow et al., 2010). Дослідження цілей допомагає людині розглянути безліч

альтернативних цілей і шляхів у житті, перш ніж прийняти особисте рішення. Прихильність до мети виникає, коли людина не тільки вибирає мету, але і зобов'язується діяти, принаймні в короткостроковій перспективі. Взаємодія між дослідженням і зобов'язаннями важлива в юнацькому віці, як відзначають Barrow et al. (2010) описуються як складний процес пошуку сенсу життя.

Дослідників цікавить, як молоді люди формують свої цілі в житті і які цілі для них важливі. Часто люди шукають підтримки, керівництва та досвіду в інших, перш ніж визначитися зі своїми цілями, щоб не брати на себе зобов'язання занадто рано.

Каждан і Макнайт (2009) запропонували кілька способів, за допомогою яких молоді люди можуть досягти своїх цілей. Це можуть бути їхні власні активні зусилля з часом, коли вони починають розуміти, що для них важливо; події, що відбуваються в їхньому житті, які дають їм ясність щодо своїх цілей; і соціальне навчання, де вони спостерігають, наслідують і вчать у інших людей. «... де виникає мета і вносить ясність у життя людини; і соціальне навчання через спостереження, наслідування і моделювання» [34, р. 303]. Юнаки також можуть формувати свої цілі, виходячи з контексту та можливостей, які їм надає оточення або люди, з якими вони взаємодіють [32].

Можна припустити, що розвиток цілей у різних людей не завжди відбувається лінійно, як від цілей, пов'язаних з самовдосконаленням, до цілей, спрямованих на благо інших. Маріано вказує на більш складний процес досягнення цілей, в якому відіграють роль такі аспекти культури і суспільства, як індивідуалізм і колективізм. Ці фактори можуть впливати на те, як люди сприймають і оцінюють свої особисті цілі [4].

Дорослі частіше стають об'єктом дослідження життєвих цілей, тоді як молоді люди приділяють цій темі менше уваги (Damon, Menon & Bronk, 2003; Van & Elias, 2007). До сих пір було проведено недостатньо досліджень, щоб зрозуміти, як змінюються життєві цілі з віком і як це впливає на благополуччя людини (Burrow & Hill, 2011; Damon et al., 2003).

Підводячи підсумки, можна сказати, що мета в житті – це багатовимірний конструкт, який впливає на думки, переконання та дії людини. Мета виступає в ролі внутрішнього компаса, який керує прагненнями і діями людини. наявність чітко визначеної мети дозволяє людині структурувати та мотивувати свою діяльність, бути гнучким, розподіляти ресурси та вивільняти інтелектуальний потенціал для осмисленого існування.

Висновки до першого розділу.

Соціальний інтелект відноситься до здатності людини розуміти інших людей і керувати ними, а також брати участь в адаптивних соціальних взаємодіях.

Сучасна концепція бере свій початок у поділі інтелекту Е. Л. Торндайка на три фактори, пов'язані зі здатністю розуміти і контролювати ідеї (абстрактний інтелект), конкретними об'єктами (механічний інтелект) і людьми (соціальний інтелект). Погляд на особистість з точки зору соціального інтелекту бере свій початок в соціально-когнітивної традиції теорії особистості, в якій процеси конструювання і міркування займають центральне місце в питаннях соціальної адаптації.

Що стосується *вимірювання* соціального інтелекту, то в рамках психометричної традиції дослідники перевели абстрактні визначення соціального інтелекту в стандартизовані лабораторні інструменти для вимірювання індивідуальних відмінностей в соціальному інтелекті. Вимірювання індивідуальних відмінностей у соціальному інтелекті за допомогою шкал самооцінки є серйозним відходом від традиції тестування інтелекту.

Соціальний інтелект спеціально спрямований на вирішення проблем соціального життя, зокрема управління *життєвими завданнями, поточними проблемами* або *особистими проектами*, які люди вибирають для себе або які нав'язуються їм іншими людьми ззовні. Соціальний інтелект людини може бути оцінений тільки в термінах сфер і контекстів, в якому він проявляється, і

життєвих завдань, яким він служить.

Мета в житті – це багатовимірний конструкт, який впливає на думки, переконання та дії людини. Мета виступає в ролі внутрішнього компаса, який керує прагненнями і діями людини. наявність чітко визначеної мети дозволяє людині структурувати та мотивувати свою діяльність, бути гнучким, розподіляти ресурси та вивільняти інтелектуальний потенціал для осмисленого існування.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ В РАННЬОМУ ЮНАЦТВІ

2.1. Організація емпіричного дослідження соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій

У підготовчому етапі дослідження була проведена систематична аналіз наукової літератури з обраної проблематики. Були відібрані відповідні методи та методики для подальшого проведення емпіричного дослідження.

На етапі проведення психодіагностичного дослідження випробуваному був запропонований комплекс методик в заздалегідь визначеній послідовності. Перед початком виконання кожної методики надавалася чітка і лаконічна інструкція. Під час виконання експериментальних завдань психолог уважно спостерігав за реакцією респондента та здійснював докладний запис проведеного досвіду. Етап завершувався аналізом та інтерпретацією отриманих результатів у відповідності з типом кожної методики.

На останньому етапі, який включає обробку, аналіз та інтерпретацію результатів, психолог підготовляє висновки на основі отриманих даних. В цьому висновку проводиться узагальнення та інтерпретація всіх наявних даних про випробуваного в контексті поставленого завдання дослідження. Кількісна та якісна інформація, зібрана за допомогою експериментальних психодіагностичних методів на попередніх етапах, порівнюється з даними анамнезу, результатами бесіди та спостереженнями.

Для участі в дослідженні було залучено 64 студента перших курсів гуманітарних факультетів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова - 30 хлопців та 34 дівчатки, віком 17-19 років.

Дані про склад, гендерні та вікові характеристики вибірки створили пе-

редумови для проведення емпіричного дослідження. Учасники були зацікавлені у взятті участі в дослідженні, бо мали можливість отримати повернені результати та необхідні пояснення. Рівень уваги учасників можна вважати задовільним, оскільки дослідження відбувалося в період з 9 до 14 години.

У процесі дослідження дівчата виявили більший інтерес і активність участі в тестуванні, порівняно з хлопцями. Це може свідчити про їхню більшу соціальну активність, комунікабельність та цікавість порівняно з хлопцями.

Один з етапів психологічного дослідження - етап обробки, аналізу та інтерпретації отриманих результатів.

Якісний метод передбачає аналіз та синтез зібраних даних, їх порівняння та узагальнення. Кількісний метод включає визначення середніх величин характеристик, що досліджуються, та міри їх розсіювання; факторний аналіз; побудову графіків, таблиць, матриць тощо. Під час кількісного аналізу результатів дослідження найчастіше використовується середнє арифметичне з усіх досліджень того чи іншого психічного процесу або індивідуально-психологічної особливості.

Для отримання висновків щодо ймовірності середнього арифметичного, розраховують коефіцієнт відхилень окремих показників від нього. Чим менше відхилення показників окремих досліджень від середнього арифметичного, тим вище їх значущість для вивчення психологічних особливостей особистості.

Кількісний аналіз отриманих результатів становить ключовий етап психологічного дослідження. Використання статистики є обов'язковою складовою процесу обробки та аналізу даних, оскільки воно надає кількісні дані, які потребують змістовного пояснення та тлумачення.

Наукова та практична психодіагностика вирішує низку типових завдань, серед яких такі:

1. Визначення наявності певної психологічної характеристики чи особливості поведінки у людини.

2. Оцінка рівня вираження цієї характеристики за допомогою конкретних кількісних та якісних показників.

3. Опис виявлених психологічних та поведінкових особливостей особи у випадках, коли це є необхідним.

4. Порівняння рівня вираження вивчених характеристик у різних осіб.

Отже, у практичній психодіагностиці кожне з перерахованих завдань може вирішуватися окремо або комплексно в залежності від мети дослідження. У більшості випадків для виконання цих завдань необхідне володіння методами кількісного аналізу, за винятком якісного опису результатів.

Метод оцінювання достовірності відмінностей середніх арифметичних за допомогою параметричного критерію Стьюдента є ефективним і призначений для вирішення одного з найпоширеніших завдань, що виникають під час обробки даних - виявлення достовірних відмінностей між двома або більше наборами значень. Це оцінювання часто необхідне для порівняльного аналізу полярних груп, які виокремлюються на основі різної виразності певної цільової ознаки явища, що вивчається.

Кореляційний аналіз (кореляційний метод) – метод дослідження взаємозалежності ознак у генеральній сукупності, які є випадковими величинами з нормальним характером розподілу. Якщо зміна однієї змінної супроводжується зміною іншої, то можна говорити про кореляції цих змінних. Наявність кореляції двох змінних нічого не говорить про причинно-наслідкову залежності між ними, але дає можливість висунути таку гіпотезу. Математичною мірою кореляції двох випадкових величин слугує коефіцієнт кореляції.

Для організації емпіричного дослідження було обрано наступні методи експериментально-психологічного й соціально-психологічного дослідження: методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда і О. Саллівен та методика «Тест осмислених життєвих орієнтацій» Дж. Крамбо, Л. Махолика.

Методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда [17].

Методика включає чотири субтести, з яких три складені на невербальному стимульному матеріалі, а один - на вербальному. Ці субтести оцінюють чотири здатності в структурі соціального інтелекту: спроможність розпізнавати класи, системи, зміни і результати поведінки. Два з них також мають другорядні фактори, що стосуються здатності розуміти елементи та взаємозв'язки поведінки. Тест дозволяє вимірювати загальний рівень розвитку соціального інтелекту та оцінювати індивідуальні здібності до розуміння поведінки людей: прогнозувати наслідки поведінки, адекватно реагувати на вербальні та невербальні вирази, розуміти логіку складних ситуацій міжособистісної взаємодії та внутрішні мотиви поведінки осіб.

Методика розрахована на весь віковий діапазон, починаючи з 9 років.

Стимульний матеріалом є набір з чотирьох тестових зошитів. Кожен субтест містить від 12 до 15 завдань. Час проведення субтестів обмежений.

Короткий опис субтестів:

Субтест № 1. «Історій із завершенням»

Субтест вимірює чинник пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки персонажів в певній ситуації, передбачити те, що станеться надалі.

Субтест № 2. «Груп експресії»

Субтест вимірює чинник пізнання класів поведінки, а саме здібність до логічного узагальнення, виділення спільних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини.

Субтест № 3. «Вербальна експресія»

Субтест вимірює чинник пізнання перетворень поведінки, тобто здатність розуміти зміну значення схожих вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що викликала їх.

Субтест № 4. «Історій з доповненням»

Субтест вимірює чинник пізнання систем поведінки, а саме здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії і значення поведінки людей в цих ситуаціях.

Три субтести складені на вербальному стимульному матеріалі і один субтест – вербальний. Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворенні результатів поведінки (CBC, CBS, CBT, CBI). Два субтести у своїй факторній структурі мають також другорядні значення, які торкаються здібностей розуміти елементи і відношення поведінки (CBU, CBR).

Для обробки результатів використовуються бланк відповідей, ключ до обробки і нормативні таблиці для визначення стандартних значень.

Методика «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» Дж. Крамбо, Л. Махолика [18].

Тест «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» дозволяє оцінити цілі, ставлення до процесу, задоволеність самореалізацією, локус контролю і міру керованості життям. Використовувана нами методика є адаптованою версією тесту «Цілі життя» Джеймса Крамбо і Леонарда Махолика, яку вони розробили на основі теорії прагнення до сенсу та логотерапії Віктора Франкла. Цей тест включає, крім загальної міри осмисленості життя, п'ять субшкал, що відображають три конкретні значущі життєві орієнтації і два аспекти локусу контролю.

Є дані про надійність і валідність методики. Надійність перевіряли повторним тестуванням з інтервалом у два тижні на студентській вибірці (No=76).

Методика складається з п'яти шкал і загального показника ЛСС. Їх зміст тлумачиться відповідним чином:

Шкала 1. Цілі в житті. Шкала характеризує наявність або відсутність майбутніх цілей у житті суб'єкта, які надають життю сенс, напрямок і часову перспективу.

Шкала 2. Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя. Ця шкала є показником того, чи сприймає суб'єкт процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом.

Шкала 3. Працездатність життя, або задоволення самореалізацією. Шкала відображає оцінку минулого періоду життя, відчуття того, наскільки

продуктивно і осмислено була прожита його частина.

Шкала 4. Локус контролю - Я (Я господар життя). Шкала оцінює уявлення особистості про себе як про сильну особистість або про відсутність віри у свою здатність контролювати події власного життя.

Шкала 5. Локусом контролю є життя, або керованість життя. Шкала відображає оцінку про можливість особистості контролювати своє життя.

Отже, на даному етапі завершилося ознайомлення з базою дослідження і вибір адекватних завданням методик для досягнення мети дослідження.

2.2. Кількісний аналіз результатів дослідження соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій

Досліджено соціальний інтелект як комплексну інтелектуальну здібність за допомогою методики діагностики Дж. Гілфорда та М. Саллівен. Ця здібність передбачає здатність прогнозувати розвиток міжособистісних ситуацій, інтерпретувати інформацію та поведінку, а також приймати рішення у соціальних взаємодіях.

Соціальний інтелект дозволяє оцінювати дії та вчинки людей, розуміти вербальні та невербальні вирази особистості (такі як міміка, пози, жести). Це важлива когнітивна складова комунікативних здібностей і має значення в професіях, що передбачають безпосередню взаємодію з іншими людьми. Результати дослідження соціального інтелекту за методикою Дж. Гілфорда та М. Саллівен наведені у таблиці 2.1.

Результати свідчать, що після проведення дослідження рівні розвитку соціального інтелекту знаходились у межах високого, вище середнього, середнього, нижче середнього та низького.

В експериментальній групі більшість юнаків та дівчат мають середній рівень соціального інтелекту (67,2% студентів).

Таблиця 2.1

**Результати за методикою діагностики соціального інтелекту Дж.
Гілфорда и М. Саллівен**

Загальний рівень соціального інтелекту на основі композитної оцінки		
Рівень	Кількість	Відсотки (%)
Нижче середнього	18	28,1
Середній	43	67,2
Вище середнього	3	4,7

Це свідчить про їхню контактність, відкритість, тактовність та доброзичливість. Ці особи можуть розуміти невербальні сигнали та зазвичай надають точні оцінки людей, хоча для цього їм зазвичай потрібно більше часу на аналіз особистості, ніж тим, хто має високий рівень соціального інтелекту.

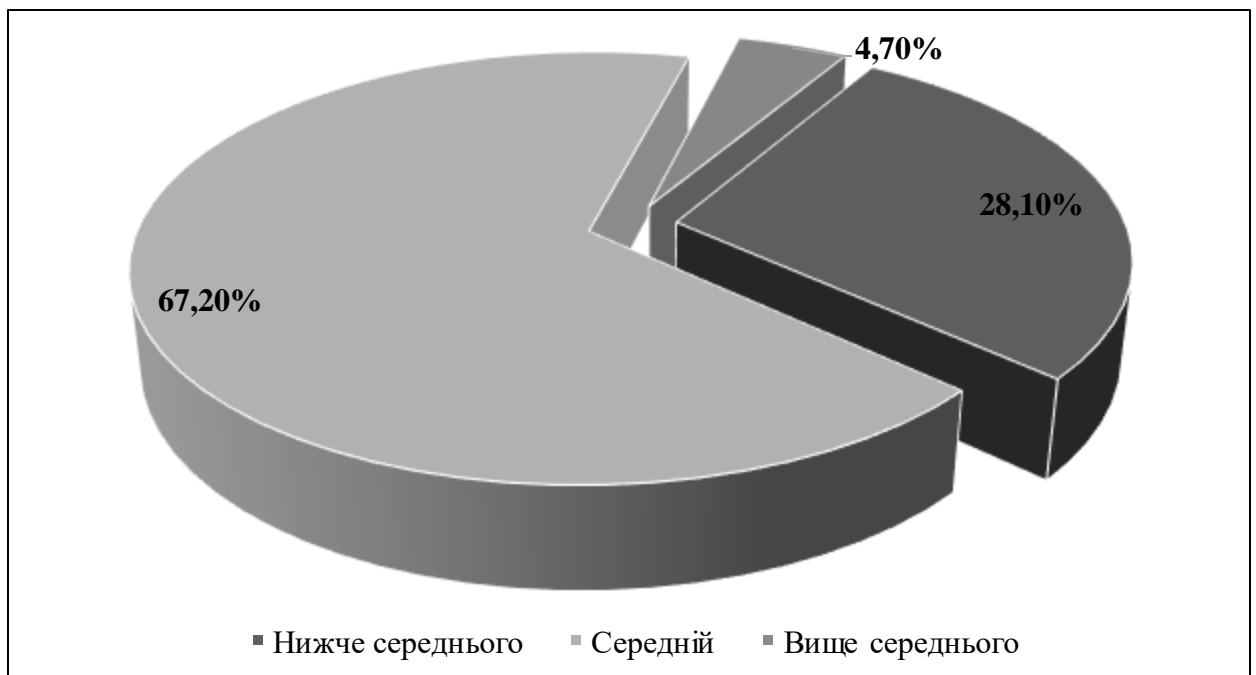


Рис.2.1. Композитна оцінка соціального інтелекту

У тих, чий результат нижче середнього (28,1%), спостерігаються труднощі у розумінні та передбаченні поведінки людей. Це може ускладнити їхні міжособистісні відносини та обмежити можливості соціальної адаптації. Проте низький рівень соціального інтелекту може бути у значній мірі компенсований іншими психологічними характеристиками, такими як розвинена емпатія, відповідні риси характеру, стиль спілкування, комунікативні вміння і т. д.

Лише 4,7% юнаків та дівчат мають високий рівень соціального інтелекту. Зазвичай такі особи виявляються вдалими комунікаторами, що можуть ефективно спілкуватися з іншими. Вони проявляють великий інтерес до вивчення людської поведінки, мають здатність до саморефлексії та розвинуту потребу впливати на інших. Високий рівень соціального інтелекту часто пов'язаний із зацікавленістю у соціальних питаннях і розвиненими організаційними здібностями.

Низький рівень соціального інтелекту може бути в певній мірі компенсований іншими психологічними характеристиками, такими як розвинена емпатія, окремі риси характеру, стиль спілкування та комунікативні навички. Також його можна скоригувати за допомогою активного соціально-психологічного навчання.

У випадку високих показників соціального інтелекту люди можуть розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції в певних ситуаціях і виявляти далекоглядність у відносинах з іншими. Це сприяє їх успішній соціальній адаптації.

У ранньому юнацькому віці охопити такий широкий спектр міжособистісної взаємодії вкрай складно. Студенти-першокурсники тільки навчалися цим навичкам на основі сімейного та шкільного спілкування. Розуміння внутрішніх мотивів поведінки інших людей є важким завданням навіть для дорослих. Тому показники в тесті в цьому віці зазвичай відповідають нормі [20].

Розглянемо детальніше дані кожного з субтестів.

Субтест №1. «Історії із завершенням».

Таблиця 2.2.

Результати за субтестом «Історії із завершенням»

Ст1. «Історії із завершенням»	Кількість	Відсотки (%)
Нижче середнього	1	1,6
Середній	38	59,4
Вище середнього	24	37,4
Високий	1	1,6

Більшість протестованих студентів не бачили труднощів в проходженні даного субтесту. Ми бачимо це з того, що 59,4% юнаків та дівчат відповідають середньому рівню; 37,4% показали результат вище середнього, 1,6% - високий рівень, і це дає право говорити, що даний субтест протестованим дався найлегше.

Респонденти з високим та вище середнього рівнем соціального інтелекту володіють здатністю передбачати майбутні дії людей, аналізуючи реальні ситуації спілкування (наприклад, в сім'ї, на роботі, з друзями) та прогножуючи події на основі розуміння почуттів, думок та намірів співрозмовників. Їх прогнози можуть виявитися невірними у випадках, коли вони мають справу з людьми, що діють неочікуваним або нетиповим чином. Такі особи зазвичай вміють чітко структурувати свою поведінку для досягнення поставленої мети.

Для успішного виконання цього субтесту потрібне вміння орієнтуватися на невербальні реакції учасників взаємодії та знання нормативно-рольових моделей і правил, які регулюють поведінку людей.

У субтесті "Історії із завершенням" деякі завдання викликали невеликі труднощі у більшості студентів. Найбільшою складністю характеризуються

завдання № 7, 9 і 13. У завданні № 7 багато учасників дослідження не помічають засмученого виразу обличчя Барні, який дивиться на себе в дзеркало і переживає свою повноту. Тому правильним продовженням ситуації є третя картинка, на якій Барні віддає своє морозиво синові.

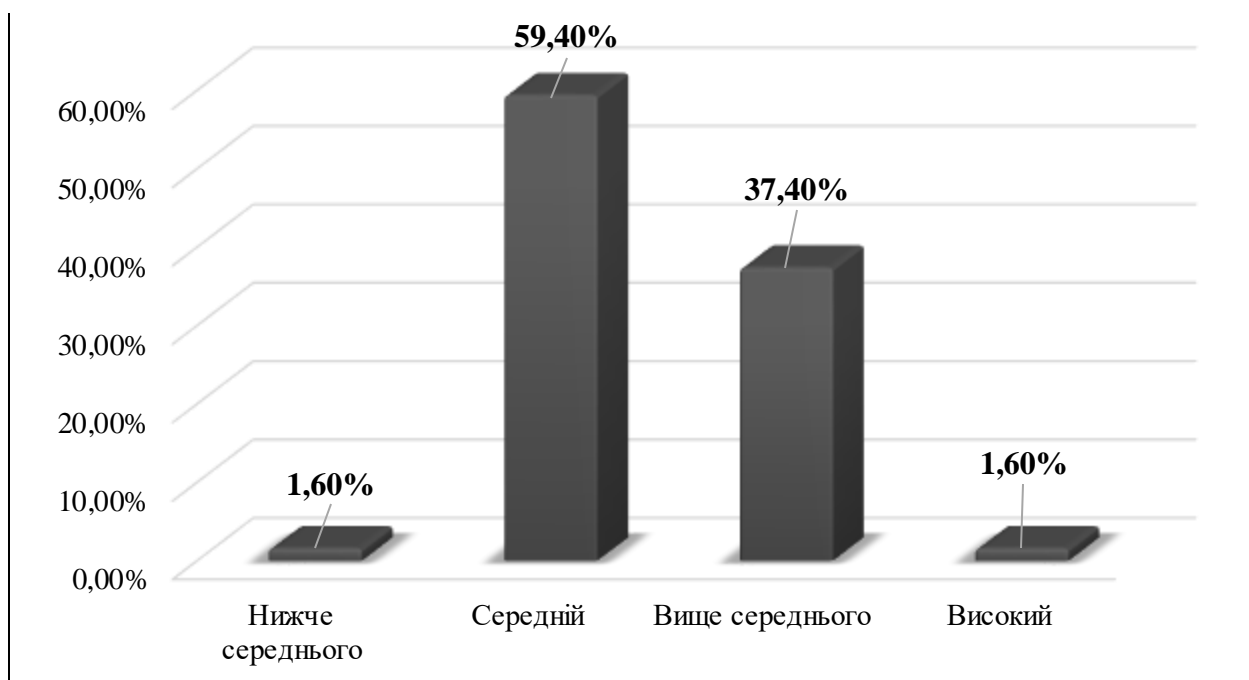


Рис.2.2. Відсоткове співвідношення результатів за субтестом «Історії із завершенням»

У завданні № 9, ймовірно через негативне нормативне забарвлення зображеної ситуації, сім учасників дослідження не зрозуміли, що Барні їсть на ринку фрукти потайки. Правильною відповіддю в даному випадку є третя картинка, яка демонструє наростання обурення продавця через поведінку Барні.

Десять учасників дослідження не зрозуміли суть завдання № 13, в якому Барні має намір придбати квитки на дитячу виставу для свого сина, тоді як жінка з двома заснувшими дітьми вже повертається. Найбільш логічним продовженням ситуації вважається перша картинка, на якій Барні веде свого сина, не купивши квиток на виставу, яка виявилася нудною і спричинила йому сон.

У завданні № 11 існують різні правильні відповіді в американському та

французькому варіантам тесту. У нашій вибірці, а також у французькому варіанті, більш логічним продовженням ситуації вважається третя картинка, на якій ми бачимо плачучу дитину після того, як її батько суворо поставив питання. Ситуація з маленькою дитиною, що залишає будинок після покарання, є правильною відповіддю для американської вибірки, проте у наших умовах вона вважається малоймовірною. Саме тому дванадцять студентів неправильно відповіли на це завдання.

Субтест №2. «Групи експресії».

Таблиця 2.3.

Результати за субтестом «Групи експресії»

Ст2. «Групи експресії»	Кількість	Відсотки (%)
Нижче середнього	8	12,5
Середній	43	67,2
Вище середнього	13	20,3

Спираючись на отримані дані, ми можемо сказати, що загальні показники студентів 1 курсу знаходяться на середньому рівні та на рівні нижче середнього. Це говорить про те, що в ранньому юнацькому віці, в силу невеликого життєвого досвіду, невисокий рівень соціального інтелекту може бути нормою.

Респонденти з низькими оцінками мають погане володіння мовою рухів тіла, поглядів і жестів, яка є більш довірчою і раніше засвоюється в онтогенезі, ніж вербальна мова. У спілкуванні такі люди більше орієнтуються на вербальний зміст повідомлень і часто можуть помилятися у розумінні слів співрозмовника через недостатню увагу до невербальних сигналів.

На даний етап розвитку молоді люди ще відчують труднощі у розумінні та передбаченні поведінки інших людей, оскільки вони тільки починають виходити за межі свого мікросоціуму для вступу в макросоціум. У такий період розвитку ця ситуація може ускладнювати їх взаємини з оточенням і знижувати їх можливості соціальної адаптації [10].

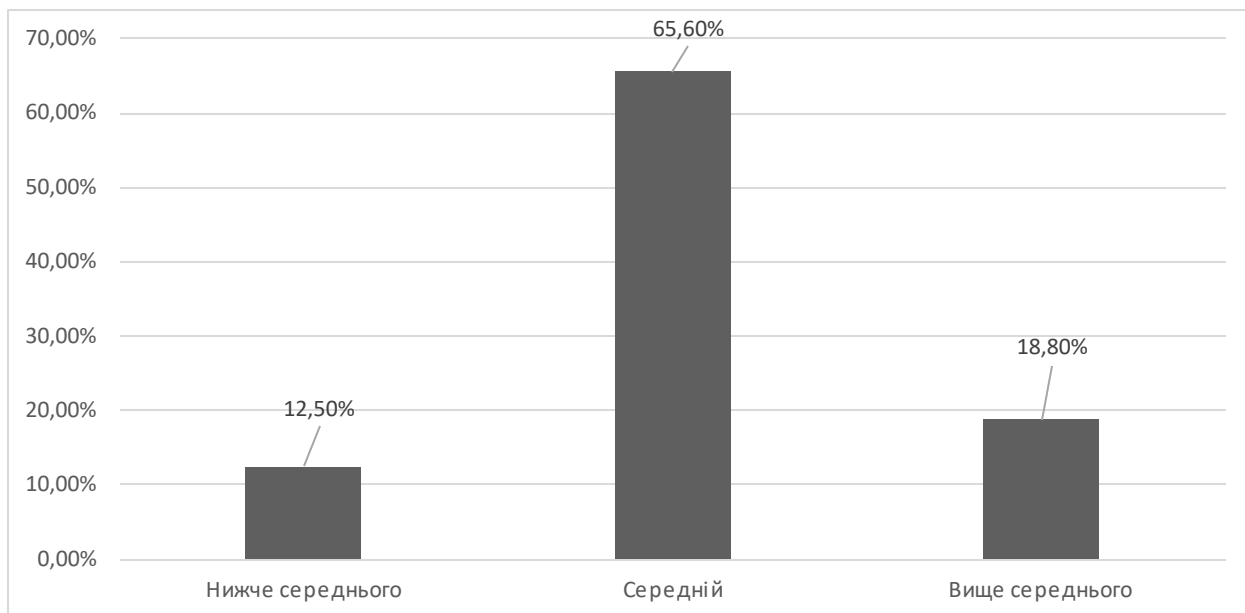


Рис.2.3. Відсоткове співвідношення результатів за субтестом «Групи експресії»

Студенти з середнім рівнем успішності в цьому субтесті здатні більш-менш вірно оцінювати стан, почуття та наміри людей за їх невербальними проявами, такими як міміка, пози та рухи. Вони надають велике значення невербальному спілкуванню і звертають багато уваги на невербальні сигнали учасників комунікації.

Найбільші труднощі викликали завдання № 4, 7 і 11. У завданні № 4 обстежуваним було важко розпізнати директивні жести. Правильним продовженням ситуації є третя картинка праворуч, оскільки жести і міміка на ній відображають директивне навантаження.

У завданні № 7 зображені пози розслаблення, аналогічні стану, відображеному на другому малюнку праворуч.

У завданні № 11 обстежуваним спочатку здавалося, що малюнки зліва відображають абсолютно різні жести. Проте, всі ці жести регулюють дистанцію у спілкуванні, аналогічно до жесту, зображеного на першому малюнку праворуч.

Субтест №3. «Вербальна експресія».

Таблиця 23.4.

Результати за субтестом «Вербальна експресія»

Ст3. «Вербальна експресія»	Кількість	Відсотки (%)
Нижче середнього	20	31,3
Середній	38	59,4
Вище середнього	6	9,4

За субтестом «Вербальна експресія» було виявлено 37, 5% з рівнем нижче середнього, 56,3% – з середнім, та лише 6,3% студентів з оцінками вище середнього.

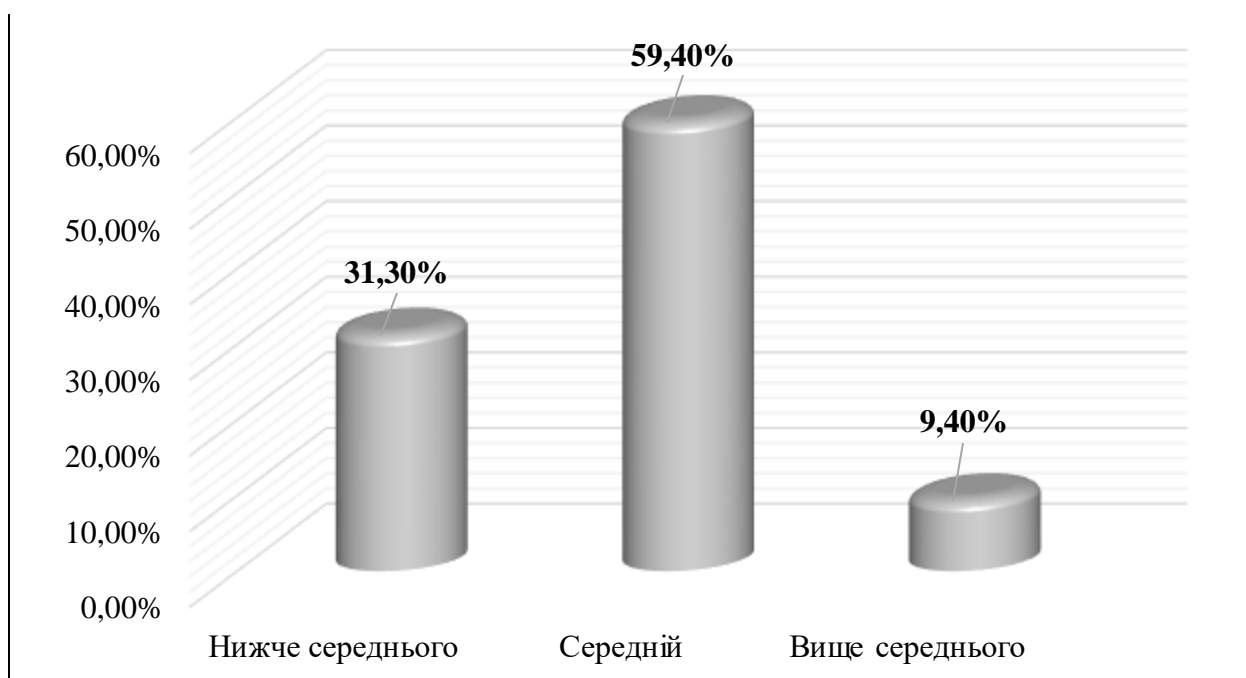


Рис.2.4. Відсоткове співвідношення результатів за субтестом «Вербальна експресія»

За результатами субтесту, 9,4% студентів виявили високу чутливість до характеру та відтінків людських взаємовідносин. Це допомагає їм швидко та точно розуміти вербальні повідомлення в контексті конкретних ситуацій та визначених взаємин.

Більшість студентів (59,4%) мають середній рівень у цьому субтесті, що може вказувати на їхню недостатню здатність розуміти смислові відтінки вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуації.

Остання група (31,3%) студентів показала нижчі результати, що свідчить про їхню погану здатність розуміти різний смисловий контекст вербальних повідомлень, зумовлений характером взаємодій та контекстом ситуації.

Загалом, більшість студентів впоралася з завданнями субтесту без проблем.

Субтест №4. «Історії з доповненням».

Таблиця 2.5.

Результати за субтестом «Історії з доповненням»

Ст4. «Історії з доповненням»	Кількість	Відсотки (%)
Низький	3	4,7
Нижче середнього	8	12,5
Середній	43	67,2
Вище середнього	7	10,9
Високий	3	4,7

Високі оцінки та результати вище середнього у субтесті "Історії з доповненням" свідчать про розвинені навички аналізу складних ситуацій взаємодії між людьми. Це означає, що ці особи вміють розуміти логіку розвитку ситуацій, виявляти чуттєвість до зміни смислу у спілкуванні різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть аналізувати невідомі або недостатньо зрозумілі аспекти взаємодій, передбачати майбутню поведінку людини та знаходити причини за її вчинками.

Так, студенти з середнім (67,2%), нижче середнього (12,5%) та низьким рівнями (4,7%) показали погану або недостатню адаптацію до різних систем взаємовідносин між людьми, такими як сімейні, ділові, дружні та інші. Це

може вказувати на їхню складність у розумінні та адаптації до різних контекстів спілкування та соціальних взаємин.

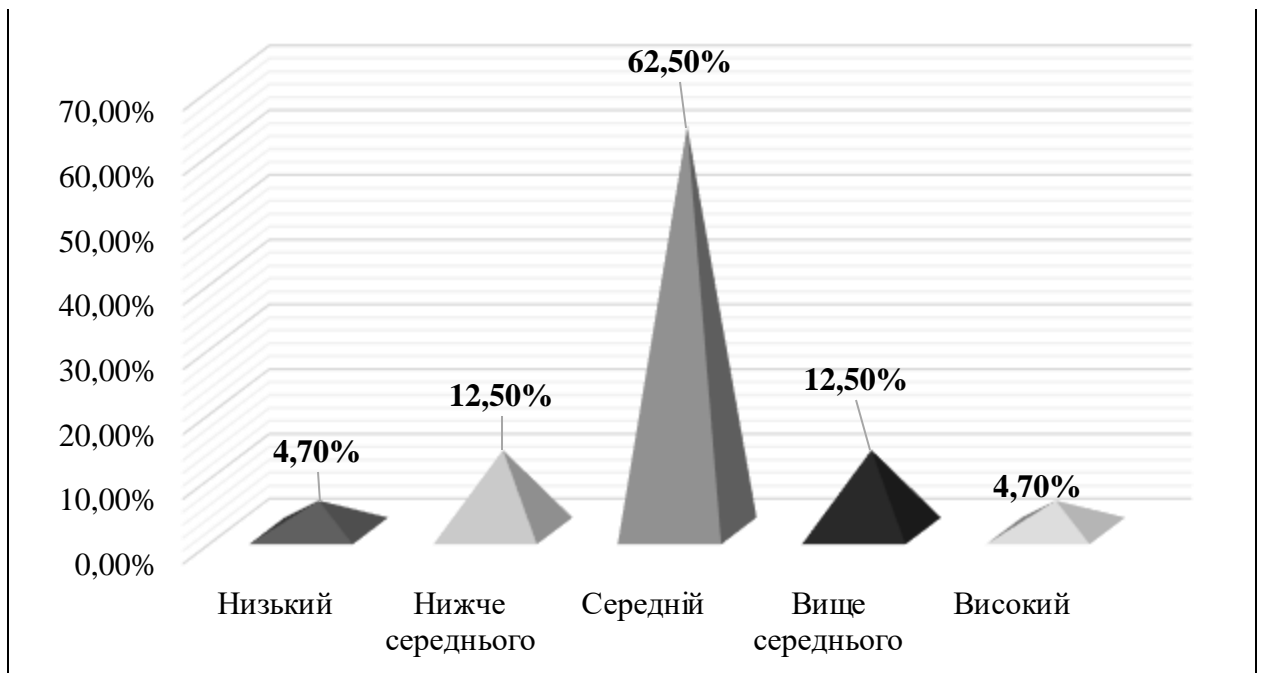


Рис.2.5. Відсоткове співвідношення результатів за субтестом «Історія з доповненням»

У субтесті «Історія з доповненням» в завданні № 12 багато хто з респондентів не розумів, що пасовище охороняє електропастух. Це вимагає додаткового пояснення при наданні інструкцій.

Так, аналіз показників субтестів № 1 і 2, де переважають оцінки середнього рівня та вище середнього, може свідчити про домінування цих аспектів соціального інтелекту в досліджуваній групі. Це також може вказувати на те, що навіть інтровертні особистості можуть мати розвинений соціальний інтелект і здатність до прогнозування наслідків поведінки та розуміння невербальних аспектів спілкування.

Важливою є також спостереження про покращення результатів з віком, що може бути пов'язане зі збільшенням рівня соціального досвіду та навичок у взаємодії з оточуючими. Це підкреслює значення соціального досвіду та навичок, які набуваються протягом життя, у формуванні соціального інтелекту.

Гендерний аспект соціального інтелекту

Вивчення соціального інтелекту з гендерної перспективи є важливим аспектом. Гендерні ролі можуть впливати на спосіб сприйняття, розуміння та реагування на соціальні ситуації. Наприклад, деякі дослідження показують, що жінки частіше виявляють високу емпатію та чутливість до емоційних сигналів, тоді як чоловіки можуть бути більш схильні до аналітичного мислення та рішучості в конфліктних ситуаціях [13].

Розуміння гендерних відмінностей у соціальному інтелекті допомагає виявити і вирішити можливі проблеми в міжособистісних відносинах та сприяє підвищенню ефективності комунікації між представниками різних гендерів. Однак, дійсно, існують певні прогалини в дослідженні цього питання, і подальші дослідження в цій області допоможуть краще зрозуміти гендерні аспекти соціального інтелекту та їх вплив на поведінку та взаємодію людей.

Таблиця 2.6.

Гендерні відмінності за субтестом «Історії з завершенням»

Хлопці			Дівчата		
Рівень	Кількість	Відсотки	Рівень	Кількість	Відсотки
Нижче середнього	2	6,6			
Середній	20	66,7	Середній	14	41,2
Вище середнього	6	20,0	Вище середнього	20	58,8
Високий	2	6,6			

Результати субтесту №1, "Історії із завершенням", свідчать про те, що дівчата показали вищі результати, ніж хлопці, проте у хлопців спостерігається позитивна динаміка у підвищенні показників. Ця тенденція може свідчити про

їхню здатність передбачати наслідки поведінки, аналізувати ситуації та вибудувати стратегію для досягнення мети.

Успішність виконання даного субтесту позитивно корелює з такими психологічними особливостями, як:

- здатність повно і точно описувати особистість незнайомої людини за фотографією;
- вміння розшифровувати невербальні повідомлення;
- диференційоване розуміння Я-концепції, насиченість Я-образу, розуміння інтелектуальних та вольових характеристик, а також опис особливостей духовної організації особистості [16].

Таблиця 2.7.

Гендерні відмінності за субтестом «Групи експресії»

Хлопці			Дівчата		
	Кількість	Відсотки		Кількість	Відсотки
Нижче середнього	2	12,5	Нижче середнього	3	18,8
Середній	11	68,8	Середній	10	62,5
Вище середнього	3	18,8	Вище середнього	3	18,8

У субтесті №2, "Групи експресії", обидві групи показали переважно середні результати. Успішність виконання субтесту позитивно корелює з такими психологічними особливостями:

- з чутливістю до емоційних станів інших у ситуаціях ділового спілкування, з емпатією та невербальною чутливістю;
- з різноманітністю експресивного репертуару, відкритістю та проявом дружельюбності в спілкуванні;
- з емоційною стабільністю та глибиною рефлексією;
- з сенситивністю до зворотнього зв'язку в спілкуванні, сприйнятливістю

до критики;

- з точністю розуміння того, як власний емоційний стан сприймається партнерами по спілкуванню, що є показником конгруентності комунікативної поведінки і передумовою успішної самопрезентації [16].

Таблиця 2.8.

Гендерні відмінності за субтестом «Вербальна експресія»

Хлопці			Дівчата		
	Кількість	Відсотки		Кількість	Відсотки
Нижче середнього	13	43,3	Нижче середнього	10	29,4
Середній	15	50,0	Середній	22	64,7
Вище середнього	2	6,7	Вище середнього	2	18,5

У субтесті №3, "Вербальна експресія", спостерігається інший розподіл змінних. Цей тест відрізнявся від попередніх завдань, оскільки респондентам потрібно було вибрати відповідне речення, а не картинку.

У цьому субтесті як чоловіча, так і жіноча групи показали середні результати. Проте, можна відзначити, що показники обох груп мають тенденцію до заниження. Це свідчить про те, що респонденти недостатньо добре розпізнають різні смисли, які можуть приймати одні й ті ж вербальні повідомлення в залежності від характеру взаємовідносин та контексту ситуації спілкування. Такі люди часто помиляються в інтерпретації слів співрозмовника.

Успішність виконання субтесту позитивно корелює з точністю опису особистості незнайомої людини за фотографією, насиченістю Я-образу, описом духовних цінностей та шкалою емпатії.

За результатами субтесту №4, "Історії з доповненням", як хлопці, так і дівчата показали рівноцінні результати (середні), проте чоловіча група має те-

нденцію до заниження показників. Цей факт свідчить про те, що люди відчувають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, відповідно, погано адаптуються до різних видів взаємин між людьми.

Таблиця 2.8.

Гендерні відмінності за субтестом «Історії з доповненням»

Хлопці			Дівчата		
	Кількість	Відсотки		Кількість	Відсотки
			Низький	2	5,9
Нижче середнього	7	23,3	Нижче середнього	2	5,9
Середній	20	66,7	Середній	22	64,7
Вище середнього	2	6,7	Вище середнього	6	17,6
Високий	1	3,3	Високий	2	5,9

Успішність виконання цього субтесту позитивно корелює з точністю, повнотою, диференційованістю і гнучкістю опису незнайомої людини за фотографією, з розвиненою Я-концепцією, глибиною рефлексії, самоприйняттям, почуттям власної гідності, інтересом до соціальних проблем, громадською активністю та успіхами в навчанні.

Таблиця 2.9.

Гендерні відмінності загального рівня соціального інтелекту

Хлопці			Дівчата		
Нижче середнього	8	26,7	Нижче середнього	9	26,5
Середній	21	70,0	Середній	22	64,7
Вище середнього	1	3,3	Вище середнього	3	8,8

Узагальнюючи вищевикладене можна зробити висновок, що, взагалом

показники соціального інтелекту хлопців та дівчат рівнозначні (середній рівень).

Отже, в ході дослідження було встановлено факт про відсутність різниці соціального інтелекту хлопців і дівчат. Однак було так само встановлено, що вербальні і невербальні здібності дівчат виражені більш яскраво, ніж у хлопців, що підтверджує загальну теорію про більшу комунікабельності жінок в порівнянні з чоловіками, а хлопці більш інтровертовані.

Проведена діагностична робота з підлітками виявила такі особливості сенсожиттєвих орієнтацій учасників дослідження.

Таблиця 2.10

Розподіл рівнів сенсожиттєвих орієнтацій по вибірці (в особах)

Показники	Високий	Серед- ній	Низький
Цілі в житті	30	22	12
Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя	36	18	10
Результативність життя, чи задоволеність самореалізацією	12	28	24
Локус контролю – Я (Я – господар життя)	36	20	8
Локус контролю - життя, або керованість життя	32	20	12

У таблиці 2.10 видно, що у 15 учасників дослідження виявлено високу цілеспрямованість, середній рівень цілеспрямованості спостерігається у 30 хлопців і дівчат, тоді як низький рівень цілеспрямованості був зафіксований у 12 учасників. Щодо процесу життя, інтересу та емоційної насиченості, високий рівень цього показника відзначено у 36 учасників дослідження, сере-

дній рівень - у 18 хлопців і дівчат, а низький рівень - у 10 учасників. Результативність життя виявилася високою у 12 учасників, середньою - у 28 хлопців і дівчат, тоді як низький рівень цього показника був зафіксований у 24 учасників. Щодо локуса контролю - Я, високий рівень спостерігався у 36 учасників, середній - у 20 хлопців і дівчат, а низький - у 8 учасників. Щодо локуса контролю життя, високий рівень був характерний для 36 учасників, середній - для 20 хлопців і дівчат, тоді як низький рівень цього показника був виявлений у 12 учасників.

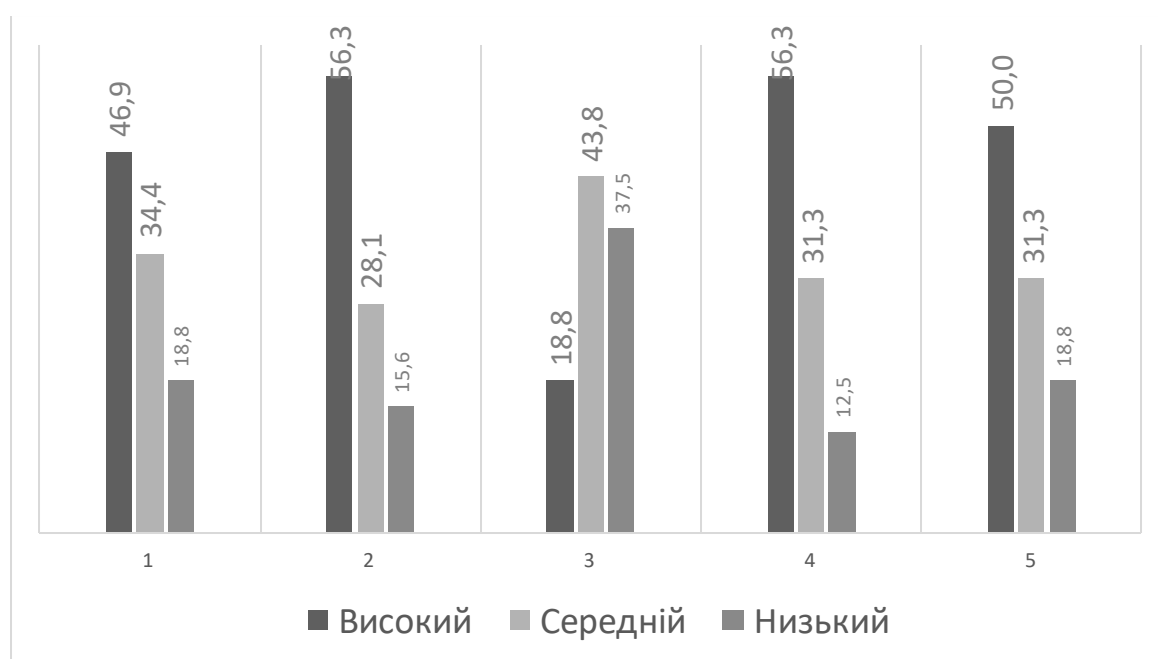


Рис.2.6. Відсотковий розподіл рівня сенсожиттєвих орієнтацій підлітків

Примітки: 1 - Цілі в житті; 2 - Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя; 3 - Результативність життя, чи задоволеність самореалізацією; 4 - Локус контролю – Я (Я – господар життя); 5 - Локус контролю - життя, або керуваність життя.

На рисунку 2.6. можна побачити відсотковий розподіл результатів діагностики. У досліджуваній групі найбільше учасників продемонстрували високий рівень за такими шкалами, як "Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя" (56,3%), "Локус контролю – Я" (56,3%), та "Локус контролю життя" (50%).

Також важливо відзначити, що більшість учасників дослідження не відчують задоволення від результатів свого життя. Лише 18,8 % юнаків і дівчат виявили високий рівень задоволеності своєю самореалізацією, тоді як у 37,5%

виявлено низький рівень задоволеності цією аспектом. Додатково, варто зазначити, що значна частина учасників дослідження (18,8%) відчуває невдоволеність своїми життєвими цілями.

Такі результати можуть бути пояснені віковими особливостями учасників дослідження. У молодому віці активно ставляться цілі, життя сприймається як захопливе та емоційно насичене, оскільки досвід ще обмежений, існує потреба у самореалізації. У першокурсників віці особливо актуальним стає зміна соціальних ролей з учня на студента, де проявляються цілеспрямованість і емоційна насиченість життя, а також уявлення про себе як про господаря життя, хто може керувати своїм майбутнім.

Представляло інтерес розглянути вираженість сенсожиттєвих орієнтацій у дівчат та хлопців окремо.

Таблиця 2.12

Сенсожиттєві орієнтації підлітків

Показник	Хлопці	Дівчата	p
	M±m	M±m	
Цілі в житті	24,2±2,5	25,0±2,4	0,45
Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя	28,6±2,4	30,1±3,1	0,67
Результативність життя, чи задоволеність самореалізацією	18,5±2,2	18,1±1,9	0,55
Локус контролю – Я (Я – господар життя)	18,1±1,6	21,2±1,7	0,05*
Локус контролю - життя, або керованість життя	25,3±3,3	26,1±2,4	0,43
Загальний показник	114,7±4,6	116,2±5,1	0,45

Примітки: М – середнє; m- помилка середнього; p- рівень значущості.

Достовірна різниця виявлена в рівні вираженості Локус контролю – Я (Я – господар життя) – у дівчат рівень вище. Можна сказати, що вони більше ніж

хлопці переконані в тому, що їм дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя.

2.3. Зв'язок соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій

Для встановлення взаємовпливу соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій в юнацькому віці проаналізуємо отримані дані за допомогою методів математичної статистики.

Таблиця 2.13

Зв'язок соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій

Показники	СТ1	СТ2	СТ3	СТ4
СЖО1	-0,171	-0,045	0,146	0,092
СЖО2	-0,155	-0,042	0,129	0,145
СЖО3	0,327*	0,174	0,297*	0,301*
СЖО4	-0,194	0,356*	-0,223	-0,206
СЖО5	0,195	0,285*	0,212	0,187

Примітки: * рівень значущості $p < 0,05$; СТ1,2,3,4 – субтести тесту Гілфорда; СЖО 1,2,3,4,5 – субтести тесту СЖО.

Аналіз показав, що існує взаємозв'язок та взаємний вплив формування смисложиттєвих орієнтацій та розвитку соціального інтелекту в юнацькому віці.

Результативність життя, чи задоволеність самореалізацією корелює з Субтестом № 1. «Історій із завершенням», Субтестом № 3. «Вербальна експресія» та Субтестом № 4. «Історій з доповненням».

Це означає, що ті юнаки та дівчата, які здатні передбачати наслідки своєї поведінки, розуміють зміну контексту ситуацій та здатні розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії і значення поведінки людей в цих ситуаціях- такі підлітки оцінюють своє життя як продуктивне та осмислене.

Субтест № 2. «Груп експресії» корелює з Локусом контролю – Я (Я –

господар життя) та Локусом контролю - життя, або керуваність життя.

Це означає, що юнаки та дівчата, які здібні до логічного узагальнення, виділення спільних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини (соціально-емоціональний інтелект) мають уявлення про себе як про особистості, які мають достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про її зміст, вони переконані в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

Висновки до другого розділу

В ході дослідження було встановлено, що в цілому показники соціального інтелекту хлопців та дівчат рівнозначні (середній рівень). Було встановлено факт про відсутність різниці соціального інтелекту хлопців і дівчат. Однак було так само встановлено, що вербальні і невербальні здібності дівчат виражені більш яскраво, ніж у хлопців, що підтверджує загальну теорію про більшу комунікабельність жінок в порівнянні з чоловіками, а хлопці більш інтровертовані.

У студентів в цілому середній рівень вираженості всіх показників сенсожиттєвих орієнтацій. Студенти продемонстрували більш високий рівень за такими шкалами, як "Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя" (56,3%), "Локус контролю – Я" (56,3%), та "Локус контролю життя" (50%).

Достовірна різниця між дівчатами та хлопцями виявлена в рівні вираженості Локус контролю – Я (Я – господар життя) – у дівчат рівень вище. Можна сказати, що вони більше ніж хлопці переконані в тому, що їм дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя.

Кореляційний аналіз підтвердив взаємозв'язок соціального інтелекту та сенсожиттєвих ситуацій, зокрема з Результативністю життя, Локусом контролем – Я та Локусом контролем - життя.

ВИСНОВКИ

Життєвий шлях кожної людини - це процес становлення та розвитку її особистості в певному суспільстві, де вона є сучасником певної епохи та представником певного покоління. Практично кожна людина стикається з проблемою сенсу життя. Особливо гостро це питання постає в юнацькому віці. Оскільки саме в цьому віці активно проходить взаємодія молодих людей із соціумом, формування сенсів та цінностей життя буде пов'язано із рівнем розвитку соціального інтелекту. Тобто, наскільки молода людина здатна розуміти поведінку іншої людини, свою власну поведінку, а також здатна діяти відповідно до ситуації.

Мета даної роботи полягала у вивченні взаємозв'язку соціального інтелекту та сенсожиттєвих орієнтацій у період юнацтва (студенти).

Було поставлено ряд задач, які були вирішені в процесі виконання.

Було зроблено наступні висновки:

Соціальний інтелект відноситься до здатності людини розуміти інших людей і керувати ними, а також брати участь в адаптивних соціальних взаємодіях.

Сучасна концепція бере свій початок у поділі інтелекту Е. Л. Торндайка на три фактори, пов'язані зі здатністю розуміти і контролювати ідеї (абстрактний інтелект), конкретними об'єктами (механічний інтелект) і людьми (соціальний інтелект). Погляд на особистість з точки зору соціального інтелекту бере свій початок в соціально-когнітивної традиції теорії особистості, в якій процеси конструювання і міркування займають центральне місце в питаннях соціальної адаптації.

Що стосується *вимірювання* соціального інтелекту, то в рамках психометричної традиції дослідники перевели абстрактні визначення соціального інтелекту в стандартизовані лабораторні інструменти для вимірювання індивідуальних відмінностей в соціальному інтелекті. Вимірювання індивідуальних відмінностей у соціальному інтелекті за допомогою шкал самооцінки

є серйозним відходом від традиції тестування інтелекту.

Соціальний інтелект спеціально спрямований на вирішення проблем соціального життя, зокрема управління *життєвими завданнями, поточними проблемами* або *особистими проектами*, які люди вибирають для себе або які нав'язуються їм іншими людьми ззовні. Соціальний інтелект людини може бути оцінений тільки в термінах сфер і контекстів, в якому він проявляється, і життєвих завдань, яким він служить.

Мета в житті – це багатовимірний конструкт, який впливає на думки, переконання та дії людини. Мета виступає в ролі внутрішнього компаса, який керує прагненнями і діями людини. наявність чітко визначеної мети дозволяє людині структурувати та мотивувати свою діяльність, бути гнучким, розподіляти ресурси та вивільняти інтелектуальний потенціал для осмисленого існування.

В ході дослідження було встановлено, що в цілому показники соціального інтелекту хлопців та дівчат рівнозначні (середній рівень). Було встановлено факт про відсутність різниці соціального інтелекту хлопців і дівчат. Однак було так само встановлено, що вербальні і невербальні здібності дівчат виражені більш яскраво, ніж у хлопців, що підтверджує загальну теорію про більшу комунікабельності жінок в порівнянні з чоловіками, а хлопці більш інтровертовані.

У студентів в цілому середній рівень вираженості всіх показників сенсожиттєвих орієнтацій. Студенти продемонстрували більш високий рівень за такими шкалами, як "Процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя" (56,3%), "Локус контролю – Я" (56,3%), та "Локус контролю життя" (50%).

Достовірна різниця між дівчатами та хлопцями виявлена в рівні вираженості Локус контролю – Я (Я – господар життя) – у дівчат рівень вище. Можна сказати, що вони більше ніж хлопці переконані в тому, що їм дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя.

Кореляційний аналіз підтвердив взаємозв'язок соціального інтелекту та

сенсожиттєвих ситуацій, зокрема з Результативністю життя, Локус контролем – Я та Локус контролем -життя.

Практичне значення даної роботи полягає у тому, що її результати можуть сприяти позитивному розвитку соціального інтелекту та ціннісних орієнтацій студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Богомаз, К. Ю., Мачуліна, І.І., Сорокіна, Л.М. Соціологія молоді : навч. посібник. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2011 355 с.
2. Балл О. Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. Психологія і суспільство. 2009. № 4. С. 25–53.
3. Барчі Б. До проблеми професійного зростання представників соціономічних професій. Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 9. С.18 26.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. вид. К.: Либідь, 2003.
5. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія. К.: «Київський університет», 2005. 308с.
6. Івашкевич Е.З. Особливості розв'язання проблеми структури соціального інтелекту майбутнього педагога. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. : матер. Харків : НТУ "ХПІ", 2014. Вип. 40-41 (44-45). С. 173 – 185.
7. Кожушко С.П. Соціальний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців професійної діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013 р. Вип. 31 (84). С. 241–247.
8. Кокун О.М. Оптимізація адаптивних можливостей учнів та студентів: Методичні рекомендації. К.: Міленіум, 2004. 54с.
9. Лазарук Андрій. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні Психологія і суспільство. 2003. № 2. С. 19–34.
10. Лепіхова Л. Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості. Кроки до компетентності та 178 інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник; ред. кол. Софій Н., Єрмаков І. [та ін.]. К.: Контекст, 2000. 336 с.
11. Ляховець Л. О. Особливості взаємозв'язку рівнів соціального інтелекту та індивідуально особистісних характеристик студентів-психологів. Наука

і освіта. 2007. №8-9. С. 98-103.

12. Ляховець Л. О. Розвиток соціального інтелекту майбутніх психологів засобами тренінгу сензитивності. Соціальна психологія. 2008. №2 (28). С. 150-159.

13. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Вид. ТОВ «КММ», 2006. 240с.

14. Москаленко О.В. Сучасні концепції ціннісно-сміслової сфери особистості. Вісник НТУУ КП. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. №2. С. 113–117.

15. Мужанова Н. В. Особливості актуальних потреб особистості юнацького та дорослого віку в неформальній субкультурі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2020. 10 (55). С.155–160.

16. Носенко Е.Л., Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К., 2003. 126 с.

17. Ожубко Г.В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2009. — 19 с.

18. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. д-ра псих. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 40 с.

19. Пророк Н. Ціннісно-мотиваційні передумови адекватного шляху вирішення життєвих проблем. Практична психологія та соціальна робота. Київ, №12. 2011.

20. Редько С. І. Розвиток соціального інтелекту у майбутніх керівників освітніх закладів. Освітологічний дискурс. 2010. № 2. С. 134–143.

21. Руда Н. Соціальний інтелект психолога як чинник професійної діяльності [Електронний ресурс]. Науковий вісник Миколаївського 182 державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. 2012.

22. Ситнік С.В. Соціальний інтелект як елемент професійної компетентності майбутніх психологів. *Наука і освіта*. 2008. № 8/9. С. 99 –103.
23. Bronk, K.C. *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. New York, NY: Springer Science + Business Media. 2014.
24. Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Hill, P. L. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 2010. 39. 1265-1273.
25. Campbell J.M, McCord D.M. The WAIS-R Comprehension and Picture Arrangement subtests as measures of social intelligence: Testing traditional interpretations *Journal of Psychoeducational Assessment* 1996. 14 (3), 240-249.
26. Cantor N, Kihlstrom John F. *Personality and Social Intelligence*. Prentice-Hall, 1987. 290 p.
27. Chen S. A., Michael W. B. First-Order and Higher-Order Factors of Creative Social Intelligence Within Guilford'S Structure-Of-Intellect Model: A Reanalysis of a Guilford Data Base. *Educational and Psychological Measurement*. 1993. Volume 53, Issue 3.
28. Damon, W. *The path to purpose: How young people find their calling in life*. New York, NY: Free Press. 2008.
29. Frankl Viktor E. *Man's search for meaning* 1992.
30. Hendricks Moana, Guilford J. P., Hoepfner R. *Measuring Creative Social Intelligence*. Final Report, 1969.
31. Hill, P. L., Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Thornton, M. A. (). Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. *The Journal of Positive Psychology* 2010. 5. 466-473.
32. Mariano, J.M., & Savage, J. Exploring the language of youth purpose: References to positive states and coping styles by adolescents with different kinds of purpose. *Journal of Research in Character Education* 2009.7. 1-24.
33. Mayer, J. D.1 Salovey, P., & Caruso, D. R.(). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. 63. 5. 3-517.
34. McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. Purpose in life as a system that creates

and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology* 2009. 13. 242-251.

35. Mischel, W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review* 1973. 252-283.

36. Moss, F. A., & Hunt, T. (). Are you socially intelligent? *Scientific American*. 1927. 137. 108-110.

37. O'Sullivan, M., Guilford, J. P., & deMille, R. The measurement of social intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California*. 1965. No. 34.

38. Rapaport, D., Gill, M. M., & Schafer, R. *Diagnostic psychological testing* (Rev. ed.). New York, NY: International Universities Press. 1968.

39. Riggio, R. E., Messamer, J., & Throckmorton, B. (). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality & Individual Differences*. 1991. 12. 695-702.

40. Romney, D. M., & Pyryt, M. C. (1999). Guilford's concept of social intelligence revisited. *High Ability Studies*. 1999. 10. 137-199.

41. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. 1966. 80 (1, Whole No. 609).

42. Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology* 2006. 53. 80-93.

43. Sternberg, R. J. Kaufman S. B. *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Chapter 28. Social Intelligence Cambridge University Press, New York, 2011. 885 p.

44. Sternberg, R. J. *The triarchic mind: A new theory of intelligence*. New York, NY: Viking. 1988.

45. Tulving, E. *Elements of episodic memory*. New York, NY: Oxford University Press. 1983.

46. Vernon, P. E. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. 1953. 4. 42-57.

47. Wechsler, D. The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.). Baltimore: Williams & Wilkins. 1958.
48. Weis, S., & Suss, H.-M. Reviving the search for social intelligence - A multitrait- multimethod study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences*. 2007. 42(1). 3-14.
49. Wong, C.-M. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Meara, N. M. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology* 1995. 87. 117-133.
50. Yuen M., Lee Q. A. Y. Purpose in Life: A Brief Review of the Literature and Its Implications for School Guidance Programs. 2015. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* -1(1):1-15.